

Kandidatuddannelsen i didaktik (dansk)

Aarhus Universitet. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)

Vurdering af læremidler i et demokratisk dannende og kritisk
literacyperspektiv

Marianne Oksbjerg

19810183

August 2011

Vejleder: Jeppe Bundsgaard

Skriftligt speciale

Indhold

1. Indledning og problemformulering.....	3
2. Metode. Udvikling af analyseredskab.....	7
3. Udvikling af analyseredskab.	
Undervisningens mål og indhold	12
3.a Demokratisk dannelse	14
3.b Handlekompetence	20
3.c Kommunikationskritisk kompetence	22
4. Udvikling af analyseredskab.	
Undervisningens metode	36
4.a Situeret praksis	38
4.b Fagligt fokus.....	41
4.c Kritisk rammesætning	44
4.d.Transformeret praksis	46
5. Om læremidler og analyse af læremidler	50
6. Metode. Undersøgelse af læremidler fra 2009, 2010 og 2011	54
7. Undersøgelse af læremidler fra 2009, 2010 og 2011	64
8. Metode. Uddybende analyser og vurderinger af læremidler.....	96
9. Uddybende analyser og vurderinger af læremidler.....	99
10. Konklusion	124
11. Perspektivering	128
12. English summary	133
13. Litteratur.....	135

1. Indledning og problemformulering

I den senmoderne, komplekse samfundsform, hvor kommunikation foregår via mange medier og platforme, er der et stadigt stigende behov for revurdering af skolens og dermed også danskfagets opgave. Folkeskolens formåls demokratiske intentioner tilfører undervisning og opdragelse inden for skolens rammer mening og betydning. Der henvises til skoleelevernes kompetencer i forhold til "[...] at tage stilling og handle.", og til "[...] deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (Folkeskolens formål LBK nr. 998 af 16/08/2010).

Med udgangspunkt i et demokratisk dannelsesideal ser jeg danskfaget som et særligt domæne inden for skolen rammer, hvor sproglige begivenheder tilrettelægges, så de er med til blandt andet at understøtte dette overordnede mål for elevernes dannelse. Danskfagets kommunikative og dannelsesmæssige aspekter og de implikationer disse aspekter af faget har for det danskfaglige arbejde med sprog og tekster, vil være i centrum i dette speciale. Et kommunikativt syn på tekster og sprog, samt et dannelsesideal for skolens virke, som først og fremmest skal bygge på frihed og folkestyre, udgør tilsammen en udfordring for danskfaget og dets fagdidaktiske ramme.

Denne udfordring omfatter også det område af danskfaget og danskundervisningen, hvor læsning af teksttyper med fiktive træk er i centrum. Læsning af fiktionstekster er et af danskfagets hovedområder. I et historisk perspektiv har forskellige litteraturteoretiske strømninger præget litteraturpædagogikken. I takt med dette har læremidler, produceret til læsning af fiktion i grundskolen, ligeledes været præget af disse skiftende litteraturteoretiske positioner.

Læsning af fiktion i grundskolens danskfag anno 2011 betragtes af dansklærere sædvanligvis ikke som en særskilt form for faglig læsning. Litteraturlæsning med børn i skolen praktiseres snarere med et diffust overvejende klassisk inspireret dannelsesideal for øje,

idet det opfattes som et mål i sig selv at inspirere børn til at læse litteratur. Dansklærere henviser blandt andet til litteraturens iboende dannelsespotentialer, det nyttige ved forøgelse af læsehastighed og opnåelse af genrekendskab og til forberedelse til folkeskolens afgangsprøve som argumenter for læsning af teksttyper med fiktive træk. Med et dannelsesperspektiv, inspireret af den tyske didaktiker Wolfgang Klafki, kunne man formulere denne måde at læse fiktion i skolen på, som en måde hvorpå material dannelse kan understøttes (Klafki, 1983).

Disse argumenter og bestræbelser har deres relevans, men savner i mine øjne et samlet fagligt og dannelsesmæssigt fokus, der rækker ud over de førnævnte grunde. At inspirere børn til at læse, at fremkalde og vedligeholde læseglæde må være et helt grundlæggende fagligt mål for enhver dansklærer. Jeg forstår faglig læsning, som en form for læsning, der knytter sig til et fag. Den faglige læsning, der foregår i grundskolens danskfag, defineres følgelig som den læsemåde, der benyttes. Forskellige læsemåder ser jeg som knyttet til forskellige faglige diskurser, der via læreren repræsenteres i undervisningen.

I dette speciale vil der være fokus på faglige læsemåder, der er med til at lære eleverne at positionere sig selvstændigt og kritisk i deres læsning af tekster. Denne form for faglig læsning af teksttyper med fiktive træk, vil tilføje danskfaget fagdidaktiske dimensioner, der på dette område relaterer det meningsfuldt til folkeskolens formåls demokratiske intentioner.

I et dannelsesmæssigt perspektiv ser jeg en udfordring i at formulere læsning af fiktionstekster på alle grundskolens klassetrin som en form for faglig læsning, hvor centrale begreber er udvikling af elevernes demokratiske, selvstændige og kritiske kompetencer. I min forståelse af faglig læsning henter jeg inspiration i teorier om kritisk literacy og ser som følge heraf læsning som en funktionel aktivitet, der er uløseligt knyttet til menneskers sociale praksisser.

I disse år produceres og anvendes et meget forskelligartet udbud af læremidler til faglig fiktionslæsning i dansk. Jeg vurderer, at der på dette område i danskundervisningen benyttes læremidler i meget stort omfang. Derfor finder jeg det relevant at undersøge de didaktiske intentioner med hensyn til demokratisk dannelse, der eventuelt implicit ligger indlejret i læremidler til faglig fiktionslæsning i grundskolens danskfag. Jeg forventer der-

med samtidig at en sådan undersøgelse kan give en form for forståelse af den undervisning og de læreprocesser, der udfolder sig på dette vigtige område af skolens virksomhed.

Med afsæt i den her skitserede forståelse af faglig fiktionslæsning opstilles faglige kriterier for udvælgelse af læremidler, der er produceret til dette område af danskfaget. Disse faglige kriterier vil indeholde et overordnet perspektiv om demokratisk dannelse samt et kommunikativt syn på tekster og sprog i nogle klare kriterier for undervisning i faglig fiktionslæsning i grundskolefaget dansk. Kriterierne formuleres endvidere ud fra et ønske om at være med til at kvalificere lærere i deres planlægning af undervisning i et demokratisk dannelsesperspektiv. Kriterierne formuleres ud fra et ønske om at understøtte elever i grundskolen i deres kompetencer i forhold til at navigere i det komplekse informationsudbud, som demokratisk deltagelse og kommunikation kræver.

