

# Lærebog 2000

Konference arrangeret af  
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

**Syddansk Universitet**

Ørsted Programmet  
Ånd  
Opdragelse  
Undervisning

# Lærebog 2000

Konference arrangeret af  
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik  
Syddansk Universitet

Ørsted Programmet  
Ånd  
Opdragelse  
Undervisning

Gymnasiepædagogik  
Nr. 17, 2001

**GYMNASIEPÆDAGOGIK**

Nr. 17

Februar, 2001

Redaktør: Finn Hauberg Mortensen (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 29

Fax: (+45) 66 15 56 70

E-mail: [Finn.Hauberg.Mortensen@dig.sdu.dk](mailto:Finn.Hauberg.Mortensen@dig.sdu.dk)

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Odense Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-018-2

# Indhold

<b>Forord</b>	5
Direktør <i>Jarl Damgaard</i> , Undervisningsministeriet: Lærebog 2000	7
Lærebogsforfatter, cand.pæd. <i>Nils Aage Jensen</i> : Om at skrive skolens bøger – produktion, grænser og muligheder	13
Forlægger <i>Lise Jeremiassen</i> : Undervisningsmidler er også uddannelsespolitik og økonomi	23
<i>Lea Andersen, Jacob Basbøll, Rikke Jørgensen og Sidsel Nelund</i> , elever på Mulernes Legatskole: Hvad bruger vi bøgerne til?	31
Amanuensis, lektor mag.art. <i>Harry Haue</i> : Lærebogen som autoritet eller redskab i en tid, hvor eleven har mange andre informationskilder	35
Læseforsker, adjunkt <i>Elisabeth Arnbak</i> : Læseforudsætninger og lærebogens formidling af fagets elementer	47
Professor, dr.phil. <i>Peder Skyum-Nielsen</i> : Lærebogsanalyse	65
Instituttleder, professor <i>Finn Hauberg Mortensen</i> : Next Step	73
Om bidragyderne	77



# Forord

## Læremidler i de gymnasiale uddannelser

Hvordan har bøgerne det i bogskolen? Og lærebøgerne i videnssamfundet? Hvordan har de elektroniske tekster det i IT-alderen? Hvad er det, eleverne møder, når de går på nettet, og hvad kan de bruge det til? Har opmærksomheden på læremidlerne været tilstrækkelig? Har den været koordineret med diskussionen af kompetencer og kernefaglighed?

Mange spørgsmål kan stilles både til lærebogen, som stadig er det vigtigste læremiddel, og til de elektroniske læremidler, som er på vej. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik afholdt d. 27. april 2000 konferencen Lærebog 2000 på Mulernes Legatskole, Odense. Konferencedeltagerne blev budt velkommen af rektor Niels Jørgen Helms, Mulernes Legatskole og af rektor Henrik Tvarnø, Syddansk Universitet. Deltagerne i konferencen var en række fremtrædende branchepersoner, uddannelsesfolk, lærere og elever, som sammen med oplægsholderne gav sig i kast med en daglang diskussion af et underbelyst og heterogent problemfelt. Ud over dem, som har bidraget til denne publikation, deltog også professor phil.dr. Staffan Selander, Lärarhögskolan i Stockholm med en forelæsning.

Målet med konferencen var at belyse lærebogens situation, dels på baggrund af det aktuelle udviklingsprogram for de gymnasiale uddannelser, dels på baggrund af IT-udviklingen, med dens nye udfordringer og muligheder. Lærebøger er også politik og økonomi i et lille sprogområde. I Danmark formidles de på et liberalt organiseret marked, hvor myndigheder, skoler, lærere og elever kan have forskellige prioriteringer. Bør der vælges anderledes? Kan ressourcerne udnyttes bedre? Bør producenterne have bedre vilkår? Bør samfundet satse mere på at skaffe viden om, hvordan lærebøger vurderes og bruges?

Vi takker Mulernes Legatskole for husly og vi takker oplægsholderne for at have stillet deres ekspertise til rådighed for en mange-

sidig belysning af emnet og for at ville bidrage til publikationen. Endelig takker vi konferencedeltagerne for deres bidrag til den livlige diskussion. Vi håber, at konferencen og rapporten vil kunne kaste lys over en del af uddannelsesdebatten, som har stået noget i skyggen af en i øvrigt forståelig interesse for elevernes kompetenceudvikling, lærernes efteruddannelse og skolens pædagogisk-organisatoriske forandring. På konferencen var der enighed om at arbejde videre med området. Vi henviser til den afsluttende artikel, Next Step.

Med venlig hilsen  
fra konferencens arrangører  
Peder Skyum-Nielsen og Finn Hauberg Mortensen

**Jarl Damgaard**

## Lærebogen 2000

Lærebogen 2000 hænger intimt sammen med bogen 2000 – de deler skæbne. Bogen, ja her forfalder de fleste af os til den rene kærlighedserklæring. Vores første bog, den bog, der har ændret os mest, den bog som satte os i gang med noget helt nyt, den bog som gav os en indsigt, som vi siden har levet på. Vi har brugt bogen ikke blot som inspirationskilde, men også som mytisk kraft, der forleder og forlokker og får os til at glemme både os selv og omverdenen. Bogen får vores fantasi til at blomstre som intet andet og kan vugge os ind i sin inciterende stemning, lokke os ind i en andens tanke eller handlinger, slører vores realitetssans, gør virkeligheden uvirkelig og det uvirkelige virkeligt. Bogen kan ændre vore tankebaner og skænke os helt nye tankerækker, som flytter og ændrer vores verdensbillede, får os til at glemme tid og sted, rense sindets slagger og give nyt livsmod. Bogen kan få os til at se alt det vi ikke forstod og som vi misforstod i et nyt lys, der udstiller vores uformåen, vores begrænsninger, gør os klogere ikke mindst på os selv, men også på andre og den hele verden. Tænk blot på Elsa Morantes *Historien* og Umberto Eccos *Rosens Navn*.

Men vi ser det helst som en individuel forståelse. Når alle luller sig ind i samme tanke bliver det horribelt. Når millioner løfter *Mein Kampf*, manifestet eller den lille røde bliver vi blege, hvis vi ikke selv – måske uvidende – er en del af den kollektive psykose. Mas-suggestionen og bogen hører også sammen, deler også skæbne selv om nye medier uddistancerer bogen på dette felt med mange længder.

Historisk set var bogen forbeholdt de få. Skriften og senere bogen gav magten. Som en papyrus fra 1200-tallet f.Kr. røber: »Bliv skriver og du beskyttes mod alle former for tvangsarbejde. Bliv skriver, så skal dine lemmer blive glatte og dine hænder bløde. Sæt din hu til at blive skriver, så skal du lede hele verden.«



I Platons verden er skriftens og bogens folk også øverst placeret. Her befinder fornuftens folk sig, mens driftens folk kan tage sig af det hårde arbejde. Bogens folk og skriftens magthavere har altid placeret sig i magtens øverste lag og set ned på driftens folk og dagligdagens erfaringer. Det er en deling, som vi kan genfinde i dagens Danmark som i Platons stat. Vi finder modstillingen hos Erasmus, men vi finder også med nye toner i Viggo Kampmanns dictum til de intellektuelle, der forsøger at stå med rene hænder i forhold til de snavsede forlig – regeret bliver der nu nok alligevel.

Dantes *Den Guddommelige Komedie* skaber en nation, som først bliver en realitet et halvt årtusinde senere og skaber et fælles sprog for denne nation, også længe før den er skabt. Men bogen i nutidig forstand – efter Gutenberg – bliver et farligt kampvåben mod de fås magt. Et revolutionært potentiale, som kunne bruges til en demokratisering og dermed også en mulighed for en demokratisering af uddannelserne.

## **Bogen og det digitale evangelium**

Lad mig slutte disse overvejelser om glæden ved bogen med nogle overvejelser over, hvor bogen er i dag. En elev skrev for et par år siden en stil, der taler ind i dagens tema: »I dag er mange elever kloere end deres lære, fordi de har internette.« Et er at eleven ikke kan stave, men noget andet er, at han eller hun ikke er i tvivl. Her dødsdommen afsagt.

Christian Kaassberg har skrevet en fremragende bog om Djævelens jernbane i Amazon, en bog der tager sin begyndelse i en chokerende opdagelse inde midt i Amazonlandet af et komplet jernbanesystem med lokomotiver og alt til banen henhørende fuldstændigt opslugt af junglen. Det er en spændende historie om bygningen af en jernbane ved Rio Madeira i 1912. Men da gummipriserne faldt blev projektet urentabelt og blev forladt, også de mange der døde under arbejdet med banen. Spørgsmålet er da om vi om føje år vil finde bogen som en raritet indsvøbt i modernitetens internet?

Samtiden rummer mange evangelister, der på nemme og over-skuelige måder vil lade fremtidens fagre verden drukne alt det tilvante. I Information for nylig fremførte fremtidsforskeren hos Bri-

tish Telecom, Ian Pearson, at computere i løbet af kort tid vil overhale mennesket i intelligens og kreativitet og tvinge os til at skabe homus optimus, det udødelige menneske, en lod som med garanti allerede ville tilfalde hans 5 årige datter, men desværre ikke ham selv. Ugen før rummede samme avis en stor kronik af Hans Magnus Enzenberger: Det diditale evangelium, som på eminent vis tager hele IT-euforien, som Ian Pearson repræsenterer, op til distancesyn. Lyt engang: »Men samtidig er internettet et eldorado for kriminelle, intriganter, plattenslagere, terrorister, sædelighedsforbrydere, nynazister og galninge. Her finder alle sekter og kulte deres gemytlig udbredelse. Endelig kan verdensfrelser og satanister koble sig sammen. Ikke så svært at paranoiaen bygger rede i den slags grupper, som er udbredt over hele verden og at sammensværgelsesteoriene blomstrer og trives på deres utallige adresser. Da der ikke er noget centrum, kan enhver bilde sig ind, at han befinder sig i verdens midtpunkt, som edderkoppen i sit net.« Kort sagt det interaktive medium er hverken forbandelse eller velsignelse. Det er ganske enkelt et billede af deltagerens åndelige forfatning. Og den bliver præget af større og større hukommelsessvigt. Lyt videre: »Computernetets fortrin, dets uindskrænkede lagerkapacitet, har også sine skyggesider. Det rasende innovationstempo har nemlig til følge at lagermediernes halveringstid falder. National Archives i Washington er ikke mere i stand til at læse elektroniske optegnelser fra 1960erne og 1970erne. De apparater, der kræves til det, er for længst uddøde, specialisterne så sjældne og så dyre, at størsteparten af materialet må anses for tabt. Åbenbart råder de nye medier kun over en begrænset korttidshukommelse. De kulturelle konsekvenser af denne kendsgerning er slet ikke forstået endnu. Formentlig går det hele ud på, at vi mere og mere kan huske mindre og mindre.«

Og som konklusion: »De medieprofeter, der forudsiger enten apokalypse eller frelse fra alt ondt, bør vi overlade til den latterliggørelse, de fortjener. Evnen til at skelne en pibe fra billedet af en pibe er vidt udbredt. Den der forveksler cybersex med kærlighed er moden til indlæggelse på et psykiatrisk hospital. Man kan sætte lid til kroppens træthed. Tandpinen er ikke virtuel. Den der sulter bliver ikke mæt af simulationer. Ens egen død er ikke en mediebegivenhed. Jo, jo, der findes et liv på denne side af den digitale verden: det eneste vi har.«

Der er heldigvis mange grunde til en sund skepsis. Enhver kender snakken om det papirløse kontors velsignelse og enhver af os ved, at indtil videre har den nye teknik tværtimod ført til uhørt spild af dette kostbare materiale. Simple bogføringsprocesser kan trække voldsomt ud, for slet ikke at tale om situationen når de centrale computere strejker i banker, administrationer eller rejsebureauerne og vi alle blot som umælende får afventer guruens vågner. Eller År 2000 problemet som skulle koste milliarder for at imødegå den indskrænkede holdning hos programmører, der ikke var i stand til noget så simpelt som til at tænke blot et par årtier frem.

Et andet godt eksempel er leksikonet. Man kan med god grund hævde, at jo nyere encyklopædier er, jo mere righoldige og ubrugelige er de. Det skyldes, at den viden de tilbyder bestandig bliver spaltet i stadig mindre opslagsord indtil bidragene er skrænket ind til få bits. I stedet for sammenhæng får man links som indbyder til en endeløs søgen efter konteksten med klik på musen. Det digitale fakta leksikon har kun datastumper og småbrokker at byde på. Der udvikles bestandigt mere differentierede søgemaskiner. Der er så mange at næste fase jo er metasøgemaskiner for at nå det rigtige filter.

Den uindskrænkede adgang er selvfølgelig nettets største fortrin, men det er også på vej til endegyldigt at likvidere begrebet autor, som i forvejen er slem molesteret af andre medier. Med autorren forsvinder autoriteten. Alle kan publicere, men alle kan også ødelægge, ændre, supplere, afskrive og forfalske. Og lagerhukommelsen er som sagt uhyggelig kort.

## **Uddannelsesområdet**

Det er ikke så sært at det er svært at manøvrere i det traditionelle dannelsesfelt, hvor vi bygger på trivium og quadrivium og von Humboldts dannelsesbillede i vores tanker om pensum og curriculum. Bildung, dannelse nemlig i imagio dei, Guds billedet. Det har vi afsværget, men dannelse hænger stadig sammen med et mål: Fortolkningsnøglen til verden der omgiver os. Her er bogen central i fordybelsen. Uden bog ingen fortolkningsnøgle. Uendelige mængder af informationer skaber ikke viden og faglighed, men letter fag-

ligheden. Uendelig mange mener at alt skal slettes og nye metoder anlægges. Der skal være lært meget før der kan aflæres. Ellers er man lost. Der skal være brikker før man kan flytte rundt på dem.

Men begrebet almindelse har haft lidt svære vilkår i 1970'erne og 1980'erne. Henrik Dahl skriver i den sprudlende generationsbeskrivelse *Den kronologiske uskyld* et afsluttet kapitel om himmel, helvede og skærsild hos Dante. I skærsilden opholder de sig, som har syndet, ikke af ond vilje men af ubetænksomhed. Her i denne kategori sidder de: forældre, der i hemmelighed opdragede deres børn, skabte rammer og holdt fast i, at tilværelsen hviler på et grundlag af værdier. Fortalte børnene at der findes sandheder, der ligger uden for det enkelte menneske og som derfor ikke kan diskuteres væk. Når de sidder i skærsilden er det fordi ånden var redbon, men kødet var alt for skrøbeligt. De skulle have blandet sig i stedet for at dukke sig. Deres bodsøvelse er, at de hver dag skal holde en tale, hvor de forsvarer den almene dannelse og nytten af eksakt viden. Når de kan holde den uden frygt for modsigelse og kritik og uden skam over ikke at have sagt de samme ting i 1970'erne er de frelste. Men i helvedes inderste kreds har han anbragt de, der lod os sejle i vores egen sø på vej gennem uddannelses systemet og aldrig gav os undervisning, inspiration og udfordringer.

Således foranlediget kan jeg kun sige lidt mere om almindelsen. Ideen med at holde skole er at give børn og unge udviklingsmuligheder. Det indebærer ikke bare tilegnelse af overleveret dannelsesstof og etablerede kundskaber, men også orienteringsmuligheder og manøvreedygtighed i et fremtidssamfund, hvis arkitektur ingen kender. Men enhver udvikling bygger på eksistensen af det, der foreligger. Uanset hvordan fremtiden vil forme sig, vil den som udgangspunkt have det, vi ved, kan, gør og forstår i dag. Indsigt i det vil aldrig forældes, specielt ikke, hvis dynamikken i vor viden formidles som en realitet.

I tidligere rapporter fra Undervisningsministeriet er der opsat tre mål, som stadig er aktuelle for undervisningen: Eleverne skal udvikle *selvforståelse, omverdensforståelse og personlig myndighed*.

Selvforståelse ikke forstået som selvcentrerethed, men som et mål, der indebærer en erkendelse af, hvad der har gjort en til den, man er, både biologisk, psykologisk, sociologisk og kulturelt. Omverdensforståelse er meget bundet til den faglige ballast eleverne

skal have med for at være studieegnet, og den personlige myndighed handler om den samlede fortolkningsnøgle og dens frigørende virkning. Eller som Per Øhrgaard har sagt det et sted:

Kultur kan ikke reduceres til en servicepakke med de etablerede klassikere, med det overleverede gods. Det er heller ikke et knæfald for alt nyt. Kultur udfolder sig i spændingsfeltet mellem det overleverede og det, der er på vej. Kultur er hos os ikke blot vaner. Kultur er heller ikke traditionsbrud. Kulturel dannelse forudsætter både evne til at være kritisk-analytisk og mod til at slå over fra indikativ til konjunktiv til forestillingen om, hvordan det hele også kunne se ud.

I det lys tror jeg ikke bogens tid er udløbet og dermed heller ikke lærebogen. Den er nødvendig, hvis de mange nye faglige krav til undervisningen skal kunne indfries. Den faglige fordybelse forudsætter lærebogen, der kan være vigtigere end læseplaner, men også i nogle tilfælde komme til at virke for styrende. I det danske uddannelsessystem er der metodefrihed og der er plads til mange forskellige slags lærebøger, blot målene nås. Sammenlignet med vore nabolande er der mange valgmuligheder, og alene til historiefaget er der i de sidste 25 år blevet udgivet mere end 600 titler.

Mange af fagets lærere har bidraget til denne produktion, og dermed været med til at udvikle faget.

Lærebogen skal kunne medvirke til at de gymnasiale uddannelser bevarer deres dynamik, og at de med hver sin profil kan bidrage til at mindst 95% af en årgang får en ungdomsuddannelse, og at 50% vælger en videregående uddannelse.

