

Læremiddelanalyse

Fra makro - til mikroniveau

AF: HENRIK JUUL, FORLAGSREDAKTØR GYLDENDAL

Denne artikel opstiller en generel model til at beskrive og analysere strukturer i didaktiske læremidler. Modellen kan bruges til at analysere læremidler i forhold til en hvilken som helst didaktisk eller didaktiseret kontekst. I det følgende fokuseres på analyse af foreliggende læremidler.

Den teoretiske inspiration er hentet i Basil Bernsteins teori om pædagogisk diskurs og Ulf. P. Lundgrens læreplansteori. For videre udredning af det teoretiske grundlag se Juul 2008b.

Et teorigrundlag

Basil Bernsteins begreb om *pædagogisk diskurs*, der produceres gennem *den pædagogiske anordning*, omhandler bl.a. forholdet mellem basisfaglig viden og pædagogisk teori. Pædagogisk teori skal i det følgende forstås som pædagogiske/didaktiske teorier og traditioner, der inspirerer til at organisere en bestemt undervisning til en bestemt gruppe af elever i en bestemt kontekst. Begrebet basisfaglig viden dækker derimod akademiske fag (fx universitetsfaget litteraturvidenskab), hvis viden omsættes til skolefag (fx dansk). Basisfag kan dog opfattes bredere end blot akademiske fag, fx også som håndværks- og kunstfag (Nielsen 2004: 37).

Basisfaglig viden skal udvælges og organiseres under indflydelse af pædagogiske teorier (der tager større eller mindre hensyn til eleverne¹) for at konstruere en pædagogisk diskurs, som fx kan udtrykkes gennem et læremiddel. Med inspiration fra Bernstein kan man i forlængelse heraf opstille to variabler, der sammen beskriver grundstammen i en pædagogisk diskurs. Jeg kalder de to variabler for henholdsvis "indhold" og "undervisning", da de netop udtrykker elevens mulige møde med et indhold i en undervisning:

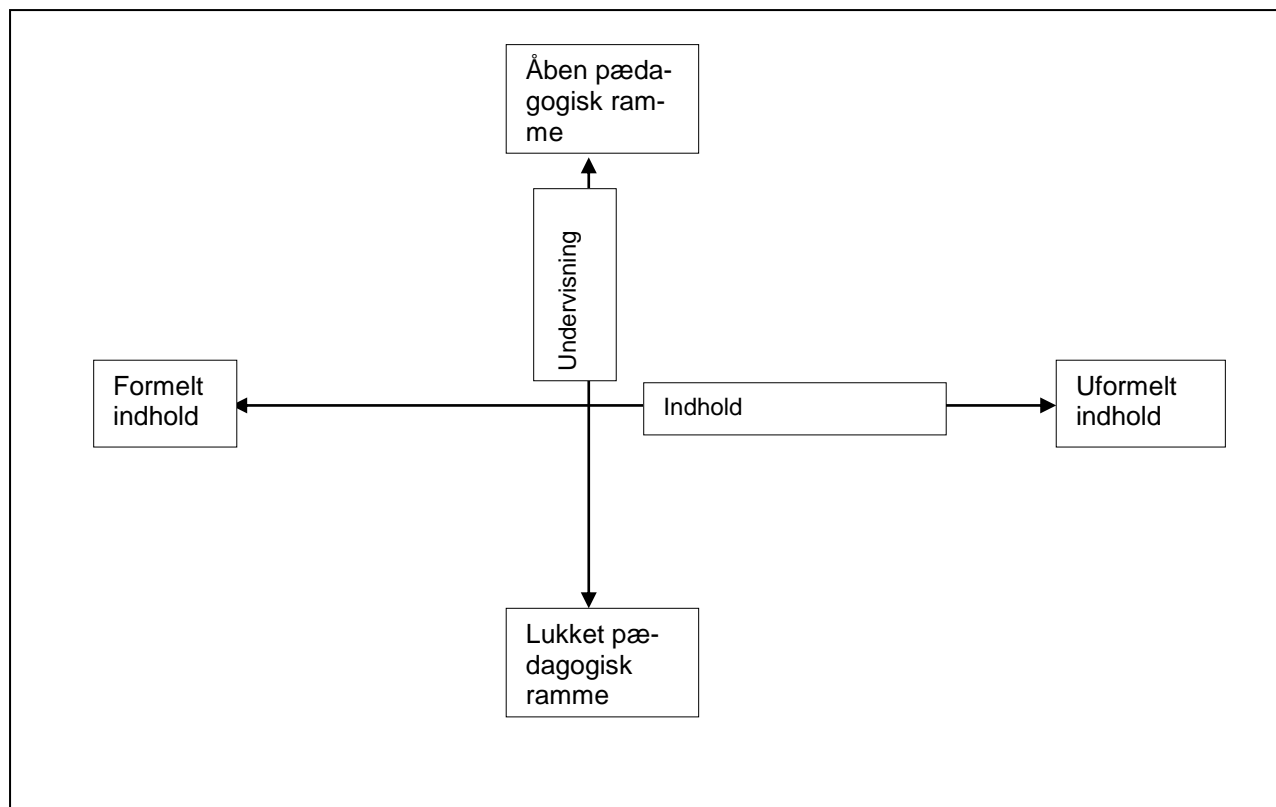
Indhold: En variabel angående selve det faglige *indhold*, som kan udvælges i spektret mellem elevens egen uformelle viden og en formel universitær vidensproduktion med henblik på *formidling* i en valgt rækkefølge, et valgt tempo og ud fra den pædagogiske diskurs' formelle eller uformelle kriterier for forståelse² (undervisningsdiskurs, se Bernstein 2001b: 81).

Undervisning: En anden variabel angående *undervisningens* organisering gennem brug af pædagogisk teori. Dvs. en variabel angående den pædagogiske ramme, som indholdet formidles i. Her skal eleven arbejde med

den basisfaglige viden med henblik på at *tilegne* sig denne. Dette kan de gøre ud fra undervisningens pædagogiske principper, her forstået som den pædagogiske diskurs' konstruktion af elevens identitet, dvs. de forventninger og krav, man stiller til eleven, og den særlige adfærd, kommunikation og bevidsthed, eleven skal henholdsvis mestre og være i besiddelse af for at tilegne sig viden (regulativ diskurs, se Bernstein 2001a: 177). Disse pædagogiske principper kan derfor ligge i spektret mellem åbne og lukkede principper for læring. Lukkede principper er fastlagte på forhånd og tager derfor ikke hensyn til elevens måde at lære på, men snarere til at eleven skal tilegne sig noget bestemt på en bestemt måde (afsenderen af viden er her i fokus). Åbne principper tager derimod hensyn til elevens forståelse og måde at lære på (modtageren af viden er her i fokus).