Problemformuleringen for specialet lyder:

Hvordan kan et analyseredskab udvikles med henblik på at undersøge, om læremiddelmarkedet for faglig fiktionslæsning i grundskolen, er præget af dannelsesforestillinger i et demokratisk og kritisk literacyperspektiv?

I specialet videreudvikler jeg et tidligere etableret læremiddelanalyseredskab til dansklærere i grundskolen¹. I forlængelse heraf foretages læremiddelanalyser af de læremidler, der er udkommet på det danske marked i 2009, 2010 og 2011, og som er produceret til

¹ Se også Oksbjerg, M. (2011): *Hvordan udvikle et analyseredskab til faglig fiktionslæsning i dansk, som indeholder vurderingskriterier, der fremmer elevernes udvikling af kritisk literacy, og som kvalificerer lærerens valg og brug af læremidler?* 6.a Fordybelsesmodul. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet på www.detvirtuellegalleri.dk

faglig fiktionslæsning i grundskolens 0.-9.klasse. Samtidige foretages en detaljeret analyse af to udvalgte læremidler. Analyserne foretages med henblik på følgende:

- At kunne give et overblik over læremiddelmarkedet med hensyn til forståelsen af de aspekter af dannelse og kritisk literacy, som det udviklede analyseredskab bygger på.
- At demonstrere analyseredskabets anvendelighed, når et relativt hurtigt overblik ønskes over den undervisningspraksis et givent læremiddel lægger op til med hensyn til demokratisk dannelse og kritisk literacy.
- At demonstrere analyseredskabets anvendelighed, når brugeren ønsker en mere uddybende analyse og vurdering af et givent læremiddels egnethed i et demokratisk dannende og kritisk literacyperspektiv.

2. Metode. Udvikling af analyseredskab

Det fremgår af problemformuleringen, at jeg i specialet vil behandle tre områder: Jeg vil udvikle et analyseredskab, analysere et større antal læremidler og derved skabe et overblik over et læremiddelområde. Desuden vil jeg foretage to grundige læremiddelanalyser. Specialet består således af tre dele, hvor de metodiske overvejelser er forskellige. Jeg vil derfor inddele mine metodiske overvejelser i tre afsnit, som hver relaterer sig til sin del af specialet.

Den første del består af begrebsmæssige afklaringer af grundlaget for analyseredskabet samt formuleringen af vurderingskriterier på baggrund af disse afklaringer. I mit syn på faglig læsning henter jeg inspiration i teorier omkring kritisk literacy. Analyseredskabet udarbejdes i et bestemt perspektiv, som har kritisk literacy, demokratisk dannelse og et kommunikativt syn på sprog og tekster som centrale omdrejningspunkter. Jeg tager udgangspunkt i den hypotese, at et demokratisk perspektiv i ringe grad medtænkes ved planlægning og udførelse af undervisning i faglig fiktionslæsning.

Ved hjælp af min undersøgelse af læremidler, udgivet i 2009, 2010 og 2011, søger jeg at afdække en del af denne hypoteses problemfelt. Jeg forventer, at mine undersøgelsesresultater kan skaffe mig et overblik over, hvor stor en del af disse læremidler, der opfylder mine kriterier for en faglig fiktionsundervisning i et demokratisk dannelsesperspektiv.

Den teori, jeg vælger at inddrage i forhold til udvikling af redskabet, afspejler min videnskabsteoretiske tilgang. Denne tilgang kan beskrives som grundlæggende socialkonstruktivistisk, med anvendelse af fænomenologisk metode. Analyseredskabet udvikles i forhold til hvordan jeg, som udvikler og bruger af redskabet, ser verden. Det er således ifølge denne antagelse udviklet ifølge mit subjektive blik på hvilke kriterier, jeg anser som væsentlige i forhold til god undervisning i faglig fiktionslæsning. Disse overvejelser er gjort ud fra den grundindstilling, at det vi mennesker erfarer altid er farvet af os selv, og at der

følgelig ikke eksisterer som objektivt. Dan Zahavi udtrykker i bogen *Fænomenologi* (Zahavi, 2003) sammenhængen mellem forståelsen af subjektet og forståelsen af fænomener:

Tanken er snarere, at ethvert fænomen, enhver genstands fremtrædelse, altid er en fremtrædelse *af noget for nogen*. Ønsker vi at forstå, hvordan fysiske genstande, matematiske modeller, kemiske processer, sociale relationer, kulturelle produkter osv., kan fremtræde som det er, de er og med den mening, som de har, ja så må vi nødvendigvis inddrage det subjekt eller de subjekter, som de fremtræder for (ibid., s. 17).

Dette betyder, at anvendelse af mit redskab til analyse og vurdering af læremidler må ses i det perspektiv, jeg har udarbejdet det i. Redskabet er udarbejdet efter det rationale, at den demokratiske intention, der ligger i folkeskolens formål kan tolkes i retning af nogle bestemte dannelsesforestillinger. Jeg tolker disse forestillinger i tråd med de dannelsesidealiser, som didaktikerne Wolfgang Klafki og Karsten Schnack udtrykker i flere tekster. Herudfra argumenterer jeg for, at dette dannelsesideal stiller krav til udvikling af handlekompetence og kommunikationskritisk kompetence. Udvikling af disse kompetencer har særlige didaktiske implikationer. Disse implikationer tolker jeg som specifikke kriterier for, hvad der kan anses for velegnede læremidler til undervisning i faglig fiktionslæsning.

De første kriterier omhandler overordnede dannelses- og indholdsmæssige mål for undervisningen. De efterfølgende er kriterier for, hvordan læremidlerne omsætter disse overordnede mål i form af undervisningsmetoder. Redskabet tænkes udført, så det kan anvendes af lærere i forbindelse med planlægning af undervisning. Det tilstræbes, at det får et format, så det forholdsvist enkelt kan anvendes til en grovsortering af læremidler ved en overordnet vurdering af læremidler i et demokratisk dannende og kritisk literacy-perspektiv. Det udvikles, så det også vil kunne anvendes til en mere detaljeret analyse og vurdering af et givent læremiddels egnethed.

I specialet anlægger jeg generelt det syn på undervisning i grundskolen, og altså også på danskundervisningen, at den må tage udgangspunkt i, hvad eleverne har brug for at lære i forhold til deres nutidige og fremtidige livsbetingelser. Der er forskelle i synet på,

hvad der anses for at være den mest hensigtsfulde læringsmæssige bagage, vi som undervisere kan lægge op til, at børn og unge udstyres med i løbet af deres skolegang. At anlægge en kompetencevinkel på undervisningen i grundskolen svarer for mig til at undervisning planlægges efter det, man som underviser i samarbejde med eleverne anser for at være værdifuldt for eleverne at beskæftige sig med.