**Nils Aage Jensen**

## Om at skrive skolens bøger – produktion, grænser og muligheder

*»Giv næring til børnenes nysgerrighed.  
Det er for lidt at de ved, hvad du ved.«*  
(Benny Andersen)

Lad det være sagt med det samme: Der skrives en hel del gode lærebøger i Danmark. Men der skrives også en masse ret dårlige. Det er der mange og temmelig komplicerede årsager til. En af de mest fremtrædende er, at forfatterne – og forlagene – har svært ved at finde balancen mellem det faglige og det pædagogiske. Hvis man virkelig er optaget af sit fag, kan man gerne være umulig til at skrive lærebøger i det. Situationen bliver den klassiske, hvor biologiprofessoren får fingrene i en lærebog fra folkeskolen: »Skal dette være en lærebog! – i biologi! – for 7. klasse! – og der er ikke ét ord om mine skelsættende undersøgelser af rævegalskaben i Øvre Punjab?«

Den type lærebøger ser man med jævne mellemrum f. eks. i de faglige og tekniske uddannelser. Men såmænd også i gymnasiernes reoler.

Den modsatte type, hvor der lægges mest vægt på det pædagogiske, hvor man hugger faglige hæle og klipper faglige tæer og tygger alle vanskeligheder til vælling, kan man møde i folkeskolen.

Det er idealet, at man hverken forråder faget eller eleven/den studerende, og at man heller ikke efterlader læreren i et tomrum.

Det er ikke let. Det er svært.

Hvorfor overgiver man sig ikke bare til de nye tider og giver sig til at udvikle CD-rom programmer eller fremstille flotte hjemmesider på Nettet? Det er der en række gode grunde til. Og jeg føler mig på ingen måde som forsvarer for en tabt sag. Bøgernes muligheder er langt fra udtømt. Men det at skrive en lærebog har naturligvis visse

tidsbestemte og tekniske grænser – der er visse rammer for det arbejde. Her er nogle af de overvejelser, man gør sig, når man skriver lærebøger – og i mit tilfælde: lærebøger for folkeskolen.

## Grænserne

Lad os begynde med noget, der ligger os alle sammen på sinde – jeg hentyder naturligvis til penge.

### 1. De økonomiske grænser

Bogen skal jo antages og publiceres og markedsføres og sælges. Hvis forlaget ikke kan se en mening i det – en økonomisk mening – så bliver der ikke nogen bog. Med mindre man da selv ville udgive den på eget skrivebordsforlag – desk-top publishing. Det kan man jo godt, men man vil meget hurtigt finde ud af, at markedsføring og distribution overskrider, hvad hjemmebudgettet kan bære.

Skolebogsproduktion er et lukrativt område for forlagene, men også her er der – som i f.eks. den skønlitterære genre – bestsellere og fiaskoer. Der er ganske vist nogle håndtag, man kan dreje på for at sikre sig gevinst. Man vælger f. eks. udgivelsesformer, som mere eller mindre tvinger skolerne til at blive ved med at aftage et systems bøger, hvis systemet er blevet købt fra begyndelsen. One-shot-lærebøger er noget nær det sjældneste af alt i disse tider. Forfatteren må altså indstille sig på at holde sit manus inden for de grænser, hvor man ved at det kan give pote. Ligesom H. C. Andersen formodentlig ville blive afvist, hvis han i dag kom op på Reitzel og præsenterede *Den lille Pige med Svovlstikkerne*, så nytter det ikke at stille med et lærebogsmanus, der ligger helt uden for, hvad tiden, forlaget og læseplanerne kan acceptere.

### 2. Læseplanerne

For at skolerne skal anskaffe bøgerne, er forfatteren nødt til i en vis udstrækning at læne sig op ad læseplanerne. Ingen annonce for en skolebog vil undlade at pege på, at netop denne bog, netop dette system er i overensstemmelse med fagets læseplan. Det er vigtigt – og især nu, da de sidste udgaver af folkeskolens læseplaner er blevet foreskrivende i stedet for foreslående. Lærebogsskribenten er

simpelthen nødt til at holde sig nogenlunde inden for rammerne af planerne, selvom han/hun har nogle strålende ideer, der rager langt ud over det foreskrevne og ind i fremtiden. Det kan godt være frustrerende, men bogen skal jo kunne bruges på de præmisser, der til enhver tid findes i skolen.

I virkeligheden er forholdene dog knap så rigide. Det hænger sammen med, at lærebogen i mange tilfælde spiller samme rolle – og måske endda en vigtigere rolle – end læseplanen. Det sker jo, at læreren er tilbøjelig til at mene, at det, der står i bogen, nok også er det, der står i læseplanen. Og læseplaner hører ikke til de tættest nærlæste dokumenter i Danmark. Men selvfølgelig er det også i forfatterens interesse, at læseplanen overholdes, med mindre hun er ude på at sprænge en læseplan, som hun ikke er enig i. Jo, det sker. Men hun kommer næppe så langt – jævnfør punkt 1.

### 3. Timeplanen

Det er lidt trist at måtte indrømme det, men ingen lærebog skrives uden en vis skelen til, hvor meget tid der egentlig er til rådighed til at beskæftige sig med emnet/faget. Der er så og så mange timer på skemaet i de og de klasser – det er grænserne, og følgelig skærer vi stoffet til, så det passer nogenlunde til tiden (samtidigt med at vi anbefaler lærerne at anvende lejrskoler og ekskursioner til videre arbejde med sagen – vel vidende at det gør forfatterne i alle de andre fag også.)

Det er jo f. eks. den skinbarlige og urovækkende sandhed, at mange menneskers historiesyn, som deres samfundsopfattelse hviler på, afhænger af, hvor mange timer der var til rådighed til historieundervisningen i folkeskolen. Således også i andre fag.

### 4. Læsernes niveau

Grænserne for fremstillingen og tilrettelæggelsen af bogens stof må sættes med skyldigt hensyn til elevernes læsevne (og den kan være ganske spredt i den enkelte klasse. Skal man så sigte lavt, højt eller i midten? De skal jo lære noget af det her, ikke?) Der er de sproglige og læsetekniske forudsætninger (som ikke løses af en noget forældet LIX-bearbejdelse), der er de kulturelle forudsætninger (her begynder multietniciteten at spille ind), der er faglig forforståelse (hvor det såmænd kan hænde, at eleven er bedre funde-



ret end læreren – f. eks. når det drejer sig om IT-undervisning). Desuden er der en ofte uerkendt grænse ved muligheden for tilegnelse. Det er ikke blot en intellektuel grænse, men også en rent fysisk (hvor, hvordan og hvornår kan der læses i elevens hjem?)

Computerfolket forsynder sig eklatant på disse områder, specielt det sproglige. Hvilke forudsætninger skal der f.eks. være til stede, for at man kan læse manualen til sin nye PC? Alene antallet af nye ord! Også forfattere til mange andre slags manualer forsynder sig – det er arven fra julekalendernes samlingsinstruktion – eller måske fra Ikea-møblernes. Man bør nok huske på, at manualer i mange tilfælde er afgørende nødvendige lærebøger. Kun de firmaer, der virkelig vil sælge noget, går ind i debatten om deres egne lærebøger. Nogle bilfirmaer kan gøre det rigtigt (se i din egen instruktionsbog!) Firmaet Esselte udviklede engang et særligt sprog til manualer, hvor den leksivisuelle revolution i slutningen af 60'erne havde sat sig dybe spor. Og i dag er vi langt inde i den elektroniske formidling, som kræver – og også udvikler – sit eget sprog, der ofte driver det visuelle videre, nemlig gennem animationen. Her bliver der noget at gøre for kommende undervisningsmaterialer. Og så har jeg slet ikke nævnt den stadig dybere kløft mellem læreren/forfatterens sprog og de unges normalsprog. Det kan være ganske svært at finde grænsen her, bl.a. fordi man ville komme i karambolage med en række instanser, hvis man skrev som børn taler.

### *5. Lærernes forudsætninger*

Her tænkes der ikke kun på de faglige – det er i sig selv et problem, så længe lærere kan blive sat til at undervise i områder, de ikke helt behersker (– derfor de omfattende lærervejledninger, som følger med større systemer). Der tænkes nok så meget på den beklagelige situation, at kun få lærere i Danmark har forudsætninger for at kunne anvende en lærebog effektivt. Vurdering af værktøjet med henblik på dets anvendelse er – gådefuldt nok – det helt forsømte område i læreruddannelsen. Lærerne spørger sig for hos hinanden, hos skolebibliotekaren og hos konsulenten på amtscentret om den bog nu var god eller dårlig i forbindelse med undervisningen. Men nogen dybere indsigt i vurderingen har de ulykkeligvis ikke opnået under deres uddannelse. I så fald ville de nemlig have stillet stærkere og mere præcise krav til forlagene i stedet for som nu at

overlade det til forlagsredaktører at vurdere. Lærebogsskribenten er nødt til også at overveje den situation.

### 6. Samfundsmæssige grænser

Moral, politisk indstilling – alt det holdningsmæssige sætter grænser. For skolens vedkommende handler det meget om lærergruppens – og den enkelte undervisers holdning(er), om skolebestyrelsernes sammensætning, om lokalsamfundets fællesforståelse osv.

Oh, så forsigtig man skal være. Ellers råber de indoktrinering! Indoktrinering! Nu har vi ganske vist hørt andre signaler i den seneste tid – nu, hvor alting er i ro, og andemaden gror fedt over det hele. Men lur mig – i samme øjeblik nogen gjorde brug af den tilståede holdningsfrihed og satte den på prøve! I samme øjeblik nogen gik ud over den politiske korrekthed, ville Margrethe Vestager ikke komme efter dem, men forlagene ville smække porten i, skolebestyrelser ville ryge op af stolen, departementschefen ville rykke ud med velbevæbnet kohorte, og selv bladet *Folkeskolen* ville tage bladet fra munden. Seneste eksempel kan være Kaare Bluitgens bog om 'de fremmede' med indlagte racistiske vittigheder, som skulle vise, hvad der faktisk siges. Den gik ikke. Forlaget måtte lægge en seddel i bøgerne med beklagelse og rettelser. Der er grænser.

Jeg siger ikke, at man ikke kan skrive sig gennem disse grænser. Det kan man faktisk godt. Det handler nemlig om, på hvilket abstraktionsniveau, teksten befinder sig. Her rører vi ved endnu et rammesæt: skriver man et system, som vil blive brugt som fælles læsning for alle, eller skriver man supplerende lærebøger, som man kan vælge eller vrage fra efter hvilket emne, der optager eleven. Måden er langt fra den samme. I det ene tilfælde må man neutralisere og abstrahere og prøve at nå et fællesniveau fagligt og sprogligt. I det andet tilfælde går man langt tættere på eleven – for ingen siger, at alle skal kunne læse dette. En ting er f. eks. at beskrive, hvad Struense og Caroline Mathilde foretog sig i sengen i 1772 – noget der eventuelt kan støde sartere sjæle i et indre missionsk område – (jo, de findes endnu) – en anden ting er at skrive om 'implementeringen af den oplyste enevældes statsteori gennem personlige relationer'. Det handler om det samme. Og begge dele kan anvendes. Men nok ikke på samme måde eller i samme forum.

I det multikulturelle samfund er der nogen ting her, man skal være meget opmærksom på, når man skriver lærebøger til folkeskolen.

### 7. Censuren

Nu har vi efter sigende ikke censur i Danmark – og den kan ingen-  
sinde genindføres. I virkeligheden er den aldrig forsvundet. Den er  
internaliseret. Forfatteren har sin indre censur, som hele tiden beror  
på de dulgte hensyn han/hun tager til en masse forskellige forhold  
– lige fra 'hvad vil mor sige' til konkurrencen med andre skribenter  
i samme fag eller forholdene i det område han/hun især har i tan-  
kerne under udarbejdelsen – eller forfatterens private religiøse og  
politiske standpunkt, situationen på markedet (hvor mange og  
hvilke bøger er der i øjeblikket i dette fag) osv.

Jeg har altid ønsket mig at nogen ville kræve censur – og bruge  
ordet. I stedet for at lade den fordækte censur virke i det skjulte.  
Den er særdeles levende. Om ikke andet ville et krav om forhånds-  
censur af skolebøger i alt fald vække offentlig debat om denne  
grundlæggende litteraturgenre. Og det kunne i høj grad være til-  
trængt.

### 8. De tekniske grænser

Disse bevæger sig hele tiden. Det er jo på det område, man i øje-  
blikket diskuterer og ligger på spring efter hinanden. Hvad laver  
de ovre i det andet forlag? Er det CD-rom eller det nøgne Internet,  
der skal sættes på? Har de fundet nogle bedre links end vores?  
Hvad med ophavsretsloven på området?

Teknikken er jo ikke kun et spørgsmål om at finde frem til mere  
effektive undervisningsformer – den har også sin egen fascination.  
Måske er the medium the message. Men i den sidste ende hviler al  
elektronisk information tungt på noget så gammeldags som skrevne  
tekster. Overvejelserne går for tiden mest på, hvordan man kan  
samordne de forskellige medier til noget anvendeligt. Men der er  
en klar tendens i retning af: 'De nye muligheder findes, altså skal  
de bruges!' På den måde bliver det ikke kravet fra undervisnings-  
siden, der inddrager nye muligheder, men ønsket om at finde ud  
af, hvad nye muligheder kan bruges til, der bestemmer indholdet.  
Og det er noget ganske andet end tevand.

### 9. Traditionens grænser

En bog skal helst se ud som en bog. Og der er en lang række regler og normer for, hvordan faglig litteratur skal se ud for at fungere. Vel er der sket ganske store fremskridt sammen med de nye tekniske muligheder, men der gik lang tid, efter at *Anders And og Co.* var gået i fuld farve, før det blev almindeligt, at der var farver i lærebøger. Udviklingen i layout har stiltfærdigt fulgt de herskende smagsretninger, men den kulturelle norm har hidtil forhindret egentlig eksperimentering. Og vi trænger til eksperimenter på bogens område. Ligesom grønlændernes kajak har eksisteret stort set uændret gennem flere tusind år, fordi man gik ud fra, at den var perfekt, sådan er bogen nu engang, hvad bogen er. Hvorfor har ingen haft mod til at lave bøger, der så helt anderledes ud? Hvem ved, måske ville en rund, lodden bog fungere bedre? Traditionen er en barsk grænsebom.

Vi kan sagtens finde mange andre rammer og grænser – her er et par stykker i den mere esoteriske ende af spektret:

- den skrivende kan blive overfaldet af en slags ansvarsfølelse, som beror på erkendelsen af, at den bog – det system – man sidder og skriver, måske ikke vil blive anvendt som supplement til lærerens egen undervisning og fremstilling, men simpelthen som den basale kilde til al viden om faget.
- han/hun kan få anfægtelser over vægten af bogen i undervisningen. Hvis det ikke er det faglige u dhold, der kommer til at styre undervisningen, så vil det i masser af tilfælde være bogens struktur, der kommer til at bestemme den progressive fremadskriden i skoleårets forløb – med alle de ulykker det kan medføre af typen: Eleven: »Hvem er egentlig ham der Putin?« Læreren: »Det er lige meget med ham, men hvornår døde Erik Blodøkse?« Bogen kan komme til at dække for det aktuelle, som efter min mening må gå forud for al anden undervisning.
- den skrivende mærker kravet om, at lærebogen skal være et korrektiv til alt det hæsblæsende, der vælter ned over de unge. Jeg ved godt, at vi alle sammen er så optaget af, hvordan vi kan få flettet den boglige præsentation sammen med Internettets muligheder. Den skrivende tænker måske mere på, hvordan man kan få bogen til at spille med på sine egne – rolige – præmisser.

**Ikke mere om grænser her. Lad os vende os mod bogens muligheder.**

## Muligheder

Jeg skriver BØGER, fordi jeg godt kan lide bøger. Der er så mange muligheder i dem, så de har kunnet matche enhver udfordring, siden Johan Snell rullede ind i Odense by med sit tunge grej i 1482 for at lave Danmarks første trykte bog – en faglitterær udgivelse, naturligtvis.

På hans tid lå verden vidt åben for den nye bogteknik. Man kunne overhovedet ikke overskue mulighederne. Sådan er det i dag med de elektroniske/digitale muligheder. Og dog –

Den gang kom udfordringen fra pennefejen, som ikke var noget rimeligt alternativ til trykketeknikken (bortset fra det æstetiske). I dag kommer udfordringen fra el-værkerne. Men bogen kan sagtens klare sig i den duel.

Den moderne lærebog har en lang række muligheder og kan en hel masse, som informationsbombardementet ikke kan.

Lærebogen kan være den stilfærdige samarbejdspartner enten som lineær fremstilling eller som alineær opslagsbog, en samarbejdspartner, der aldrig bliver træt af at gentage, en partner som i det uendelige kan give emner vidde, bredde og dybde og først og fremmest sammenhæng, en sagtomodig makker, der kan følge og samle forfløjne vidensstumper til noget substantielt, som kan tilbyde træning og øvelse, og som i øvrigt udvikler den helt basale færdighed i både den boglige og den elektroniske verden: at læse med udbytte.

Rent fysisk har bogen en række fordele, som giver særlige muligheder. Man kan nemt låne den. (Også uden at få bøvl med Copy Dan) Man kan tage den med hjem. Man kan læse den i sengen eller på stranden. Man kan ikke ødelægge dens kredsløb, og den kan ikke gå i sort, før man selv gør det.

Det er på sådanne områder, at bogens muligheder for stadig at være den stærkeste kulturbærende faktor ligger.

Og så har lærebogen oven i købet muligheder for at give oplevelser – dramatiske og æstetiske – der kan udfordre læserens forestillingsevne. Det er en væsentlig ting, for det er bogen, som giver an-

ledning til, at læseren danner sine *indre* billeder – på det område har alle de andre medier en tendens til at læse modtageren fast i en enkelt opfattelse. Psykologisk er det af afgørende betydning.