Ud fra de to variabler, "indhold" og "undervisning", kan man således opstille en overordnet model for analyse af læremidler som pædagogisk diskurs³:





Model for analyse af læremidler som pædagogisk diskurs

En pædagogisk diskurs, i dette tilfælde et læremiddel, vil som oftest være bærer af en ideologi og derfor have et normativt mål. Et læremiddels mål vedrører både udvælgelsen af dets indhold, som skal formidles (modellens x-akse), og af undervisningens organisering af måder, hvorpå dette indhold kan tilegnes (modellens y-akse). Et meget specifikt mål vil derfor fremstå i modellen med ét punkt, mens mere komplekse mål vil fremstå som en række forskellige punkter, måske endda flader.

Variablen for udvælgelse af "indhold" er underordnet og reguleret af variabelen for organisering af "undervisning". Basil Bernstein giver et eksempel på dette med undervisningsfaget fysik. Fagets "indhold" er udvalgt og ændret i forhold til fysik, som det kendes fra sin oprindelige videnskabeli-

ge diskurs. Folkeskolefaget defineres ud fra et pædagogisk sæt af præmisser angående "undervisning"; et sæt af sociale regler for, hvorledes man kan arbejde med faget for at tilegne sig de dele af faget, man har brug for i forhold til folkeskolens dannelse. Fysik i sin oprindelige diskurs opstiller derimod et sæt af logiske regler for at praktisere og forske i fysik. Det kan således hævdes, at basisfaglig viden netop omprioriteres og omstruktureres af pædagogiske hensyn (forholdet mellem undervisningsdiskurs og regulativ diskurs, se Bernstein 2001a: 152).

I daglig tale i professions-sammenhænge omtales de to variable, der udgør pædagogisk diskurs, tillempet som "det faglige" og "det pædagogiske". Andre professionsbegreber som "det fag-faglige" og "det pædagogisk-

faglige" (Worm 2007: 38) indfanger kilderne til de to variable, idet indholdet, der undervises i (basisfaglig viden) og med (pædagogisk teori), hentes i diskurser uden for den pædagogiske diskurs. Det sker ud fra et princip kaldet *rekontekstualisering*. Rekontekstualisering forklarer, hvorledes viden fra andre diskurser omsættes og får nyt og andet liv i pædagogiske diskurser – netop fordi "det faglige" reguleres af og er underordnet det "pædagogiske" regelsæt som i eksemplet ovenfor. Viden bliver således gennem dette regelsæt til noget andet, når den rekontekstualiseres til pædagogisk diskurs. På den måde ændrer viden, der optages i en pædagogisk diskurs, karakter (Bernstein 2001a: 159).

Af ovenstående følger, at et givent indhold kan opfattes som

noget, der er reguleret af de pædagogiske rammer, og hvis pædagogiske form kan forklares ud fra disse rammer. Dette kan iagttages på forskellige niveauer, her hentet fra Ulf P. Lundgrens *læreplansteori* (Lundgren 1981), som jeg i det følgende har tilpasset mit eget praksisfelt (konstruktion og produktion af læremidler), således at læremidlet selv fremstår som praksis:

- Makroniveauet handler om, hvilken viden der er brugt til at konstruere læremidlet og hvorfor. Her er både tale om generel *basisfaglig viden* (fx kan en undervisning om H.C. Andersen hente viden fra litteraturvidenskaben) og generelle *pædagogiske og didaktiske teorier* (fx kan en problemorienteret undervisning hente viden fra reformpædagogikken).
- Mesoniveauet handler om hvilken pædagogisk teori og basisfaglig viden, der er re-kontekstualiseret og sammentænkt til pædagogisk dis-

kurs. Dette niveau er udtryk for den *indre* side af pædagogisk diskurs og omhandler læremidlets faglige, pædagogiske og fagdidaktiske intentioner. Disse udtrykkes gennem den vejledning og planlægning af undervisning, læremidlet tilbyder. Denne planlægning indeholder styringsredskaber i form af argumenter for og overordnede normative tiltag til at styre og kontrollere, hvordan undervisningens indhold (*curriculum*), *metoder* etc. skal organiseres, så eleverne kan tilegne sig den udvalgte, formidlbare viden.

- Mikroniveauet handler om, hvordan læremidlet formidler viden med henblik på tilegnelse. Det handler om hensigter og strukturer *i* læremidlet og ikke som hos Lundgren *ud fra* læremidlet. Dvs. hvordan og med hvad selve materialet forsøger at styre praksis, fx gennem læremidlets elev-tekst (*fremstillingen*) og

konkrete elevhenvendte opgaver. Mikroniveauet er således udtryk for den *ydre* side af den pædagogiske diskurs.

Ved at knytte relationer fra disse tre niveauer til variablerne "indhold" og "undervisning" fremstår viden i forskellige former med forskellige relationer⁴. På makroniveau kan basisfaglig viden og pædagogisk teori leve særskilte liv, men de knyttes gradvist tættere sammen ned gennem niveauerne. Det betyder også, at for at konstruere et læremiddel må man omsættes viden fra makro- til mikroniveau.

Indhold er udvalgt på bekostning af noget andet og fremstår derfor som mere legitimt, dvs. som dominerende og mere accepteret end andet indhold. Det samme gør sig gældende for *undervisningens* organisering eller orden, som udtrykker en legitim måde at tilegne sig indhold på:

Niveau	Indhold Formidling af legitim viden (uformelt indhold/ formelt indhold)	Undervisning Tilegnelse gennem legitim orden (åben ramme/ lukket ramme)
Makro	Fx basisfaglig viden og kompetencer	Fx pædagogiske og didaktiske teorier
Meso	Fx curriculum	Fx metodik
Mikro	Fx fremstillingen	Fx opgaverne

Læremidlet produceret som pædagogisk diskurs, Juul 2008



Makroniveauets indflydelse på pædagogisk diskurs

Hvorfor kommer undervisnings basisfaglige indhold og pædagogiske teori?