I min forståelse af literacy er jeg inspireret af den engelske lingvist, David Barton. Han anlægger en sociokulturel vinkel på literacybegrebet, som er inspirerende og føjer en skriftsproglig vinkel til mine dannelsesmæssige overvejelser. Med udgangspunkt i David Bartons forståelse af literacy som social praksis, omsætter jeg denne forståelse til undervisningspraksis. Denne undervisningspraksis skal ifølge denne udlægning understøtte eleverne i brug af skriftsprog i sociale situationer, der er centrale for deres livsudfoldelse både i og uden for skolen.

Literacy som social praksis kæder jeg sammen med overordnede dannelsesmæssige mål for undervisning, hvor jeg som nævnt blandt andet er inspireret af didaktikeren Wolfgang Klafki. I hans bøger "Kategorial dannelse og kritisk konstruktiv pædagogik" (Klafki, 1983) og "Dannelsesteori og didaktik – nye studier" (Klafki, 2001), er det beskrivelsen af den kategoriale dannelse og de epokale nøgleproblemer, jeg inddrager. I forhold til understøttelse og udvikling af centrale kompetencer, der er med til at udvikle eleverne til aktive demokratiske borgere, henter jeg også centrale pointer hos didaktikeren Karsten Schnack. Han beskriver i artiklen "Handlekompetence (Schnack, 2005)" netop denne kompetence som et centralt element i et politisk dannelsesideal.

Som tidligere nævnt udfordrer de samfundsmæssige krav til komplekse kommunikationsformer også grundskolens danskfag. Kompetencer i forhold til kritisk at kunne analysere, fortolke og selvstændigt tage stilling til budskaber, som omgiver os, er grundlæggende kompetencer i et samfund, der bygger på frihed og folkestyre.

I forhold til vurdering af hvorvidt læremidler, produceret til faglig læsning af fiktion, lægger op til udvikling af elevernes kommunikationskritiske kompetence, henter jeg i spe- cialet inspiration i læsning set i et kritisk literacyperspektiv. Jeg diskuterer min forståelse af kritikbegrebet og inddrager her kritisk literacyteori, repræsenteret ved tekster af The New London Group fra 1996 og 2009. Denne gruppe af ti sprogforskere har i disse tekster

formuleret pointer om literacypædagogik, som er inspirerende at inddrage i denne sammenhæng af flere årsager. Gruppen argumenterer for en ændring af den måde literacy traditionelt praktiseres på. I argumentationen herfor henvises til relevante globale samfundsmæssige udviklingstræk. Gruppen skitserer desuden væsentlige træk ved en ny og anderledes form for literacypædagogisk praksis. Disse skitser til didaktisk praksis finder jeg inspirerende i forbindelse med udarbejdelse af vurderingskriterier til mit analyseredskab.

Flere af medlemmerne af The New London Group, blandt andet Norman Fairclough og Courtney B. Cazden, uddyber det kritisk kommunikative syn på sprog, som gruppen samlet set giver udtryk for. Jeg inddrager Norman Fairclough's pointer omkring *Critical Language Awareness* (Fairclough, 1992) og Courtney B. Cazdens udlægning af kritisk analyse forstået som en læringsproces (Cazden, 2006). Endelig inddrager jeg Jeppe Bundsgaards udlægning af kommunikationskritisk kompetence, som han giver udtryk for i sit bidrag i *Kompetencer i dansk fra 2009* (Bundsgaard & fl., 2009).

I min redegørelse for de vurderingskriterier, der har med undervisningens metode at gøre, tager jeg som nævnt udgangspunkt i den literacypædagogik, som The New London Group skitserer. Den teoretiske baggrund for formuleringen af disse kriterier uddyber jeg med inddragelse af andre relevante begreber.

David Bartons foreslår at forstå literacy med en økologisk metafor – som aktiviteter, der er fuldstændigt indlejret i menneskers sociale liv. Denne forståelse udfordrer danskundervisningen i skolen på en frugtbar måde til at planlægge og praktisere literacy som middel til læring og erkendelse snarere end som isolerede træningsaktiviteter.

En redegørelse for læring i et sociokulturelt perspektiv udgør baggrunden for formuleringen af kriterier vedrørende den læringsforståelse, der mere eller mindre implicit ligger i et givent læremiddel. Jeg inddrager pointer af læringsteoretikeren Roger Säljö. Han har i bogen *Læring i praksis et sociokulturelt perspektiv* (Säljö, 2005) formuleret pointer, som er relevante at inddrage her. Jeg foretager desuden prøveanalyse og vurdering af teksteksempler fra to forskellige læremidler. Disse prøveanalyser skal illustrere vurderingskriteriernes anvendelighed i forbindelse med vurderingen af det syn på læring, der ligger implicit i de pågældende teksteksempler.

I flere af sine tekster behandler den amerikanske literaturteoretiker Louise Rosenblatt teorier om det demokratiske potentiale, som hun ser i skolens litteraturundervisning. Jeg finder Rosenblatts betragtninger vedrørende transaktion mellem læser og fiktionstekst relevante at inddrage her, hvor det netop drejer sig om kriterier for fiktionslæsning i skolen. Jeg kæder Rosenblatts pointe om transaktion sammen med læsemåders relevans i forbindelse med forskellige dannelsesforestillinger. På denne baggrund formulerer jeg et vurderingskriterium, der omhandler den læsemåde, et givent læremiddel lægger op til.

Endelig formulerer jeg afslutningsvis kriterier for vurdering af de undervisningsmetoder, der lægges op til i didaktiserede læremidler. Kriterierne retter sig mod at vurdere, hvorvidt metoderne formodes at kunne understøtte elevers udvikling af kommunikationskritisk kompetence. The New London Group formulerer begreber omkring en sådan didaktisk praksis, som er frugtbare i denne sammenhæng, og disse begreber danner udgangspunkt for formulering af analyseredskabets sidste vurderingskriterier.

3. Udvikling af analyseredskab.

Undervisningens mål og indhold

I de foregående afsnit har jeg omtalt det dannelsesideal, som jeg tager udgangspunkt i, idet jeg ønsker at formulere fagligt begrundede kriterier til vurdering af læremidler. Jeg vil i dette afsnit uddybende gøre rede for dette dannelsesideal, og for hvordan jeg ser disse teoretiske overvejelser omsat som en del af det analyseredskab til vurdering af læremidler, som jeg ønsker at udvikle. Disse kriterier kommer til at omhandle en vurdering af, om der i læremidlet ligger den samme demokratiske intention som i folkeskolens formål.

Dette afsnit består af tre delafsnit, 3.a, 3.b og 3.c, som alle med forskellige vinkler omhandler dannelsesmæssige overvejelser i forbindelse med undervisning. I afsnit 3.a tages udgangspunkt i udvalgte dele af Wolfgang Klafkis almindidaktiske betragtninger i forbindelse med undervisning. Denne del vil fungere som teoretisk basis for afsnit 3.b og 3.c, som vil rumme mere praktisk didaktiske overvejelser i form af kompetenceorienterede tilgange til undervisning. Disse dannelsesmæssige overvejelser vil føre til formulering af kriterier til vurdering af læremidler.