Endvidere kan bogen slet og ret underholde. Det kan skærmen også, men den gør det i et fastbundet forløb, hvor meget man så i øvrigt springer omkring ved hjælp af links. Bogen er derimod en tændsats – en detonator – til selvvirke. Den pirrer fantasien, hvor den elektroniske formidling på trods af alle selvvalg alligevel fastholder brugeren inden for bestemte rammer – eller slynger ham helt ud af emnet. Det vandrende uhyre, Karl Jørgen nedlægger i sit elektroniske splatterspil, har et andet menneske formgivet. Den trold, du mødte i »De Tre Bukke Bruse«, måtte du selv give horn og klør. I en verden af færdige billeder er det bogens fortælling som alene sætter gang i fantasien.

Hvis den moderne lærebog skal leve op til sine muligheder, må man ganske vist stille nogle nye krav til den. Det betyder bl.a. at den skal have et meget udvidet *apparat*. Ligesom vi i skolen er nødt til at lære ungerne en masse om stikord og søgemuligheder på Internettet, sådan må bøgerne have et godt, gennearbejdet stikordsregister, en masse boglige links til anden litteratur, til film, CD-rom skiver, videoer, institutioner, seværdigheder, arkiver – og net-adresser. Lærebogen skal selv til at være led i et større net. Det er måske det mest spændende perspektiv, når den skrivende funderer over grænser og muligheder.

I dette øjeblik ligger mine grænser og mine muligheder i en begyndende erkendelse af en række modsætningsforhold, som jeg mener vil præge en ny generation af lærebøger:

- de vil sikkert ikke have besvær med at videregive informationer. Men der vil nok opstå problemer med at sortere og ordne dem.
- de vil på en hel del områder miste deres oprindelige sikre og fastholdte viden, fordi det bliver nødvendigt at opdatere også det boglige indhold.
- de vil sikkert ikke skabe vanskeligheder for læseren med hensyn til at forstå de givne informationer. Men måske vil det blive svært at vurdere værdien og betydningen af det forståede.

- de vil ikke have problemer med at fremlægge utallige detaljer. Men vil de være i stand til at skabe helheder og overblik?

Det kan godt være, at nye lærebøger vil sætte læseren i stand til at skelne mellem gode og dårlige informationer. Men vil de kunne hjælpe hende med at prioritere inden for de to grupper?

En lærebog benyttes i samarbejde mellem eleven og underviseren – burde det ikke være sådan?

Derfor bliver jeg ved med at skrive BØGER.

**Lise Jeremiassen**

# Undervisningsmidler er også uddannelsespolitik og økonomi.

## Indledning

Egentlig ærgrer jeg mig lidt over den overskrift jeg gav mit indlæg, fordi jeg synes ordet 'undervisningsmidler' dårligt afspejler de forventninger og krav man bør stille til det, der er basis for aktiviteterne i en klasse i dag.

Traditionelt betegner undervisning, den kendte situation, at en person, typisk læreren, videregiver og formidler viden og færdigheder indenfor et fag. Det er en definition der bygger på et instruktivistisk læringssyn, som passer til den skole jeg selv er et produkt af. En skole, der var præget af envejskommunikation, men som vi i mange henseender gør op med i disse år. Det som man arbejder hen imod er snarere et konstruktivistisk læringssyn, hvor eleverne i undervisningssituationen i højere grad selv er medansvarlige for at udvikle deres viden og færdigheder indenfor fastsatte uddannelsesmål.

Når jeg ikke valgte ordet 'lærebog' eller især 'trykte lærebog', skyldes det disse begrebers rødder i fortidens lærings- og uddannelsesopfattelse, som vi – trods løbende kritiske røster om uddannelsesystemets tilstand – har bevæget væk fra gennem de seneste 10 år. CTU-konferencen i november om fremtidens undervisningsmidler er et af de tydelige eksempler på, hvor omfattende en udvikling, der er i gang indenfor læremiddelområdet. Hele det digitale område er så væsentligt, at det nødvendigvis også må drøftes og medtænkes i enhver debat om udviklingen af lærebøger.

Det er derimod væsentligt, at der er fokus på begrebet **lære** i ordet lærebog, fordi det er omdrejningspunktet for meget af det udviklingsarbejde, der foregår på et forlag, hvis hovedprodukter er undervisningsmidler.



Endelig må jeg sige, at jeg er meget begejstret for konferencens emne, som er utrolig relevant og overset i mange sammenhænge. Den normgivende rolle undervisningsmidler får gennem deres konkrete udformning, gennem udvælgelsen og struktureringen af det faglige indhold, kan ikke undgå at have en afsmittende effekt på praksis i det danske uddannelsessystem. Den påvirkning kommer vi som forlag i meget høj grad til at styre, og dette fører til overvejelser over, hvem og hvad det er, der styrer kompetenceudviklingen. Ambitiøse uddannelsesmæssige hensigtserklæringer skal jo udmøntes i produkter, som vi som forlag også meget gerne vil sælge på et marked, der fungerer på markedsøkonomiske vilkår og i intens konkurrence fra mange aktører. Altså kan man som tankeeksperiment forestille sig at forlagene kommer til at spille en væsentlig rolle for vægtningen af, hvad der skal prioriteres af uddannelsesinitiativer. Helt så almindelige er vi nu ikke.

## **Forlagenes arbejdsområder**

Uddannelsespolitik og alle aspekter af uddannelse er områder, som vi konstant er optaget af på forlaget og som er en væsentlig forudsætning for vores arbejde. Fra min egen tid som underviser i gymnasiet og skoleleder på VUC ved jeg, at mange har den forestilling, at man på et forlag bliver oversvømmet med gode og relevante forslag til udgivelser af højt niveau, nærmest grydeklare udgivelser, hvor der kun skal læses korrektur og så findes illustrationer og aftales markedsføring. At der findes masser af lærere, der har lyst, tid og evner til i deres fritid at producere undervisningsmateriale til en ikke særligt imponerende betaling. Dette er langt fra virkeligheden.

Arbejdet med at finde emner og relevante forfattere sker for 75% vedkommende fra forlaget. Den opsøgende del er meget vigtig og fordrer meget veluddannede redaktører, som kan deres redaktionelle håndværk, er fagligt velfunderede og har et bredt netværk indenfor uddannelsesverdenen, vedholdenhed og ind imellem stor tålmodighed.

Jeg kalder ofte vores forlag for Institut for Fremtidsforskning, fordi der foregår en kombination af tolkning af nutiden og formod-

ninger om fremtiden baseret på læsning, drøftelser, kurser og netværksarbejde på mange niveauer og i mange sammenhænge. Op-tagethed af uddannelse, læring, pædagogik, didaktik, form og indhold er kendetegnende for vores virksomhed parret med kreativitet – og ikke mindst økonomisk sans, næse for, hvor og hvornår der skal satses samt mod til at løbe en risiko. Når vi sætter et udviklingsarbejde i gang og ved, at der først kommer materialer til markedet tre år efter og en millioninvestering senere, som dækker frikøb af lærere, diverse seminarer og udgifter til IT og andet supplerende materiale, skal man kunne argumentere godt for projektet. Det sker at alt går efter planene, men udgivelsen slår måske ikke an, den bliver ikke solgt som forventet, og så sidder forlaget med smerten.

## **Krav til uddannelsessektoren**

Vi læser og hører hver dag om krav til uddannelsessektoren. Nogle er nye, andre er gentagelser og de omhandler alle niveauer og aspekter indenfor uddannelse.

Udgangspunkterne for kravene er forskellige og afspejler vores komplekse polycentriske samfund med mange sideordnede, indbyrdes iagttagende refleksionscentre, og giver os som forlag en svær rolle med at vælge og finde den konkrete udformning i form af undervisningsmidler.

Nedenstående liste kan illustrere nogle af vores dilemmaer.

- Mere efteruddannelse til lærerne
- Fagligheden skal styrkes
- Læreren skal formidle værdier
- Eleverne skal rustes til det globale samfund
- Skolen er både for hjernen og hjertet
- Læring og skolens rum skal spille sammen
- Lærerne skal formidle værdier
- Det digitale Danmark skal være en realitet
- Den enkelte elev skal have optimale muligheder

- Demokratiudvikling skal opprioriteres
- Fagligheden skal styrkes
- Naturfagene er i krise
- Viden for alle
- Alle skoler skal have mere og bedre IT-udstyr

Kendetegnende for de fleste udtalelser er, at de mangler forslag til hvordan kravene kan opfyldes, og hvad der skal være omdrejningspunktet for udviklingen af de mange ønskede kompetencer. Hverken form, indhold eller overvejelser over hvordan de forskellige krav kan indgå i en undervisningssituation er indeholdt i de mange visioner. Højest hører man, at der skal flere ressourcer til området.

Her er det, at vi som undervisningsforlag går ind og sorterer, prioriterer og konkretiserer med henblik på både kortsigtede og langsigtede udgivelser. Vi må i de prioriteringer, vi foretager, være i overensstemmelse med de kvalitetskrav vi stiller til vores udgivelser, til nutidens og fremtidens uddannelseskrav og selvfølgelig tænke i økonomisk rentabilitet.

## Undervisningsmidlet i undervisningen

Et andet emne, som ikke er særligt diskuteret, er den rolle undervisningsmidlet spiller i undervisningen for læringen, og hvilke læreprocesser det sætter i gang.

Undervisning foregår med henblik på læring, og selv om læring også finder sted uden for undervisningen, så har vi vel alle en idé om, at den fremmes og målrettes af undervisningssituationen, og som det ofte nævnes, især hvis læreren er dygtig. Hvad ligger der så i det, og hvilken rolle spiller de materialer, der bruges i undervisningen?

Denne zone er forlagene meget optaget af. Hvad fordres der for at en lærer er god, og dermed en dygtig underviser, der sætter læringsprocesser i gang i sit fag og ud fra sine undervisningsmaterialer?

Dette betegnes 'undervisningsfaglighed' af Karsten Schnack, som inspireret af Lee Schulmann, definerer det som den måde fagligheden bredt forstået fremtræder på og bliver formuleret på i undervisningen, så den bliver begribelig for andre. Undervisningsfaglighed indbefatter en forståelse af, hvad der gør indlæring af forskel-

lige emner let eller vanskelig. Her kan være tale om begreber og forudfattede meninger, som elever bringer med sig i forhold til det at lære om de forskellige emner og temaer.

Lærere behøver indsigt i hvilke strategier der kan være nyttige i elevernes organisering af deres forståelse. Derved forbinder undervisningsfagligheden indhold med undervisning og læring. Koblingen af faglighed, didaktik og læring er væsentlige, og vi savner i høj grad en seriøs debat om det i fagkredse og i principper for anmeldelser.

Karsten Schnack skriver om indholdet i undervisningen og kalder det den tredje spids i trekanten, der har lærer og elev som de andre hjørner. Han skriver:

Denne tredje spids kalder vi ofte indholdet i undervisningen. Hvordan dette skal opfattes er et andet af de store spørgsmål i pædagogikken. Er det lærebogen eller det, lærebogen handler om? Er det fagene eller den verden, fagene forholder sig forskelligt til? Er det kulturen med dens meningsuniversers, æstetik, omgangsformer og moralkodekser? Er det virkeligheden eller udvalgte problemstillinger i denne virkelighed og vores forhold til den? Under alle omstændigheder er det afgørende, at der er et noget – noget der også befinder sig uden for lærerne og eleverne og deres indbyrdes forhold. Noget, man kan være rettet imod at blive klogere på og dygtigere til.

De spørgsmål indeholder for mig klart et bekræftende svar på et af de stillede spørgsmål til i dag: om samfundet bør satse mere på at skaffe viden om, hvordan lærebøger vurderes og bruges. Det ved vi ikke nok om, og det ser jeg som en oplagt forskningsprojekt, hvor vi som forlag gerne vil deltage. Det er noget, jeg gerne ser, der bliver arbejdet videre med på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.

## Økonomi

I Danmark udvikles undervisningsmidler på et liberalt marked. Tendensen er, at der for tiden synes at ske en koncentrering af forla-

gene, fordi konkurrencen er hård. I Danmark er der centralt fastlagte mål for undervisningen, men der er ikke en central instans, der blåstempler undervisningsmateriale, som det er tilfældet i mange lande. Det er den enkelte skole/faggruppe/lærer, som bestemmer hvilke materialer, der skal købes til de forskellige fag, og niveauet for indkøb til undervisningsmidler varierer fra amt til amt og fra kommune til kommune. Der kan komme uddannelsespolitiske tiltag fra centralt hold, som ikke følges op af bevillinger fra skoleejerne, ligesom skoleejerne kan ønske at prioritere bestemte emner eller områder gennem særbevillinger.

Det er nogle af de områder, hvor det som producent er svært at forudsige præcist, hvad der kan ske, og hvilken strategi, vi som virksomhed skal lægge.

Et af spørgsmålene til dagens konference er, om producenterne bør have bedre vilkår. Det står åbent, hvad der menes med bedre vilkår. Jeg synes, vi skal have bedre vilkår eller rettere klarere betingelser for vores arbejdsområder. Vi producenter, som opererer på rene markedsvilkår føler på visse områder frustrationer, når vi i forbindelse med licitationer er i konkurrence med virksomheder, der har driftsgaranti fra det offentlige og derfor har et mere fordelagtigt økonomisk udgangspunkt, eller når offentlige institutioner udgiver bøger eller andet materiale og sælger til så lav en pris, at forlagene er uden en chance for at konkurrere. Dette fører til, at udgangspunktet for udgivelserne bliver skævvredet. Forlagene lever af det de producerer og er virksomheder, som skal holdes i gang og gerne mere til. Det indbefatter redaktører, en marketings- og produktionsafdeling samt en administrations- og IT-afdeling.

Vores ambitionsniveau er højt, men konkurrencen er stor fra branchen, fra offentlige institutioner, fra interesseorganisationer, som laver såkaldt 'sponsormateriale' samt fra internettet, hvor mere og mere materiale bliver lagt ud.

Bevillingerne til anskaffelse af undervisningsmateriale til uddannelsesområdet står slet ikke mål med de stigende og mangfoldige krav, der stilles til uddannelsessektoren. Og hvis man tror, at det gør en forskel, hvad man underviser med, så bør der være mere synlige konsekvenser på bevillingsområdet.

Dette skal ikke opfattes som en klagesang, men hvis man også

mener, at undervisningsmateriale i hovedsagen skal udvikles og udgives på et frit marked, er det væsentligt, at der udarbejdes aftaler, som gør konkurrencen rimelig så markedet ikke bliver kvalt i ulige konkurrence. Konsekvensen kunne ellers blive at ressourcerne på forlagene ikke bruges på nyudvikling og kvalitet, men at der sættes på useriøse discountudgivelser, hvilket vil være utilfredsstillende forlagspolitik og dårlig udmøntning af uddannelsespolitikken.

## Afslutning

Når man på et forlag vælger emner, forfattere og form, og i nogle situationer vælger fra og siger nej til projekter eller fremskynder andre, så er det uddannelsespolitik. Samtidig er det også økonomitænkning, fordi realistiske indtjeningsmuligheder er grundlag for igangsætning af de fleste projekter. Det væsentlige, når man producerer undervisningsmateriale, er at have en ordentlig etik og ambition, men også realistiske mål. Fremtiden vil kræve en stor grad af samarbejde på tværs af brancher og organisationer for at kunne imødekomme de mangfoldige krav der stilles til udviklingssiden og dermed ressourcerne. Dansk er et meget lille sprogområde, så der er tale om et meget lille marked, men jeg finder det vigtigt at satse på dansk produceret undervisningsmateriale. Der vil blive investeringsbehov, som skal afklares, og der vil blive behov for samarbejdsprojekter mellem private virksomheder og private og offentlige institutioner, hvor samarbejdspræmisserne skal være helt klare.

Jeg vil slutte med et digt af Søren Ulrik Thomsen. Det har mange lag, men jeg synes, at det også handler om den formidlende rolle lærebogen bør have:

### Politisk digt

Til jer,  
der anklager poesien for eksklusivitet  
og råber: Ud med sproget! –  
det er *verden*, der er et elfenbenstårn;  
hvert digt en ansøgning om at få adgang.

Det er især den sidste sætning, jeg kunne tænke mig var det, der sker i klasselokalet, når der bliver brugt noget undervisningsmateriale. Så er det noget af det rigtige, man har opnået.

## Litteraturliste

*Fagdidaktikrapport*. Gymnasieafdelingen, Kbh. 1997.

Howard Gardner: *Sådan tænker børn – sådan lærer de*. Gyldendal, Kbh. 1999.

GL kompetencekonference: *Økonomen og humanisten går op i en højere uddannelsespolitisk enhed*.

Per Schultz Jørgensen: »Kompetence handler om andet og mere end kvalifikationer«. *Gymnasieskolen* 8, 2000.

Lise Jeremiassen: *Samspil mellem det private og det offentlige*. Banebryderprojektet. Uddannelsesstyrelsen, Kbh. 1999.

Lars Qvortrup: *Det hyperkomplekse samfund*. Gyldendal, Kbh. 1998.

Karsten Schnack: »Kan man lære andre noget?«. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 1, februar 2000.

Søren Ulrik Thomsen, *Nye Digte*. Vindrose, Kbh. 1987.

**Rikke Jørgensen, Lea Andersen,  
Sidsel Nelund, Jacob Basbøll**

## Hvad bruger vi bøgerne til?

Til lærebogskonferencen var der inviteret fire elever fra Mulernes Legatskole, Odense (Sidsel Nelund, Jacob Basbøll, Rikke Jørgensen og Lea Andersen). De havde fået til opgave at fortælle om deres brug af lærebøger og i denne forbindelse, hvad de opfattede som positive eller negative elementer. Oplæggene gav anledning til en livlig debat, hvor især repræsentanter fra forlagsverdenen var interesseret i at få uddybet elevernes synspunkter. I det følgende gives to af elevernes talemanuskripter.

