

Læremiddelvurdering af Dansklandskabet

AF: BJARNE KØBMAND PETERSEN, UC SJÆLLAND og LÆREMIDDEL.DK



Til undersøgelsen af læreres og elevers vurdering og anvendelse af *Dansklandskabet* i Københavns Kommune har Center for Informatik i dialog med skolerne udvalgt en anden klasse og en tredje klasse, 4 dansklærere og en it-vejleder til observation og efterfølgende interview. To lærere er interviewet individuelt, og der er gennemført et fokusgruppinterview med lærere og en it-vejleder. Fem elever fra de observerede klasser er interviewet, fordelt på to grupper med både drenge og piger i begge. Eleverne er udvalgt af de deltagende lærere, som har taget hensyn til spredning i fagligt standpunkt, spredning på køn og klassetrin. Alt har været optaget og fastholdt i både lyd- og videoformat, hvorfra de indsatte citater her i rapporten alle er udtaget som kondenserede og kvalitativt repræsentative udsagn. Evalueringsteamet har haft adgang til to mails og et forældrebreve (alle formuleret af lærere), men har ikke haft adgang til ugeplaner, årsplaner eller andre planlægningsdokumenter. Begge klasser har hver især begge været observeret i to besøg, hver af 90 minutters varighed. Til undersøgelsen har på forhånd været udviklet fagspecifikke observations- og interviewguider, som har understøttet indhentningen af data. Forud for observationerne har evalueringsteamet forsøgt at indhente supplerende oplysninger knyttet til de deltagende læreres planlægning. Disse oplysninger er typisk givet i korte morgenmøder og på mail.

Dansklandskabet.dk er som det eneste ITiF-læremiddel udviklet til at skulle kunne bruges over fire skoleår i faget dansk - fra første til og med fjerde klassetrin (første og andet forløb). Vi møder læremidlet på det farverige site www.dansklandskabet.dk med en animeret billedbjælke i bunden, som giver et første glimt af sitets indre grafiske landskab med den relevante oplysning, at *Dansklandskabet* er opdateret i forhold til de nye *Fælles Mål 2009*. Mågen siddende på firmalogoet *Alinea* bevæger nu og da hovedet fra højre til venstre, og vi kan se landskabet som animation i billedbjælkens ramme. Et skilt, som bekræfter, at vi ser på landskabet, er hyperlink, som giver adgang til at se hele øen, som landskabet viser sig at være. Det er en fordel, at man allerede før et login kan få lov til at se hele landskabet og dets hovedlokaliteter.

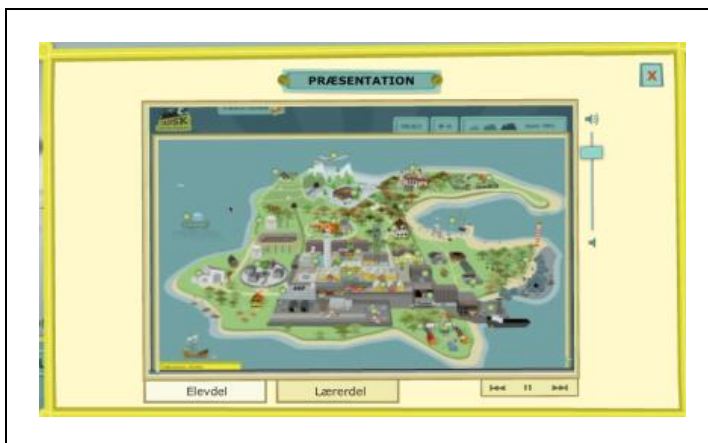
Fra første øjeblik præsenteres vi på sitets forside for en række eventyragtige figurer (aldersadækvat stiliserede), som bl.a. viser heks, tinsoldat, havfrue og høj hat med associative elementer til H.C. Andersen, men som også konnoterer en nyere tid med andre briller og beklædningsgenstande i et samspil med den underliggende billedbjælke. Trods sørøverskib og eventyrslot (på grænsen til

fantasy) ser vi i landskabet et dansk flag og fyrtårn i et industrialiseret samfund med land og by, lufthavn og højhus. Læremidlets navn er på denne måde indstøbt i sitets grafiske visualisering både med en dansk vinkel og et landskab i stiliseret børnehøjde. Den danske ø har dog bjerge med is på toppen, men eksempelvis ikke kornmarker eller roer. Der er således i den overordnede grafik en naturlig identifikationsarena til dansk og nordisk kontekst med en samtidig snert af international kulturgeografisk åbning, som forstærkes af det spændende og imaginære i at skulle mødes på en virtuel ø. Øens skilte bærer navne som bekræfter et dansksprogligt møde med ord som *Hovedgade, Storby, Lufthavn, Byens Avis og togvognenes påskrift DLSB*.

Det viser sig, at fire af figurerne fordelagtigt og umiddelbart inspirerende kan aktiveres i deres animation med tilhørende lyd, som spilagtigt kan tiltrække børns opmærksomhed. Det gælder bl.a. manden med den høje hat, som ved nærmere eftersyn ganske rigtigt giver sig ud for at være H.C. Andersen med tilbud om at gøre eleven til en "dygtig eventyrdigter". Læremidlet tilbyder sig og taler direkte til eleven. Det gælder også Cirkusdirektøren, som inviterer til "bogstavernes navn og lyd", Mette Mermaid (engelsk.) med tilbud om "en masse om det gode danske sprog" og Tage Trolldurt fra Rollespilskoven (igen med en undertone af magi). Hver af disse figurer er tildelt stemme som taler direkte til eleven. Nogle af de valgte formuleringer er samtidig didaktiske koder til en lærer, der med sin fagdidaktiske kompetence eksempelvis ser "bogstavernes navn og lyd". Læreren kan se, at læremidlet tager fagsproget i brug ved præsentationen.

På forsiden er hyperlink til kolofon (med de relevante oplysninger), og øverst ser vi menulinjen, hvor der kan vælges mellem *Om Dansklandskabet, Priser, Præsentation og Bestil*.

Ved at vælge *Præsentation* føres vi direkte til en videomenu, der i *Elevdel* giver os en kommenteret vandring med et konkret eksempel på opbygning med besøg på lokaliteten *Eventyrslottet*. Her skal eleverne lære om eventyrgenren. Vi får med denne video et første indblik i, hvordan eleverne efter læremidlets opfattelse kan arbejde med læremidlet, eksempelvis med tillægsord knyttet til genrearbejdet. Den næste præsentationsvideo



benævnt *Lærerdel* introducerer læreren for læremidlets værktøjer og muligheder for at anvende og administrere "lokaliteter", evaluering og kobling til faglige områder, herunder tilknytning til trinmålsområder. Begge guider er som præsentationsvideoer i tilrettelagt design overskuelige, enkle og informative med god lyd kvalitet, velartikuleret oplæser og selektive billedvandring i et passende tempo for en intenderet underviser, der har danskfaglig didaktisk kompetence. Både it-vejleder, skoleleder, faglærere i andre fag, elever og forældre vil her på kort tid kunne få et første indtryk. I underkanten af præsentationsvinduet ser vi fanebladene *elevdel* og *lærerdel*. Både for en lærer som ny bruger af læremidlet i undervisning og for andre er det af værdi, at disse videoer kan standses undervejs og endda spoles tilbage. Lyden kan også justeres.

Læremidlets læringssyn

I præsentationen *Om Dansklandskabet* hedder det, at eleverne på egen hånd og i fællesskab skal på opdagelse i lokaliteterne i et "100 procent internet undervisningssystem". Læremidlets selvpfattelse er dermed givet: Det er et *helt* system, og alt heri er internetbaseret, og det

argumenterer for, at det derfor ikke er nødvendigt at støtte sig til eller henvise til andre læremidler eller ressourcer. Formuleringen indikerer, at det hele er inde i læremidlet. På denne måde associeres der til virtuel papirfrihed, som skulle kunne spare på bøger og papir. Det aktiverer også forestillingen om, at fagkompetente undervisere kan klare sig med blot et enkelt læremiddel et helt år (eller flere). Det er i konflikt med nogle læreres valg af *Undervisningsmidler i folkeskolen* (EVA, 2009), hvor lærere stillet overfor et sådant valg foretrækker bogen. I praksis modererer læremidlet dog også sine praktiske anvisninger og forslag til undervisningsforløb.

I præsentationen *Om Dansklandskabet* finder vi et afsnit om *Læring og IT*, som skitserer den tænkning, som producenten har gjort sig ved læremidlets udvikling. Synet på anvendelsen af IT i undervisningen er, at det "i større udstrækning" giver mulighed for "at imødekomme elevernes skiftende behov, og på den måde er IT et væsentligt redskab i arbejdet for øget rummelighed og differentiering i skolen". Det siges dog ikke nærmere, hvad der skal forstås ved "skiftende behov", hvilket sat på spidsen gør det vanskeligt at forstå, om der er tænkt i skiftende læringsstile og intelligenser eller refereret til elevernes skiftende primære behov.

Eleven skal føle ejerskab og være med til at konstruere sin erkendelse: "Elevernes læring er et resultat af deres egen aktivitet og ikke af en lærers eller et produkts udfoldelser. Derfor er et mål med *Dansklandskabet* at motivere eleverne til at tage ejerskab i forhold til læreprocessen og undervisningens mål". Formuleringen er central i sin tilslutning til sammenkædning af undervisningens mål (Undervisningsministeriet, 2009) med elevernes motivation som vejen til såkaldt ejerskab. Forfatterne viser, hvordan de ser det: Eleverne skal selv tage ansvar for både, *hvordan* de lærer, og *at* de arbejder i overensstemmelse med undervisningens mål. Giver læremidlet mon mulighed for det? Vi ser, at producenten har ønsket at lægge vægt på samspillet mellem leg og læring, hvilket kommer til udtryk ved, at alle opgaver bærer "præg af at være underholdende lege med et defineret og meningsgivende læringsmæssigt formål. Når eleverne forstår legen og dens regler, forstår de den del af danskfaget, som legen sætter i spil". En besnærende leg med ord. Det lighedstegn som teksten indsætter mellem leg, *meningsgivende* og danskfag i sin argumentation er ikke nødvendigvis til stede gennemgående og der gives ikke straks eksempler, der kan belyse det. Vi kan imidlertid ved observation og interview finde eksempler på, at nogle elever gør som læremidlet foreskriver det.

Eleverne skal blive i stand til at "anvende det [læremidlet, red.] i relevante sammenhænge frem for bare at have ureflekteret viden inden for et relevant stofområde", hedder det. Denne graduering til "i relevante sammenhænge" bringer læremidlet mere i overensstemmelse med en forventet praksis, hvor reproduktion af viden ikke er et mål i sig selv. Viden skal anvendes. Vi kan derfor udlede, at læremidlet implicit ikke skal komme lige meget i brug hele tiden, og ser samtidig, at læremidlet artikulerer, at ureflekteret viden er mindre værdifuld. Viden skal reflekteres. Dansklandskabet samler sig om et ansvar for læring (ejerskab), en produktion (konstruktion) og en refleksion (Dysthe, 2001), hvor viden om eksempelvis ordklasser skal være reflekteret. Dette afspejles også i den måde hvorpå læremidlet centralt integrerer portfoliotænkning med mulighed for digital videndeling.