Dette niveau handler om hvilken viden, der udvælges og organiseres til undervisningsbrug. I forhold til variabelen "indhold" kan basisfaglig viden rekontekstualiseres fra primære kontekster, dvs. fra akademisk viden, der er produceret omkring koden sand/falsk⁵. Akademisk viden kan også rekontekstualiseres for at fordre elevernes tilegnelse af den formidlede viden (variabelen "undervisning"). Her kan tages pædagogiske og didaktiske teorier fra den pædagogiske videnskab. Man kan dog stille spørgsmålstegn ved, om pædagogik har sit eget teoriapparat, eller om pædagogik netop henter sit indhold fra andre diskurser, fx filosofi, antropologi, sociologi og psykologi⁶.

Empirien til dette niveau vil ofte være akademisk primærlitteratur, men ikke-akademisk litteratur kan, som nævnt, også omsættes i læremidler (om begrebet basisfag, Nielsen 2004: 37). Fx kan et undervisningsemne om symboler trække på Jungs symbolforståelse. Men andre videnskaber stiller anden viden til rådighed om emnet, og det er ikke uden betydning for elevens potentielle læring og dannelse, hvilken basisfaglig viden man udvælger til undervisning (se Juul 2006b).

Det samme gælder selvsagt udvælgelsen af pædagogisk teori, som ligger til grund for undervisningens organisering (se fx Juul 2008a).

Mesoniveauets indflydelse på pædagogisk diskurs

Hvilke intentioner ligger til grund for den pædagogiske brug af basisfaglig viden?

Dette niveau handler om, hvordan man organiserer den udvalgte viden med henblik på at formidle den til eleverne, så de kan tilegne sig denne viden. Niveaueet indeholder diskursive principper for organisering af basisfaglig viden og kontrol med, at den kan reproducere. Det handler med andre ord om forskellige typer af rekontekstualiseringer. Mens basisfag og pædagogik ofte lever adskilte liv på makroniveau, tænkes de her i højere grad sammen som fagdidaktik⁷ i en pædagogisk diskurs, hvor det pædagogiske regulerer det basisfaglige efter nogle principper. Frede V. Nielsen har agiteret for fire almene fagdidaktiske principper for indholdsudvælgelse⁸. Fagdidaktik på:

- grundlag af *basisfag* (basisfagsdidaktik – ofte formelt indhold)
- grundlag af *hverdagserfaringer* (etnodidaktik – ofte uformelt indhold)
- grundlag af *aktuel samfundsproblembestemmelse* (udfordringsdidaktik – ofte møde mellem formelt og uformelt indhold)
- *antropologisk grundlag* (eksistensdidaktik, menneskets grundvilkår – ofte tenderende mod uformelt indhold).

Positionerne udelukker ikke hinanden, men adskiller sig i deres begrundelser af, hvorledes man bedst opnår forståelse af omverden. Idet verden er en kompleks størrelse, kan man sige, at posi-

tioner supplerer hinanden (Nielsen 1994: 36). Jeppe Bundsgaard tilføjer to yderligere fagdidaktiske principper for indholdsudvælgelse:

- *pragmatisk/traditionalistisk curriculumlogik* (ofte lokalt, formelt indhold)
- *kompetenceorienteret curriculumlogik* (ofte en vekselvirkning mellem forskellige typer indhold: Kompetenceorienteret curriculumlogik tager udgangspunkt i kompetencer, mennesket må besidde i forhold til fem forskellige identiteter: som person, forbruger, borger, æstetiker og arbejder. Bundsgaard 2006: 22).

Principperne demonstrerer, at undervisningsindhold er et bredt begreb, og at viden produceres mange andre steder end i basisfaglige miljøer⁹.

Begrebet "tilgange til undervisning" rummer både specifikke faglige tilgange og almene tilgange. Mette Buchardt fremhæver i sin fagdidaktik to tilgange, der normalt går på tværs af fag, og således også henter deres begrundelser uden for skolens basisfag: traditionen for "filosofi i skolen" og strategier angående "monokulturel, multikulturel og antiracistisk undervisning" (Buchardt 2006: 106). Disse tilgange til undervisning viser også, at undervisning kan være reguleret af – foruden etik og dannelsesprincipper – metoder. I den forstand bliver undervisningsindhold udvalgt og organiseret ud fra, om det kan anvendes med en bestemt metode.

Ovenstående principper og tilgange kan anvendes som almene rekontekstualiseringsprin-



cipper. Ud fra disse principper udvælges og organiseres et indhold, som skal styre og kontrollere praksis. Dette kan empirisk findes i nationale curricula (fx Fælles Mål), fagdidaktikker og almene fagdidaktikker (se fx Steffensen 2003). Endelig skal nævnes lærervejledninger, der netop angiver muligheder for at organisere orden, men ikke er henvendt til modtageren for læring.

Mikroniveauets indflydelse på pædagogisk diskurs

Hvordan omsættes pædagogisk organiseret indhold til læremidler?

Dette niveau handler om, hvorledes rekontekstualiseringer kommer til syne som den ydre side af pædagogisk diskurs, dvs. hvorledes den fremstår som pædagogisk tekst¹⁰ henvendt til det pædagogiske subjekt, eleven. Det legitime i den pædagogiske tekst (kaldet den privilegerende tekst) er ikke nødvendigvis en legitim forekomst i en traditionel tekst, men kan udtrykke sig gennem en hvilken som helst pædagogisk forekomst ved direkte eller indirekte at være det dominerende (Bernstein 2001a: 143f.). Tekstens møde med eleven vil i praksis være elevens møde med et normativt rekontekstualiseret indhold, hvis mål er dannelse, og derfor inkluderer nogle elever og ekskluderer andre (Bernstein 2001a: 144). Dette sker i forhold til, om eleven kan identificere sig med fremstillingen af det faglige indhold (identifikationsregler) og til fremstillingens tempo, rækkefølge og formelle eller uformelle præmisser for forståelse. Alt dette er dog reguleret af undervisningens

pædagogiske rammer, dvs. de legitime arbejdsformer (effektueringsregler), herunder legitim adfærd, kommunikation og bevidsthed, der gør, at eleverne kan løse de opgaver, de møder i undervisningen.