Rikke Jørgensen  
2.g matematisk linie

### **Lærebogen i Samfundsfag og Geografi**

Lærebogen vil enten være en behjælpelig følgesvend eller en kilde til forvirring. Denne konference har vel netop til hensigt at forhindre forvirringen. Det kan efter min mening bedst ske ved, at den har en så enkel opbygning som mulig. Der er ingen elever, der gider at læse forordet for at finde ud af bogens struktur. Derfor er det vigtigt, at bogen har en indholdsfortegnelse og et stikordsregister, samt at kapiteloverskrifter og underafsnit bliver klart markeret og omhyggelig formuleret. Stikordsregisteret bør ikke kun indeholde fagudtryk, men også de mest brugte synonyme, og sidetal skal kun anføres for de sider, hvor opslagsordet angiver et indhold, ikke hvor det indgår i en opremsning. Det er vigtigt, at et begreb forklares første gang det optræder i teksten.

Det virker godt for forståelsen, hvis der ved kapitlets indledning er en kort præsentation af, hvad det omhandler, og at der ved afslutningen er en opsummering af de vigtigste resultater. Overblikket kan styrkes med margenbemærkninger, hvor vigtige årstal, begivenheder og navne kan fremhæves.



Min erfaring med arbejdsspørgsmål er ikke gode, idet de ofte forvirrer mere end de oplyser. Det er naturligvis vigtigt, at fremstillingen ikke er for vanskelig, men den må gerne være en udfordring på det rigtige niveau.

Det er vigtigt, at lærebøgerne er godt illustrerede, og her stilles der særlige krav til lærebøgerne i geografi og samfundsfag (jeg har faget på højniveau), hvor der bruges mange grafer og figurer. Det er vigtigt i denne sammenhæng at understrege, at der skal være en tydelig sammenhæng mellem det væsentligste indhold og forklaringen. Det virker forvirrende, når der i teksten til figuren bruges benævnelser, som ikke er anført i den. (Eksempler på gode og dårlige kombinationer blev vist på overhead).

Lærebogen bliver fortrinsvis brugt i forbindelse med undervisningen. Jeg bruger f.eks. sjældent bogen, ud over hvad læreren kræver. Undtagelserne er nogle bøger i samfundsfag, som jeg kan bruge i historie og i forbindelse med dansk stil.

Lea Andersen  
3.g sproglig linie

## Lærebogen i faget Dansk

Lærebogen skal være nem at slå op i. Den skal have en klart opbygget og fyldig indholdsfortegnelse og et alfabetisk stikordsregister. Fremstillingen skal være let at læse, men også være så indholdsrig, at den er interessant at læse.

Det er vigtigt at lærebøgerne indeholder nogle gode illustrationer, der kan uddybe nogle pointer i teksten. Illustrationer i bogen kan ofte vise, at f.eks. en kunstner udtrykker noget karakteristisk om en periode. Det kan også bedre forståelsen, hvis der anføres citater fra tekster i fremstillingen. Disse citater kan virke uddybende og sikre en bedre forståelse, ligesom gode billeder. Både gode billeder og citater kan gøre hjemmearbejdet lettere.

I danskundervisningen bliver lærebogens tekst kun brugt en del af timen, idet det meste af tiden går med at diskutere tekster i relation til fremstillingen.

I dansk har vi tre vigtige lærebøger. I *Litteraturhåndbogen* kan man

slå op og finde forklaringer på ord og -ismer. Bogen er alfabetisk inddelt, og det styrker klart overskueligheden. Litterære ismer giver en kortfattet oversigt over udviklingen fra romantikken til magisk realisme, og det er derfor nødvendigt at supplere med andre lærebøger. Den er alligevel god, fordi den er overskuelig og indeholder eksempler på digte, noveller og billeder fra den periode, der behandles. Bagerst i bogen er der en kronologisk oversigt over perioderne, hvilket gør det nemt at overskue sammenhængene.

*Fra runer til graffiti* beskriver de enkelte perioder meget grundigt, og det går nogle gange ud over forståeligheden. Dens styrke er, at forfatterne nævner flere gode eksempler på litterære stilarter.

Fremover må hjælpemidler medbringes i forbindelse med årsprøver og eksamen i skriftlig dansk, og hermed får lærebogen en ny funktion. Det er vigtigt at eleverne lærer at udvælge væsentlige passager og begreber, og derfor vil det være hensigtsmæssigt, at lærebogen er så overskuelig som mulig. Det burde i øvrigt være sådan, at eleverne fik indflydelse på, hvilke lærebøger, der skal bruges i undervisningen. Det sker sjældent...



**Harry Haue**

# Lærebogen som autoritet eller redskab i en tid, hvor eleven har mange andre informationsmuligheder

## Indledning

Det var spændende at høre, hvad eleverne mente om lærebogen. En del af disse synspunkter deles af mange lærere, idet vi jo er fælles om at bruge lærebogen som redskab og fælles om at finde ud af dens styrke og begrænsninger. Men der er også en række spørgsmål, som er lærerspecifikke, da det er læreren, der må fortage den pædagogiske tilrettelæggelse af undervisningen og i sidste ende være ansvarlig for, at eleverne har mulighed for at indfri målene.

Jeg vil i det følgende beskæftige mig med nogle af de spørgsmål, som er tungtvejende set fra en lærers synspunkt. Jeg har som lærer arbejdet med lærebøger i historie i 25 år, bl.a. på denne skole, og været anmelder ved *Gymnasieskolen* i en årrække. Desuden har jeg skrevet lærebøger i både Danmarks- og Verdenshistorie samt været forlagskonsulent.

## Hvad er en lærebog?

I min venstre hånd har jeg den ældste lærebog. Det er måske lidt vanskeligt at se, men det er Homers *Iliaden*. Der gik lang tid, inden han fik den skrevet ned af kulturtekniske grunde, så længe måtte eleverne lære lærerens fortælling udenad. Derfor var den også skrevet på rim og remse – hexameter, sådan at det mnemoteknisk var til at have med at gøre. Det drejede sig trods alt om 15.000 vers.

Udenadslæren blev en vane, der holdt sig rimelig længe, men herom senere. I min højre hånd har jeg den nyeste lærebog, og den ligner heller ikke en bog. Det er en e-book, som Microsoft har ud-

viklet. Den kan indeholde flere bøger, end der befinder sig på et almindeligt gymnasiums bogdepot: 3 gigabits. Tricket er da, at hver elev får udleveret en sådan e-book, og med nogle få greb på displayet kan man fremkalde netop den tekst, der er brug for. Via forlagets superserver bliver teksten ofte opdateret, og afhængigheden af nettet derfor mindre. E-bogen er ikke kun en lærebog, men også en tekstsamling, et billedudvalg og kan naturligvis også hver dag blive tanket op med lærer- og elevnotater.

Mellem Homer og e-book er der gået næsten 3000 år. Lærebogens historie er en interessant indfaldsvinkel til studiet af den samfundsmæssige udvikling. Bogtrykkerkunstens opfindelse i 1400-tallet var forudsætningen for den trykte klasselærebog. De første katekismer og donater, dvs. latinske grammatikker, dukkede op, og den første egentlige danske lærebog udkom i 1777. Det var Ove Mallings *Store og gode Handlinger af Danskere, Nordmænd og Holstenerne*. Den blev finansieret af staten, og dens funktion var at indprente dyd, kærlighed til fædrelandet og gudsfrygt. Den gik i 85 oplag langt ind i det 19. århundrede. Så længe staten var enevældigt styret, var det vigtigt at kontrollere og censurere lærebogen. Men også demokratiet interesserede sig for lærebogens budskaber. I 1852 blev censurbestemmelserne fra 1809 indskærpet, og i 1929 udkom det foreløbig sidste cirkulære om undervisningsinspektionens kontrol med lærebøger i gymnasiet. Heri blev det understreget, at alle lærebøger/midler stadig skulle godkendes centralt, både med hensyn til omfang og indhold af synspunkter. Desuden skulle ministeriet give tilladelse til skolernes anskaffelse af nye bøger i classesæt, hvilket man bl.a. begrundede med hensynet til forældrenes økonomi. I undervisningsinspektionens arkiv findes der mange eksempler på, at disse bestemmelser blev minutiøst håndhævet.

Man fandt det længe naturligt – også i et demokrati – at kontrollere lærebøgerne. De skulle fungere i en enhedskultur, hvor undervisningens funktion især var at overføre en bestemt viden fra en generation til den næste. 1929-cirkulæret blev bragt i anvendelse af den socialdemokratiske undervisningsminister Hartvig Frisch, da han i 1948 lod rense ud i lærebøgernes formuleringer. Det drejede sig om nogle tysk- og historiebøger, der var skrevet i slutningen af 1930'erne og under krigen, og som på nogle punkter ikke var politisk korrekte efter krigen. Undervisningsinspektøren udtalte, at der

var: »en vis [...] ensidighed i fremstillingen eller udvalget af tekster vedrørende Tysklands indre forhold og forhold til udlande.« Nogle blev forbudt – andre skulle blot korrigeres i næste oplag, og indtil da skulle læreren under gennemgangen »behørigt korrigere« tre kapitler i en verdenshistorie.

Lærebøgerne blev lært. De var absolutte autoriteter, sådan som man i en ekstrem form kendte det i Østeuropa og Sovjetunionen helt frem til Murens fald. Det var symptomatisk, at en af Gorbatsjovs første dekreter på undervisningsområdet var et forbud mod studentereksamen i historie i 1986, med den begrundelse, at han ikke ville tillade, at de unge skulle eksamineres i løgn. Først når der kunne blive fremstillet nye lærebøger, kunne der afholdes eksamen.

Men tilbage til demokratiets kontrol af lærebøger. I 1933 udkom der en betænkning, der skulle klarlægge grænserne for, hvad en lærebog skulle indeholde – og især ikke indeholde. I »Betænkning vedrørende Revision af Skolebøger« kunne man for folkeskolens vedkommende læse slemme eksempler på det sidste. Negerne var barnlige og dovne, italienerne var elskværdige, men når de blev hidsige, brugte de kniven. Russerne var barnlige, letsindige og sorgløse osv. Men det er vigtigt at understrege, at den slags karakteristikker ikke fandtes i eksamensskolens bøger. Her var problemet at de videnskabelige resultater ikke blev hurtigt nok indarbejdet.

I 1920 blev der iværksat en lærebogsgranskning i de nordiske lande, og i 1950 tog UNESCO denne opgave op. Jeg deltog selv i dette granskningsarbejde i det danske nævn i 1970'erne, og her gjaldt det om at forhindre at Christian 2. i de svenske lærebøger i historie kom til at hedde 'Kristian tyran« eller den 'blodbesudlade unionskungen.' Men allerede dengang var lærebogen ved at miste sin autoritet, og granskningen forekom derfor noget altmodisch.

Der var i det nordiske samarbejde ikke tale om kontrol, men om en kvalitetsdiskussion, der både fagligt og pædagogisk skulle kunne inspirere bl.a. lærebogsforfattere. Som et led i dette arbejde blev der i 1958 udsendt betænkningen 'Vejledning i fremstilling af lærebøger', hvor især bøgernes typografiske og tilrettelæggelsesmæssige forhold blev behandlet.

I 1954 blev undervisningsmaterialet for gymnasiets vedkommende stillet gratis til rådighed ved statsskolerne, og i løbet af 1960'erne blev det ofte diskuteret, om lærebøgerne, hvis de blev fremstillet

i en billigbogsform, kunne blive elevens ejendom og dermed få status af en livslang autoritet derhjemme på reolen.

Så længe lærebogen var autoriteten, skulle den kunnes til eksamen. Vi læste i min gymnasietid i 1960'erne P. Munchs 17. udgave i tre bind i faget historie, og vi blev overhørt med lukket bog. Heldigvis kunne jeg fotografere sider og gengive dem næsten ordret. Det var det bedste. Jeg husker, at en af mine klassekammerater, frk. Baungaard, midt i gengivelsen af Richelieus opbygning af den franske flåde blev afbrudt af den autoritative lektor, der forholdt hende at det ikke helt var det, der stod i bogen. Det fastholdt hun, at det gjorde. Efter lidt diskussion frem og tilbage gik det op for den gamle lektor, at han selv endnu læste efter 16. udgave, og at der netop var ændret lidt i teksten i 17. udgave på dette sted. Det blev til 5 elever pr. time og en side til hver. Desværre kunne vi ikke regne lektorens udvælgesessystem ud, for havde vi kunnet hacke os ind på det, ville meget have været lettere.

Men i løbet af 1950'erne ophørte kontrollen med undervisningsmaterialet, og lærebogen var nu kun underkastet markedsbetingelserne. Den kontrollerede lærebog hørte hjemme i en enhedskultur, og denne måtte man i løbet af 1960'erne erkende var under dekonstruktion. Kanontænkning var under pres, og der udkom i løbet af 1960'erne en række nye konkurrerende lærebogssystemer, for at tilgodese de nye krav, som grengymnasiet fra 1963 stillede til videnskabelig fordybelse og selvstændighedsfremmende arbejdsformer. Kristensen og Rindungs matematiksystem, Erik Lunds verdenshistorie og afløseren for *Falkenstjerne* i dansk.

En klage over en lærebog i 1969 blev afvist af Direktoratet for Gymnasieskolerne og HF med direktørens bemærkning om, at ministeriet ikke begav sig af med statsdirigering af undervisningsmidler.

## **Elevmedbestemmelsen 1971**

Lærebogen som autoritet blev således gennem 1960'erne udfordret fra flere sider. For det første fordi enhedskulturen var i opløsning, og for det andet fordi det blev lettere at kopiere. Opløsningen af enhedskulturen medførte, at der kunne stilles flere spørgsmål til

lærebogen som autoritet, og med indførelsen af elevernes medbestemmelse blev udfordringen yderligere markeret.

I 1971 fik eleverne medbestemmelsesret til undervisningens tilrettelæggelse, og dermed på stofvalg, arbejdsformer og eksamensopgivelser. I første række ændrede det vel ikke meget på lærebogens funktion i undervisningen, men efterhånden som den demokratiske kultur udviklede sig, blev eleverne gode til at forholde sig kritisk til lærebogen både fagligt, men især pædagogisk. Bevidstheden om, at der eksisterede alternativer til 'bogen', spillede afgjort en rolle, og hvis læreren beskyttede sig med budgetbegrundelser, krævede eleverne kopier, som de oven i købet kunne strege i og gøre notater på.

Men kopimaskinen gjorde ikke lærebogen overflødig, tværtimod fik lærebogen en ny central funktion som den bog, der skulle holde sammen på de mange kopisynspunkter. Det blev det sted, som eleverne kunne vende tilbage til og se deres gruppearbejdsspørgsmål i en sammenhæng, og dermed også forholde sig kritisk til dens oplysninger. Den var ikke længere en autoritet, men et vigtigt hjælpemiddel.

I løbet af 1970'erne blev i alt fald den humanistiske lærebog slankere i takt med, at det supplerende materiale voksede i omfang og variation. De første tynde lærebøger var mekaniske forkortelser af de tykke, og var vanskelige at læse. Den nye lærebog skulle ikke reproducere, heller ikke til eksamen. I historie blev det til knuder næsten uden tov. Der ikke blev stillet eksamensspørgsmål alene i lærebogen, men i en eller flere tekster, og eleverne fik forberedelsestid. I løbet af 1980'erne blev der udviklet, hvad man kunne kalde samtalebøger, der kunne danne grundlag for diskussioner på klassen, og som ikke var en autoritet i sig selv, men som var et troværdigt holdepunkt, når alt for mange bolde var i luften. Lærebogen fik flere illustrationer, og der blev tænkt på lixtal. Det stillede store krav til tekstens læsbarhed og problematiseringsevne.

## **Den problematiserende tekstprofil**

Den nye ikke-autoritære lærebog fungerede bedst, når bogens samtalefunktion dannede udgangspunkt for formuleringen af fremstil-



lingen. Tilsvarende ringere, i den udstrækning der stadig var reminiscenser af den autoritære reproduktionsbog. Man kan således skelne mellem en enkel og en sammensat tekstprofil. Den enkle tekstprofil er fyldt med konstateringer, den er detaljeret og refererende. Den sammensatte teksttype har flere 'hvorfor' indbygget og flere problematiseringer, gerne på mange niveauer.

Først viser jeg et eksempel på en 'autoritetslærebog', hvor der lægges megen vægt på det materiale aspekt. Eleven får mange oplysninger, men få forklaringer. Denne lærebogstype skulle kunne være 'bogen' og danne grundlag for eksamensspørgsmål. Jeg har udvalgt nogle typiske formuleringer fra beskrivelsen af Påskekrisen 1920.

Kong Christian 10. havde den opfattelse, at ministeriet ikke havde flertal for sin sønderjyske politik. I en forhandling med Zahle krævede kongen, at der skulle udskrives folketingsvalg. Zahle svarede, at der først måtte vedtages en ny valglov, idet den bestående ordning havde vist sig at give Venstre uforholdsmæssig store fordele. Dette afslog Christian 10., og samtalen endte med at kongen afskedigede ministeriet [...] Regeringsskiftet kom ikke til at ændre ved grænselægningen, således som flensborgerbevægelsen havde håbet. De allierede magter ønskede ikke at gøre Flensborg til et internationalt område; 1. zone gik til Danmark, og hele 2. zone forblev tysk.