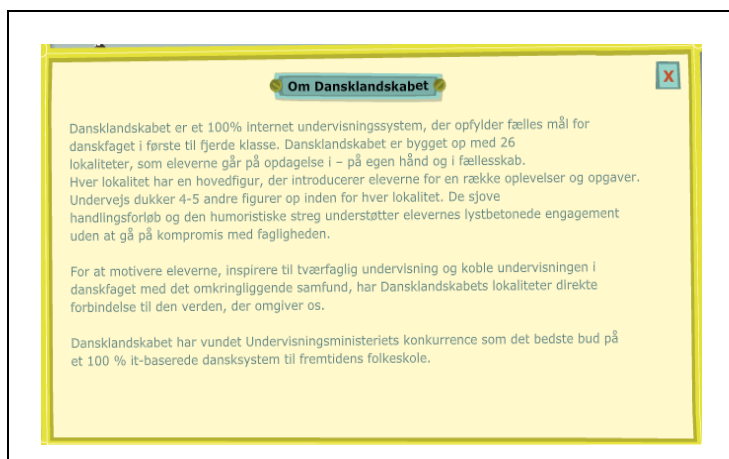
Læremidlet lægger op til en meget aktiv og opsøgende, nysgerrig elev, der skal kunne agere i krydsfeltet mellem skolens og fritidens plads til og tilbud om it og medier. Forfatterne anfører, at der er "taget højde for" mediernes begrænsninger under tilblivelsen af *Dansklandskabet* - målet har været at udvikle et produkt, der fungerer under realistiske vilkår i den målsatte brugskontekst". Man har her muligvis haft web 2.0 (Gynther, 2005) med i betragtning. Set i sammenhæng med det grundsyn, som læremidlet fremlægger synes der at være rige muligheder for at kombinere læremidlet med andre digitale muligheder: *Dansklandskabet* kan "simulere og kombinere medier med et effektivt interaktionsniveau" og "gør computermediet helt unikt til engagerende formidling",

siges det også. Her må vi hæfte os ved termen ”formidling”. Med ordvalget tilkendegives nemlig at *noget* skal formidles til *noget* (Carlsen og Hansen, 2009).

Læremidlets syn på faget og faglige genstandsfelter

Læremidlet siger om sig selv, at det ikke går på ”kompromis med fagligheden”, hvor både omfanget, karakteren og forståelsen af denne faglighed i første omgang defineres af referencen til Fælles Mål 2009. Vi overlades til selv at udlede den øvrige del af vore iagttagelser.

Vi møder brikker til et fagsyn i formuleringerne om ”tværfaglig” undervisning, som eleverne skal inspireres til, og i erklæringen om at koble undervisningen i danskfaget med ”det omkringliggende samfund”, hvor *Dansklandskabets* lokaliteter har ”direkte forbindelse til den verden, der omgiver os”. Vi ser konturerne af danskfaget som et kommunikationsfag, hvilket bekræftes af det forhold, at en del af litteraturarbejdet er løftet ud af læremidlet. Vi kan definere



Dansklandskabet som *didaktisk læremiddel* (Carlsen og Hansen, 2009), der understøtter nogle pædagogiske opgaver i en danskfaglig kontekst med undervisning. Vi kan iagttage udredning af undervisningens indhold (viden), ideer til at fremme dette indhold (undervisning) og forslag til aktivitetsmønstre (læringsmåder).

Som didaktisk digitalt læremiddel er *Dansklandskabet* en hybrid af læremiddelgenererne (Carlsen og Hansen, 2009) *grundbog, læsebog, opgavebog, evalueringsmateriale og lærervejledning*. Det anderledes består her primært i, at mange ”undervisningsmaterialer” (systemer) udgiver flere fysiske publikationer, der indbyrdes refererer til hinanden. Læremidlet har genremæssigt lagt det hele op i samme gryde og genereret et vejnet mellem lokaliteterne ved hjælp af både hyperlinks og nogle overordnede kategorier. Eksempelvis er *Dansklandskabet* hovedopdelt til henholdsvis 1.-2. klasse og 3.-4. klasse, men opgaverne er ikke samlet i en afdeling for sig selv. Vi kan også se at *Dansklandskabet* rummer både læremiddeltekster (opgaver, forklaringer, artikler) og tekster som læremidler (Carlsen og Hansen, 2009). Tekster som læremidler skal her forstås som fiktion og sagprosa.

I læremidlets præsentation hedder det: ”Som lærer kan du invitere dine elever på en lærerig rejse til 28 steder [læremidlet bruger tallet 28 og 26, red.], som tilsammen har mere end 500 opgaver. Forløbet i Dansklandskabet byder på at den enkelte elev går på opdagelse og gør sig erfaringer på egne præmisser”. Det leder tankerne hen på, at læremidlet kan være bygget på erfaringsbaseret pædagogik, og rejser samtidig spørgsmålet om, hvordan vi skal forstå ”egne præmisser”, fordi der kan være langt fra egne præmisser til faglige præmisser afhængigt, af hvordan læreren forstår det. Udfordringen for læreren er, som forfatterne ser det, at få gjort elevens arbejde til en ”opdagelsesrejse”, hvor eleven selv lærer sig noget uden at gå på kompromis med fagligheden. Vi ser læremidlet foregive, at det kan understøtte elevens egen tilrettelæggelse af reflekteret anvendelsesrelevant faglig læring. Men det fremgår, at læreren på forskellig vis skal give adgang til eller lukke for lokaliteter med henblik på at fremme elevens rejse, hvorfor den frie ustyrede opdagelsesrejse er et postulat.

Læremidlet opfatter ikke primært faget dansk som et dannelsesfag. *Dansklandskabet* lægger eksplicit vægt på hele danskfaget som skolefag, men vi ser, at der er lagt vægt på at fremme elevens arbejde med at udvikle de kommunikative kompetencer. Dette kommer også frem i de værktøjer, der er samlet i *Værktøjer*, som allerede præsentationsvideoen fremhæver som redskab til forskellige måder, hvorpå elever og lærer kan kommunikere, samarbejde, maile, skrive, konstruere, udstille og evaluere. Værktøjerne repræsenterer integrerede potentielle muligheder, således at læremidlets brug af ordet "opgaver" ikke får lov til at stå alene, men brydes af forestillinger om produktive aktivitetsmønstre med indbygget mulighed for konstruktion, refleksion og løbende selvevaluering. Det er "en smagsprøve på fremtidens digitale læremiddel". Men hvad er da læremidlets princip for faglig progression? Eller hvordan organiserer læremidlet det faglige?

"Den rent faglige progression i læremidlet er ikke synlig for eleverne. Hermed ikke sagt, at de ikke ved, hvad de laver, og hvorfor de laver det! Men det er ikke entydigt for eleverne, hvorvidt fx Zoo ligger før eller efter Museet i forhold til fagligt niveau, eller om Lufthavnens niveau svarer til begyndelsen af 3. eller måske slutningen af 4. klasse. Hvor, hvordan og hvor længe den enkelte elev skal arbejde i programmet er lærerens valg, og det giver mulighed for en vid udstrækning af differentiering inden for klassen – uden at eleverne har en præcis fornemmelse af, hvem der er hhv. "foran" eller "bagud". På samme måde er det primært læreren, der gennem sine valg og fravalg i programmet afgør, om eleverne skal arbejde fortrinsvis deduktivt eller induktivt med en opgave eller i en periode. Dansklandskabet rummer begge tilgange, og det vil være oplagt at skifte mellem induktive forundrings-, refleksions- og undersøgelsesopgaver og mere deduktivt styrede elementer inden for det planlagte forløb." (Dansklandskabet)

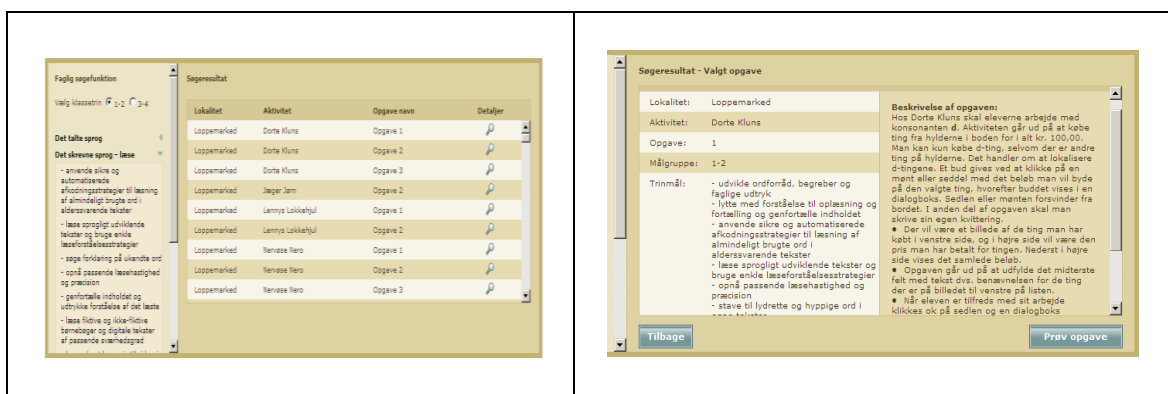
Læremidlet har opmærksomhed på elevernes aktiverede skriftsprogskompetence ved skolestart: "... mange børn kan allerede en mængde bogstaver, når de møder i 1. klasse. Dette anerkender Dansklandskabet, og de første fire lokaliteter er en systematisk videreførelse af børnehaveklassens skriftsproglige aktiviteter." Gennem den opstillede rækkefølge ses en faglig progression i de indledende lokaliteter (*ABCirkus, Loppemarked, Zoo og Cykelhandel*), hvor der arbejdes "specielt med den grundlæggende læseudvikling", hvor elementprincippet understøttes med "bogstavets form, lyd og kombinationer, og lydenes artikulation indgår integreret i opgaverne". Læremidlets systematiske satsning på at fange eleverne, når de går fra børnehaveklasse til første klasse, kan vi opfatte som et sikkerhedsbælte til både at komme ind i læremidlet og til at møde gennemsnitseleven eller klassen mere end den enkelte elev. Læremidlet anbefaler en samlet klassevis indgang, hvor differentieringen må vente lidt. Man siger det på følgende måde: "Det læringsmæssige indhold i de fire første lokaliteter er fundamentet for, at resten af Dansklandskabet giver mening. De følgende lokaliteter til 1.-2. klasse udbygger således den første skriftsprogstilegnelse via kreative og mere frie, men støttede læse-, lytte- og skriveopgaver." - Efterfølgende skal der arbejdes med " sprogets opbygning, elementære læsestrategier, selvstændig læsning på skærm og i bøger med fag- og skønlitterære tekster passende til det enkelte barns læseudvikling og med opgaver, der støtter læseforståelsen." For mange elever vil læremidlets fire startlokaliteter derfor være et godt holdepunkt. Omvendt kan de samme lokaliteters potentialer anvendes af tidlige læsere i børnehaveklassen.

Læremidlets implicite og eksplicite understøttelse af trinmål

Læremidlet siger, at "Opgaverne er varieret i form og indhold, så eleverne kommer til at arbejde med alle områderne indenfor danskfagets trinmål". Vi kan registrere en rig variation i indholdet fordelt på læremidlets stipulerede fire år, hvor fordelingen på trinmål er imponerende, selvom de er opfyldt i varieret grad, og selvom ikke alle ses opfyldt. Overordnet set vil eleverne slet ikke kunne undgå at

komme til at arbejde med mange trinmål (hvis de får lov), og en kompetent danskunderviser vil kunne afsætte mange undervisningstimer til at integrere læremidlet i den øvrige danskundervisning.