Det er hensigten, at brugeren ved hjælp af disse vurderingskriterier samlet set, skal kunne vurdere, om et læremiddel er produceret med undervisning i et demokratisk dannelsesperspektiv for øje. Den kompetenceorienterede del af overvejelserne rummer en overgang mellem de overordnede teoretiske mål og de mere praksisnære didaktiske overvejelser. Derfor vil der ikke være en helt klar skillelinje mellem de kriterier, jeg i dette afsnit formulerer for mål for undervisningen og de kriterier, jeg senere (i afsnit 4) formulerer med henblik på vurdering af undervisningens metode. Jeg vil derfor i forbindelse

med den endelige udfærdigelse af analyseredskabet tage stilling til hvilke dele af disse didaktiske kategorier de enkelte kriterier bedst er udformet til at vurdere.

Inden jeg kort præsenterer de teoretikere, som anvendes i denne sammenhæng, vil jeg anføre nogle generelle kommentarer til dannelsesidealer som pejlemærker for didaktisk praksis. Jeg antager, at der ved al form for didaktisk aktivitet foretages nogle valg, som kan forstås politisk/værdimæssigt. Tilrettelægges og udføres undervisning uden tydelige afklaringer af hvilket syn på læring og dannelse, der lægges til grund for undervisningsaktiviteterne, foretages valgene blot indirekte. Valgene vil i givet fald være foretaget uden bevidste til- og fravalg. Indgår læremidler, der er produceret af andre end læreren selv, vil det i høj grad være læremiddelforfatteren, der indirekte er med til at fastlægge undervisningens mål og metoder.

Med til disse indledende kommentarer hører også overvejelser om, hvorvidt et demokratisk dannelsesideal overhovedet lader sig omsætte til konkret undervisning og evaluering. Karsten Schnack slår fast, at : "Handlekompetence er politisk, demokratisk dannelse (Schnack, 2005, s. 15)", og at "dannelse først og fremmest er et perspektiv – et perspektiv på undervisning og læring (ibid., s. 15)". Schnacks henvisning til dannelse som værende et *perspektiv* på undervisning og læring beskriver samtidig dannelsesforestillinger af denne karakter som noget, der ikke planmæssigt kan udvikles fuldt og helt, men netop forbliver et ideal. Dannelsesideal skal altså i denne sammenhæng forstås som et værdibaseret pejlemærke, man har som planlægger og udøver af undervisning i teori såvel som i praksis.

I de to afsnit 3.b og 3.c, vil handlekompetence og kommunikationskritisk kompetence ses som en forlængelse af de indledende mere teoretiske dannelsesmæssige overvejelser. Karsten Schnack har i sine artikler fra 2005 og 2007 flere betragtninger om dannelse og handlekompetence, som han relaterer til Klafkis pointer vedrørende dannelsens indhold. Handlekompetence ses her som et overbegreb i forhold til kommunikationskritisk kompetence. Udlægninger af disse kompetencer udgør det teoretiske begrebsapparat, som jeg kæder sammen med Wolfgang Klafkis pointer.

3.a Demokratisk dannelse

Teorifremstillingen tager afsæt i forståelsen af literacy. I specialet tages udgangspunkt i faglig læsning set i et kritisk literacyperspektiv, hvor basis for forståelsen af literacy er David Bartons udlægning (Barton, 1994) af begrebet². Her fremfører han blandt andet den pointe, at literacy grundlæggende skal forstås som aktiviteter, der er indlejret i menneskers sociale aktiviteter. David Barton uddyber denne pointe ved blandt at hævde, at "Literacy is a social activity and can best be described in terms of the literacy practices which people draw upon in literacy events (Barton, 1994, s. 34)".

I en undervisningsmæssig sammenhæng udlægger jeg citatet på den måde, at en literacybegivenhed (min oversættelse) fx kan være faglig læsning af fiktion i en klasse i grundskolens danskundervisning. I forbindelse med en sådan literacybegivenhed, kan elever og lærere gøre brug af forskellige literacypraksisser, som de kender fra lignende literacybegivenheder, de har erfaringer med enten i skolen eller uden for skolen. Sammenhængen mellem denne udlægning af Bartons citat og et demokratisk dannelsesideal er at finde i den måde, hvorpå læreren planlægger sin undervisning. Læreren kan vælge at planlægge, så eleverne gives muligheder for at udvikle kompetencer, der er relevante for dem og deres fremtidige liv som borgere i et demokrati, og ikke bare relevante for deres skoleliv i en snæver forstand.

Det er læreren, der vælger hvilke literacypraksisser, eleverne kan anvende og udvikle i undervisningen. Hun kan vælge at planlægge undervisning, der baserer sig på anvendelse af literacypraksisser, eleverne udelukkende kender og anvender i skolesammenhænge, og som er snævert faglige i deres sigte. Eller hun kan i stedet vælge at åbne undervisningen mod elevernes verden og samfundslivet og planlægge, så undervisningen understøtter literacypraksisser fra literacybegivenheder, der relaterer sig til vigtige områder af deres liv. Disse valg afhænger af hvilket dannelsesideal den pågældende lærer mere eller mindre eksplicit har formuleret for sin undervisning.

² Se evt. også (Oksbjerg, 2011, s. 9)

Jeg vil i dette afsnit udfolde et dannelsesideal, der tager sit udgangspunkt i at ruste eleverne til literacybegivenheder, der er væsentlige for dem og deres liv i bred samfundsmæssig og personlig forstand. Disse begivenheder forstås som nogle, der kan udfolde sig i elevernes liv på tværs af grænserne mellem uddannelsesinstitutioner, private og offentlige sfærer.

I forståelsen af hvordan eleverne i læringsprocessen åbnes mod virkeligheden, hentes inspiration i det dannelsesideal, Wolfgang Klafki udvikler i slutningen 1950'erne. Her søger han at forene det enkelte individs subjektive oplevelse med det objektive. Han formulerer sin dannelsesforståelse i artiklen "Kategorial dannelse", som første gang blev udgivet i 1959 (Klafki, 1983):

Dannelse benævner vi det fænomen, ved hvilket vi i vor egen oplevelse eller i forståelsen af andre mennesker – umiddelbart begriber enheden af et objektivt (materielt) og et subjektivt (formelt) moment. (...) dannelse er ensbetydende med, at en fysisk og åndelig virkelighed har åbnet sig for et menneske – det er det objektive eller materielle aspekt; men det vil samtidig sige: at dette menneske har åbnet sig for denne virkelighed – det er det subjektive eller formelle aspekt såvel i "funktionel" som i "metodisk" forstand (ibid., s. 61).