Kierkegaard og Winding: *Nordens historie II*. s. 37-38

Påskekrisen er blevet ret forskelligt vurderet af historikerne. Fra konservativ side er kongens handle måde blevet forsvaret under henvisning til Grundloven, som ingen statsskik kan sætte ud af kraft. Da Zahle nægtede at gå af, var det kongens pligt at høre folkets vilje i den sønderjyske sag. Kongen havde derfor ingen anden udvej end at afskedige ministeriet. Andre historikere har fremhævet, at det især var højreorienterede og nationale kræfter, der stod bag regeringens fald. Disse kræfter havde indirekte støtte fra mange grupper landet over, som ministeriets reguleringspolitik under krigen

havde ramt, og fra kirkelige kredse og godsbesiddere, der alle følte sig forulempet af de radikale. Til de nævnte kredse skal føjes kongen, der havde haft talrige sammenstød med ministeriet, og som var uenig med den førte sønderjyske politik. Kongen lod sig derfor bruge som redskab for parlamentarisk uansvarlige kræfter. Dette lod sig gøre fordi oppositionen stiltiende accepterede det.

Fra marxistisk side hævdes Páskekrisen at være økonomisk bestemt, mens det politisk nationale blot var en overflade og en anledning [...]

Jørgen Olsen i *Det ny Danmark*, 1979, s. 103

Nu skal det retfærdigvis tilføjes, at også *Det ny Danmark* gengiver begivenhedsforløbet, men den adskiller sig fra den første fremstilling fra 1967 ved at bringe forskellige forklaringsmønstre, som netop understreger, at der må snakkes om tingene på klassen eller i grupper. Den sidste tekst inviterer også til inddragelse af supplerende materiale. Hvad var det marxisterne påstod osv.

Lærebogen som dialogpartner gjorde det naturligt igen at indtage lærebogsstoffet i eksamenssammenhæng, og som en forlængelse af undervisningen se dens oplysninger og problematiseringer i lyset af det supplerende materiale.

## Sproget i lærebøgerne

Lærebogen – og det gælder alle fag – er en vigtig del af den sproglige fødekæde. Vi tænker nok for lidt på, at de lærebogstekster, som eleverne må arbejde så meget med, ikke kan undgå at præge deres sprogudvikling.

Uanset om eleverne er kulturelt frisatte og præget af zapperkulturens æstetiske, idividualiserende fascinationer, må de tage lærebogens fremstilling alvorligt, forholde sig til den i forberedelsen og i samtalen med kammeraterne og lærerne.

Lærebogssproget skulle gerne blive det redskab, som eleven kan bruge i mange sammenhænge – i flere fag – og ikke mindst i hverdagslivet udenfor skolen. Den moderne lærebog står ikke – som

den autoritative lærebog – alene i det faglige arbejde. Tekstsamlinger, funktionelle tegninger og billeder vil i stadig højere grad blive hentet på nettet. Men lærebogen vil ofte være elevens udgangspunkt for at udnytte de andre medier, idet den indeholder de grundbegreber, som er forudsætningen for at kunne søge supplerende materiale. Ofte går eleven direkte på nettet for at søge oplysninger og med en upræcis søgning vil resultatet nemt være 1000 emner, og så er man lige vidt, ja er måske blevet mere forvirret end før.

Det er derfor vigtigt for elevernes forståelse af sagsforholdet, at lærebogen giver en klar, velargumenteret fremstilling, der gør det muligt at diskutere på forskellige niveauer og knytte an til forskellige teksttyper og illustrativt materiale. Lærebogen har her en ofte overset funktion. Den daglige undervisning indeholder mange eksempler på elevens sproglige uformuenhed. Når timen indledes med spørgsmål til teksten, er det i det mindste i 1.g. sædvanligt, at helt almindelige begreber volder problemer. Hvad betyder 'formelt', osv.

Den moderne lærebog bliver hurtigere forældet, og kan ikke som Mallings værk udkomme i 85 oplag over 100 år. Indtil e-bogen vinder indpas, er det vigtigt at kunne supplere teksten med opdateringer på forlagenes hjemmesider. Det kan være nye tal og afgørende begivenheder.

## Lærebogen som multimedie

Elevernes mange erfaringer med billedmediet må nødvendigvis resultere i, at den moderne lærebog må være gennemillustreret, i farver, komplicerede collager, symbolske kunstudtryk og instruktive grafer.

Det er vigtigt, at der er et samspil mellem tekst og illustration, og at tolkningen af det ene kan bruges i forståelsen af det andet. Et eksempel herpå er mødet ved Elben i 1945. Det er et maleri af den sovjetiske maler Aleksander Sytov fra 1985. Billedet kan både udnyttes ikonologisk og ikonografisk. I den sidste funktion drejer det sig om at bruge billedet som en beskrivelse af situationen i Tyskland i foråret 1945. Det er måske malet over et forlæg, et foto, men

mest sandsynlig er det en fantasi over, hvordan kunstneren mente, situationen måtte have været. Denne udnyttelse af billedet er fyldt med usikkerhedsmomenter, og eleverne kan hurtigt finde dokumentarisk materiale, der kan sandsynliggøre kildeværdien. Det er derfor ikke som beretning, maleriet er mest værdifuldt. Den mere givtige udnyttelse af billedet sker ved at betragte det som et ikonologisk udtryk, dvs. hvad er kunstneres motiv, intention, begrundelse for at male dette billede i 1985? Set under denne synsvinkel er det interessant at finde ud af, hvem Sytov egentlig er, og hvad han står for, og hvordan var den storpolitiske situation på dette tidspunkt? I samme lærebog kan eleverne få oplysninger om, at Mikhail Sergejevitj Gorbatjov i marts 1985 blev valgt til sekretær for Sovjetunionens kommunistiske Parti. Dermed blev der sat en ny dagsorden for udviklingen i de kommunistiske lande, bl.a. med et nært nedrustningssamarbejde mellem de to supermagter.

Historien er altid leveringsdygtig i analogier fyldt med symbolværdi. Det er derfor tænkeligt, at Sytov ønskede at støtte afspændingspolitikken, ikke med et aktuelt motiv, der ville kunne skaffe ham problemer, men med et historisk motiv, der viser gode relationerne mellem Sovjetunionen og USA, og her var forbrødringssituationen fra 1945 velegnet. Der var engang et samarbejde, det kan der komme igen. Med denne viden kan vi igen se nærmere på den ikonografiske tolkning af billedet

Lærebogen bliver hurtig gammel og derfor på nogle områder uaktuel. Derfor er det vigtigt, at supplere den med opdaterede data på nettet, og mange lærebogsforfattere sørger da også for i de bøger, der omhandler aktuelle forhold at sørge for placere dem på forlagets hjemmeside.

## Lærebogen som fikspunkt for almindannelsen

Hvilken funktion har lærebogen i udviklingen af elevernes kvalifikationer, kompetencer og almindannelse? En lærebog må i det mindste kunne danne grundlag for, at eleverne kan tilegne sig kvalifikationer. De skal kunne håndtere det periodiske system, kunne redegøre for fotosyntese og kunne redegøre for litteraturhistoriens hovedfaser. Kvalifikationerne er undervisningens mindste bygge-

sten, og på dette grundlag vil det være muligt at kvalificere sig til en kompetence. For at det kan ske, vil det som oftest være nødvendigt at supplere med andet materiale, gennemføre forsøg, eller andre undersøgelser. Hvis kvalifikationen er kendskab til fotosyntesen, er der et stykke vej til den mere komplicerede indsigt, der kunne kaldes en miljøkompetence. Endelig kan der i biologiundervisningen udvikles andre kompetencer, f.eks. sociale, etiske, æstetiske osv.

Det er kombinationen af disse kompetencer, der udgør almindelsen. Og hvad er da almindelsen for noget? Ja, man skulle tro, vi vidste det, siden det har stået som gymnasiets målsætning siden 1850. Når der kan være tvivl, er det ikke fordi vi ikke kender begrebet, men fordi der er tale om et dynamisk begreb, der hele tiden skal optage nye fagligt og pædagogiske elementer i sig. Det er min opfattelse, at lærebogen netop kan udgøre et holdepunkt for en udvikling af elevens almindelse. Altså et punkt, hvorfra eleven kan gå ud i mangfoldigheden og vende tilbage til fremstillingen med nye indtryk, og få dem sat ind i en sammenhæng.

Jeg vil definere almindelse som en udvælgelse af de vigtigste elementer af de videnskaber og indsigter, som et samfund har adgang til og brug for, tilpasset en gymnasial undervisning, hvis mål det er at udvikle elevernes personlige myndighed til at reflektere over sit eget forhold til medmennesker og omverden med et ideelt sigte.

I 1999 bekendtgørelsen anføres der fire punkter, nemlig demokrati, miljø, internationalisering og social ansvarlighed. Disse fire begreber kan naturligvis omfattes af ovenstående definition.

Lærebogen skal netop indeholde det almene af videnskaben og de indsigter, der er knyttet dertil.

Det pålægger lærebogsforfatterne et stort ansvar, når de skal udvælge stoffet. Den ydre ramme er naturligvis bekendtgørelsen, men fagene er mere end det. De er traditioner, kutymer og fagkulturer, som fagenes folk har udviklet, og det skaber en dynamisk fagdidaktik, der har selvreferentielle træk.

Sådan gør vi nu i biologi, i fysik osv. Heri indgår naturligvis også hensynet til samfundets behov. Det er også en af grundene til, at de fleste lærebogsforfattere er gymnasielærere.

F.eks. er der åbenbart i tiden et stort behov for at få diskuteret nogle af besættelsestidens mere moralske forhold, og det bør præge lærebogens stofudvælgelse og problematiseringer.

Hvis arbejdet med faget skal resultere i en personlig myndighed, skal arbejdet med stoffet ske i en engageret og interessebetonet form. Det kræver en differentiering af undervisningen, således at den enkelte elev kan blive hjulpet til en helhedsforståelse.

Det refleksive element er meget vigtigt, og er da også medtaget i bekendtgørelsens § 1, stk. 2., hvor det hedder: »fremme elevens forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden de møder i undervisningen.« I det postkonventionelle eller hyperkomplekse samfund er teorien jo, at de unges omverdensiagttagelser har karakter af en anden orden. Det er ikke nok at iagttage og beskrive omverdenen eller læse lærebogen, men man må regne med, at eleverne reflekterer over den måde lærebogen iagttager omverdenen på. Hvordan oplever jeg det at læse om besættelsestiden eller fotosyntesen? Denne refleksion bliver så bestemmende for, hvad den enkelte elev bruger sin indsigt til i relation til medmennesker og omverden.

Den sidste del af definitionen omhandler undervisningens ideelle sigte. Det er nødvendigt at gøre sig værdigrundlaget klar. Pejlemærkerne kunne være de fire begreber, der er anført i den nuværende bekendtgørelse. Et eksempel kunne være menneskerettighederne. Den plads disse overvejelser har i det moderne vestlige samfund, må spille en væsentlig rolle i den måde problematiseringerne formuleres på. Lærebogen skal ligesom almendannelsen have en dynamisk synsvinkel på samfundsudviklingen og derfor ikke blot være værdiorienteret, men også sikre at proces og produkt kan bidrage til at eleverne kan forstå det komplekse ved at forenkle det til genkendelighed.

## Afslutning

Lærebogen indtager stadig en central plads i undervisningen på de gymnasiale uddannelser.

Den gamle lærebog var en autoritet, der naturligvis derfor skulle kunnes – sådan var den funktion, *Iliadens* første udgave havde for

små 3000 år siden, og det var en funktion den bevarede, indtil for en menneskealder siden.

Den moderne lærebog skal både stille spørgsmål, der kan tilskynde eleven til at splitte traditionen, og være et redskab til, at han eller hun kan samle sit eget verdensrum

Lærebogen der før havde en bestandig karakter er nu underkastet krav om hastige og vidtgående forandringer: Derfor bliver en elektronisk lærebog måske svaret på de udfordringer lærebogen står over for i det 21. århundrede.

**Elisabeth Arnbak**

## Læserforudsætninger og lærebogens formidling af fagets elementer

### Funktionelle læsefærdigheder

Det oplagte spørgsmål at stille sig i disse tider, hvor der er så stor fokus på befolkningens læsefærdigheder er selvfølgelig: »Hvor godt skal vi egentlig kunne læse for at gennemføre en gymnasial uddannelse?« »Hvad er det for læsefærdigheder eleven skal være i besiddelse af for at kunne håndtere læsematerialet i gymnasiet?« Det ved vi faktisk ikke ret meget om, men vi kan få en idé om hvilket niveau man retter sig imod ved at se på den definition af funktionel læsefærdighed som anvendes i den seneste largescale undersøgelse af 15-årige elevers basale færdigheder i læsning, regning/matematik og naturvidenskab. Altså de der er på vej videre i systemet, i en gymnasial uddannelse eller erhvervslivet. Formålet med denne undersøgelse er at afdække elevernes færdigheder ved overgangen til arbejdslivet og vurdere mulighederne for, at de kan klare/lever op til de krav, uddannelse og arbejdsliv stiller til elevernes basale færdigheder.

Det er faktisk lidt misvisende at tale om basale færdigheder. Som det ses af nedenstående definition af funktionel læsefærdighed, er det ganske avancerede læsefærdigheder, der er tale om: *At være i besiddelse af en funktionel læsefærdighed vil sige, at man forstår, kan anvende og reflektere over skrevne tekster, så man kan nå sine mål, udvikle sin viden og sit potentiale og kan deltage aktivt i samfundslivet.* « OECD/PISA (1998).

Bemærk at dette er den første definition, hvori der indgår noget som helst om, at man ikke bare skal kunne læse og forstå teksten, men at man sandelig også skal kunne forholde sig aktivt til, hvad der står.

At undersøgelsen har ambitiøse mål ses af den læseteoretiske ramme, der danner basis for udvælgelsen af teksterne og udarbejdelsen af de forskellige opgavetyper til disse.



- IOECD/PISA-undersøgelsen afdækkes de 15-åriges færdigheder i at
- lokalisere information i teksten
  - danne sig en bred forståelsesramme for tekstens indhold
  - etablere en tolkningsramme for tekstens indhold
  - reflektere over tekstens indhold
  - reflektere over tekstens struktur og form.

Hvis vi skulle opstille krav til elevernes læsefærdigheder ved indgangen til gymnasiet, er der vel ingen tvivl om, at disse færdigheder ville optræde på vores 'kravspecifikation/ønskeliste'.

Med begrebet funktionel læsefærdighed er der sat fokus på, at elevens læsefærdigheder skal vurderes ud fra de krav til læsefærdighed, han eller hun er stillet overfor i hverdagen.

Dagens emne er de læsematerialer, nemlig lærebøgerne, som i hovedparten lægger niveauet for de læsemæssige krav gymnasieeleverne stilles overfor. Ud fra et læseforskningssynspunkt er det afgørende spørgsmål, om lærebogsforfatterne kan udvikle materialer, der kan tage højde for målgruppens skriftsproglige – og faglige forudsætninger – og på samme tid tilfredsstille de aftagende uddannelsers krav om studerende med gode faglige kvalifikationer.

## Læsefærdigheder i gymnasiet

Hvilke læsefærdigheder skal man være i besiddelse af, og hvor godt skal man kunne læse for at gennemføre et studium eller en uddannelse? I 1996 foretog vi en undersøgelse af funktionel læsefærdighed i fem uddannelsesgrupper her i blandt en gruppe gymnasieelever fra 1. g. (Arnbak & Elbro, 1998). Når vi snakker om funktionel læsefærdighed så retter vi fokus på den enkeltes faktiske færdigheder set i lyset af de krav til læsefærdigheder, som han eller hun er stillet overfor i sin hverdag. Og lad mig med det samme sige, at gymnasieeleverne var signifikant bedre læsere end alle de andre. Vi afdækkede blandt andet et iagttagelsesmateriales prædiktive validitet, d.v.s. om deltageres færdighed i at læse hverdagstekster kunne forudsige deres succes eller nederlag i uddannelsen. Det viste sig at være muligt at forudsige succes eller nederlag i uddannelsen (målt ved afsluttende karakterer i skriftsprog-

tunge fag) for deltagere på uddannelser op til gymnasieniveau. Derimod kunne læsning af hverdagstekster kun i ringe grad forudsige studiesucces for gruppen af gymnasieelever.

Resultatet signalerer, at andre læsefærdigheder ligger til grund for vurderingen af studiesucces i gymnasiet end de, der afdækkes v.h.a. hverdagstekster (Læsetekster for Unge og Voksne). Hvad det er for læsefærdigheder og strategier, der er relevante for elever i gymnasiet, forsøger vi at afdække i en kommende undersøgelse af gymnasieelevers læsning af studietekster.

I det følgende vil jeg beskæftige mig med nogle faktorer af betydning for elevens udbytte af den faglige læsning:

1. Læserforudsætninger, d.v.s. skriftsproglige – og faglige forudsætninger blandt målgruppen for lærebøgerne.
2. Lærebogens præsentation af fagets elementer, herunder også den sproglige udformning af teksterne.

## **Læserforudsætninger: den ukendte faktor?**

Den sprogvidenskabelige læseforskning beskæftiger sig med at identificere sproglige færdigheder af betydning for udvikling af god læseforståelse. De væsentligste sproglige og kognitive forudsætninger for god læseforståelse er færdigheder i at identificere de enkelte ord i teksten (afkodning) og sprogforståelse (Gough m. fl., 1992; Perfetti, 1977).

Færdighed i at afkode enkeltord er en faktor, der forklarer en stor del af spredningen i læseforståelse selv hos voksne læsere og den hyppigste årsag til læsevanskeligheder blandt børn, unge og voksne (Cunningham m.fl., 1990; Elbro m.fl., 1994; Fowler & Scarborough, 1998). Mål for sprogforståelse (lytteforståelse, ordkendskab og lignende) forklarer ligeledes en del af spredningen i læseforståelse både blandt børn og voksne læsere.