Frede V. Nielsen har beskrevet, hvorledes basisfaglig viden relaterer sig til undervisningspraksis, dvs. hvordan det kommer fra makro- til mikroniveauet. Nielsen opstiller tre muligheder:

- *Nedsivning*: når undervisningsindholdet optræder som en light-udgave eller reduceret udgave af basisfaget. De pædagogiske udvælgelseskriterier er her mangelfulde.
- *Nonrelation*: når undervisningsindholdet er udvalgt uden faglige hensyn, men der i stedet er skelet til en almen pædagogisk (til tider provinsiel) holdning til, hvorledes verden er opbygget.
- *Relationsfelt*: når basisfag og didaktik indgår samarbejde som fagdidaktik. Nielsen betoner, at dette relationsfelt kræver en afklaring af såvel fagsyn som didaktiksyn. Han mener i den sammenhæng, at basisfag og didaktik kan indgå i et ligeværdigt forhold. Nielsen gør det også klart, at forskellige undervisningsfag har forskellige forhold til deres basisfag (Nielsen 2004: 45)¹¹. Dette relationsfelt kan opfattes som den kvalitative rekontekstualisering og sammentænkning af basisfaglig viden og pædagogisk teori.

Empirien til dette niveau hentes i selve læremidlet, som det fremstår for eleven, som pæda-

gogisk tekst, der formidler særlige faglige kategorier ud fra principper om tilegnelse af viden, der bl.a. manifesterer sig gennem læremidlets elevhenvendte opgaver. Man kan derfor undersøge de didaktiske mulighedsrum (Haas 2003) for formidling og tilegnelse, herunder social orden og legitimitet, som læremidlet foreskriver.

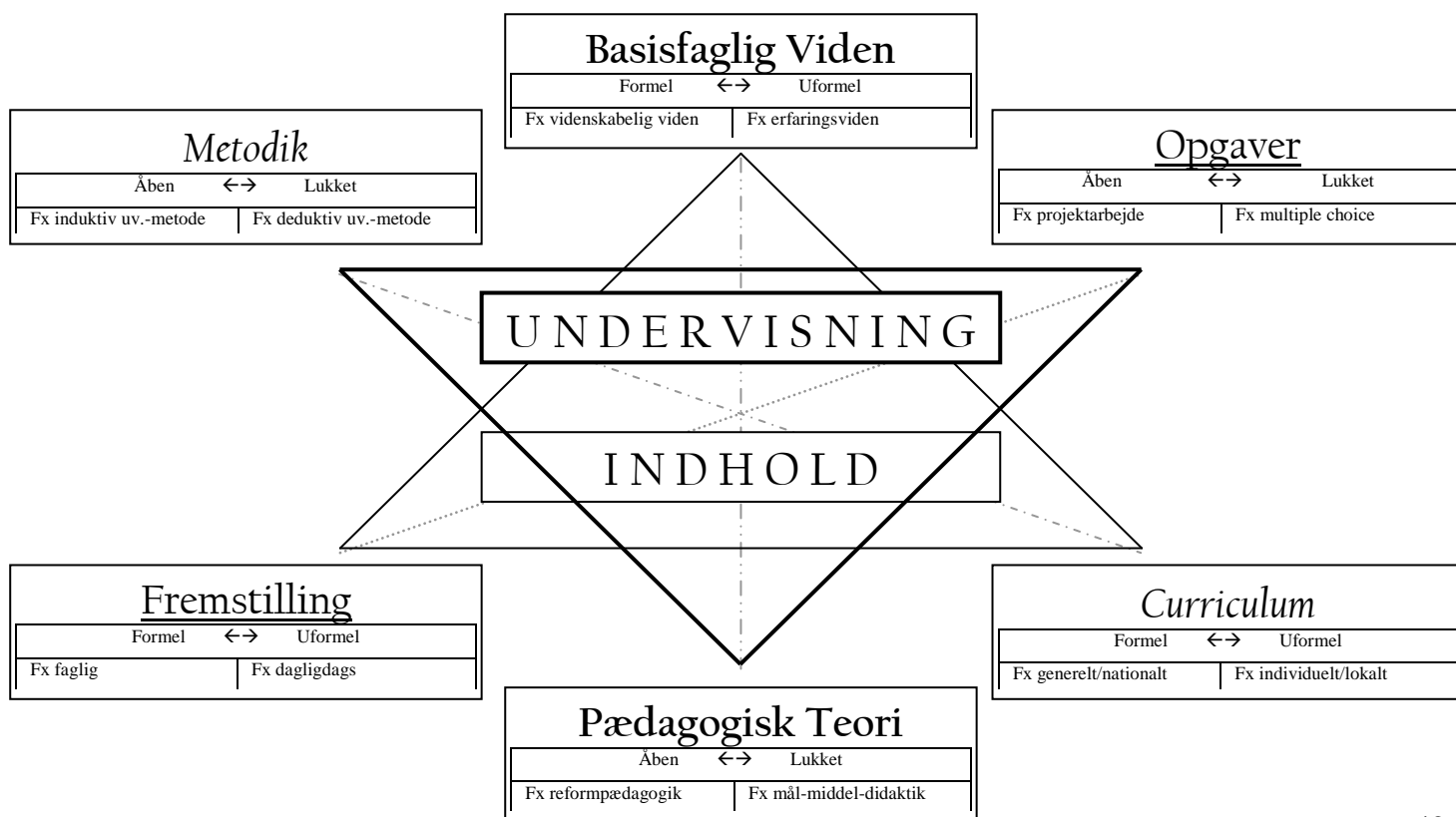
En analysemodel

I det følgende vil jeg opstille en operationel model for analyse af læremidler.

Af ovenstående kan udledes, at faglig undervisning trækker på både pædagogisk og basisfaglig viden, som på makroniveau kan leve sit eget liv, men i højere grad er smeltet eller tænkt sammen på meso- og mikroniveauet. For operationaliseringens skyld har jeg kaldt det pædagogiske eller regulerende for "undervisning", da dette er, hvad mange forbinder med selve værktøjet til kultureproduktion. Det basisfaglige har jeg kaldt "indhold", da dette ofte opfattes som selve den kulturelle essens, der skal videregives i undervisningen¹². I modellen forholder det sig, som hos Bernstein, således, at "undervisning" (den fede trekant, hvis spids vender nedad) er regulerende (de forskelligt stiplede linjer) i forhold til "indhold" (trekanten, hvis spids vender opad). Det skal dog nævnes, at visse former for pædagogik netop opstiller mål, der lægger sig tæt op af indholdsfeltet.