Klafki henviser med det objektive eller det materiale, til det udvalgte undervisningsindhold og med det subjektive eller formale til den måde subjektet forholder sig til det lærte på. Klafki understreger via sin formulerede dannelsesforståelse det dialektiske forhold, der eksisterer mellem den materiale og den formale dannelse og forener sit dannelsesbegreb i det han kalder "kategorial dannelse":

dannelse er *kategorial dannelse* i den dobbeltbetydning, at en virkelighed "kategorialt" har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop dermed selv er blevet åbnet for denne virkelighed – takket være indsigt, erfaringer, oplevelser af "kategorial" art som dette menneske selv har fuldbyrdet (ibid., s. 62).

I relation til den overordnede problemstilling for dette speciale er den kategoriale dannelsesforståelse inspirerende for hvordan undervisning i faglig fiktionslæsning kan tilrette-

lægges. Undervisningen kan tilrettelægges, så læsning af fiktion åbner sig for eleven på en måde så eleven samtidig åbnes for virkeligheden. Denne "åbning for virkeligheden" sker ifølge denne udlægning i kraft af blandt andet de erfaringer, eleven selv har erhvervet sig. Det formale aspekt af det kategoriale dannelsesbegreb forstås her som den måde undervisningen giver mulighed for, at eleverne kan udvikle evner til at anvende det, de lærer på en for dem relevant måde i forhold til de kompetencer, der anses for nyttige for dem at udvikle. I læringsprocessen optages det lærte samtidig med at det lærte kategoriseres i subjektet.

Det afgørende bliver hvordan og efter hvilke kriterier underviseren vælger undervisningsindhold og metoder. Disse valg vil i mine øjne være afgørende for den måde eleverne lærer at anvende det, de lærer, eller sagt med andre ord; det vil være afgørende for hvilke elevkompetencer, der er i fokus og dermed understøttes. Undervisningen i faglig fiktionslæsning kan udfoldes, så den giver eleverne mulighed for at åbne sig mod virkeligheden gennem literacybegivenheder, hvor dannelsesmæssigt relevante kompetencer udvikles. Inspireret af disse tanker, vil jeg i det næste afsnit formulere kriterier til vurdering af hvilke metoder, der i læremidler anvendes for at kvalificere eleverne på dette område.

I årene efter formuleringen af det kategoriale dannelsesbegreb udvikler Klafki teorier om det indbyrdes forhold mellem undervisningens indhold og metode og disse to faktors relationer til det samlede kategoriale dannelsesprincip. Klafkis arbejde gennem de efterfølgende år resulterer i, at han udvikler det, han kalder for "grundtrækkene i et tidsvarende og fremtidsorienteret dannelsesbegreb (Klafki, 2001, s. 65)". Han argumenterer for nødvendigheden af, at der formuleres en samlet og velbegrundet pædagogisk målkategori. Han formulerer blandt andet ni "Grundbestemmelser for et nyt almendannelseskoncept (ibid., s. 65 ff.)", hvoraf jeg her vil gøre rede for og kommentere de af dem, som er mest relevante i forhold til de dannelsesmæssige overvejelser, som dette speciale relaterer sig til:

Dannelse og samfund (Klafki, 2001, s. 66-68). Formuleringerne under dette punkt betoner det politiske i den måde, hvorpå Klafki opfatter dannelsesteori og dannelsespraksis. Det dialektiske i forholdet mellem samfundsudvikling og uddannelsessystem udlægges som den måde, hvorpå uddannelsessystemet ikke blot må tilpasse sig samfundsudviklin-

gen, men også samtidig påtage sig det ansvar at være med til at forme denne udvikling (ibid.). Et vurderingskriterium for læremidler til faglig fiktionslæsning, der medtænker demokratisk dannelse, retter sig mod værdierne bag de holdninger, der kommer til udtryk gennem tekstlæsning. Vurderingskriteriet hænger nøje sammen med de tre grundlæggende evner, som Klafki fremhæver som særligt vigtige i forbindelse med skolens demokratiske opgave. De tre evner, som Klafki fremhæver, vil jeg redegøre for i det efterfølgende delafsnit.

Dannelse som sammenhæng mellem tre grundlæggende evner. Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001, s. 69) nævnes som væsentlige perspektiver i forbindelse med dannelse. Her udbygger Klafki sit demokratiske dannelsesideal. Disse tre evner udbygger han senere yderligere med fire evner eller holdninger, som han fremfører som centrale at udvikle i relation til undervisningens indhold. Disse i alt syv evner eller holdninger udgør tilsammen det, jeg udlægger som den holdningsmæssige side af kompetenceforståelsen, som jeg baserer mine betragtninger på. Ifølge denne forståelse består kompetencer også af en række færdigheder, som dog ikke i denne sammenhæng vil blive behandlet særlig grundigt. (Se fx Bundsgaards bidrag til *Kompetencer i dansk* (Bundsgaard, 2009, s. 70) om kommunikationskritisk kompetence, hvor han foruden de holdningsmæssige dimensioner af kompetencen, også beskriver de færdigheder, som han mener kompetencen består af).

Den måde hvorpå Klafki anvender ordet *evner* flere steder i sine tekster, er tankevækkende. Det danske ord *evner* henviser sædvanligvis til forståelsen af menneskelige kapaciteter med overvejende henvisning til genetisk arv. Klafkis anvendelse af ordet *evner* opfatter jeg imidlertid ikke som en henvisning til menneskers nedarvede kapaciteter. Måske denne i mine øjne lidt misvisende forståelse af menneskelige ressourcer skal søges i den danske oversættelse af Klafkis originale tyske tekst. I *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (Klafki, 1996) anvender Klafki nogle steder ordet *Befähigung* og andre steder ordet *Fähigkeit*, som begge i dansk oversættelse er oversat til det danske ord *evne*.

Opslag på ordbogen.com, lokaliseret på Danmarks Pædagogiske Biblioteks hjemmeside, dpb.dk d. 6.6.2011, viser to lidt forskellige oversættelser af de to ord: *Befähigung* oversættes med følgende forslag: begavelse, kvalifikation, dygtighed, egnethed. *Fähig-*

keit: kompetence, kvalifikation. Ingen af de to tyske ord oversættes med det dansk ord *evne*. Ordet *kvalifikation* går igen, og henviser da også i mine øjne til en anden form for menneskelig kapacitet end *evne*. Kvalifikationer dækker i min forståelse over kapaciteter, som individet har gjort noget for at opnå, og det kan undre, at det ikke er fx dette ord, der er valgt i den danske oversættelse. I det følgende gengives flere citater, som i Klafkis oprindelige tyske udgave af teksten indeholdt ordene *Fähigkeit* og *Befähigung*, men som i denne danske udgave er oversat af Bjørn Christensen til ordet *evne*. Selvom det danske ord *evne* er anvendt i oversættelsen af Klafkis tekster, vil jeg i henhold til ovenstående afvejsninger her tillægge ordet den samme forståelse, som hvis ordet *kvalifikation* var anvendt.