Man kunne måske have den formodning, at når målgruppen var elever i gymnasiet, så havde de formodentlig ikke problemer på basale niveauer i læsefærdighed. Det er trods alt stadig en selekteret gruppe. Det er også korrekt for de fleste gymnasieelevers vedkom-

mende; men ovennævnte undersøgelse af læsefærdigheden blandt deltagerne i fem uddannelsesgrupper pegede alligevel på, at der var elever i gymnasiet med en afkodningsfærdighed på niveau med voksne ordblinde. Ganske mange af disse elever har deres styrkeside på det matematisk/naturfaglige område og mener at kunne kompensere for ringe skriftsproglige færdigheder ved at brilliere i disse fag. Den enkeltes motivation og faglige interesse har givetvis stor betydning for læseudbyttet. En del elever med basale vanskeligheder kan formodentlig kompensere for disse, netop fordi de har en kæmpeviden på et bestemt fagligt område og kan 'læne sig op af' denne store faglige viden, eller en meget stærk motivation til at tilægge sig viden indenfor et bestemt felt, når de skal læse fagtekster.

Efterhånden som en stadig større del af en ungdomsårgang skal sluses igennem en gymnasial uddannelse, vil der i gymnasiet komme flere og flere unge med middelmådige skriftsproglige færdigheder, som ikke har særlige faglige interesser, som kan hjælpe dem til at kompensere for ineffektive læsestrategier. Såvel lærere som læsebogsforfattere står overfor store faglige og pædagogiske udfordringer, hvis opgaven skal løses, så størstedelen af de unge får øget faglig indsigt.

### **Færdighed i at læse studietekster – at læse for at lære**

En meget stor del af forskningen i læseforståelse har beskæftiget sig med forståelsesprocesser under læsning af skønlitteratur. Selvom vi ikke ved, hvad der egentlig foregår i læserens hoved under læsningen, så kender vi til kognitive, og sproglige færdigheder, der har vist sig at have relevans for god læseforståelse:

- Vi ved, at læserens viden om verden og dermed størrelsen og kvaliteten af læserens ordkendskab (faglige ordkendskab) har stor betydning for hans eller hendes forståelse af fagtekster (Perfetti m. fl., 1996).
- Vi ved, at læserens evne til at aktivere relevante indre mentale modeller (forestillingsbilleder) af tekstens emne, som informationen fra teksten kan 'hænges op', har betydning for hans eller hendes forståelse af (fag)tekster (Oakhill & Yuill, 1991).
- Vi ved, at læserens evne til at drage inferencer på basis af det læste (at læse mellem linierne) er af betydning for god læseforståelse (Oakhill & Yuill, 1991).

- Vi ved, at læserens kendskab til karakteristika ved forskellige tekstgenrer er en væsentlig faktor i god læseforståelse (Winther, 1999).

Som nævnt er en læsers evne til hurtigt og effektivt at etablere en relevant tolkningsramme for indhold i en tekst (en indre mental model) betinget af omfanget og kvaliteten af læserens viden om verden. I en undersøgelse af collegestuderendes færdighed i at læse fagtekster, i dette tilfælde en historietekst om Panamakanalen (Perfetti, 1996) blev det dokumenteret, at ringe forståelse af fagteksten hang nøje sammen med et utilstrækkeligt kendskab til forholdene omkring Panamakanalen, altså med ringe baggrundskendskab til tekstens emne. De studerende var ikke i stand til at aktivere en indre mental model, af tekstens indhold, primært på grund af et for ringe omverdenskendskab.

Undersøgelsen peger klart på det nødvendige i at klarlægge sin målgruppes faglige forudsætninger for at 'gå teksten i møde', eksempelvis ved at aktivere en tolkningsramme for tekstens indhold, integrere ny og kendt viden og drage følgeslutninger på basis af det læste.

### **Lærebogen: et led i en faglig fødekæde**

Elevens viden om den faglige ramme og fagets elementer og metode er således afgørende forudsætninger for, at han eller hun kan forstå lærebogstekstens indhold. Eleverne i gymnasiet kommer direkte fra folkeskolens fagundervisning. De har erfaring med skønlitterære genrer og et vist kendskab til medieanalyse; men eleverne vil oftest være i besiddelse af ringe færdigheder i at læse forskellige fagtekster. Alt for ofte stopper den egentlige læseundervisning på mellemtrinnet (omkring 3. klasse), og i danskundervisningen beskæftiger eleverne sig primært med at fortolke indholdet i tekster og med at diskutere indholdet snarere end at lære, hvorledes man læser forskellige tekstgenrer eller fagtekster, eller med at gøre eleverne bekendt med fagteksters særlige ordvalg og struktur. Konsekvensen er, at eleverne møder i gymnasiet med relativt rigide læsestrategier og ringe forudsætninger for effektiv tilegnelse af lærebøgernes emner.

I folkeskolen gælder der endvidere ganske særlige regler for tildelelse af fag til den enkelte lærer. Her får en klasse ikke nødvendigvis

den mest kvalificerede biologilærer, for fagfordelingen skal passe med sammensætningen af lærerteam, fælærerprincipper og andre relevante pædagogiske principper, som ikke har fagligheden i højsædet. Og fagenes 'videnskabelige' eller egentlig faglige indhold udvandes også i ønsket om at gøre undervisningen relevant, vedkommende og interessant for *alle* elever. Ofte er den laveste fællesnævner udgangspunktet for behandlingen af fagets elementer.

Ganske ofte, når gymnasielærere diskuterer elevforudsætninger, høres synspunkter som: man skal kvalificere sig til at komme i gymnasiet, man skal være kendt egnet. Derfor skal der lægges et bestemt fagligt niveau; enten følger eleverne med, eller også må de finde en anden uddannelse. Dette synspunkt er selvfølgelig vanskeligt at fastholde, når op imod 60% af en ungdomsårgang skal gennemføre en gymnasial uddannelse!

Lærebogen (og læreren) må møde eleverne dér, hvor de rent fagligt befinder sig. Og lærebogen bør klart signalere, hvad det forventede faglige niveau er, for at eleven kan få et godt udbytte af lærebogens behandling af fagets elementer.

## Lærebogens formidling af fagets elementer

Lærebøger er kernestoffet i 'at læse for at lære'. Lærebøgerne skal introducere eleverne til fagets emner, og denne introduktion skal levere såvel bredde som dybde i præsentationen af fagets elementer. Det faglige niveau i lærebogen skulle gerne ramme 'den prototypiske gymnasieelevs faglige forudsætninger'. Det er formodentlig mere sandfærdigt at forstå det faglige niveau i lærebøgerne som fastlagt på basis af fagplanens beskrivelse end på basis af læsernes forudsætninger.

### Hvem skriver lærebogsforfatteren til?

Forfatterens formål med at skrive en lærebog er at formidle fagets kerneområder og særlige problemstillinger, gerne 'krydret' med eksempler fra hverdagen for at gøre emnet mere nærværende og relevant for eleverne. For 30 år siden kom kun en mindre procentdel af en ungdomsårgang i gymnasiet. Lærebogens fremstilling af fagets elementer og begreber var ment som en introduktion til fa-

gets videnskabelige indhold for kommende studerende på en videregående uddannelse (medicinere, biologer, fysikere).

Det forholder sig ganske anderledes, når ca. 60% af en ungdoms-årgang skal igennem en gymnasial uddannelse. Målgruppen er ikke længere kommende gymnasielærere, videnskabsmænd m.m. men derimod den velinformerede unge. Nu skal undervisningen i faget informere bredt og gøre de unge parate til en bred vifte af uddannelsesmuligheder på mange forskellige niveauer. Udvælgelsen af de faglige elementer, der introduceres i lærebogen, vægten på faglig bredde og/eller dybde, ja endog selve ordvalget og tonen i den faglige fremstilling må ændre sig med den ændrede målgruppe og formålet med den gymnasiale uddannelse.

### **Elevernes formål med at læse lærebøger**

Formålet med at læse lærebøgerne har dog ikke ændret sig og er relativt klart for de fleste gymnasieelever. Man læser bøgerne, fordi de indgår i pensum, og fordi man får besked på det. Man læser med henblik på at få gode karakterer og klare sin eksamen. På gymnasieplan er det ikke så tit, at vi finder elever, der læser lærebøger af egen lyst, drevet af interesse for faget. Forskning i motivationens betydning for læseerfaring og læseforståelse har dokumenteret (Guthrie, J.T, Wigfield, A., Metsala, J.L. & Cox, K.E, 1999), at motivationsfaktorer forklarer en del af spredningen i læseerfaring, som igen forklarer en del af spredningen i læseforståelse – men processen kan ikke vendes rundt. At tvinge eleven til at læse meget skaber ikke mere motivation for at læse! Dette forhold stiller ganske særlige krav til kvaliteten af lærebogens formidling af det faglige stof. Hvis forfatteren gerne vil formidle fagets problemstillinger til målgruppen, men ikke kan regne med, at eleverne er drevet af egen stærk motivation til at læse stoffet, så må formidlingen i særlig høj grad være pædagogisk og engagerende.

### **Teksttyper i lærebøger**

Lærebogstekster er i sagens natur informerende tekster. I lærebøgernes tekster findes en kombination af mange forskellige argumentationsstrukturer. Teksterne kan rumme en beskrivelse af elementer i et netværk (årsag/følge virkninger) eller klassifikationer af elementer (over/underbegreber). En sådan argumentations-

struktur er karakteristisk for tekster i fagene biologi, fysik, kemi og samfundslære. Historietekster beskriver kronologisk ordnede hændelser. I tekster til matematik, biologi og fysik findes definitioner af faglige nøglebegreber. Og i tekster til dansk, religion og samfundsfag findes bl.a. beskrivelser, der rummer sammenligninger eller kontrastering af elementer.

En væsentlig forudsætning for at forstå og udnytte informationerne i en fagtekst er at eleven har identificeret tekstens underliggende argumentationsstruktur. Vi ved endnu ikke nok om, hvilke særlige krav til læseforståelsen, de forskellige fags tekster stiller, og om disse tekster stiller forskellige krav i det hele taget.

### **Lærebogens faglige (og sproglige) tilgængelighed**

Der er foretaget en del undersøgelser af (fag)teksters tilgængelighed (f.eks. Kirsch & Mosenthal, 1990). Faktorer som tekstens informationstæthed, (mængden af ny overfor kendt viden i teksten) og tekstens indre sammenhæng (kohærens) har vist sig at være af betydning for læserens forståelse af tekstens indhold. Vi ved dog endnu ikke nok om, hvilke af disse elementer der er særlig problematiske og i hvilke teksttyper. Endelig ved vi ikke så meget om, hvilke særlige kognitive – og læsetekniske krav bestemte teksttyper stiller til læseren. Også her mangler vi forskning.

I det følgende vil jeg sætte fokus på nogle karakteristika ved lærebogens fremstilling af fagets elementer:

- henvender lærebogen sig til den rette målgruppe (ca. 60% af en ungdomsårgang)?
- tager lærebogen højde for målgruppens forskelligartede faglige forudsætninger?
- signalerer lærebogen *eksplicit* det forventede og nødvendige faglige niveau, eleven skal være i besiddelse af, for at forstå lærebogens fremstilling?
- signalerer lærebogsteksterne *eksplicit* den overordnede *mening* med de enkelte faglige elementer?

### **Hvem er målgruppen: videnskabsmanden eller den velinformerede unge?**

Nedenfor ses fire biologibøgers faglige ramme for gennemgangen af emnet *kredsløbet*. Fremstillingen i de fire lærebøger signalerer be-

stemt ikke enighed blandt lærebogsforfatterne om målgruppen for fremstillingen, formålet med at gennemgå emnet eller hvilke detaljer og elementer, der er væsentlige for forståelsen af kredsløbet og dets funktion.

### Bog 1

Afsnit: **Sygdom** → Sundhed → blodpropper → blod → *blodkredsløb* + hjerte

Afsnit: **Sex** → AIDS → immunsystem → hvordan smitter AIDS?

### Bog 2

Afsnit: **Bevægelse** → knogler → *kredsløbet* → hjertet → undersøgelse af blodet Immunforsvaret: findes ikke i bogen!

### Bog 3

Afsnit: ?? → *blodets kredsløb* → hjertet → puls og blodtryk → blodets sammensætning → udveksling af stoffer i kapillærerne → lymfesystemet → immunforsvaret

### Bog 4

Afsnit: **Bevægelse og sundhed** → blod + *blodkredsløb* → blodtryk → immunforsvaret

Den faglige ramme, som emnet *kredsløbet* sættes ind i, signalerer vidt forskellige formål med at gennemgå stoffet og derfor også vidt forskellige målgrupper for lærebogens fremstilling. Blot ved at se disse forskelle afsløres det klart, at der er meget stor uenighed blandt lærebogsforfatterne om hvem målgruppen er, hvilke faglige elementer det er relevant at inddrage, og hvilken kontekst de skal indgå i.

En sammenligning af to af disse lærebøgers gennemgang af *kredsløbet* (bog 3 og bog 4) viser klart, at bog 3 har en langt mere akademisk tilgang til stoffet end bog 4. Fremstillingen rummer mange



flere detaljer og fagudtryk, ligesom der i teksten er flere sprogligt komplekse strukturer. Målgruppen for bog 3 er elever, der skal videre i det akademiske system, medicineren eller biologen.

Bog 3 er yderst informationstæt. Hvis elevens faglige forudsætninger er ringe, er der i bog 3 alt for mange nye informationer, der skal indpasses i elevens indre mentale model over emnet. Risikoen for flaskehalse i elevernes informationsprocessing er derfor stor. Der er ligeledes stor sandsynlighed for, at gennemsnitseleven ikke kan etablere en passende fortolkningsramme for teksten og derfor ikke kan forstå den.

### **Eksperten stiller aldrig de 'dumme' spørgsmål**

Eksperten, lærebogsforfatteren, stiller aldrig de 'dumme' spørgsmål: hvorfor er hjertet ikke under viljens kontrol? Hvorfor er kredsløbet to-strengt? Hvad er formålet med kredsløbet? Hvorfor har vi så mange kapillærer i kroppen? For eksperten, der forstår de enkelte elementers betydning for sammenhængen, er svarene på disse spørgsmål oplagte, og den faglige introduktion bliver derfor ofte indforstået.

Nedenstående eksempler viser klart lærebogsforfatternes problemer med at indkredse målgruppen og dens faglige forudsætninger.

Uddrag af fagtekst om kredsløbet	Problem
...arterioler. De indeholder et lag glatte muskler, som regulerer blodkarrets diameter og hermed blodtrykket	Elevens skal inferere sammenhængen mellem ændring af blodkarrets størrelse og ændring af blodtryk. Blodtryk er ikke gennemgået endnu!
Kapillærer... der er kun plads til, at et enkelt rødt blodlegeme passerer ad gangen	Hvilke konsenskvenser får det og for hvad?
I alle væv er der et stort antal kapillærer. Aktive væv som muskler og leveren har flest.	Hvilket slags væv er ikke så aktivt? Hvorfor har aktive væv flest kapillærer?

Da blodtrykket i venesystemet er lavt, kan blodet ikke selv vende tilbage til hjertet.	Hvorfor er blodtrykket lavt i venesystemet? Inference → der er sket et tryktab i kapillærene p.g.a. ?
Det sidste stykke til hjertet hjælpes blodet af det undertryk, der opstår i brystkassen under en indånding.	Denne information refererer til stof, der først gennemgås i et senere afsnit.
Blodets kredsløb er et to-strengt system.	Hvorfor er det mon det? Inference → det sikrer effektiv iltning af blodet??
Eksempelvis er der meget ilt i kapillærblodet i arterieenden, mens der ikke er så meget ilt i væsken omkring cellerne. Det er jo brugt ved respirationen. Derfor vil ilten diffundere mod cellerne. Diffusionen forklarer altså transporten af stofferne til og fra cellen.	Respirationen er ikke gennemgået endnu.
Forklaringen på væskegennemstrømningen igennem mellemrummet omkring cellerne er en kombination af det høje tryk i arterierne, som presser væske ud af kapillærernes første del og det sug, som proteinerne i blodet udfører på vævene (osmose), så noget af væsken genoptages i blodbanen.	Mange elever har ikke faglige forudsætninger for at forstå afsnittet. Blodets sammensætning er ikke gennemgået endnu. Hvad er osmose?

Læg mærke til hvilke sprogligt vanskelige strukturer, der indgår i dette eksempel. Vi ved naturligvis godt, når vi kigger på teksternes tilgængelighed at faktorer som informationstæthed og tekstens indre sammenhæng er vældig vigtige elementer, som bidrager til eller hæmmer god læseforståelse. Det har jeg valgt IKKE at beskæftige mig med her, men derimod fokusere på den faglige tilgang.

## Kan lærebogen overleve i en IT-tid?

Vi har på denne konference kredset om IT og de muligheder, de forhindringer og de trusler som etableres via IT. Man må spørge sig selv om lærebogen overhovedet kan overleve i en sådan IT-tid. Jeg synes, at der er blevet argumenteret vældig godt for det unikke ved bogen, men det undrer mig samtidig lidt, for jeg tænker ikke på *lærebøger* men derimod på *læretekster*. Tekster kan man have alle steder. Også på internettet hvor man kan hente dem ned, printe dem ud og putte dem i en mappe. Herved spares en masse produktionsomkostninger.