Makro-, meso- og mikroniveau optræder i begge trekanter markeret med hhv. fed, kursiv og understregning:





Læremiddelmodellen:

Didaktisk analyse af læremidler som pædagogisk diskurs i forhold til **makro**-, meso-, og **mikroniveau**, Juul 2008.

For overblikkets skyld kan modellen læses og anvendes i tre tempi:

Første gennemlæsning: Hierarkisk om hhv. 'indhold' og 'undervisning' (trekanterne)

Som også anført i skemaet og modellen ovenfor fremhæver jeg nogle særlige kategorier på makro-, meso- og mikroniveau, som disse udspiller sig i forhold til modellens to trekanter: "indhold", der har med formidling at gøre, og "undervisning", der har med tilegnelse af viden at gøre:

I forhold til "indhold": På makroniveau udvælges "basisfag-

lig viden", som på mesoniveau organiseres i et "curriculum" (fx en generel/national eller individuel/lokal læseplan) for på mikroniveau at transformeres til den tekst, eleven møder, dvs. "fremstillingen".

I forhold til "undervisning":

På makroniveau udvælges "pædagogisk teori" (herunder didaktik, erkendelses-/læringsteori og dannelsesidealer), som på mesoniveau organiseres i en række tilgange til undervisning og dermed en række forslag til "metodik" for på mikroniveau at transformeres til de "opgaver", eleven skal løse for at tilegne sig

den formidlede viden. Mens pædagogikken er teoretisk på makroniveauet, kaldes den til tider praktisk pædagogik på meso- og mikroniveauet (Bjerresgaard & Fibæk 2008).

I forhold til begge trekanter¹³ bliver det vigtigt at observere hvilken viden (fx hvilken viden-skab), der er blevet transformeret fra makro til mikroniveau, om det er gjort på en valid måde, og om "indhold" og "undervisning" (de to trekanter) har en kvalitativ relation. Hertil kommer, om alle niveauer er prioriteret hensigtsmæssigt.



Anden gennemlæsning: Almene fagdidaktiske relationer mellem 'indhold' og 'undervisning' på de enkelte niveauer (stiplede linjer)

Da jeg opfatter det pædagogiske som regulerende i forhold til det faglige, vil "indhold" være underordnet "undervisning" på alle niveauer:

I forhold til makroniveau:

Basisfaglig viden udvælges efter pædagogiske principper og for at nå pædagogiske mål – fx gennem tidssvarende, relevant og brugbar viden at danne medborgere. Dertil kvalificerer noget viden sig, mens andet ikke gør. Hermed er noget viden fravalgt. Dette fravalg udtrykker *magt* som en faktor. Basisfaglig viden udvælges med et formål. Da dette formål er pædagogisk reguleret, rejser det faren for, at den viden, der inddrages i klasserummet, er out-dated, invalid eller tendentiøs og således ikke afspejler det videnskabelige felts diversitet (se fx Buchardt 2006: 229 ff.).

En vis form for sammenblanding af pædagogisk teori og basisfaglig viden kan også finde sted. Dette er bl.a. kendt fra livsfilosofien, som både optræder som kundskabsområde i faget kristendomskundskab og som pædagogisk dannelsesideal og metode. I denne tradition forekommer det også, at individcentrerede pædagogiske principper bliver så styrende for indholdet (Böwadt 2007), at viden alene inddrages, fordi eleverne kender den og derfor kan undre sig over den. Hermed opstår en risiko for at tildele forskellige typer af viden et slægtskab (i undringen), som ikke eksisterer på et videnskabeligt plan. Det kan fx blive tilfældet, hvis eleverne bedes

undre sig over begrebet lykke, og der inddrages ubeslægtede situationer og fænomener, hvoraf nogle kræver ganske forskellige videnskabelige teorier for at blive forstået, og andre kræver erfaringsviden.

I forhold til mesoniveau: Basisfaglig viden organiseres med henblik på at styre og *kontrollere*, at den bliver, og hvordan den bliver, reproduceret. Også dette sker med pædagogikken i førertrøjen. Curriculum kan i dette tilfælde opfyldes gennem et sæt af metodiske tilgange¹⁴. Metoderne bliver altså den kontrolinstans, der sikrer, at curriculum tilegnes. Generelle metoder kan rekontekstualiseres fra pædagogikken, men det ses også, at metoder i form af analyseredskaber kan hentes i andre videnskaber, der således pædagogiseres (se fx Hinge & Juul 2005). I pædagogikkens navn kan det dog ende med kontrolenheder, der tilgodeser metodikken frem for curriculum, hvorved formal dannelse kan blive målet.

Statslige curricula er ofte vagt formuleret, og det er derfor en opgave at indholdsudfylde dem. Hvis det fx er et krav, at eleverne skal lære om symboler, men der ikke er stillet krav til hvilken symbolforståelse, der skal ligge til grund herfor: Valget af hvilken basisfaglig symbolforståelse, som skal inddrages her, har indflydelse på, hvilken forståelse eleverne kan opnå om emnet. Undlader man helt at inddrage en basisfaglig symbolforståelse, kan det resultere i, at eleverne i den reelle mangel på undervisningsindhold, nok "taler" om symboler, men egentlig ikke lærer om symboler (se fx Juul 2006b), hvormed det pæagogi-

ske overtager indholdsdimensionen.

Et andet aspekt på dette niveau er forholdet mellem metoder og fag (curriculum): Curriculum er udtryk for et repræsentativt udvalg af et fagområde (herunder særlige faglige metoder). Faglige metoder har ofte en udtalt relation til dette udvalgte område af basisfaget (curriculum). Dvs. faglige metoder har et forhold til det særlige indholdsområde, som de skal fordre, eleven tilegner sig. Faglige metoder kan derfor kun svært adskilles fra indholdsfeltet. På den måde kan fagets struktur også få indflydelse på undervisningsmetoden¹⁵.

I forhold til mikroniveau: Læremidlet er et forsøg på at styre den konkrete praksis ved at opstille en række mulighedsrum herfor. I fravalget af mulighedsrum bliver normativiteten synlig, dvs. den værdimæssige klassificering, der ligger i den dannelse, læremidlet styrer mod. De elevhenvendte opgaver bliver her regulerende for, hvorledes fremstillingen kommer til at se ud (også i forhold til indhold, rækkefølge, tempo og formelle eller uformelle kriterier for forståelse), og dermed for, hvordan den anvendes i dannelsens tjeneste¹⁶.