I det femte af Klafkis ni "Grundbestemmelser for et nyt almindannelseskonspekt (Klafki, 2001, s. 73 ff.)" beskrives det, som Klafki kalder "Dannelse inden for almenhedens formidlende element: Koncentration om tidstypiske nøgleproblemer (ibid., s. 73 ff.)". I forbindelse med Klafkis redegørelse for nødvendigheden af at tidstypiske nøgleproblemer identificeres og gøres til "de indholdsmæssige kernepunkter i et almindannelseskonspekt (Klafki, 2001, s. 78)", gør han opmærksom på, at det ikke blot drejer sig om at eleverne opnår nye erkendelser, men også i høj grad, at de tilegner sig "holdninger og evner, som i betydning rækker ud over det enkelte nøgleproblems område (Klafki, 2001, s. 80)". Denne henvisning til, at den lærende erhverver sig erkendelser og holdninger og evner peger på det centrale element i den form for literacypædagogik, jeg her argumenterer for. Et af kriterierne for undervisning i faglig fiktionslæsning i skolen drejer sig om, at eleverne samtidig med at de opnår faglige kvalifikationer eller evner, også understøttes i udvikling af centrale holdninger. Klafki nævner fire centrale og grundlæggende holdninger og evner:

- Beredvillighed og evne til kritik – også selvkritik
- Beredvillighed og evne til argumentation
- Empati
- 'Sammenhængstænkning' (ibid., s. 82-83).

Klafki argumenterer dernæst for, at disse evner hænger sammen og tilsammen er forudsætningen for, at de tidstypiske nøgleproblemer ikke bare behandles kognitivt i undervis-

ning, men gøres til genstand for undervisning, der betyder noget ”for os og stiller krav til os om at handle (Klafki, 2001, s. 85)”.

Disse fire sidstnævnte evner eller holdninger skulle ifølge Klafki være knyttet tæt sammen med de indholdsmæssige aspekter af undervisningen, hvorimod de tre evner, *selvbestemmelse*, *medbestemmelse*, *solidaritet* tilsammen i sig selv udgør en af de ni grundbestemmelser i hans almindannelseskoncept. Det fremgår ikke tydeligt, at de fire sidste evner, som altså fremstilles som liggende implicit som forudsætning for det femte almindannelseskoncept, kan være forudsætningen for, at de tre førstnævnte evner kan udvikles, men det kan anskues på den måde. Set i det perspektiv kan de tre førstnævnte evner placeres på et niveau over evner til *kritik og selvkritik*, *argumentation*, *empati og sammenhængstænkning*. Det vil dog være vanskeligt at forestille sig en person udvikle evner til at argumentere og udøve kritik uden at disse evner bygger på evner og holdninger til selvbestemmelse og medbestemmelse. Man kunne derfor ligeledes argumentere for en sidestilling af i hvert fald flere af begreberne. Jeg kæder under alle omstændigheder disse evner sammen med evner til være i stand til at kommunikere på en kompetent måde. Jeg anser således disse evner og holdningsmæssige sider af kompetencetænkningen for særligt centrale i forbindelse med betragtninger over et demokratisk dannelsesideal for undervisning. Jeg vil i afsnittet, der omhandler kommunikationskritisk kompetence diskutere disse aspekter nærmere (se specialet s. 22 ff.).

Det skitserede holdningsmæssige perspektiv på undervisningen må på denne måde sikre, at fokus på de tidstypiske nøgleproblemer ikke blot reduceres til stof, der skal læres. Derfor må:

”[...] uddannelsesinstitutionerne og de pædagogiske bestræbelser, der foregår der, åbne sig over for den virkelighed de lærende er en del af uden for skolen, åbne sig over for deres allerede eksisterende eller mulige erfaringer og kontroverser. Uddannelsesinstitutionerne og de pædagogiske bestræbelser må bevidst og målrettet - gennem grundige undersøgelser, projekter og praktiske forløb – opsøge denne virkelighed og sætte det, man der har erfaret, til diskussion inden for skolens rammer (Klafki, 2001, s. 84)”.

Dette perspektiv på undervisningen inspirerer den form for literacyundervisning, som jeg her udvikler vurderingskriterier for. Med henvisning til David Bartons formuleringer kan det formuleres på den måde, at skolen må åbne sig mod væsentlige literacybegivenheder, som finder sted både i og uden for skolen. Dette for at eleverne i skolen kan få muligheder for at trække på og videreudvikle vigtige og relevante literacypraksisser og kompetencer.

3.b Handlekompetence

Klafki nævner flere steder elevers muligheder for at handle som et vigtigt element af et demokratisk dannelsesideal. I denne sammenhæng nævner han, at dannelse frem for alt er "karakteriseret ved evne til at *handle* netop ud fra denne indsigt, altså at kunne afgøre stridsspørgsmål på rationel vis; det vil dog også sige at afkræve sig selv og andre en argumentativ begrundelse for standpunkter og afgørelser (Klafki, 2001, s. 80)".

Karsten Schnack formulerer netop handlekompetence som et meget centralt begreb, som på mange måder ligger i forlængelse af Klafkis forståelse: "Handlekompetence er politisk, demokratisk dannelse (Schnack, 2005, s. 15)". Schnack formulerer videre, at demokratisk dannelse er et alment begreb, der dækker over menneskers mulighed for "[...] at træde i karakter og udvikle, autonomi, myndighed og selvstændighed (ibid., s. 16)"³.

Flere af disse dannelsesmæssige aspekter hænger tæt sammen med de overvejelser over vurderingskriterier, som jeg foretager i det næste afsnit i forbindelse med kommunikationskritisk kompetence, og vil derfor blive behandlet der. Imidlertid fremfører Schnack yderligere en pointe om forholdet mellem teori og praksis, som er relevant at bringe her.

Når Schnack skal konkretisere, hvad han i en dannelsesmæssig sammenhæng forstår ved det at handle, skriver han, at handlinger er reflekterede, målrettede og intentionelle

³ Jeg vælger i specialet at anvende udtrykket "demokratisk dannelse", selvom der i både Klafkis og Schnacks udlægninger mere eller mindre eksplicit omtales en *politisk*, demokratisk dannelsesforestilling. Jeg fravælger ordet *politisk*, idet det kan give associationer i retning af det traditionelle politiske system, som jeg gerne vil undgå her.

og står i modsætning til vaner, rutinepræget eller påduttet adfærd (ibid, s. 18-19). At handle skal altså ifølge Klafki og Schnack forstås som mere og andet end at foretage en fysisk aktivitet i forståelsen "at gøre noget". Der er snarere tale om intentionel, selvstændig, rationel og mental aktivitet.