Også i præsentationsvideoen fortæller oplæseren, at *Dansklandskabet* ”dækker Fælles Mål for danskfaget for første til fjerde klasse” (senere bruges også ordet ”opfylder”). Læremidlet er udviklet med udgangspunkt i de tidligere trinmål, men producenten Alinea har i 2009 gennemført en opdatering til de gældende trinmål, hvilket gør læremidlet attraktivt i sammenligning med andre læremidler, der ikke har gjort det. Læreren støttes i at se læremidlets indhold og lokaliteter i direkte dialog med de obligatoriske trinmål ved forberedelse, gennemførelse og efterbehandling af undervisning. Koblingen til faghæftet medtager dog ikke læseplan og vejledning, hvilket ellers sagtens kunne være en mulighed, men princippet om at læremidlet skulle kunne indfri en korrespondance til Fælles Mål (de oprindelige kravspecifikationer) er opretholdt og synliggjort i den del af læremidlets underviserdel. Her er indbygget en faglig søgefunktion, som gør det muligt at relatere til trinmål i første (1.-2) eller andet forløb (3.-4.) og herefter til det enkelte område, eksempelvis ”Det skrevne sprog – læse”:



Her kan læreren ud fra sin viden om klassen, en gruppe eller en enkelt elev søge på et defineret trinmål, som er et hyperlink til en oversigt over lokaliteter i læremidlet, der har fokus på netop dette. Eksempelvis ”anvende sikre og automatiserede afkodningsstrategier til læsning af almindeligt brugte ord i alderssvarende tekster”. Trinmålet henviser til de navngivne lokaliteter (konkret 14) med aktiviteter og tilhørende opgavenavne. Søgefunktionen er enkel og tilgængelig, nem at bruge. Det er muligt at finde detaljer om den enkelte opgave ved at klikke på ikonet (lup), hvilket leder til en beskrivelse af opgaven, eksempelvis opgave 1 med Dorte Kluns på *Loppemarked* (for 1.-2. klasse):

Hos Dorte Kluns skal eleverne arbejde med konsonanten **d**. Aktiviteten går ud på at købe ting fra hylderne i boden for i alt kr. 100,00. Man kan kun købe d-ting, selvom der er andre ting på hylderne. Det handler om at lokalisere d-tingene. Et bud gives ved at klikke på en mønt eller seddel med det beløb man vil byde på den valgte ting, hvorefter budet vises i en dialogboks. Sedlen eller mønten forsvinder fra bordet. I anden del af opgaven skal man skrive sin egen kvittering. Opgaven forløber således:

- Der vil være et billede af de ting man har købt i venstre side, og i højre side vil være den pris man har betalt for tingen. Nederst i højre side vises det samlede beløb
- Opgaven går ud på at udfylde det midterste felt med tekst dvs. benævnelsen for de ting, der er på billedet til venstre på listen
- Når eleven er tilfreds med sit arbejde klikkes ok på sedlen og en dialogboks fortæller at arbejdet er gemt i Gemmekassen og at den kan udstilles. Man kan godt gemme uden at udfylde alle felter.

Formålet med opgaven er at kunne lytte sig til d-lyden. Samtidig giver opgaven mulighed for lidt regneaktivitet, hvor mønter og sedler kan lægges sammen i vilkårlige mængder.

Ved siden af beskrivelsen gives der oplysninger om, at den pågældende opgave relaterer til i alt syv trinmål, at opgaven er tænkt løst parvis ("Organisation: To og to"), og at evalueringen er kvalitativ. Udgangspunktet er her trinmålet omhandlende *automatiserede afkodningsstrategier*, og fokus er på bogstavet d. Vi ser, at den udførlige beskrivelse stemmer overens med den faktiske aktivitet, som i øvrigt leder videre til opgave 2, der også omhandler bogstavet d i forlyd. Dette er en kvalitet ved disse tekster. Men det giver også uforholdsmæssigt meget læsestof for den lærer, der gerne lidt hurtigere vil danne sit et overblik over, hvor og hvordan det pågældende trinmål opfyldes. Eksempelvis skal man som lærer åbne og lukke mange beskrivelser for at få et overblik over mulighederne med de forskellige drillebogstaver eller bogstavkombinationer, der forudsættes anvendt i forbindelse med træningen og automatiseringen af læsningen. Alternativt vil det tage læreren endnu længere tid at åbne opgaverne, men søgefunktionen er under alle omstændigheder meget tidkrævende, og kun gennem et supplerende skriftligt logistikarbejde vil det være muligt for læreren at få den faglige oversigt over de faglige greb læremidlet har gjort. Elevteksterne fremstår alderssvarende i dette og de fleste trinmålsområder, og der er god variation i valget af ord.

I lærervejledningen gives yderligere udredning af koblingen til trinmålene, således at indhold og metode er udviklet konceptmæssigt til at skulle opfylde: "Fælles Mål for faget dansk i 1.-4. klasse, herunder læseplanen, og et menneskesyn, der i pagt med folkeskolens formål anerkender vigtigheden af elevernes lystbetonede engagement i den daglige undervisning." Det er vanskeligt at spore læseplanen, for der er ikke spor af den under den faglige søgefunktion. Vi ser, at læremidlets læreplan siges at være identisk med gældende læreplan og i det hele taget vil *Dansklandskabet* gerne varetage "samtlige" trinmål på fire klassetrin i forløb, der både sætter computeren og klasserummet i spil. En dansklærer kan ved anvendelse overordnet og formelt bringe sig i overensstemmelse med alle gældende krav til danskundervisningen i fire år. Dette regnestykke er dog problematisk: En kompetent dansklærer ville typisk ikke finde på at lade danskundervisningen over fire år foregå alene ved hjælp af et ellers nok så udviklet digitalt læremiddel.

"Lokaliteterne er valgt ud fra et almindende perspektiv, som lægger op til danskfaglig såvel som tværfaglig samtale og diskussion i klassen", hvilket da forudsætter aktiviteter, som læremidlet eller andre læremidler kan understøtte. I *Dansklandskabet* er langt fra alt er placeret inde i det digitale webbaserede regi: "Dansklandskabets udbud af danskfaglige aktiviteter i og uden for computeren" signalerer et troværdigt digitalt læremiddel, der trods iscenesættelsen af sig selv som 100 procent webbaseret også foreslår ikke-digitale aktiviteter, som mange trinmål fordrer. I den forstand er der sprækker i læremidlets argumentation for at leve op til Fælles Mål: Vi ser det bl.a. i følgende formulering: "... i de tilfælde, hvor trinmålene løftes bedre i klasserummet, vil de i højere grad fungere som katalysator for gruppearbejde og/eller klassediskussioner. Det gælder ikke mindst læsning af længere tekster, introduktion og modellering af nyt stof samt litteraturarbejde". Vi ser at omfattende aktivitetsområder er placeret udenfor "den elektroniske del" og især at "nyt stof" skal introduceres og modelleres udenfor læremidlets digitale arena. Selvom det således eksplicit er et læremiddel der relaterer til alle trinmål, viser det sig, at læremidlet ikke forklarer sig på den måde. "Dansklandskabet er tænkt som klassens "fælles tredje" (hedder det), hvor elever og lærer etablerer et relevant læringsmiljø og sammen skaber netop deres rum for læring". Implicit bliver det da læremidlets forståelse af læringsmiljø, at læremidlet indgår som en af flere komponenter i dette.

Læremidlets læremiddeltekster (tilgængelighed for elever)

Sammenstillingen af de forskellige læremiddeltekster følger nogle grundprincipper med de indbyggede skabeloner. Eksempelvis er elevernes arbejde tillagt ordet "opgave", hvor andre ord som tekst, materiale, udfordring eller mission også metaforisk kunne have været i spil (i ordets egentlige

betydning). Men ordet opgave er valgt som standard for alle åbne og lukkede arbejdsinvitationer. På samme måde er elevens hjælpemidler sat ind i bjælken "Værktøjer". Disse grundskabeloner danner rammen om *Dansklandskabets* mangfoldige iscenesættelse med og brug af læremiddeltekster bestående af et mylder af lyde, farvegrafik, ikoner, talt tekst (med mange dialekter), bogstaveret tekst, billedtekst, mundtlige og skriftlige arbejdsbeskrivelser og opgaveformuleringer, identifikationsopgaver, refleksionsopgaver, perspektiveringsopgaver (Carlsen og Hansen, 2009), spil, oversættelse fra nabosprog, animerede figurer og landskaber, sange med og uden musikledsagelse.

Læremiddelteksterne er aldersadækvat tilgængelige, men vurderingen må dog bero på den intenderede ikke-eksisterende gennemsnitselev. Læremiddelteksterne tiltænkt tredje og fjerde klassetrin vil opleves som mere udfordrende for en elev i første klasse: Her spiller lærerens ansvar for at differentiere ud fra sin viden om eleverne en vigtig rolle. For det meste iscenesættes "lokaliteterne" af det levende ord, hvilket må fremhæves som et særligt gode: På hvert nyt lokalitet mødes eleven af en engageret talende hovedperson (eventuelt flere). Personen optræder narrativt som en slags vært (oplægsholder), som på varierende dialekt og med forskellig intonation byder velkommen og giver en nysgerrighedsvækkende oplæg til stedets udfordringer. Denne åbning af det enkelte sted sker ved en kobling mellem animationer, reallyd og den sprælske stemme, hvor der tales højt og tydeligt – og hvor reallyden fortsætter indtil man foretager et valg. Der er altså appel og liv over situationen, som leder frem til eksempelvis "Museum". Her kan eleven vælge at gå på besøg i *Krøyers Atelier*. Både kortet og opgaven med maleriet viser læremiddelteksternes tilgængelighed:

Kort/grafik er forenklet med få udvalgte ord og ikoner.



Inde i opgaven udstråler tekstens beskaffenhed talesprogsagtige åbne spørgsmål med få ord.



Alfred Sisley (1839-1899): La niege a Louveciennes

Hvilket land kommer maleren fra?

Hvornår er maleriet malet?

Hvad forestiller billedet?

Er der en vigtig ting i billedet?

Er der en hovedperson i billedet?

Hvad sker der på billedet?

Hvordan er farverne? Er de lyse eller mørke?

Er der noget mærkeligt ved billedet? Hvad?

Hvad får billedet dig til at tænke på?

Kan du lide billedet? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Skriv fem tillægsord, som passer på billedet.

I en efterfølgende opgave skal eleven vælge et billedudsnit (fra foto), som man derefter skal skrive åbent om. Hvad ser man, og hvad tror man at man ser? Mange "tekster" i læremidlet er som antydte

”mundtlige” fordi eleven får opfølgende aktivitetsanvisninger, hvor kombinationen til de ”skriftlige” læremiddeltekster understøttes af grafik og lyd. Ordforklaringerne er som læremiddeltekster betragtet overskuelige og med informativ støtte. I Jeppe Aakjærs *Jens Vejmand*, som man kan høre oplæst, får eleven ordforklaring i en mere tilgængelig opstilling end pladsen her tillader: ” Gry: morgengry, solopgang/ hører ham’ren klinge: hører hammerens slag mod stenene/ ager: kører/ spand: to eller flere dyr, der sammen trækker fx en hestevogn/ næppe: nok ikke/så: [så] på den måde/ da sagde armen nej: da kunne armen ikke mere (han døde)/ frønnet: halvråddent/ slet: dårlig”. I en efterfølgende rimopgave kan man lytte til enderim og selv prøve at finde på.