## Hvilket syn på læring kommer til udtryk i lærebogens faglige indføring?

Nu står en lærebog jo aldrig alene. Elevernes mulighed for at til egne sig det faglige stof er selvfølgelig betinget af såvel deres egne forudsætninger som lærerens introduktion til faget og lærebogens fremstilling af fagets elementer. Men et hurtigt gennemsyn af de fire biologibøger peger dog i retning af en forståelse af læring som en relativt passiv proces – eleven læser og lærer stoffet eller hører lærerens udredning og lærer – eleven forventes ikke at tænke med, stille spørgsmål, ej heller at tænke videre! Hvor i lærebogen er opfordringerne til eleven om at gøre sig sine forkundskaber om emnet klart? Hvor i lærebogen er spørgsmål om svære eller interessante aspekter af emnet, som det var værd at fundere over? Der er ikke tegn i lærebøgerne på, at forfatterne forsøger at motivere læserne og gøre dem fagligt nysgerrige. Og det kan komme til at koste dyrt, når spredningen i målgruppens faglige forudsætninger er så store og selve formålet med faget i en uddannelsesmæssig sammenhæng så uklart.

## Lærebogen- et led i en faglig læringsproces

Som det ses af ovenstående indlæg stilles forfattere til lærebøger (og forlag) overfor meget store udfordringer, når de skal udvælge stof og tilrettelægge fremstillingen af emnerne i forhold til en forventet målgruppe. Og umiddelbart kunne det se ud, som om opgaven var uløselig, hvis lærebogen skal kunne stå alene som indlæringselement. Lærebogsforlag og forfattere bør kombinere lærebog-

ens faglige fremstilling med de muligheder for eksempelvis on-line læring, som tilbydes i den eksisterende multimedieteknologi.

Man kan forestille sig, at lærebogens fremstilling af fagets emner suppleres med faglige beskrivelser på flere forskellige niveauer (tilgængelige via internet?), således at underviseren har mulighed for at anbefale svage – eller særligt kvalificerede læsere en faglig gennemgang, der er tilrettelagt efter deres niveau. Ydermere giver IT mulighed for at lægge lærebogen ind på nettet og i tillæg til denne etablere on-line læring gennem opgaver og spørgsmål, eleverne skal besvare, og som de får vurderet (scoret og uddybende forklaret) umiddelbart derefter. På den måde engageres eleven i selve den faglige læringsproces, og han eller hun får mulighed for at kontrollere sin egen forståelse af stoffet, et stærkt motiverende element i læringsprocessen.

### **Grafiske hjælpemidler**

Det faglige stof formidles ikke kun gennem tekst, men også i tabeller, figurer, principskitser, billeder og fotografier. Formålet med disse grafiske fremstillinger er at give støtte for elevens forståelse af tekstens indhold. Men er disse grafiske hjælpemidler altid en støtte for elevens forståelse?

Lærebogsforfatteren bør være kritisk med figurer og illustrationer. En grafisk fremstilling støtter ikke forståelsen, hvis eleven skal processere (lokalisere, sammenholde, integrere) alt for megen information.

### **Faglig relevans**

I IT-verdenen har man ofte registreret, at indføring af ny teknologi ikke giver den forventede succes eller effekt. Det har vist sig, at det oftest skyldes, at brugerne simpelthen ikke forstår, hvad det egentlige overordnede formål med et nyt system er, og dermed heller ikke hvilken gavn de selv får af systemet.

Det samme gør sig gældende for elever, der skal tilegne sig ny faglig viden. Hvis ikke det enkelte faglige elements betydning, d.v.s. hvad det egentlig skal gøre godt for i den store helhed, klart signaleres i teksten, så kan eleverne ikke anvende det indlærte i andre sammenhænge, der er ingen transfer af indlærte færdigheder til nye sammenhænge eller problemstillinger.

Kernespørgsmålet i forbindelse med en gennemgang af kredsløbet, er selvfølgelig: Hvad er egentlig formålet med kredsløbet? Svaret er naturligvis oplagt for enhver lærebogsforfatter. At de også opfatter det som klart for tekstbogens læsere, kan ses af det faktum, at dette slet ikke fremgår af beskrivelsen af kredsløbet. Det egentlige overordnede formål med de processer, der indgår i kredsløbet er, at der dannes energi. Men det fremgår ikke af nogle af de fire lærebogers beskrivelse af emnet. Det skal læserne selv udlede!

## **Hvad kan forfatteren gøre for at støtte elevernes faglige udbytte af lærebøgerne?**

I det følgende gives en række forslag til forbedring af lærebogers faglige og sproglige tilgængelighed:

### Læserforudsætninger

- send lærebogen til en ‘faglig tumbe’ og få en fornemmelse af deltagerforudsætninger og tankegang. Lærebogsforfatteren bør skrive fagteksten ud fra ‘hvorfor’ og ‘hvordan’ spørgsmål.

### Lærebogens behandling af fagets emner

- vær bevidst om lærebogens målgruppe: er målgruppen den fremtidige videnskabsmand eller den velorienterede unge? Lærebogens faglige niveau og ekspliciteringsgrad bør være udvalgt på basis af målgruppen.
- den faglige fremstilling skal rumme en klar udpegning af formål og relevans af de enkelte fagelementer.
- angiv det faglige forudsætningsniveau for at forstå tekstens gennemgang af stoffet, evt. ved ikoner – hvis du ikke ved, hvad diffusion er så klik på eller læs her.
- signalér til læseren, om hensigten med den faglige beskrivelse er faglig bredde eller dybde.
- marker de nødvendige faglige nøgleord og begreber i teksten – brug altid de samme betegnelser i teksterne (kredsløbet, blodkredsløbet, kroppens transportsystem, kroppens energiomsætning). De markerede fagtermer forklares i en ordliste først eller sidst i hvert afsnit.

- brug modeller til illustration og klargørelse af tekstens indhold; men pas på at modellen eller figuren ikke bliver for kompliceret (i sandhedens tjeneste!)
- lad en kvalificeret person, en læsepædagog, vurdere tekstens sproglige, og læsemæssige tilgængelighed.

Hvis man inkorporerer nogle af disse overvejelser i den måde, der skrives lærebøger på, så tror jeg at man i højere grad vil komme målgruppen i møde.

Læsning er et møde mellem tekst og menneske.

## Litteratur

- Arnbak, E. & Elbro, C. *Læsning, læsekurser og uddannelse. Om unge og voksnes funktionelle læsefærdighed i uddannelse og på læsekurser vurderet med et nyt materiale*. København: Center for læseforskning. 1998.
- Bell, L. C. & Perfetti, C. A. *Reading skill: Some Adult Comparisons*. Journal of Educational Psychology, **86**, 2, 244-255. 1994.
- Cunningham, A.E., Stanovich, K. & Wilson, M.R. *Cognitive Variation in Adult College Students Differing in Reading*. In Carr & Levy (eds.) *Reading and its Development: Component Skills Approaches*. Academic Press. 1990.
- Elbro, C., Nielsen, I. & Petersen, D. K. *Dyslexia in adults: Evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representation of lexical items*. Annals of Dyslexia, **44**. 1994.
- Elbro, C., Haven, D. & Jandorf, B. D. *Gode og dårlige læsere efter 9. Klasse*. Første del af en efterundersøgelse. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, vol. 34. 1997.
- Felligi, I. P., & Alexander, T. J. (red). *Literacy, Economy, and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey*. Canada: Organisation for Economic Co-operation and Developmental Statistics. 1995.
- Fowler, A. & Scarborough, H. *Should Reading Disabled Adults be Distinguished from other Adults Seeking Reading Instruction? A Review of Theory and Research*. 1998.
- Gellert, A. *Faglig uddannelseslæsning. En undersøgelse af en elevgrup-*

- pe på Pædagogisk Grunduddannelse. Københavns Universitet. 1998.
- Gough, P. B., Juel, C. & Griffith, P.L. (1992). *Reading, spelling, and the orthographic cipher*. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Trieman (eds.) *Reading Acquisition*. 35-48. 1998.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. Metsala, J.L. & Cox, K.E. *Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount*, *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256. 1999.
- IALS (1995). *Reading, economy, and society*. Paris: OECD.
- IALS (1997). *Reading Skills for the Knowledge Society, further results from the International Adult Reading Survey*. Paris: OECD.
- Kirsch, I.S, Jungeblut, A. & Rock, D.A. *Adult literacy in America: a first look at the results of the National Adult Literacy Survey*. Princeton, 1993.
- NJ: Educational Testing Service. OECD/PISA. *Framework for assessing reading*. 1998.
- Oakhill, J. & Yuill, N. *The remediation of reading comprehension difficulties*. 1991.
- I. M. Snowling og E. Thomsen (red.), *Dyslexia – integrating theory and practice*.
- Perfetti, C. A. *Language Comprehension and fast Decoding: some psycholinguistic prerequisites for skilled reading comprehension*. In J. Guthrie (ed.) *Cognition, Curriculum, and Comprehension*. Newark, Delaware IRA. 1977.
- Perfetti, C.A., Marron, M.A. & Foltz, P.W. *Sources of Comprehension Failure: Theoretical perspectives and Case Studies*. In C. Cornoldi & J. Oakhill (red.) *Reading Comprehension Difficulties, processes and Intervention*. Lawrence Erlbaum Ass. 1996.
- Scarborough, H. S. *Continuity between childhood dyslexia and adult reading*. *British Journal of Psychology* 75, 329-48. 1984.
- Shankweiler, D. *How problems of comprehension are related to difficulties in decoding*. In D. Shankweiler & I. Y. Liberman (eds.), *Phonology and reading disability*, 35-68. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. 1989.
- Shankweiler, D, Lundquist, E., Dreyer, L.G. & Dickinson, C.C. *Reading and spelling difficulties in high school students: Causes and consequences*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 267-291. 1996.

Winther, L. *Læsefærdigheder, læsning = afkodning x sprogforståelse x genrekendskab x strategier?* Speciale, Institut for Almen og Anvendt Sprogvidenskab, Københavns Universitet. 1999.





# Peder Skyum-Nielsen

## Lærebogsanalyse

Tre ønsker har jeg med dette indlæg:

- At pege på, at vi faktisk allerede har gjort en del for at forske i lærebøgernes kvalitet.
- At fortælle, hvad vi blandt andet har gjort.
- At opfordre til samspil og videre forskning på området.

De tre ønsker vil jeg søge at opfylde med de følgende ni punkter.

### 1. Feltets udvikling – nordisk og internationalt

Lærebogsanalysen hviler fagligt på bidrag fra flere forskellige forskningsområder: fra den pragmatiske analyse, den anvendte sprogvidenskab og billedbeskrivelsen; på bidrag fra den almene pædagogik; og videre på bidrag fra fagdidaktikken inden for en række områder – fx naturfag, sprogfag, livstolkning og teknisk-praktiske discipliner.

Med dette udgangspunkt har der været holdt en række væsentlige konferencer i nordisk og internationalt regi. (Navnlig i Härnösand, Sverige, 1991; i Joensuu, Finland, 1993; i København og Skælskør, Danmark, 1995; og i Enschede, Holland, 1997).

I 1994 blev der dannet en international forskersammenslutning. Den hedder *IARTEM*, hvad der dækker over *The International Association for Research on Textbooks and Educational Media*. Efter igangsætningen, der fandt sted i Norge (og hvor både Staffan Selander og jeg var til stede), har vi fået samarbejdet godt i gang. Og der foregår nu en omfattende international koordinering på området. Det egner forskningsfeltet sig også godt til, fordi det i mange henseender er sproguafhængigt. I arbejdet har begrebet 'kvalitet' stået i centrum. Men måske har vi ikke fået gjort helt tilstrækkelig opmærksom på hele indsatsen.

Til gengæld har vi gennem de sidste år fået overblik over de vældig mange momenter, der indgår – og som også har været i luften

her. Jeg har i dag *ikke* registreret momenter, som ikke allerede har været inde i IARTEM's, i forskersammenslutningens diskussioner. Det betyder, at vi i hvert fald er opmærksomme på alle de vældig mange brikker, der indgår i lærebogsanalysens store puslespil.

Så der er gjort vældig meget, men stadig gælder den retoriske grundlov, at hver situation er unik. Og det betyder konkret, at den samme kombination af lærebog, af forfatter og elever jo fra uge til uge kan være heldig eller uheldig. Der kan af mange grunde ske ændringer i, hvad eleverne er optaget af der kan være lavtryk, det kan være lige op under den store karameldag – og næsten alle mulige andre forhold kan spille ind. Læreren kan jo også være oplagt den ene dag, uoplagt den næste.

Vi har at gøre med et samspil så kompliceret, at man vanskeligt kan forudse, hvad der sker ved brugen af den enkelte lærebog.

## 2. Øvelse: Din yndlingslærebog eller dit yndlingsmateriale

[Herefter fulgte en øvelse, et eksperiment, der gav den enkelte konferencedeltager lejlighed til at overveje, hvornår han eller hun havde oplevet sine mest vellykkede forløb med en lærebog eller et undervisningsmateriale.

Da vi opsummerede, var tendensen klar: Deltagerne havde oplevet størst fremgang og tilfredshed ved tekster eller materialer, som de selv havde udviklet et særlig nært og sikkert forhold til. – PSN fortsatte:]

Mit eget eksempel svarer godt til, hvad vi har hørt om her. Det drejer sig (som Nils Aage Jensen berørte det før:) om »den store bog, hvorudaf der skulle dannes en lille bog« – og så blev den, lille bog, god. Forløbet byggede altså på et stof, som jeg var meget inde i, og som var blevet skrevet meget grundigt igennem, og som jeg så havde fået lejlighed til at gøre til et kapitel i en bog – og i øvrigt komponere med en del andet stof udenom.

Jeg arbejdede under emnet »Rubrikkernes kunst«: Hvad er det at lave en god rubrik? Og så kom det heldige øjeblik – efter orkanen den 3.-4. december sidste år. Da havde alle aviserne selvfølgelig naturkatastrofen på forsiderne. Og det materiale gav et mægtigt

afsæt for analyser og for sammenligninger hen over lærebogskapitlets stof. Dem, jeg underviste, fik et indblik og producerede selv udmærkede rubrikker efter det vellykkede forløb.

Der var mange elementer, som passede godt sammen. Men igen: lærerens egen nærhed til stoffet er en meget vigtig faktor.

### 3. Det danske APT-program

Hertil har vi så behandlet lærebogsbrugens meget komplicerede samspil. Som tredje punkt i foredraget ser vi på et forskningsinitiativ på området – nemlig det danske APT-program. »APT« står for 'Analyse af Pædagogiske Tekster'. Det forskningsprojekt blev gennemført på Danmarks Lærerhøjskole fra 1992 til 1995. Staffan Selander, Karsten Schnack, Nils Aage Jensen og andre kendte skikkelser deltog. Og samarbejdet ledte frem til en fælles bog om kvalitet i lærebøger og i deres brug. *Text and Quality* kom bogen til at hedde. En engelsk udgivelse, altså – fordi vi gerne ville i international dialog om vores undersøgelser og udviklinger.

Bogen har en tegning af Ib Spang Olsen udenpå. Og indeni viser den mange aspekter af lærebøgernes 'kvalitet'. Det førte også til nogle modeludviklinger, som jeg skal komme tilbage til om et øjeblik.

### 4. Projekt Lærebogskundskab

Men APT-samarbejdet ledte videre over i et stort nordisk samarbejde. I det deltog især fire personer: professor Staffan Selander fra Lärarhögskolan i Stockholm og den norske, meget centrale person på området, Egil Børre Johnsen. Desuden indgik professor Svein Lorentzen fra Trondheims universitet – og jeg selv – i projektets styrings- og redaktionsgruppe.

Vi fire samarbejdede med en række eksperter inden for snart sagt alle skolens faglige områder. Og det kom der så en norsk, en svensk og en dansk bog ud af. Den danske hedder *Kundskabens tekster* – og ser sådan her ud.

Bogens opbygning og disposition er fuldkommen unik. Et tilsvarende fletteværk har næppe været set før – og vil sikkert heller ikke

blive set nogen sinde. Men det var spændende at være med i, og det arbejde har Børre Johnsen så udviklet yderligere med en bog, som jeg vil henvisse alle interesserede til. Den hedder *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk* og udmærker sig ved at gå videre med stoffet fra *Kundskabens tekster* i en ny strukturering. Og så rummer den en række vigtige bud til kritikerne på lærebogsområdet. Man har jo i Norge udviklet noget, som kan være spændende at få bedre frem her i landet – nemlig kritikerrollen: Hvordan skal den varetages?

For en god eller en dårlig, saglig eller usaglig bedømmelse af en bog kan være fuldkommen afgørende for, hvordan den får mulighed for at slå igennem. Bedømmelsen kan betyde alt for meget, hvis den er usaglig eller er nedgørende på et ukvalificeret grundlag. Meget kan så gå tabt – også de økonomiske satsninger, som tit er inde i billedet. Derfor synes jeg, det er spændende, at der er udviklet 10 bud til lærebogskritikere – og de bud står altså i Børre Johnsens *Lærebokkunnskap*:

1. Du skal klargjøre hvem du skriver for
2. Du skal klargjøre kriteriene [Kriterierne kommer vi nærmere ind på lige straks, med gennemgangen af nogle modeller]
3. Kriteriene skal være relevante
4. Du skal ha et bredest mulig sett av kriterier
5. Du skal ikke polemisere
6. Du skal kjenne dine grenser
7. Du skal se læreboka i lys av hele læreverket [altså lærebogssystemet]
8. Du skal ha respekt for forfatterens arbeid
9. Du skal vurdere brukssituasjonen
10. Du skal vise ansikt (s. 144-145).

Disse 10 bud kan som sagt bidrage til at kvalificere et vigtigt led i hele omsætningen af lærebøger også i Danmark. Dér har vi helt klart et felt at arbejde videre på.

## 5. Model 1 fra Kundskabens tekster

Som nævnt er der også udviklet nogle modeller til lærebogsanalyse. Og disse modeller kan enhver lærer, forlagsansat, lægmand

eller uddannelsespolitikere i grunden betjene sig af, når lærebøger eller materialer skal undersøges.