Yderligere en måde at forstå dannelsens handleaspekt på giver han udtryk for igennem betragtninger om forholdet mellem teori og praksis. Han skriver, at der her ligger en udfordring, som er central i forbindelse med dannelsesidealet, og som kan formuleres som parallellisme. Parallellisme dækker over det fænomen, at formel viden ophobes hos individet, uden at denne viden i særlig grad knyttets til personlige erfaringer. Schnack peger på, at faren ved parallellisme især ligger i, at den formelle viden derved ikke får mulighed for at udfolde sin potentielle kritiske kraft (ibid., s. 25). Schnack pointerer, at handlekompetence modvirke parallellisme: "Handlekompetence som dannelsesideal forsøger netop at indfange dette [forene teori og praksis] ved både at lægge vægt på handlepotentialet og på kompetencedimensionen, der efterlyser den kvalificerede og reflekterende aktør (Schnack, 2005, s. 24)".

Det demokratiske dannelsesideals fordringer til at undervisning i skolen skal være orienteret mod at give eleverne mulighed for at udvikle handlekompetence, kan overføres til undervisning i faglig fiktionslæsning. Fordringen inspirerer til, at der i undervisningen lægges vægt på fælles og individuel refleksion og afklaring af faglige mål i forhold til individuelle og fælles intentioner med undervisningen. Dette kunne formuleres som et selvstændigt kriterium til det analyseredskab, som jeg etablerer, men vurderes at kunne indeholdes i de kriterier, som formuleres i forbindelse med den måde, hvorpå læremidler understøtter elevernes kommunikationskritiske kompetence (se næste afsnit).

En af de centrale og grundlæggende holdninger og evner, som Klafki lægger vægt på i forbindelse med det femte tidstypiske nøgleproblem, er "Beredvillighed og evne til kritik, herunder også selvkritik (Klafki, 2001, s. 81)". Karsten Schnack tillægger også kritikbegrebet en vigtig rolle i forbindelse med beskrivelsen af idealet af et politisk, demokratisk dannet menneske. Han skriver, at "En del af myndiggørelsesprocessen består i at lære at stille kritiske spørgsmål (Schnack, 2005, s. 22)". Heri ligger potentialet i forhold til at hand-

le, idet det at stille kritiske spørgsmål for mig at se indebærer "selvstændig, rationel, argumentativ, intentionel mental aktivitet", som beskrevet ovenfor.

Kommunikationskritisk kompetence ser jeg som en central kompetence, der i en undervisningsmæssig kontekst kan være med til at forbinde et overordnet dannelsesideal med mere praktisk didaktiske overvejelser. I specialets næste afsnit vil en diskussion af kommunikationskritisk kompetence som et væsentligt element af et overordnet dannelsesideal derfor være i fokus.

3.c Kommunikationskritisk kompetence

I specialets indledende afsnit argumenterer jeg for, at demokratisk dannelse hænger tæt sammen med kompetencer i forhold til at kunne kommunikere. At besidde kommunikative kompetencer hænger sammen med et overordnet dannelsesideal på den måde, at disse kompetencer er med til at sætte individet i stand til at handle på kompetent vis på alle livsområder. I dette afsnit diskuteres kritikbegrebet, og kommunikationskritisk kompetence formuleres som et væsentligt element i undervisningen. Jeg diskuterer tillige formulering af dette område som kriterium i forbindelse med vurdering af læremidler til undervisning i faglig læsning. Kritikbegrebet uddybes og afgrænses med henblik på at anvende dette begreb på en mere nuanceret måde i relation til kompetencebegrebet. Jeg stiller spørgsmålene: Hvad vil det sige at være kritisk? Hvorfor har begrebet relevans i forbindelse med formulering af fagligt begrundede kriterier for analyse og vurdering af læremidler?

Begrundelserne for understøttelse af skoleelevers kommunikationskritiske kompetence som en af skolens vigtigste opgaver skal søges i to forhold. For det første i en opfattelse af at den samfundsmæssige udvikling kræver, at borgere er i stand til at navigere i et komplekst kommunikationsudbud. For det andet i et bestemt dannelsesideal. Dannelsesidealet defineres som et ønske om at uddanne/opdrage borgere, der med demokratisk sindelag aktivt formår at tage positivt del i og bidrage til samfundsudviklingen.

At understøtte kommunikationskritisk kompetence kræver nærmere overvejelser over, hvad det vil sige at være kritisk i måder at kommunikere på. Her inddrages flere forskellige tekster, som behandler kritikbegrebet på måder, som jeg skønner relevante at

inddrage her. For det første skelner The New London Group i deres tekst fra 1996, *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, mellem to former for kritisk stillingtagen, som jeg tager afsæt i. På vegne af gruppen uddyber Bill Cope og Mary Kalantzis blandt andet disse betragtninger i artiklen "*Multiliteracies*": *New Literacies, New Learning* fra 2009. Courtney B. Cazden, som er en del af The New London Group, uddyber i teksten *Connected Learning: "Weaving" in Classroom Lessons* fra 2006 en pointe vedrørende kritisk analyse forstået som læringsproces. Derfor inddrages den også her. Norman Fairclough formulerer pointer vedrørende sproget som bærer af og knyttet til bestemte værdier og ideologier blandt andet i *The appropriacy of 'appropriateness'* fra 1992, som også er relevante at inddrage her. Endelig udfolder Jeppe Bundsgaard forhold omkring kritisk kommunikationskompetence i bogen fra 2009, *Kompetencer i dansk*. Her kæder han på undervisningsmæssig relevant vis kompetencebegrebet sammen med det at være kritisk.

Betegnelsen "The New London Group" dækker over en gruppe på ti uddannelsesforskere, der alle på den ene eller anden måde op til 1994 havde arbejdet med områder af literacy og literacyundervisning. Forskerne⁴ mødtes en uge i september 1994 i New London, New Hampshire, USA. Ugen brugte de på at diskutere status på literacyforskning og literacypædagogik i relation til det aktuelle billede af samfundsudviklingen. Diskussionerne mellem de involverede forskere fortsatte i de efterfølgende måneder, og i september 1996 udgav gruppen teksten "*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (Cope, Kalantzis, & al., 1996)". Gruppen betegnede teksten som et "programmatic manifesto (ibid., s. 3), en erklæring, der skulle fungere som opfordring til alle uddannelsesforskere rundt omkring i verden til at deltage i diskussionen og bidrage til videreudvikling af en tidssvarende literacypædagogik.

I manifestet fra 1996, fremføres to overordnede begrundelser for ændringer i traditionel literacypædagogik. Disse intentioner begrundes i samfundsmæssige ændringer, der

⁴ De ti forskere: Courtney Cazden (USA), Bill Cope (Australien), Norman Fairclough (UK), James Gee (USA), Mary Kalantzis (Australien), Gunther Kress (UK), Allan Luke (Australien), Carmen Luke (Australien), Sarah Michaels (USA), Martin Nakata (Australien)

indebærer stigende kompleksitet med hensyn til modalitet, kulturel og lingvistisk variation. Disse ændrede forudsætninger for kommunikation fordrer, ifølge gruppen, at literacypædagogik ligeledes ændres.