Læremidlets visuelle og auditive læremiddeltekster er i god dialog med de andre tekster. Mange animationer understøtter typisk den bogstaverede tekst, men der er også et lettere voksentone over en del illustrationer: Mange personer ER voksne selvom vi også ser masser af børn.

Læremidlets visuelle og auditive udtryk

”Nu skal du høre en rigtig skøn sang, men husk lige at lægge en dukat i klaveret først.” Musikken møder ordene: Skriv ord du ikke forstår og samtal med en kammerat om dem. - I *ABCirkus* bydes eleven velkommen med kendte toner fra et cirkustelt: Den underlagte reallyd leverer umiddelbart stemningen og suppleres med elefantbrøl og tombolahjul. Modaliteterne samarbejder, bekræfter og supplerer hinanden.



Generelt har figurene store øjne og ofte lettere karikerede træk (lidt Skipper Skræk-agtigt). Navnene er opfindsomme: Kaptajn Vinge (i lufthavnen) og Leopold Lanterne på havnen (der er mange.) I *Museum* finder vi Carl Nielsen (med store øjne), hvor en læremiddeltekst er en vedvarende afspilning af *Tågen letter*, som bekræfter at læremidlet kan møde eleven med mange sanseindtryk og forskelligartede læringsstile. Under nabosprogsdidaktik er et skib ankommet fra Norge. Vi kan læse en tekst om insekter på norsk – men ”du kan få læst teksten højt på dansk” og der er pauseknap til hjælp. Samme sted vises også ”Fader Jacob” med norsk tekst – og den synges på norsk. Det auditive udtryk gennem sang, oplæsning og oversættelse supplerer lokalitetens tilbud om at arbejde med nabosprog på en alderssvarende måde – og i overensstemmelse med trinmål.

Når du chatter....

nej ja

<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	kan du være sikker på, hvem du snakker med.	Nej, du kan ikke vide noget som helst sikkert om personen.
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	må du gerne fortælle din adresse.	Nej, det må du bestemt ikke.
<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	må du gerne mobbe. Der er jo ingen der ved, hvem du er.	Nej, selvfølgelig må du ikke det. Alle skal have det rart på chatten.

NÆSTE

Bliv brydet ved det, du IKKE vil slette. Skriv en begrænsning for dit valg

- Jeg hedder Lukas.
- Jeg hedder Lukas Gartnervang.
- Jeg hedder Luke-boy.
- Jeg er 10 år.
- Jeg bor i Østergade 5 i Windby.
- Jeg går til håndbold.
- Jeg bor i Windby.
- Mit telefonnummer er 33 89 46 60.
- Jeg går i Windby Skole.
- Min hund hedder King.

Gem

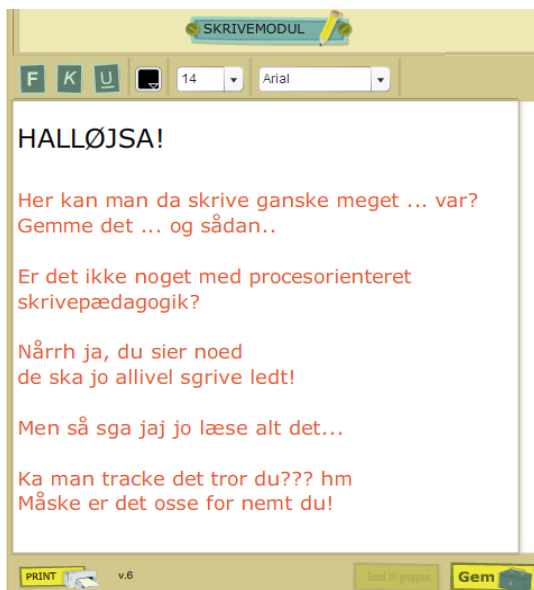
Det visuelle udtryk i lokaliteten *Netcafé* er med sin kuppellampe i loftet, midtergangen og de mørkere farver lagt op som flere andre lokaliteter. Måske kunne man her forvente sig mere sprælske skærbilleder. I *Netcafé* undersøger eleven rammer for kommunikation på nettet. Det er med andre ord stærkt eftertragtede og nødvendige kompetenceområder, som også kommer nærmere ind på sikkerhed (Hvilken adgangskode er god), søgning på internet (Stouby, 2008) og arbejde i chatrum på web. Undersøgelserne er sat op i enkle og lyse tekststrammer: Man skal ikke bare sætte kryds, men indskrive sine begrundelser. Eleverne skal altså arbejde med argumentation.

Læremidlets praktiske navigationsmuligheder

Når eleven logger ind i Dansklandskabet, skal eleven som det første tage stilling til, om man denne gang vil arbejde alene eller i gruppe. Læremidlet giver nemlig mulighed for begge dele. Det er praktisk, og valget er enkelt. Eleven har gode navigationsmuligheder (se også læremiddeltekster) i kraft af læremidlets stærke vægt på den narrative indgang til hver lokalitet. Hver gang etableres et nyt personligt møde, hvor der lægges morsomheder ind (på politistationen skyder betjenten en flue med ordene: Vi kan jo ikke have ulovlig indtrængen) eller fortrolighedsreplikker (nu skal du bare høre... men sig det ikke til nogen ... og pas godt på når du kommer til). Reallyden fortsætter som et lydtapet, når fortælleren er færdig med sin intro. Kommer eleven i tvivl kan hun lytte igen. Det kan man imidlertid også, hvis man en anden senere gang kommer tilbage til stedet, fordi introduktionen er obligatorisk HVER gang, og det er mindre fleksibelt. Her bør eleven kunne vælge fra. For eleven er det også nemt at regulere lyd: Den grønne kålorm i nederste højre hjørne kan fanges med musen og trækkes op eller ned. Ordbogen er alfabetiseret, som var det en mobiltelefon og kan hentes frem når som helst midt i arbejdet ved et klik på Værktøjer. Ordene er opdelt på grupper, således at det er muligt at angive, at man eksempelvis er på havnen og nu skal finde "fiskekutter". De syv værktøjer er alle tilgængelige med logiske ikoner og nemme at anvende.



Skrivemodulet er en enkel ramme for tekstudvikling og Udstilling åbner for visuelle udstillinger af



eksempelvis billeder taget med mobiltelefon. Lærers navigationsmuligheder (se også trinmål og lærervejledning) er understøttede med en egen indgang til at opleve læremidlet som elev, hvilket er en vigtig forudsætning for underviseren. Det finmaskede planlægningsværktøj knyttet til trinmål giver mulighed for at arbejde med flere klasser, og således at evalueringsområdet også integrerer dette med mulighed for at følge den enkelte elev eller hele klassen. Lærers adgang til at maile med eleverne og følge med i portfolio og logbøger er integrerede i samme menubjælke. Det er nemt at holde trådene, hvis man kan se mulighederne.



Læremidlets forslag til understøttelse af planlægning af undervisning

Dansklandskabets værktøjsbjælke giver både tilbud om støtte i undervisningen (ovenfor) og i forberedelsen heraf. I lærervejledningen giver den faglige søgefunktion i *Dansklandskabet* et centralt og vigtigt redskabstilbud til en undervisningsdifferentieret tilrettelæggelse. Her kan man både se beskrivelsen, relationen til trinmål, aktivitet og opgave, hvorfor den fagdidaktisk kompetente dansklærer med dette redskab *kan* anvende læremidlet i sin planlægning af undervisningen. Planlægningen understøttes af lærers mulighed for at tildele eleverne relevante oplevelses- og arbejdssteder i læremidlet. Ved at klikke på ikonet "detaljer" kan man både få en nærmere beskrivelse af opgaven og få mulighed for at prøve den.

Lokaltet	Aktivitet	Opgave navn	Detaljer
Loppemarked	Benny Bogorm	Opgave 1	
Cykelsmed	Cykelhvepsen Ejvind	Opgave 1	
Cykelsmed	Cykelhvepsen Ejvind	Opgave 2	
Zoo	Zebraen Zed	Opgave 1	
Politistation	Krimiarkivet	Opgave 1	

Lokaliteter
Vælg klassetrin 1-2 3-4

Løppemarked

- Løpper Jørn**
- Lennys Lokkehjul
- Nervøse Nero
- Mads' Madvogn
- Løppekongen Leif
- Benny Bogorm

Cykelsmed

ABCirkus

Zoo

Skole

Skibakke

Opgave1

Faglig beskrivelse

Lokaltet: Loppemarked

Aktivitet: Jæger Jørn

Opgave: 1

Målgruppe: 1-2

Trinmål: Lytte aktivt, Vise et sikkert kendskab til bogstavernes form, lyd og kombinationer, Bruge forskellige elementære læsestrategier, Stave til lydrette og hyppige ord i egne tekster, Skrive på computer

Evaluerings: Kvantitativ

Organisation: To og to.

Beskrivelse af opgaven:
Opgaven er et multivarpepil. Jæger Jørn siger et ord, og eleven skal reagere, hvis det er et ord der starter med J. Neros hoved kommer op af et af 9 huller, og eleven skal kun ramme det, hvis Jørn har sagt et J-ord. Når alle J-ord er "ramt" slutter Opgaven, og eleven får feedback. I tekstboksen kan eleven læse, hvor mange point han fik. Formålet med opgaven er at kunne genkende j-lyden i ukendte ord.

Tilbage **Prøv opgave**

Læremidlets forudsatte redskaber (eksempelvis faglokale, teknisk ekstraudstyr, materialer)

Læremidlets opgaver lægger op til både samarbejde og individuelt arbejde, hvor det implicit forudsættes, at hver elev har sin skærm og headset. Men to elever, en gruppe eller en hel klasse vil kunne arbejde med dele af læremidlet i fællesskab, forudsat at man tager højde for lydforholdene. En lærer kan altså vælge at benytte læremidlet differentieret i klasselokalet (uden lokaleskift). Læreren kan vælge at bruge interaktiv tavle, mere end læremidlet foreslår. Både til introduktion og i det daglige arbejde. En hyppig samtidig brug af læremidlet for hele klassen fordrer en tilsvarende adgang til pc for alle.

Læremidlets forslag til understøttelse eller styring af undervisning

Læremidlet vil kunne anvendes selektivt og forudsætter ikke en rækkefølge i valget af lokaliteter. Dog er der naturligvis brug for at være opmærksom på læremidlets opdeling til de to forløb, hvor derfor en del faglige udfordringer er større og tiltænkt elever i 3. og 4. klasse. Men læreren kan frit didaktisere, og læremidlet har ikke en obligatorisk progression. Som tidligere beskrevet er der til støtte for overgangen fra børnehaveklasse til første klasse tilrettelagt et tilbud med fire lokaliteter (se også skærmbilledet). Læremidlet foreslår en konstruktivistisk anvendelse af de tilknyttede værktøjer og målsætter, at læreren skal få frigjort tid til mere vejledning, hvilket der er eksempler på i observeret praksis. Læremidlet lægger op til, at eleverne skal "tage ejerskab i forhold til læreprocessen og undervisningens mål".