Tredje gennemlæsning: Parametre (skemaerne under kategorierne)

Alle kategorierne i modellen kan gradueres i et kontinuum mellem elevcentrering og indholdscentrering¹⁷. Man kan således afgøre, hvor det didaktiske potentiale for indholdstrekanten (som skal sikre, at indholdet formidles) ligger mellem "formel" og "ufor-



mel" viden og for undervisnings-
trekanten (som skal sikre, at
eleverne tilegner sig indholdet)
mellem en "åben" og en "lukket"
pædagogisk ramme – samt rela-
tioner derimellem. Her bør det
også overvejes, hvorledes magt,
kontrol og styring indgår:

- *Makroniveau*: hvor meget *magt* er der brugt i udvælgelsen af viden?:
 - **Basisfaglig Viden**: Er den inddragede viden up-to-date, valid og repræsentativ for diversiteten i vidensområdet (tager den fx højde for modstridende forskning på området), eller er den tendentiøs? Er denne viden produceret i en akademisk eller ikke-akademisk diskurs? Er denne viden tidssvarende og relevant?
 - **Pædagogisk Teori**: Er den inddragede pædagogik åben eller lukket for elevernes forskellige forforståelser (hvad er i sammenhængen en legitim forforståelse)?
- *Mesoniveau*:
 - *Curriculum*: Hvor stram *kontrol* er der med, at et bestemt curriculum formidles?
 - *Metodik*: I hvilken grad anvendes metoder, der giver eleven mulighed for medbestemmelse, alsidig udvikling og forskellige måder at tilegne sig viden på?
- *Mikroniveau*:
 - Fremstillingen: Er fremstillingens form og opgaver tro mod indholdet og dets struktur og/eller pædagogikken? Fremstår materialets sprog som elevorienteret eller indholdsorienteret?
 - Opgaver: I hvilken grad kan eleverne benytte sig af forskellige arbejdsformer? Hvil-

ken grad af *styring* resulterer dette i?

Hvilken dannelse kan dette resultere i, og er det hensigtsmæssigt?

Jeg vil afslutningsvis anbefale, at man selv tænker flere relationer ind i modellen (fx relationer gennem flere led), men også at man forholder sig kritisk til den empiri, man kan indsamle via modellen. Den rekontekstualisering, der har skabt læremidlet, involverer agenter med forskellige roller og diskurser, der har forskellige magtpotentialer. Derfor bør man bruge modellen til at afkode læremidlets ophav og struktur, dvs. fremdrive den legitime viden, den legitime orden, den legitime elev/identitet – med andre ord materialets normativitet i forhold til dannelsesprojektet. Derefter kan man dekonstruere analysens resultater fx ved at tage resultaternes modsætninger¹⁸, hvorved det bliver tydeligt, hvad der er illegitimt. Således bliver det også tydeligt hvilke dele af kulturreproduktionen, materialet ikke inkluderer, hvilket man afslutningsvist kan vurdere, om er hensigtsmæssigt.

Læremidler kan således ses som styringsredskaber for den viden, som skal danne eleverne i grundskolen. Dermed er materialet også udtryk for en diskursiv kamp om, hvilken viden der skal bibringe dannelsen i folkeskolen og på længere sigt rodfæste sig i samfundet.



Appendiks

Denne artikels analyse- og evalueringsmodel er ikke alene bygget op om klassiske, didaktiske kategorier, men ser dem snarere i et uddannelsessociologisk perspektiv. Fordelen ved dette er, at det er muligt at lave diskursanalyser på de involverede parter i uddannelses-dokumenter, herunder læremidler. Jeg er blevet spurgt, hvorledes en række didaktiske og videnskabsteoretiske kategorier, der ikke er eksplicite i modellen, alligevel er tilgodeset:

Deskriptiv/normativ – modellen er deskriptiv. Modellens parametre er tilføjet nogle eksempler, der således ikke skal tillægges nogen form for taksonomi eller rangorden. Først i mit videre arbejde med analyse af læremidler håber jeg på at kunne opstille en række anbefalinger for, hvad der udgør kvalitet i læremidler.

Intention/formål – det pædagogiske primat, dvs. det, der har forrang i pædagogisk henseende: det normative hentes i de pædagogiske og didaktiske teorier, som undervisningen bygger på, udtrykt ved kategorien "pædagogisk teori". Det er ligeledes læremidlets brug af disse teorier, der bliver regulerende for, hvorledes man rekontekstualiserer viden fra andre diskurser. Intentionen med undervisning bliver først rigtigt formuleret, når indhold og pædagogik/didaktik mødes i fagdidaktik, fx på mesoniveauet i en lærervejledning (se fx Bernstein om synlig og usynlig pædagogik, Bernstein 2001b: 81).

Dannelsesteori – ligger i "pædagogisk teori", der rekontekstuali-

seres til mål udtrykt gennem et særligt "indhold" og en særlig "undervisning". Endelig er samtlige resultater, man får ved at benytte modellen til analyse, udtryk for den dannelse, der kan komme ud af at bruge læremidlet.

Mål – alle læremidler har et mål, som kan ses ved dets valg af indhold og pædagogisk organiseret undervisning. Det overordnede mål, som pædagogisk filosofi, ligger i kategorien "pædagogisk teori". Læremidlets brug af "pædagogisk teori" får indflydelse på alle valgene ang. variabelen "indhold". Hvilket fokus, læremidlets mål måtte have, kan aflæses i forholdene mellem variableerne "undervisning" og "indhold".

Erkendelses-/læringsteori – ligger i "pædagogisk teori", der bl.a. rekontekstualiseres til forskellige "metoder" og "opgaver".

Eleven – parametrene i modellens seks hjørner omhandler forholdet til eleven. De svinger alle mellem at 'åbne' sig for eleven og opstille 'uformelle' læringsrum eller at 'lukke' sig for eleven med 'formelle' læringsrum. Altså er parametrene udtryk for, hvor elevnært indholdet og undervisningens organisering er. Endelig konstrueres den legitime elev/identitet af variabelen "undervisning".

Rammer – en pædagogisk diskurs regulerer sit indhold via sine rammer. De er i modellen operationaliseret til variabelen "undervisning" og en række underkategorier, der har indflydelse på læremidler. I hele denne kon-

struktion ligger dog også regler for social orden (regulativ diskurs, se Bernstein 2001a: 177).