Her vil jeg lægge et par modeller frem. De stammer i hovedsagen fra bogen *Kundskabens tekster* og hviler fagligt på både retorik, sprogbrugsanalyse og de mange fag og fagligheder, som mødes på feltet lærebogskundskab. Det gælder alt lige fra indhold, strukturer og ydre bestemmelser til sprogbrug, distributionsmåder m.m. Mon ikke det fremgår af modellen her:

1. Første indtryk af indholdet og relevansen
2. Afsenderne
3. Modtagerne
4. Rammen, undervisningen foregår i
5. Nærmere undersøgelse af indholdet
6. Sprogbrugen
7. Billederne, udstyret
8. Samlet vurdering
9. Eventuelle sammenligninger (med de andre mulige læremidler til den ramme, der er aktuel).

Med en sådan model kan man vælge at gå det hele igennem. Sådan at man bevæger sig frem mod et kvalificeret valg. Men vi må understrege, at modellen kun er et overblik eller en huskeliste: en inspiration til den proces, man nu kan befinde sig i – som forlagsperson, underviser eller, hvad det nu måtte være.

Yderligere skal de forskellige momenter vægtes temmelig forskelligt – igen: afhængigt af formålet og sammenhængen.

## **6. Den udbyggede model 2 fra *Kundskabens tekster***

Til de ni faser her kan der også fremstilles en udbygget model. [Den udbyggede model blev lagt frem på konferencen *Lærebog 2000* – og modellen kan studeres nærmere på side 207-209 i bogen *Kundskabens tekster*]. Modellen kan vi bruge på stort set alle bøger til undervisningen. Eller på nogle af de materialer, der kom frem under vores lille eksperiment før. Også ved den udbyggede model kan man gå igennem alle faserne. Eller bedre: Man kan gå igennem de faser,

som påkalder sig ens særlige interesse. For nogle vil typisk være relevante for én og andre ikke. Og med overblikket fra modellen kan man jo slå ned akkurat dér, hvor man finder det interessant.

Det behøver vi ikke gøre meget mere ud af her. Ud over at vi kan glæde os ved elevernes indlæg om lærebøgernes brugbarhed, her tidligere i dag. Eleverne har nemlig været oversete i mange skrivelser og i indlæggene på flere af de konferencer, der har været holdt om lærebøger indtil i dag.

## 7. 10-trinsmodellen – også fra *Kundskabens tekster*

Til den interesserede bruger vil jeg dog også lægge en tredje model frem. Også den stammer fra *Kundskabens tekster*. Men den bygger på lidt andre principper og kan derfor måske give yderligere nogle muligheder fra sig. Den følger her:

1. Begynd med at se på, hvad du generelt synes om lærebogen. Præcisér siden dine spørgsmål – f.eks.: Er de temaer, som du anser for vigtige, med i lærebogen?
2. Er oplysningerne i bogen korrekte? Er lærebogen alsidig? Særlig? Findes der gode og forståelige forklaringer? Hvilke perspektiver dominerer? Hvad savnes?
3. Hvilke vurderinger kommer til udtryk? Indbyder lærebogen til refleksion?
4. Er lærebogen faktaorienteret, opgavepræget eller fortællende? Alle typer kan være på deres plads. Det bestemmer du.
5. Kan eleverne anvende lærebogen selv? Eller kræver den kontinuerlig vejledning og støtte fra lærerens side?
6. Hvordan er udformningen af sprog og billeder? Hænger tekst og billede sammen? Er sproget let at forstå?
7. Hvilke slags problemstillinger og arbejdsopgaver dominerer?
8. Passer lærebogen til din måde at undervise på?
9. Er læremidlet sin pris værd?
10. Hvilke kriterier er vigtigst for din stillingtagen? Lav en liste over positive og negative momenter. Diskuter med nogle kolleger. Udform rutiner til at skaffe overblik over de lærebøger, I har – og til at få orientering om nye produkter (s. 210).

## 8. Et norsk bidrag: Godt språk i lærebøger

Endnu et arbejde skal dog omtales, inden vi runder af. For i 1999 kom der et vigtigt norsk bidrag, der hedder *Godt språk i lærebøker*. Heri bliver lærebøgerne betonet som et vigtigt led i den sproglige fødekæde. Og bogen er, som det hedder i undertitlen, en 'Rettleiing i lærebokarbeid', men den interesserer også ved at gå meget detaljeret igennem trækkene i den pædagogiske sprogbrug, der omgiver os.

For mig som sprogmand er det interessant med den detaljerede gennemgang – og at se et register over relevante sproglige termer med henblik på forståelighed, som jeg ikke faktisk har set bedre i andre faglige bøger. Spændende er det også, at forfatterne spørger, hvad der er godt sprog i lærebøger. Og de besvarer spørgsmålet med, at godt lærebogssprog langt hen ad vejen ikke er andet end det, der kan siges om godt sprog generelt: Godt sprog er varieret og personligt, temperamentsfuldt, men sagligt forståeligt uden at blive fladt og plat. Det balancerer mellem en mundtlig og skriftlig stil, mellem korte og længere sætninger og så videre. Det er rigt på informationer, uden at den røde tråd går tabt.

[Herefter fulgte en runde med spørgsmål og kommentarer fra en række konferencedeltagere].

## 9. Opsummering og perspektiv

Med indlægget her har jeg for det første altså villet pege på, at der har været forsket herhjemme på lærebogsområdet igennem de senere år. For det andet har jeg ønsket at fortælle lidt om, hvad vi blandt andet har gjort. Og for det tredje nærer jeg som nævnt et ønske om at opfordre til samspil og til videre forskning på området.

I lyset af denne konferences forløb kan nogle af de mulige foranstaltninger samles i disse fem sætninger:

- Lærebøgerne bør analyseres i deres komplekse og stadigt foranderlige samspil med en række andre medier.
- Institut for Dansk Gymnasiepædagogik har enestående mulig-



heder for at videreudvikle den hjemlige lærebogsforskning, sådan at den kommer til at dække inden for (de fleste af) skolens kundskabsområder.

- Man bør gå videre med planerne om en egentlig uddannelse af faglitterære forfattere i Danmark – gerne med en base i SDU's Institut for Journalistik.
- Fremtidsudviklingen på lærebogsområdet kan følges gennem et brancheoverskridende samarbejde i et forum, der som medlemmer får en eller et par: forskere, forlagspersoner, lærebogsforfattere – og måske endda også lærebogskritikere.
- Flere danskere bør deltage i arbejdet inden for The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM).

## Litteratur

Egil Børre Johnsen m.fl.: *Kundskabens tekster. Jagten på den gode lærebog*. Kbh., Akademisk Forlag, 1998.

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

Norsk språkråd: *Godt språk i lærebøker. Rettleiing i lærebokarbeid*. Oslo, 1999.

Peder Skyum-Nielsen (red.): *Text and Quality. Studies of Educational Texts*. Oslo, Copenhagen, Stockholm, Boston; Scandinavian University Press; 1995.

# Finn Hauberg Mortensen

## Next Step

Schiller har lært os, at kunsten skal være uden hensigt. Om lærer-digtet eller det didaktiske digt ved vi, at det typisk sættes under digte i øvrigt. Det didaktiske med dets bismag af hensigt har i det hele taget en duft, som man ikke gerne stifter bekendtskab med, hvis man kan blive fri.

Helt sådan kan det naturligvis ikke være i uddannelsessektoren, hvor man skelner ganske skarpt mellem den nye erkendelse og formidlingen, omend man kan have svært ved at placere den formidling, der er klog nok til bevidst at få brugeren til at lære noget og måske endda til at blive mere vis. Vi taler gerne ved festlige lejligheder om høje dannelses- og kompetencemål. Det er vigtigt, men det er også nødvendigt at diskutere de konkrete værktøjer, der er forudsætningen for at nå dem. Blandt disse indtager lærebøgerne – eller bredere, læremidlerne – en prominent rolle. I litteraturens verden er sådanne værker arvtagere for den didaktiske digtning. Den oprindelige opgave var at udbrede holdninger – det være sig moralske, religiøse eller politiske – at formidle viden og indsigt, sidstnævnte både i form af omverdens- og selvindsigt.

I dansk sammenhæng kender vi didaktisk poesi fra bl.a. Anders Sunesøns *Hexaemeron* om verdens skabelse, men såmænd også fra mange af H.C. Andersens mindre kendte historier og eventyr, som har et betydeligt didaktisk og vidensformidlende sigte.

Opslaget 'lærebog' findes ikke i *Den Store Danske Encyklopædi*, ej heller i Gyldendals 10-bindsleksikon eller i det 4-binds litteraturlleksikon fra samme forlag. Man skal her tilbage til *Salmonsens*, som imidlertid kun ultrakort henviser til katekismen, fordi 'lærebog' er blevet brugt som betegnelse for en bearbejdning til skolebrug af Luthers *Lille Katekismus*.

Læringen var overhovedet bundet til religionsundervisningen. Ord, værdier og handlinger blev lige som stilistiske og historisk-moralske modeleksempler bragt sammen i narrative tekster og de

blev føjet sammen til læsebøger, fx Ove Mallings *Store og Gode Handlinger af de Danske, Norske og Holstenere*, 1777. Fra og med 1800-tallet bliver udvalget noget bredere. Professor Th. Bruun udgav i 1804 fx en antologi med originallitteratur, *Poetisk Læsebog eller Samling af fortrinlige engelske Digte*, der i lighed med hans andre lærebogstilbud til undervisningen i moderne sprog dog kun oplevede ét oplag, mens markedet gav mulighed for, at Chr. Molbechs *Dansk Læsebog i Prosa til Brug ved Sprogunderviisning i Modersmaalet, særdeles for Mellemclasser i Skolerne* fra 1832 allerede nåede 5. oplag i 1848. Denne steadyseller består af tekster, som redaktøren enten har måttet skrive selv eller gennemskrive for at opnå korrekt stil og tone. Udviklingen af et godt dansk skriftsprog var endnu på vej, og redaktøren delagtiggør i forordene til de nye oplag læserne i sine overvejelser, mens han polerer de enkelte læsestykker. Først i forordet til 5. udgave er han ved at være tilfreds og kan indskrænke sig til at tage højde for én ændring i realia: »nyere Oplysninger til Kamelens anatomie og Naturhistorie [have] gjort en Forandring nødvendig.« (s. X)

Siden begyndelsen af 1970'erne, hvor der i Danmark var spredte forsøg på en kritisk lærebogsanalyse finansieret af SID, har lærebøgerne levet deres stille liv i tasker, i ungdomshybler, i bogmagasiner og i klasseværelserne. Debatten om kopier versus bøger har vi haft, og lejlighedsvis følges den op af en hurtigt hendøende diskussion om læremidler, fx 4. september 1999, hvor *Politiken* på forsiden kunne referere to undersøgelser: Pointen i den første er, at til trods for at danske børn bruger mere tid på fjernsyn, video og computere end før, så har de også tid til andre fritidsinteresser, fx sport. Den anden undersøgelse konkluderede, at danske skolebøger er for ringe – de er for dårlige, for få, for uaktuelle og for lidt gearret netop til de unges mediebrug.

Denne undersøgelse af skolebøgerne vedrørte specielt folkeskolen, men situationen i de gymnasiale uddannelser kunne måske også trænge til eftersyn. Hvis læremidlerne i den mest 'boglige' del af skoleforløbet ikke er up to date, så ser det ikke godt ud for grundlæggelse af gode studievaner.

Debatten på konferencen Lærebog 2000 viste, at der mellem de direkte implicerede parter var en række fælles krav til læremidlerne, herunder til lærebogen:

- I et videnssamfund må skolens læremidler antages at være særdeles vigtige for omsætning og udvikling af færdigheder, viden og erfaringsdannelse.
- Trods for vores lille sprogområde vil vi have noget at vælge mellem. Materialet skal hverken være udvalgt eller censureret af offentlige eller private, men være formidlet på et frit læremiddelmarked, hvor der er metodefrihed, og hvor der lægges op til metodefrihed hos læreren og for eleverne til valg mellem relevante problemstillinger og materialer.
- Brugerindflydelse er værdifuld. Den kan praktiseres ved at fortsætte traditionen for, at mange lærere udarbejder læremidler.
- Læremidlerne må leve op til den aktuelle mediedagsorden ved at udnytte både de tekniske muligheder, elevernes og lærernes forudsætninger. Brugen af læremidlerne bør rumme mulighed for kritisk stillingtagen til dem. I den sammenhæng bør det diskuteres, hvorledes man opnår velfungerende samspil mellem tekster og visualiserede fremstillinger, mellem bøger og andre medier og mellem medier, der kan tegnes og interaktive medier.
- Læremidlerne må tage højde for den forskydning, der er sket fra at opfatte læreren og lærebogen som ubestridte autoriteter til at se begge som hjælpere for den lærende.
- Læremidlernes kvalitet bør styrkes, dels gennem undersøgelser af, hvorledes de anvendes i praksis, dels gennem diskussioner om vurderinger fra elev- og lærerside. Hele processen fra fremstilling til brug kan med fordel belyses, idet også forlagsfolk og forfattere inddrages.

I min afrunding på konferencen lagde jeg op til et videre arbejde med området ud fra de præmisser, som her er skitseret. Konkret foreslog jeg nedsættelse af en arbejdsgruppe på DIG bestående af repræsentanter for læremiddelproducenter (herunder forlag), forfattere, lærere, elever, forskere, skoleejere samt det fagligt-pædagogiske tilsyn. Opgaven skulle være at give et konkret bud på påtrængende og aktuelle opgaver inden for områderne analyse/evaluering/udvikling af læremidler. I den forbindelse kan eksemplariske læremidler drøftes med henblik på at vurdere deres teknologiske karakteristika, deres faktuelle indhold og dettes videnska-

belige gehalt, deres pædagogiske muligheder og begrænsninger set i relation til ønskede udviklinger af kompetencer og faglighed.

Der var blandt deltagerne varm tilslutning til etablering af et sådant forskningsbaseret udviklingsarbejde, som generelt ville kunne give sektoren et løft i respekt for den frihed på området, som er dansk tradition. Området egner sig godt til et konkret fagdidaktisk samarbejde på tværs af grænserne i uddannelsessektoren mellem de gymnasiale uddannelser og universiteternes forskning, ligesom det egner sig godt til at afprøve en række spændende samarbejdsrelationer mellem de offentlige og private parthavere i nutidens og fremtidens læremidler, trykte så vel som elektroniske.

Det er med stor glæde, at jeg kan berette, at Undervisningsministeriet i december 2000 har givet en bevilling svarende til 2/3 årsværk til at understøtte dette udviklingsarbejde. DIG vil søge at supplere bevillingen, som gør det muligt at ansætte en AC-medarbejder til at beskæftige sig med:

- at gennemføre en foreløbig udredning af området
- at styre arbejdsgruppens diskussionen
- at udarbejde et samlet program for en etablering af en dansk forskning og udvikling inden for området læremidler i de gymnasiale uddannelser.

Dette arbejde vil nødvendigvis blive udført i nært samspil med den arbejdsgruppe, der snarest vil blive nedsat.

# Om bidragyderne

**Jarl Damgaard**, cand.mag. er direktør i Uddannelsesstyrelsen, Undervisningsministeriet.

**Niels Aage Jensen**, cand.pæd. er forfatter og tilknyttet Gyldendal, han er formand for de faglitterære forfattere i Danmark.

**Lise Jeremiassen**, cand.mag. er administrerende direktør for forlaget Alinea A/S og medlem af bstyrelsen for Den danske Forlæggerforening samt af foreningens skolebogsudvalg.

**Lea Andersen, Jacob Basbøll, Rikke Jørgensen og Sidsel Nelund** er/var elever ved Mulernes Legatskole, Odense.

**Harry Haue**, mag.art. har baggrund som gymnasielærer og lærebogsforfatter, er nu amanuensis, ved DIG, Syddansk Universitet.

**Elisabeth Arnbak**, Ph.D. er læseforsker, adjunkt ved Danmarks Pædagogiske Universitet.

**Peder Skyum-Nielsen**, dr.phil. er professor ved Institut for Journalistik, Syddansk Universitet.

**Finn Hauberg Mortensen**, lic.phil. et mag.art. er professor ved DIG, Syddansk Universitet.



I serien GYMNASIEPÆDAGOGIK:

1. **Taler ved indvielsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik** (1999)
2. Lilian Zøllner: **Unge holdninger til etiske spørgsmål om døden** (1999)
3. **Hvad kan vi lære af udlandet?** Gymnasiepædagogik i Holland, Norge og Canada (2000)
4. Harry Haue: **Gymnasiale almindannelser** (2000)
5. **Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Status 1999** (2000)
6. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Ledelse** (2000)
7. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Studievejledning** (2000)
8. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Almenpædagogik** (2000)
9. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Fagpædagogik** (2000)
10. **Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/IT-pædagogik** (2000)
11. **Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik. Forår 2000**
12. **Værdier i skole og samfund** (2000)
13. **MIG Master i Gymnasiepædagogik** (2000)
14. **Forelæsningsbibliotek 2000**
15. **Forskningsværksted 2000**
16. Lilian Zøllner: **Education and Enlightenment 2000**

**GYMNASIEPÆDAGOGIK** kan rekvireres fra instituttet så længe oplag haves



Hvordan har bøgerne det i bogskolen?  
Hvordan har lærebøgerne det i videnssamfundet?  
Hvordan har de pædagogiske tekster det  
i IT-alderen? Har opmærksomheden på  
læremidlerne været tilstrækkelig?  
Mange spørgsmål kan stilles til lærebogen,  
som stadig er det vigtigste læremiddel,  
og til de elektroniske læremidler, der er på vej.  
Dens udvikling er en nødvendig forudsætning  
for gennemførelsen af den aktuelle modernisering  
af de gymnasiale uddannelser.  
DIG har samlet en række fremtrædende  
branchepersoner, uddannelsesfolk, lærere og  
elever til en konference og kan her  
rapportere fra et underbelyst og  
heterogent problemfelt.