Læremidlets præsentation af metoder til undervisningsdifferentiering

Dansklandskabet er "gjort attraktivt for lærerne, bl.a. ved at tilbyde et let anvendeligt system til undervisningsdifferentiering samt evalueringsværktøj" og under *Læring og IT* hedder det, at skolen skal lægge "vægt på en individualiseret læreproces med undervisningsdifferentiering og elevens aktive deltagelse og medansvar for processen". Det bliver derfor et arbejdsspørgsmål, om og hvordan læremidlet understøtter denne bestræbelse. Om dette siger en af lærerne: "Min andenklasse spænder fra meget dygtige til andre uden læseautomatisering. Men eleverne kan i Dansklandskabet selv differentiere. De kan se hvis noget er for svært og kan selv gå op eller ned i sværhedsgrad." En anden lærer udtaler: "Som oftest vurderer eleverne selv, hvor de kan arbejde. Når vi arbejder med skriftlighed blander jeg mig stærkere mht. niveau. For eksempel med at læse tekster og besvare spørgsmål."

Om læringen hedder det, at computeren ved anvendelse af *Dansklandskabet* "giver mulighed for, at eleverne kan arbejde selvstændigt med danskfaget i deres eget tempo på alle klassetrin med forskellige grader af styring. Maskinen bidrager til fremgangen i arbejdet uden at være dominerende". Her er der meget at holde øje med ved en observation af læremidlet i brug for at kunne vurdere en mulig pædagogisk effekt. Hvor konkret skal vi eksempelvis forstå læremidlets vidtgående formulering "i deres eget tempo på alle klassetrin"? Betyder det at der er opgaver til alle elever? Formuleringen lader forstå, at maskinen delvis "bidrager" ved at være stedfortræder for underviseren, men det er lærerens til- og fravalg af lokaliteter, der på afgørende vis etablerer baggrunden for at læremidlet kan etablere en tempoindividualisering.

"Dansklandskabet forsøger på ingen måde at overtage den traditionelle lærerrolle og klassen som rum for den enkeltes læring, men i nogle situationer kan det være en fordel, hvis det computermedierede materiale delvis kan overtage styringen af undervisningsforløbet, så læreren i højere grad kan dedikere sine ressourcer til at vejlede eleverne og fokusere mere på de individuelle læreprocesser(vejledningen)".

Læremidlets opgavetyper og understøttelse af evalueringsformer

Eleverne roses ofte i deres arbejde med opgaverne: "Stiv kuling og bølgebrus. Rigtigt" og "Det var flot bitte stump. Helt rigtigt". En lettere ironisk tone er også her lagt ind i replikkerne. Det er ikke flade meldinger som flot, godt, forkert.

Der er bredde i udbud af opgavetyper, og vi ser dette korrespondere med et multiplum af evalueringstilgange formuleret overordnet som både "kvalitativ og kvantitativ". I lokaliteten "Havn" møder vi eksempelvis en pågående Leopold Lanterne, der med sin slutreplik på vej ind til opgaverne siger "Sæt sejl og kom i gang" på sømandssprog: En åben opgave relateret til det visuelle indgangsmiljø med sit indhold om Hanstholm Fyr, hvor eleven ikke skal svare på spørgsmål, men efter eget valg indkredse ord til tankekort og efterfølgende skrive sin egen tekst. Der er ikke krav til antal udfyldte felter i tankekort eller længde på egen tekst. Opgaven understøtter elevens mulighed for at blive fortrolig med arbejdsformen og de strategiske muligheder knyttet til tankekort. Der kan skrives fra tastatur direkte i felterne (med passende plads til anslag), og eleven kan frit disponere sit stof. Den færdige tekst gemmes og kan lægges frem for hele klassen, gruppen eller læreren.

TANKEKORT

Hanstholm Fyr
Hanstholm Fyr er bygget i 1843 og var det første fyr på Jyllands vestkyst.
Det er 23 m højt og ligger 65 m over havets overflade.

Fra toppen af fyret er der en fantastisk udsigt hele horisonten rundt.
Mod vest og så langt øjet rækker ligger det brusende Vesterhav. Her havde søfolk brug for at vide, når kysten nærmede sig. Mange skibe er forlist i det vilde hav.

Hanstholm Fyr er et lysfyrt. Søfarten får hjælp af et lysfyrt til at sejle uden om land, især i mørke. I tåge bruger disse fyr ofte også lyd (tågehorn).

Et af oldtidens mest kendte fyr var fyrtårnet i Alexandria i Egypten.
Det var et af den antikke verdens syv underværker.
Det blev opført omkring 280 før vores tidsregning og blev brugt i omtrent 1200 år, indtil det styrtede om ved et jordskælv i 1300-tallet.

Man kan komme op i Hanstholm Fyr og nyde den gode udsigt hele vejen rundt.

På øens skole kan eleven besøge Biblo Bibi, som har et godt tilbud: "Læs en bog og bliv klog". Elevens åbne mulighed er altså at åbne en bog og læse, idet Dansklandskabet samtidig lægger op til, at læreren giver eleverne mulighed for at læse mange bøger ved siden af. Der er bøger flere steder, fx i ABCirkus i Leos Læsevogn, og i læremidlets eget bibliotek bliver man mødt med kompetencetrænende opgaver som at sortere 15 bøger ad gangen i skønlitteratur og faglitteratur. Vælger man her forkert undervejs, kommenterer bibliotekaren dette, men man kan fortsætte og får en bog mere. På biblioteket bliver man også sat til at arrangere bøger i alfabetisk rækkefølge ved at flytte titler med sin mus, hvor dog

HISTORIE

min test tekst

listen kun kan fuldføres, hvis man placerer alle rigtigt. På havnen skal eleven hos Hilda Hejs og Lonnie Løft også sætte kasserne i rækkefølge, men her er der kun tre kasser ad gangen. Mønsteret er altså, at de samme kompetencer (her alfabetisering) får mulighed for at blive prøvet og trænet flere steder i læremidlet. I lokaliteten "OL" mødes eleven med fakkeltænderen, der briefet om hvordan man selv kan supplere de store informationstavler i OL-byen med nye oplysninger, som alle i klassen efterfølgende får vist. Altså igen mere en legende videndeling, hvor eleven træner sine formidlingskompetencer. På stadion hos Olivia Feta er der "orienteringsløb", hvor man "løber om kap med sammensatte ord" på tid, således at man hele tiden får den ene del af et ord og herefter to valgmuligheder. Hvis eleven ikke når alle ordene, afmelder en stemme blot, at man ikke nåede alle ord, at man er velkommen til at prøve igen, eller kan gå til en ny opgave. Dette er et mønster i mange opgaver, hvor eleven møder forskelligartede udfordringer, men altid kan se resultater af sit arbejde og med empati får infoboksen op med spørgsmålet om "prøv igen" eller "OK/videre". Hos Familien Souvenir i Lufthavnen får eleven små tekster med efterfølgende spørgsmål med tre valgmuligheder. Når eleven skal svare, kan hun fortsat læse teksten, således at dette også fremstår som understøttelse af læseforståelse, men ikke en huskeøvelse. På Loppemarked skal eleven eksempelvis finde ord med d.



Opgaverne giver anledning til meddigtning, rim, refleksion, fonologisk opmærksomhed, genarbejde og meget meget mere. Evalueringen af opgaverne er skiftevis summativ og formativ. Læreren kan se alle gemte tekster/kladder/produkter/besvarelser/skitser. Læreren kan under "Evaluering" se elevernes arbejde med opgaverne og vælge mellem at se Elevens arbejde med en enkelt lokalitet/ Elevens arbejde med alle lokaliteter/ Klassens arbejde med en enkelt lokalitet eller Klassens arbejde med alle lokaliteter. Læreren har god adgang til logistik.

Læremidlets organisering af lærervejledningen



Lærervejledningen (se også ovenfor i flere afsnit) giver overskuelig støtte med sine skilte med tydelige røde bogstaver, der viser vej for den nye bruger. Man kan læse sig til det meste, og vejledningen er overskuelig. Men hvad bruger vi lærervejledninger til, og hvorfor bruges de både for lidt og for meget? *Dansklandskabet* tilbyder med sin lærerdel vejledning og efterspurgt søgefunktioner. Vi ser imidlertid, at nogle lærere i praksis anvender læremidlet uden at have orienteret sig dybere i lærervejledningen. De redidaktiserer læremidlets design uden at orientere sig i læremidlets didaktiske overvejelser og uden at have sat sig ind i læremidlets organisering. Det viser sig bl.a. at handle om tid til at sætte sig ind i de nye digitale læremidlers ressourcer og anderledes design. Lærerne takker ikke nej til lærervejledning, men oplever for lidt tid afsat til dette i hverdagen. Sammenholdt med introduktionsvideoen kan det alligevel være et spørgsmål om også den grundlæggende trang til at redidaktisere læremidlet spiller en rolle for implementeringen af nye digitale læremidler. For selvom det kun tager få minutter at gennemse instruktionsvideo ses den åbenbart ikke af alle.

Læremidlets placering på skolen (fysisk organisering af læremiddelanvendelse)

Læreren som ny bruger beretter, hvordan den praktiske start er planlagt: "Jeg har kunnet bede om, at 16 bærbare maskiner står klar med headset, når vi ser på programmet for første gang på onsdag. Jeg har valgt at dele klassen op i 2 grupper, så pigerne kommer i gang 1. dag og drengene dagen efter. Min makker lægger ressource timer samtidig og underviser resten af klassen i matematik. For det første fordi vi ikke har bærbare nok, men også i høj grad for at gøre det overskueligt for mig selv. 16 er mange; 29 er for mange. Jeg introducerer ved Smartboardet [interaktiv tavle, red.], som er i naboklassen. Vi bytter altså lokale et par moduler." Til forældrene skriver samme lærer til start i ugebrevet: "Onsdag, torsdag og fredag skal vi i gang med danskprogrammet *Dansklandskabet*. Da vi

ikke har bærbare pc'er til alle på en gang, deler vi klassen op, så de skiftes. I kommer til at høre mere om vores arbejde med det, for programmet kan også bruges hjemme.”

En anden lærer udtaler, at ”den første spænding ved at gå til datalokalet er fejlet af bordet til fordel for en forståelse for en læringsoplevelse”. Samme lærer bruger ofte interaktiv tavle i klasselokalet og anvender her ”nogle gange” *Dansklandskabet* i direkte sammenhæng med andre læremidler, men vi får ikke mulighed for at se det. - Om det optimale udtaler en lærer: ”Så skulle der være 4-6 bærbare i klassen med skillevæg, hvor elever på skift kunne arbejde med *Dansklandskabet*, hvor det blev en naturlig del i klassen. Gerne således at det netop ikke nødvendigvis er hele klassen, fordi det er besværligt med 24 elever på pc samtidig. Så ville jeg arbejde mere differentieret med *Dansklandskabet* og udnytte dets muligheder, for så ville det blive endnu mere målrettet. Men naturligvis ville det også kræve noget af mig mht. overblik.”