Didaktik – er ikke nævnt i modellen, men kan ses som en underkategori til kategorien "pædagogisk teori". Endelig er hele modellen udtryk for didaktik i feltet mellem tilegnelseslogikker ("undervisning") og formidlingslogikker ("indhold"). Begge logikker kan gradueres i spektret mellem didaktikker med intra-individuelle prioriteringer og didaktikker med prioriteringer mellem sociale grupper (Bernstein 2001a: 179).

Det historiske – både den "pædagogiske teori" og den "basisfaglig viden", som er tilgængelig i kulturen (og dermed også det fagsyn, som bliver det dominerende), er blevet til under historiske omstændigheder. Her er magt en faktor i henhold til Bernsteins teori om *den pædagogiske anordning* (Bernstein 2001a: 165).

Litteratur

Bernstein, Basil 2001a: "Social konstruktion af pædagogisk diskurs", i: Chouliaraki, L. & M.

Bayer (red.) 2001: *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, København: Akademisk Forlag: 134-177.

Bernstein, Basil 2001b: "Pædagogiske koder og deres praksismodeller", i: Chouliaraki, L. & M. Bayer (red.) 2001: *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, København: Akademisk Forlag: 70-93.



Bjerresgaard, Helle & Per Fibæk 2008: *Grundbog i praktisk pædagogik*, København: Gyldendal.
Buchardt, Mette (red.) 2006: *Religionsdidaktik*, København: Gyldendal.

Bundsgaard, Jeppe 2006: "Nøglekompetencer med bud til de humanistiske fagområder", *Cur-siv*, nr. 1.

Böwadt, Pia 2007: *Livets pædagogik?*, København: Gyldendal.
Dewey, John 1910: *How We Think*, InternetArchive.

Haas, Claus 2003: "Nationalisme og/eller multikulturalisme", *Grus* 68/2003: 65-81.

Hinge, Helle & Henrik Juul 2005: *Brug filosofien* (ressourcebog), København: Gyldendal.

Hansen, Thomas Illum & Keld Skovmand 2008: "Den fortabte søn i et kognitivt perspektiv", *Religionspædagogisk FORUM*, nr. 2.

Jank & Meier 2006: *Didaktiske modeller*, København: Gyldendal.

Jensen, Bernard Eric 2007: *Fag og faglighed*, Emdrup: DPU Forlag.

Juul, Henrik 2006a: "Filosofi som analyseredskab", *Religionslæren*, 2/2006.

Juul, Henrik 2006b: "Symbolundervisning", i Buchardt, Mette (red.): *Religionsdidaktik*, København: Gyldendal.

Juul, Henrik 2006c: "Vurdering af undervisningsmaterialer", i Bu-

chardt, Mette (red.): *Religionsdidaktik*, København: Gyldendal.

Juul, Henrik 2008a: *Didaktik – et overblik*, Gyldendals Lærerbibliotek – Særtryk, København: Gyldendal.

Juul, Henrik 2008b: "Læremidler fra makro- til mikroniveau", *Kulturfag.dk*

Kristensen, Hans Jørgen 2007: *Didaktik & pædagogik*, København: Gyldendal.

Lundgren, U.P. 1981: *At organisere omvärlden, en introduktion til läroplansteori*, Stockholm: LiberFörlag.

Nielsen, Frede V. 1994: *Almen musikdidaktik*, København: Christian Ejlers' Forlag.

Nielsen, Frede V. 2004: "Fagdidaktikkens kernefaglighed", i: Schnack, K. (red.). *Didaktik på kryds og tværs*, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Rasmussen, Jens, Søren Kruse & Claus Holm 2007: *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*, København: Hans Reitzel Forlag.

Selander, Staffan & Dagrun Skjeldbred 2004: *Pædagogiske tekster for kommunikasjon og læring*, Oslo: Universitetsforlaget.

Shulman, L. 1987: "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, 57: 1-22.

Steffensen, Bo 2003: *Det fagdidaktiske projekt – almen fagdidaktik set i lyset af viden, dannelse og læring*, København: Akademisk.

Worm, Jette 2007: *Praktik i læreruddannelsen*, København: Gyldendal.



¹ Steffensen (2003: 286) argumenterer for, hvorledes den almene didaktik i høj grad lægger sit fokus på den enkelte elev.

² For sidstnævnte se også Hansen & Skovmand 2008.

³ Drøftelsen af hvorledes de to variabler analytisk adskilles, kan bringe tankerne hen på den aktuelle skelnen mellem undervisning og læring (se fx Kristensen 2007: 97ff.). I pædagogikken (fx reformpædagogikken) har der ellers været tradition for ikke at adskille de to begreber og hævde, at de slet ikke kan adskilles (se fx Dewey 1910, kapitel 3). På samme måde kan det pædagogiske og basisfaglige formentlig ikke adskilles i praksis, men kun på et analytisk niveau. Bernstein siger da også, at der kun er tale om én diskurs (pædagogisk diskurs), men at den analytisk kan opdeles i de to bestanddele. Det skal nævnes, at jeg opfatter de to variabler som didaktiske og derfor som knyttet til overvejelser om undervisning, som kun kan forudgribe de muligheder, der måtte være for læring.

⁴ Bernstein knytter "kontrol" til den pædagogiske diskurs (som jeg her opfatter som mesoniveau). Ved at følge forbindelserne til de akademiske kilder (makroniveau) og de efterfølgende praksisser (mikroniveau) for variablerne "indhold" og "undervisning" kan man således også tale om magt- og styringsrelationer (Bernstein 2001a), se denne artikel, side 12f.

⁵ Et læremiddel kan også trække på professions- eller refleksionsviden, som er produceret ud fra koden vejledende/ikke-vejledende. Endelig er det set, at praksisviden (Shulman 1987), produceret omkring koden brugbar/ikke-brugbar (Rasmussen m.fl. 2007: 45), anvendes i læremidler. Der er således ofte tale om ganske mange og forskellige typer af viden, der indgår i kampen om at blive omsat i læremidler.

⁶ Således opfatter Klafki didaktikken som værende både viden- og praksis, udmøntet i én didaktik *om* og én *for* praksis, mens fx Dahle og Imsen ikke mener, at didaktik er videnskab. Endelig skelner såvel Herbart som Jank & Meyer mellem didaktik i skolen som refleksion og som forskning (Jank & Meyer 2006). Jensen skelner mellem didaktologi og didaktik som hhv. videnskab og praksis (Jensen 2004: 43).

⁷ Se fx Juul 2008a: 53. Er der tale om et rekontekstualiseret undervisningsindhold, der ikke har rod i en basisfaglig diskurs, kan man argumentere for, at der ikke er tale om fagdidaktik, men i stedet almen didaktik med et særligt dannelsesorienteret sigte. Endvidere skal det bemærkes, at fagdidaktik her opfattes som sammentænkningen af basisfag og didaktik. Når dette sker rent deskriptiv, kan der argumenteres for, at det foregår på makroniveau, som det fx ofte er tilfældet med universitær fagdidaktisk forskning. Men når fagdidaktikken drives normativt med en kontrolinstans, optræder den som mesoniveau, som det fx ofte er tilfældet med fagdidaktik på professionshøjskolerne.

⁸ Nielsen opererer i den forstand med et snævert didaktikbegreb (se Juul 2008a). Jeg tillader mig alligevel i denne sammenhæng at bruge principperne som mulige bud på regulative principper for rekontekstualisering.

⁹ Modstanden mod basisfagsdidaktikken har været markant, bl.a. gennem reformpædagogik, lægdidaktik (Jensen 2007: 131 ff.) og livsfilosofi (Böwadt 2007: 170 ff.). Jeg interesserer mig i den sammenhæng for funktionelt at sammentænke undervisningsindhold og elevforudsætninger. Min anbefaling vil være, at man kvalitativt udvikler principper for anvendelse af basisfagligt viden med henblik på et ligeværdigt og frugtbart forhold mellem basis-

faglig viden og pædagogisk teori (Juul 2005 og 2006a).

¹⁰ For uddybning af træk ved den pædagogiske tekst, se fx Selander & Skjeldbred 2004: 38.

¹¹ Nielsen benytter et snævert didaktikbegreb, der primært omfatter udvælgelse af undervisningsindhold. I den forstand ville han formentlig ikke gøre didaktisk brug af variabelen om "undervisning" (regulativ diskurs). Dermed har han ikke fokus på selve didaktikken og dens videnskabelige ophav. Dette videnskabelige ophav er også udsat for omsætninger a la nedsivning, non-relation eller relationsfelt. Variablen om "undervisning" kan forklare, hvorfor praksis kommer til at se ud, som den gør, dvs. til at forklare hvorfor undervisningsindholdet har skiftet karakter, nemlig pga. rekontekstualiseringerne, der siger noget om, at "indhold" ændres i pædagogikkens tjeneste – indholdet skal med andre ord bruges med et pædagogisk formål. Fra lærernes dagligdag kendes fx frasen: "Jeg kan ikke undervise eleverne, hvis de ikke har lært at gå i skole!" Frasen viser en praktisk distinktion mellem pædagogik og fag, en distinktion, der kvalitativt bør udvikles redskaber til at håndtere bedre, så det ligeværdige forhold mellem basisfag og pædagogisk teori (relationsfelt) kan blive frugtbart – også for undervisningspraksis.

¹² Denne begrebsliggørelse har jeg foretaget, om end Bernstein taler om en undervisningsdiskurs, der her knytter sig til indhold og ikke undervisning.

¹³ Man kan i læsningen af trekantene tilføje: **Det direkte forhold mellem makro- og mikroniveau** Dette forhold er tegnet ind i modellen, da den også skal kunne åbne for andre strukturer end hierarkiske for at sikre, at alle analyser af læremidler kan indfanges i modellen. Det direkte forhold kan fx ses ved:



- hvor der er mangel på metoder og curriculum (fx i såkaldte 'fagbøger') – ofte ikke didaktiske læremidler
- hvor curriculum ignoreres, og man tilskriver sig en højere autonomi, end den officielle pædagogiske diskurs foreskriver
- test og prøver, som mangler metode, men har curriculum
- hvor læremidler introducerer viden, der rækker ud over curriculum
- hvor fx lærerens praksiserfaringer tillempes eller generaliseres til makroviden.

¹⁴ Begrebet undervisningsmetoder dækker ofte både arbejdsformer (hvad laver eleverne?), undervisningsformer (hvorledes undervises der?) og tilgange til undervisning eller redskaber til at bearbejde/tilægge sig viden. Jeg benytter det på dette niveau primært som sidstnævnte, mens arbejdsformer og undervisningsformer henlægges til mikroniveauet. Dette gør jeg for at bevare logikken i niveauerne, hvor mesoniveauet er udtryk for en normativ sammentænkning af faglige og pædagogiske teorier til undervisningsteorier, hvorimod arbejdsformer og undervisningsformer ganske ofte drejer sig om aktiviteter. Hvor dette ikke er tilfældet, kan de dog optræde på mesoniveau.

¹⁵ Dette kendes også fra videnskabs teorien, fx hvor det naturvidenskabelige ofte står for det sekventielle, mens det humanistiske ofte står for det analoge. En pointe Nielsen har fremført i et lidt andet lys (Nielsen 2004: 45).

¹⁶ I nyere tid har vi set, hvordan teknologisk viden er blevet præmis for, hvilken basisfaglig viden og pædagogisk teori der rekonstrueres i digitale læremidler. Jeg vil indtil videre forholde mig kritisk over for, om digitale læremidler tilfører nye didaktiske kategorier. Jeg mener i højere

grad, at de blot gør, at de eksisterende skal indholdsudfyldes anderledes. På dette niveau kan man hævde, at den tekniske formåen i forhold til digitale læremidler er styrende for, hvilke opgaver man kan konstruere, som igen er styrende for, hvorledes den formidlede tekst fremstår. Så længe den tekniske viden har denne begrænsende funktion, risikerer digitale læremidler i bedste fald blot at blive bøger, der er sat "strøm" til.

¹⁷ Dette kan ses som inspireret af Bernsteins pædagogiske koder, der gradueres stærk/svag for klassifikation og åben/lukket for rammesætning (Bernstein 2001b: 72-81).

¹⁸ Det er en post-strukturalistisk pointe, at dualitet forekommer overalt, hvor der etableres orden og diskurs, om end denne dualitet blot er en konstruktion og derfor ikke metafysisk gyldig.