Lærerens begrundelser for at anvende læremidlet

”Jeg blev overrasket over, hvor omfattende læremidlet er”, siger en af underviserne med henvisning til, at dette blev afgørende for at tage det i brug. Lærerne vælger *Dansklandskabet* med en forkærlighed til at det har mange forskelligartede tilbud af forskellig sværhedsgrad, viser nogle svar. Man vurderer, at der er stor spredning i opgavetyper og finder det ”lækkert at der er meget lyd og visualisering: ”Jeg valgte *Dansklandskabet*, fordi det er godt til en klasse, der er rigtig, rigtig spredt. For de tosprogede børn og for alle er der mange kombinationsmuligheder. Det er til at gå til.” Vi kan i observationer se, at mange tosprogede elever ivrigt anvender læremidlet, men at det også stiller krav til en opsøgende og hurtig, vejledende lærer.

En erfaren lærer udtaler: ”En af grundene til at jeg gik i gang med at benytte *Dansklandskabet* er, at det har et stort potentiale i forhold til undervisningsdifferentiering – især efter jeg havde set på lærerdelen og selv havde forsøgt mig og læst i vejledningerne.” Man begrundes eksempelvis fordele med at ”det stadigvæk er muligt ... at være styrende i differentieringen, fordi jeg kan låse op og låse i og har en viden om hvem der kan lave hvad.”. Læremidlets multimodale kraft spiller en stor rolle for tilvalget: ”Det første der slog mig var, at det fungerer super godt med materialet til første klasse, hvor *Dansklandskabet* rammer lige på med min elevgruppe. Opbygningen med kombinationen af billede, lyd, tegning, gentagelse så mange gange du har brug for det.” --- ”Læremidlets syn på dansk passer ind som en del af hvad jeg synes der skal være i dansk, fordi det kommer med en anden måde at få gjort eleverne aktive på - de har rigtige elementer. – Det passer rigtig godt ind for mig”.

Lærerens forberedelse af undervisningen med læremidlet

Det fremgår klart af observationer og interview, hvordan lærerne på mange måder gentænker eller omtænker læremidlet til at skulle passe til deres egen klasse og deres personlige syn på faget. Gennemgående er man stærkt selektive og udvælger lokaliteter, som man finder egnede til elevernes faglige standpunkter. Til trods for at eleverne i nogen grad får mulighed for at være medbestemmende OG til trods for at læremidlet i høj grad byder sig til, må lærerne ”investere” i en anderledes forberedelse: ”Jeg skal forberede mig på en anden måde – bruge mere tid. På sigt er det på lige fod med andre og jeg skal så senere bruge mindre tid end ellers på forberedelse.” Det er en vurdering, at man godt kan forberede sig til en undervisning uden at have sat sig ind i hele læremidlet: ”Det er vigtigt at jeg som lærer ved hvad opgaverne går ud på, så man kan linke til det i samtalen med eleverne. Det tager lidt lang tid at finde ud af, men man behøver ikke at undersøge det hele fra starten.” En anden lærer siger: ”Det kræver rigtig meget tid foran computeren selv at prøve sig frem. Det er stort set den eneste mulighed for at finde ud af hvad det indeholder og kan. Ved at prøve sig frem. Herved får jeg også fornemmelse af hvad eleverne eventuelt kan springe over. Nogle skyder over målet. fx opgave 2 På Stranden. For lidt lydretted og ur på, bliver for svært. Men generelt er der rigtig mange gode skrive- og staveopgaver.” En lærer udtaler: ”Hvis du skal ind

og arbejde med Dansklandskabet er der en lang "investeringsperiode", hvor eleverne skal have lov til at lege rundt i det hele og komme ud over de anderledes stemmer, dialekter, og grafik".

I forberedelsen udtrykkes usikkerhed om, hvordan det nye læremiddel skal klare sig: "I starten tænkte jeg: Nu må vi se, hvor længe der går, før måske nogle af eleverne kører sure i det." Man begrundede bekymringen med sammenstødet mellem mange tekniske udfordringer, lokale forhold og nervøsitet i forhold til undervisningens gennemførelse, herunder lærerens mulighed for at kunne både vejlede og "holde alle tråde i situationen".

Lærerens brug af læremidlet ved gennemførelsen af undervisningen

På en af skolerne bruger læreren *Dansklandskabet* jævnt gennem hele året 1-2 gange om ugen (typisk det meste af et modul, hvor alle elever i klassen arbejder i datalokalet). Vi ser her et eksempel på, at læremidlet bringes i stærkere vekselvirkning med andre læremidler, primært bøger. Læreren opfatter *Dansklandskabet* på lige fod med andre læremidler. Læreren går rundt og hjælper elever med login og opsøger efterfølgende udvalgte elever, som inspireres til at arbejde med opgaverne. Det er tydeligt, at lærer og elever er vant til at arbejde med *Dansklandskabet*, og at de kender læremidlets grundstruktur.

På en anden skole er læremidlet helt nyt for både elever og lærer. Det introduceres løsrevet fra anden faglig aktivitet, som vi ikke får mulighed for at få et nærmere indtryk af, selvom vi spørger til det. Vi beder om eksempler på elevers tekster og andre elevsvar, fordi det er muligt at trække disse ud af læremidlet efter elevernes første timer med læremidlet. Læreren er med på dette, men vender senere tilbage med at "dette er for vanskeligt og langt mere indviklet end jeg havde forestillet mig". Her kunne en erfaren bruger på egen skole måske have givet den nødvendige hjælp på et øjeblik, forudsat at denne forforståelse er rammesat skolekulturelt. Den mere erfarne bruger tildeler elever forskellige områder, som de skal arbejde med. Alle skal dermed ikke arbejde med det samme. Typisk opdeles i 2-3 pakker, og ved undervisningens start er lærer tydelig med instruktion på interaktiv tavle om, hvem der skal arbejde med hvad. De enkelte lokaliteter er direkte nævnt på listeform på tavlen, således at eleverne nemt kan se, hvad de skal arbejde med. Alle ser på tavlen og lytter til lærerens kortfattede introduktion. Til forberedelse af dette har læreren anvendt læremidlets indbyggede redskab til planlægning.

"Eleverne får meget fagligt ud af det, men de er ikke altid selv opmærksom på det", siger en lærer. Et eksempel på det faglige udbytte viser sig også at være elevernes ivrige benyttelse af det indbyggede mailprogram: *Maileren*. Læreren bruger derfor dette dobbelt: Dels integreres det i løsningen af en række opgaver og dels også som et middel til at belønne eleverne: "Når eleven har løst to opgaver må hun skrive en mail". De sidste 10 minutter af modultiden frigives til mailskrivning og hvad den enkelte elev ellers har lyst til. Vi ser altså her både en stærkere styring af arbejde med udvalgte læringslokaliteter og et lystbetonet samarbejde i læremidlet. En elev udtaler: "Jeg synes også det er godt at skrive og sende mails, for det kan man ikke når man er sammen med bøgerne, hvor det mest er papir og hvor læreren bliver sur."

Værktøjsbjælken i *Dansklandskabet* ser vi brugt i relation til *maileren*. I modsætning hertil ser vi læremidlets andre værktøjstilbud blive udfoldet langt mindre. *Ordbogen* benyttes næsten ikke. *Udstilling* og *Min profil* har læringspotentialer knyttet til læremidlets portfoliooplæg, men det ses ikke udfoldet i praksis.

Det viser sig også, at bekymringen for logistikken i undervisningsforløbene delvis falder bort. Man synes som underviser, at det går langt bedre, og en lærer karakteriserer elevvinklen på følgende måde: "Du behøver ikke række hånden op og spørge din lærer. Du skal ikke udstille, at du er nødt til at spørge for femte gang om en stavemåde. Jeg kan få læst ord igen og igen". Det passer perfekt

med en elevgruppe med tosprogede børn og er meget nemmere end papiropgaver. Det giver mere, fordi det er mere aktivt - og eleven er mere aktiv. Men jeg havde bare svært ved at finde ud af opbygningen i starten.”

Til dette siger en anden underviser: ”Man kan godt savne en lidt mere overskuelig måde at se det på. Der kunne godt være en skematisk opstilling der fx hed skriftlighed - de og de opgaver og underopgaver. Det er ikke nok med trinmålsunderstøttelsen.” Dette relaterer til udsagnet om, at den faglige søgefunktion i læremidlet kan forstærkes. Man savner en ekstra måde at søge på fagligt i forhold til de enkelte opgavers udfordringer. Der spørges til hvordan man på en anden måde som lærer kan søge på ord som eventyr, genre, stavning og foto. Om trinmål siges: ”Dansklandskabet passer fint til trinmålene i første og anden klasse mht. skriftlighed og arbejdet med bogstaver og lyd.” Her skal det huskes at der ikke har været mulighed for at indhente udsagn om brugen af læremidlet i fjerde klasse ligesom observationer herfra ikke indgår. En deltagende lærer udtaler, at hun kommer til at inddrage det i arbejdet i fjerde klasse, når hun kommer så langt.

Ved observation ser vi begrænset skrivning af sammenhængende tekst, idet eleverne især arbejder med andre opgaver: Krydsord, udfyldningsopgaver, fonologisk opmærksomhed, lytteøvelser som fx *Løven Leo* i *ABCirkus*, spil, tælle stavelser, *Lennys Lokkehjul* i *Loppemarked*. Det er til dels en observeret lærers satsning, at ”eleverne skal skrive mere og længere sammenhængende tekster”. Men læreren synliggør ikke læringsmål med arbejdet alle undervisningsgange. Læreren siger eksempelvis ikke: I dag skal vi blive dygtigere til at eller i dag skal vi lære at. Det formes (redidaktiseres) mere som et åbent oplevelses- og læringsrum, hvor afgrænsningen ikke relateres til trinmål men ved tildeling af lokaliteter.

Til arbejdet med automatisering af læsningen, læseforståelse og koblingen mellem skriftlighed og læsning udtaler en erfaren lærer: ”Dansklandskabet kan tilbyde rigtig meget indenfor det fonologiske område, bogstavindlæring, bogstavtræning. Rent begynderdansk er det en supermåde at komme videre, både at træne bogstaver og så samtidig få trænet arbejdet med at bruge en computer ... et program der er til at gå til for børnene.” Vurderingen er her især at få lagt vægt på læremidlet som en trænings- og konsolideringsarena. Der er dog samtidig en efterlysning: ”Dansklandskabet mangler flere læseopgaver målrettet til hvor eleverne er. Jeg mener en del af teksterne er svære.” Læreren fortsætter: ”Men det er ikke det store problem for læsningen foregår mest i bøger ved siden af...”. Dette er i tråd med læremidlets udtrykte vurdering, at ”læsning af længere tekster ... samt litteraturarbejde” til dels ligger udenfor læremidlet. Det viser samtidig lærerens dilemma: På den ene side vil man gerne have flere ”tekster” ind i læremidlet. På den anden side vil man gerne se læremidlet som lærerens redskab til selv at didaktisere undervisningen.

Om læsning siger eleverne bl.a.: ”Man læser ikke så meget i Dansklandskabet, det gør man i bøger” og ”Man lærer at læse i Dansklandskabet, men man læser ikke så meget”. En tredje elev siger begejstret ”I Dansklandskabet er der nogen der læser højt, det er der ikke i bogen”.

Elever med hyppig benyttelse af headset synes at koncentrere sig langt stærkere og at få en mere intens oplevelse, samt nå længere fagligt i løsningen af opgaver (eksempelvis: ordklassekendskab, alfabetisering). Eleverne synes at have stor nytte af den lyd, der understøtter de enkelte skærmbilleder. Omvendt ser vi, at elever med højtaler på og/eller et headset til deling optager mere kontakt med hinanden og udforsker mere i fællesskab. Vi kan se mere samarbejdslearning og inspiration fra naboer, der som tiden går i det enkelte modul mere og mere arbejder med de samme ting. Eleverne er kreative, opsøgende, nysgerrige og udfolder samarbejde om læremidlet. De viser hinanden ting og de hjælper hinanden. Læreren siger: ”Eleverne synes det er sjovt, en leg, et spil, som derhjemme, alligevel lidt svært og man skal tænke sig om. Man skal lytte til figurerne. Det er et redskab til bedre lytning. Og interessant at de selv kan få lov til at bestemme mere.”

Om brug af spillignende aktiviteter udtaler en elev: "Det er også dejligt at man lærer spil i dansk. Det er der ikke i bøgerne. Man lærer noget og bliver ikke kun underholdt, for jeg slukker ikke for hjernen. I "ABCirkus lærer man også at læse som et spil." En anden elev: "Mest har vi lært at skrive på computeren ved at skrive og tænke – og ved at se på en eller anden ting hvordan det laves – jeg er blevet bedre til at finde bogstaverne og ordene."



Læreren vejledning af eleverne i undervisningen

En erfaren lærer: "Jeg synes det virker. Når jeg går og tjekker over skulderen hvad de laver – så kan jeg se at det er rigtigt – nu har eleven overvundet vanskelighederne med et ord (ved gentagen lytning eksempelvis)." Men nogle elever er mere kontaktsøgende end andre. Vi ser nogle få elever, som nærmest ikke markerer, at de venter på hjælp. Enkelte af disse kører fast, går ud af opgavesættet i lokaliteten og en sjælden gang helt ud af læremidlet. En anden lærer: "Som fagperson træder jeg mere i baggrunden med dansklandskabet, der så står for fagligheden. Jeg er faglig vejleder og supporter- og ikke mindst er jeg vigtig i evalueringen. Her er jeg så også alene uden at kunne tale med eleverne, hvis det handler om afsluttende evaluering i lærerdelen." Læreren synspunkt om at læremidlet står for fagligheden er i fokus, for læreren synes åbenbart at være i tvivl om sin vejlederrolle. Det digitale læremiddel stiller ikke i udsigt, at underviseren skal være mindre aktiv, mindre faglig, mindre didaktiker. Her er det imidlertid vigtigt, at læreren i løbende dialog hjælper eleverne: "Nogle gange er opgaver "kedelige" for enkelte elever, men så taler vi om sværhedsgrad og finder noget, der passer bedre. Eleverne ved at jeg kan følge med i hvilke opgaver de har lavet og de ved at jeg kan se antal fejl osv. De ved at de er nødt til at færdiggøre opgaven, for ellers kan jeg ikke se det i min oversigt." Udsagnet bekræfter, at der vil forekomme uafsluttede opgaver, men at opgaver, som passer for eleven kan færdiggøres, hvilket også er det typiske mønster i de observerede klasser.

Læreren efterbehandling af undervisningen

De uafsluttede elevarbejder kommenterer lærerne ud fra et evalueringssynspunkt: Man mangler læremidlets støtte til at se, hvilke aktiviteter eleven har arbejdet med, når det ikke er fuldført. Vi kan sige, at læremidlet både eksplicit og implicit lever op til portfolio princippet om at få udstillet produkterne og giver adgang til at se ind i arbejdsprocessens rum, forudsat at eleven også opfordres til at gemme sine ufærdige arbejder. Hermed kan det følges digitalt og være til gavn for lærerens overblik og løbende evaluering, som med en stor klasse ikke kan foregå synkront hele vejen.

Lærerne har mange positive erfaringer med læremidlet. En lærer er "sikker på" at hun ikke har vurderet forkert: "Det tager noget tid for eleverne at lære at bruge det så godt, hvor jeg målrettet kan gå rundt. Det er en anden måde at arbejde på end at skulle sidde i klassen og række hånden op – der går noget tid med at skulle lære at arbejde mere selvstændigt og se mulighederne for at de selv kan rekvirere hjælpen på skærmen. Det er fuldt legalt at få teksten læst højt. Det tager lidt tid fordi det er anderledes." Læreren er dog usikker på, om samtalen mellem lærer og elev/klasse kan blive klemt i en afsluttende evaluering. Men det kan læreren planlægge sig ud af ved at afsætte tid til det.

Selvom lærervejledningen kritiseres, er der generelt begejstring for *Dansklandskabet*. Lærerne fremhæver, at det er inspirerende læremiddel, at det medtænker læringsstile og at det har udfordringer til alle i klassen (ud fra erfaringer på andet og tredje klassetrin). I gruppeinterview diskuteres læreradministrationen: Det hurtige overblik i evaluering "er svært, fordi man skal ind og kigge mange steder". En lærer kalder det for "evalueringsbøvl" og giver udtryk for at have brugt

"meget tid på det, for på den måde bliver det svært at fastholde elevernes udbytte ved arbejdet med læremidlet". Det afspejler jo en klassisk udfordring i skolen: Hvornår har den enkelte elev lært sig præcis hvad? *Dansklandskabet* giver nogle muligheder. Dette illustrerer nok i højere grad de overvejelser, man som lærer kan gøre sig i forhold til at anvende læremidlets egne evalueringforslag eller andre – og om læremidlets egen portfolio skal komme til udfoldelse - eller om man vil redigere det ind i skolens/klassen fælles portfolio.

Lærernes udsagn om læremidlet

"Jeg tror ikke Dansklandskabet er tænkt som et program der skal gå ind og overtage hele danskundervisningen, men som kan være en del af denne." Læreren opfatter Dansklandskabet som et læremiddel blandt læremidler og afviser samtidig, at det digitale læremiddel skal kunne overtage danskundervisningen: "Jeg ser det som et træningsrum og et supplement til min undervisning på samme måde som læsekasserne, eller når vi skriver ugens nyhed. Vi har læsebogen [*Den første læsning*, red.] og arbejdsbogen ved siden af som vi nogenlunde er fælles om ... svært for mig at få overblik over om *Dansklandskabet* kunne fylde eksempelvis 80 procent af undervisningen..."

Her opfatter læreren *Dansklandskabet* som et suppleringsredskab og afstår fra at lade det styre fagligheden. Læreren opfatter måske sin fagmetodiske frihed sat på spil og udtrykker med den høje procentsats en åbenhed til at få sig flere erfaringer med at integrere læremidlet stærkere, men har ikke har skabt sig fuld oversigt over læremidlets faglige tilbud. Læreren synes især at bruge læremidlet til undervisningsdifferentiering ("meget differentieret"), som hun ikke kan etablere med sin læsebog og arbejdsbog.

Lærerne finder *Dansklandskabets* brug af humor og ironi "underholdende og passende for de fleste elever". Dog nævner man at den underforståede danske voksenhumor enkelte gange "kan gå over hovedet på de yngste, især tosprogede elever."

Læremidlets brede målgruppe 1.-4. klasse har også været til diskussion mellem lærerne. En ny bruger giver eksempelvis allerede ved det første login sine elever adgang til at arbejde med lokaliteterne knyttet til både 1.-2.klasse og 3.-4.klasse, hvilket eleverne tackler og prøver kræfter med. Hun begrundet sin redigering med, at læremidlets todeling kan gøre det "svært" at finde de rette lokaliteter til eleverne i starten af tredje skoleår. Netop fordi læremidlet anvender denne todeling med udgangspunkt i fagets opdeling i trinmål skulle det ellers ikke være noget problem, men måske vurderer læreren, at en del af eleverne endnu ikke kan klare en del af de faglige udfordringer, som knytter sig til nogle lokaliteter.

Elevernes udsagn om læremidlet

Især de nye brugere går typisk på en hurtig opdagelse nærmest for at skabe en slags overblik og prøve grænser: Hvor meget kan vi prøve, hvad er det sjoveste, er der spil og hvad går de mon ud på? Nogle elever vil gerne have adgang til alle lokaliteter straks. Eleverne løser de lette opgaver, som de oftest vender tilbage for at arbejde mere med eller prøve igen, hvis muligt. På områder, hvor der skal læses en del tekst, bliver det også gjort. Men hvis der eksempelvis er vanskelige opgaver om sprog, udsættes det enkelte gange til fordel for start på nye opgaver. Eleverne giver udtryk for, at de får hjælp i *Dansklandskabet* og af deres lærere: "Man får bedst hjælp i computeren, når man sidder og arbejder – men omvendt kan man række hånden op – på en måde får man lige god hjælp - hvis bare læreren kommer.". Hjælpen er god på hver sin måde, men hjælpen kan man få med det samme i læremidlet: "I computeren kan man bare trykke på en snegl, der fortæller en hvad man skal gøre".

Eleverne synes begejstrede for de åbne værktøjsmuligheder i *Dansklandskabet* og har mere smag for portfoliotænkningen end underviserne. De vil gerne dele mere, kommunikere mere, og vi ser

hvordan elever i anden klasse slår sig løs: ”Den bedste ting ved Dansklandskabet er at man kan lave mails – det er sjovt – og så kan man også lære at skrive ordene og man kan sende dem til nogen – det har jeg prøvet mange gange – jeg bruger det også til hvis vi skal til fodbold, hvis en af mine venner har glemt det, så kan jeg bare lige skrive det til dem.” Her ser vi det døgnåbne didaktiserede læremiddel i den døgnåbne skole i brug som et digitalt socialt fritidsmedium, hvor de skarpe skel mellem skole og fritid i elevens optik udviskes. Et andet tilsvarende elevudsagn: ”Jeg blev overrasket ved mødet med Dansklandskabet, for jeg har aldrig før mødt et sted, hvor man kan lære noget og læse sådan – det var en ny måde at arbejde på – og så har børnene jo også noget de kan lave mails på - så de voksne har Facebook og vi små børn har fået Dansklandskabet, så VI kan sende mails til hinanden.” Eleverne bekræfter uantastet lærernes samstemmende udsagn om at læremidlet giver eleverne lyst til at skrive mere – og de skriver mere – til konsolidering af deres skriftsproglige udvikling. Et lille indsyn hos elever som nybegyndere:

Eksempel: En tilsyneladende velfungerende skriver formulerer en tekst på anslået 160 anslag – en god tekst – men mærker pludselig hele teksten og sletter den før vi kan nå at fastholde den. Elevens begrundelse for at slette er egen manglende tilfredshed med tekst... snart er der ny tekst

Eksempel: En meget velfungerende skriver producerer mere end fem længere svartekster på opgaver – og gemmer dem alle. Eleven stortrives.

Eksempel: På samme tidspunkt skriver 5 elever i individuelt tekstfelt og andre 3 er i gang med at udfylde postkort. Vi ser 8 af 12 elever (delt klasse), der efter mindre end en times arbejde med *Dansklandskabet* etablerer en skriftsproglig respons understøttet af opgavetyper, der lægger op til dette.

Eksempel: En elev skriver yderst få ord – og har svært ved at etablere mere tekst. Eleven trykker på en enkelt tast, nemlig 0 (nul) og nu forlænges teksten med to linjer mere udelukkende bestående af nuller. Men så sker det: Eleven sletter nullerne og viderefører teksten.

Lærernes og elevernes udsagn om anvendelse af digitale læremidler generelt

”Et godt digitalt læremiddel skal være nemt at gå til og fagligheden skal være i orden”, udtaler en lærer. ”Teknikken skal også være på plads hver gang, ellers mister man alt for hurtigt energien. Nu har vi flere gode digitale læremidler på banen og så er det pokkers når maskiner eller forbindelse ikke er i orden. Og så SKAL der være headset til alle”. En lærer: ”Al teknik skal bare fungere. Vi har en god it-vejleder, men der må ikke være tekniske hindringer på skolen. Så er det bedre at lade være. Der skal være adgang til hurtig hjælp. Man skal ikke mangle at få svar på mailsupport i 3 uger...”

Vi har set, at digitale læremidler generelt giver mere individuel vejledning mens alle eleverne arbejder med hver sit. Dette vurderer de fleste lærere positivt og fremhæver det som et stort plus ved digital læremiddelbrug. Både elever og lærere siger samstemmende at de mange sanseindtryk i skærbilledet er med til at gøre indholdet mere nærværende. ”Det er mere personligt” siger en elev i tredje klasse.

Forskelle på ny og erfaren brugers anvendelse af læremidlet

Den nye bruger placerer sig fysisk og holdningsmæssigt ved siden af sine elever i udforskningen af læremidlet og gør elevernes spørgsmål til sine: ”Ja, hvordan mon man gør det, lad os prøve...”. Læreren artikulerer sin begrænsede viden og erfaring med læremidlet og siger ”Det er irriterende at

man skal høre instruktionen igen og igen hvis man har logget sig ud af en opgave, og den kan ikke springes over”, som flere elever gør opmærksom på.

Ved introduktionen vælger den nye bruger at lade pigerne prøve først (for sig selv på biblioteket – med nogen instruktion): ”Syv af pigerne gik efter første gang med læremidlet hjem og prøvede at logge sig ind i programmet.” Efterfølgende prøver drengene i Fællesrummet. De er utålmodige efter at komme i gang. Vi ser, at læreren som ny har problemer med at orientere sig i læremidlet. Derimod siger den erfarne med dansk som linjefag og 7 års erfaring på samme klassetrinssområde, at det har været nemt, men at det tager noget tid i starten.

Det ser ud til, at lærerens undersøgende adfærd, tætte opfølgning og opsøgende vejledning er vigtig for elevernes oplevelse af koncentration og fagligt udbytte, men den erfarne bruger udtaler: ”Man skal virkelig kende sit læremiddel og ubesværet kunne deltage i og samtale om Dansklandskabet med sine elever”. Vi observerer, at elevers første møde med læremidlet i et fællesrum med mange andre aktiviteter og lyde ikke er en udfordring: de multitasker nærmest ubesværet. Vi ser også et eksempel på en klasse, der hver uge går til skolens datalokale og arbejder med Dansklandskabet. Det er rutine og hverdag, eleverne logger sig på, finder sig til rette i en undersøgende adfærd, hvor besværet med vandringen til datalokalet fortoner sig. Alligevel vil læreren hellere have læremidlet ind i klassen udstyret med interaktiv tavle (som kunne komme til sin ret, her hvor læreren har undersøgt læremidlet og kan gennemføre fælles øvelser, undersøgelser og instruktioner). En anden lærer udtaler: ”Interaktiv tavle er ikke strengt nødvendig lige til Dansklandskabet. Det er kun nødvendigt ved introduktion. Og jeg bruger ellers interaktiv tavle meget.”. Men læreren har så ikke øje for læremidlets potentialer i den fælles klasseundervisning, ser vi.

Nogle nye brugere har fundet det ”besværligt at sætte sig ind i” og ”indviklet”, den mere erfarne bruger synes strukturen kunne være ”mere klar”. Den nye brugers kritik omhandler tilgængeligheden af læremidlets overordnede faglige struktur, men læreren siger også at hun endnu ikke har sat sig ind i hele læremidlet. Både nye og erfarne brugere finder det godt at læremidlet har indskrevet Fælles mål 2009, men har svært ved at sætte faglige termer på deres vurdering af læremidlet relateret til trinmålene.

Læreres og elevers ønsker og forslag

Flere elever nævner, at lærerne ikke har ”foreslået logbog i timerne”. En pige siger: ”Det er jo lige som med dagbog. Så man selv bestemmer hvor meget og hvad man vil fortælle”. Andre elever spørger også til, hvorfor man ikke bruger alle værktøjer. Eksempelvis siger en elev: Vi får ikke lov til at udstille og snakke ikke om det”. Det fremstår som elevers ønsker om at integrere værktøjerne mere i undervisningen, hvilket ud fra en faglig vurdering kan understøttes: Danskunderviseren har jo her let og naturlig adgang til at arbejde med skriftlig refleksion i læringen og kan kombinere det med sin løbende evaluering, herunder med inddragelse af præsentations- og udstillingsmuligheder.



En elev foreslår en lille tasteændring knyttet til opgaver med skrivefelt og OK-knap. Eleven ønsker, at man skal kunne gå til næste ord uden at skulle pege på OK-knappen. Man skal kunne nøjes med at anvende returtasten. Lærere og elever synes enige om at ønske

sig en fjernelse af den gentagne mundtlige introduktion i de enkelte lokaliteter. Man *skal* høre den første gang, men den skal være en tilvalgs mulighed for den samme bruger, der senere vender tilbage til lokaliteten. Eleverne begrundet det med, at det ”ellers går for langsomt med at komme videre”.

Læremidlet og skolekulturen

Et godt læremiddel kan have skolens lærere imod sig, siger en lærer: ”Jeg kan sige noget om læremidlet i forhold til hele skolen. Det kommer an på hvilke lærere jeg tænker på. Nogle kollegaer siger at de digitale læremidler er noget pjat, for de har jo selv lært at læse, skrive og regne uden brug af pc. Det er også for besværligt at sætte sig ind i, siger de.”

Skoleledelsens opbakning er vigtig, hedder det: ”Det vigtigste er centerteamet. Den enkelte lærer skal komme ud over pc-forskrækkelsen ellers kan centerteamet intet stille op. Centerteamet skal melde mere klart ud: Skal invitere til at prøve læremidlerne sammen. Kun få på skolen benytter de digitale læremidler. Vi har ellers fået gennemgået på PR-møder.” En lærer nævner en ”konkret fysisk lærervejledning på mit bord” som en støttemulighed. Man siger eksempelvis at ”fagudvalget er vigtigst i forhold til at have overblik i forhold til de digitale læremidler til dansk.”

Det er også tydeligt, at lærerne ønsker nærhed i skolehverdagen med formuleringerne om erfaringsudveksling og workshops: ”Udbredelsen er afhængig af at vi brugere af programmet på skolen stiller op til at vise kollegaer noget af det – og taler om det. Jeg tror ikke at det hjælper at der står en skoleleder eller en sælger fra Dansklandskabet. Men hvis jeg siger til nogle kollegaer: Nu skal du høre: Jeg har rent faktisk prøvet, det er jeg glad for og det vil du kunne bruge. Der skal være et rum for erfaringsudveksling. Måske skulle vi prioritere erfaringsudveksling om digitale læremidler i små faglige workshops. Men der er nødt til at være interesse og plads til metodefrihed. Og det skal foregå på skolen.”

Læremidlet pædagogiske effekt

Ud fra observationer og interviews knyttet til brugen af læremidlet *Dansklandskabet* kan bl.a. registreres følgende pædagogiske effekter:

- Læreren får i gennemsnit mere tid til og personlig kontakt med og vejledning af elever
- Læreren får mulighed for at undervisningsdifferentiere mere og bedre gennem læremidlet
- Læreren udstyres med supplerende evalueringsredskaber, som understøtter danskfaglige aktiviteter
- Læreren udstyres med redskaber til at arbejde procesorienteret med portfolio
- Eleverne er mere aktive i skriftligt arbejde
- Eleverne får støtte til multimodal læsning af billede i dialog med tekst
- Eleverne udtrykker større arbejdsglæde grundet adgang til flere læringsstile
- Eleverne får mulighed for at udvikle digital kompetence i dialog med læremidlet
- Eleverne tager flere initiativer til at arbejde sammen og hjælpe hinanden i faglige udfordringer
- Læremidlet får mange elever til at undersøge og lege med danskfaglige problemstillinger.

Implementeringsovervejelser

Ud fra de foreløbige erfaringer med læremidlet *Dansklandskabet* er der grund til at være særligt opmærksom på følgende i det opfølgende implementeringsarbejde:

- Læremidlet kan bruges af hele klasser eller mindre grupper. Derfor kan læremidlet også benyttes af få elever ad gangen i klasserne (man skal altså ikke vente på datalokale eller bibliotek)
- Læremidlet kan bruges af alle elever i dansk på første til fjerde klassestrin, men det kan også indgå som ressource ved differentiering i 5. Klasse
- Læremidlet fortjener linjefagsuddannede danskundervisere (eller undervisere med længere danskfaglig erfaring), som med deres fagdidaktiske kompetence kan udnytte læremidlets potentialer
- Læremidlets fordelagtige portfoliointegration forudsætter introduktion til og viden om portfolio, hvorfor dette skal understøttes af ressourcepersoner på skolen, som har erfaringer og ideer
- Læremidlet kan kobles til aktiviteter i Skoleintra
- Læremidlets omfattende vejledning er opdateret til nye trinmål, og kan bruges til at planlægge undervisning med
- Læremidlets digitale værktøjer forudsætter, at læreren kender dem og om nødvendigt søger/får vejlederstøtte til at bruge disse, hvorfor vejlederne skal briefes om disse
- Læremiddelerfaringer på skolen med *Dansklandskabet* skal have mulighed for at blive drøftet og videndelt inde på skolen gennem små workshops og i fagudvalg, hvortil andre undervisere inviteres til praktisk afprøvning
- Læremidlets kobling til brug af interaktiv tavle kan forstærkes således, at dette ikke kun sker ved den første introduktion. Lærerne kan bruge læremidlet sammen med interaktive tavler til elevfremlæggelser i kombination med læremidlets udstillingsredskab og videndeling
- Læremidlets har mange og varierede aktivitetsmuligheder som kan udnyttes langt stærkere og der er gode erfaringer med at det kan støtte alle elever
- Læremidlet har potentiale for tosprogede elever, hvilket kan understøttes på skolen.
- Læremidlets tilgængelighed 24 timer i døgnet kan udnyttes, og det kan derfor omtales stærkere i skole-hjem-samarbejdet
- Læremidlets motivation til elevers samarbejde i par og grupper kan fremmes
- Læremidlets mulighed for målrettet vejledning i skriftsproglig udvikling kræver skriftsproglig vejledningskompetence, som der kan tages initiativer til på skolen
- Læremidlets støtte til udvikling af kommunikative kompetencer kan fremmes i flere fag
- Læremidlets lærervejledning har en anderledes struktur, hvorfor den skal have vejledningshjælp, fordi der er mange vigtige og fordelagtige oplysninger

Litteratur

- Carlsen, D. og Hansen, J.J.(2009): *At vurdere læremidler i dansk*. Kbh., DanskLærerforeningen
Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *IT i skolen*. Kbh.
Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Undervisningsmidler i folkeskolen*. Kbh.
Dysthe, O. (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt Forlag
Gynther, K. (2005): *Blended learning*. Kbh. Unge Pædagoger
Stouby, H. (2008): *På nettet i dansktimen*. Kbh., DanskLærerforeningen
Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009*