Gruppen argumenterer desuden for ændringer af literacypædagogik med henvisning til, at trods gode intentioner, fastholdes den grundlæggende ulighed i samfundet gennem hele uddannelsessystemet: "[...] we were able to agree on the fundamental problem – that is, that the disparities in educational outcomes did not seem to be improving (1996, s. 3)". Gruppen udtrykker i dokumentet enighed om at ville være med til at ændre på denne fastfrosne situation i uddannelsessystemet. Alle deltagerne var fra forskellige engelsk-talende lande, og kunne fx blive enige om, at de store kulturelle forskelligheder, samt den hastige udvikling i fremkomst af kommunikationsmedier medfører, at man blandt andet ikke kan tale om ét kanoniseret engelsk.

I min argumentation for at understøttelse af elevernes kommunikationskritiske kompetence er så vigtig i grundskolen, henviser jeg til flere af de samme forhold som The New London Group også fremhæver. Det drejer sig om de stigende krav til borgerne om udvikling af kompetencer i forhold til at navigere og kommunikere i et samfund, der både i den offentlige og private sfære er præget af multimodalitet og kulturel og lingvistisk variation.

I The New London Group's redegørelse for uddannelsessystemets rolle i forbindelse med ulighed/lighed i samfundet, argumenteres med at "den overfladiske pluralisme", som møder kulturel og lingvistisk diversitet med rigide krav om kanoniseret sproglig ensretning og reproduktion, er med til at fastholde ulighed via uddannelsessystemet. For mig at se ligger der i The New London Group's intentioner om ændring af den traditionelle literacypædagogik to mål af demokratisk karakter. For det første ved at fokusere bredt på og inkludere udtryk og diskurser er det et mål at skabe større lighed for alle kulturelle og lingvistiske udtryk. I teksten udtrykkes det blandt andet på denne måde: "The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities. This has to be the basis of a new norm (ibid., s. 10)".

Dette demokratiske mål for uddannelse handler altså om at skabe lige adgang til uddannelse ved at ligestille subjekter og deres forskellige udtryk i uddannelsen. Det betyder,

at det er uddannelsessystemet og undervisningen, der må indrette sig på den diversitet, som globalisering, sociale forskelle i samfundet og udbuddet af kommunikationsformer skaber. Dette snarere end at det enkelte subjekt afrettes efter et uddannelsessystem, der kræver ensretning og reproduktion af et norm- og ideologisk baseret tilbud om en bestemt form for dannelse. Altså lighed og demokrati i og gennem uddannelse. Et kriterium for vurdering af læremidler, der er produceret til faglig fiktionslæsning i grundskolen, kan som følge af ovenstående formuleres:

Tages der i læremidlet højde for elevers forskellige forudsætninger og kulturelle udgangspunkt?

Det andet mål af demokratisk karakter, som jeg mener at kunne uddrage af The New London Group's intentioner for en ny form for literacypædagogik, hænger sammen med det første, men er mere rettet mod elever og studerendes liv **efter** deres tid i uddannelsessystemet. Gruppen formulerer det blandt andet sådan:

The authors' maintain that the use of multiliteracies approaches to pedagogy will enable students to achieve the authors' twin goals for literacy learning: creating access to the evolving language of work, power, and community, and fostering the critical engagement necessary for them to design their social futures and achieve success through fulfilling employment (ibid., s. 1)

Der argumenteres dermed for, at literacypædagogik må understøtte eleverne i deres udvikling af det nødvendige kritiske engagement. Dette for at udvikle de nødvendige kompetencer, som optimerer deres muligheder for at være med til at forme deres fremtid i fællesskabet. Jeg udlægger her disse betragtninger som de måder, hvorpå literacypædagogik via fokus på kommunikationskritisk kompetence kan medvirke til at danne eleverne til demokratisk deltagelse. At sammenkæde literacypædagogik med en kompetenceorienteret vinkel på undervisning, er for mig at se en relevant måde at forbinde overordnede dannelsesteoretiske pointer med en mere praksisnær didaktisk tilgang til undervisning.

I *Kompetencer i dansk* (Bundsgaard m.fl., 2009) omsætter Bundsgaard m. fl. kompetencetænkningen til et undervisningsmæssigt bud på nytænkning af danskfaget i grund-

skolen. Dette bud ligger i forlængelse af Klafkis og Schnacks tanker om politisk, demokratisk dannelse. Jeppe Bundsgaard kommer i sit bidrag til *Kompetencer i dansk* (Bundsgaard, 2009) med en række bud på færdigheder, som han mener kommunikationskritisk kompetence består af. Ud over disse elementer nævner han i forbindelse med kompetencer generelt, at kompetence ikke blot vil sige at have viden og færdigheder, "[...]men også at have holdninger og en indstilling i de situationer der fordrer kompetence (ibid., s.70)". I sit bidrag beskriver han desuden de holdningsmæssige dimensioner, som han ser som en integreret del af kommunikationskritisk kompetence:

Mistænksomhed består i at man interesserer sig for hvad en tekst og dens ophavsteam siger mellem linjerne – og om man kan acceptere de forudsætninger den bygger på.

Selvstændighed betyder at eleverne må lære at tro på at de selv kan have en gyldig holdning, og at autoriteterne ikke altid har ret.

Demokratisk sindelag betyder at eleverne ønsker at deltage, har tillid til at det gør en forskel om de deltager, og tror på at mennesker i fællesskab kan diskutere hvad der er væsentlige problemer, og nå frem til gode løsninger eller kompromiser (ibid., s. 70).

To af de holdningsmæssige dimensioner Bundsgaard beskriver som en integreret del af den kommunikationskritiske kompetence, knytter sig for mig at se generelt til folkeskolens formål og kan derfor ikke siges at være eksklusivt forbeholdt den kommunikationskritiske kompetence. Dimensionerne *selvstændighed* og *demokratisk sindelag* korresponderer med de citater fra folkeskolens formål, jeg indledte specialet med: " [...] at tage stilling og handle.", og til " [...] deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre (*Folkeskolens formål LBK nr. 998 af 16/08/2010*)".

Mistænksomhed overfor en teksts udsagn og dette udsagns forudsætninger kan umiddelbart fagdidaktisk knyttes til danskfaget, idet Bundsgaard her specifikt nævner *en tekst*, som det genstandsfelt udviklingen af denne holdningsdimension skulle være særligt knyttet til. Ordet *mistænksomhed* kan for nogle have en negativ klang. I denne sammenhæng forstår jeg det dog som noget positivt. At være mistænksom i forbindelse med at

praktisere kommunikationskritisk kompetence betyder for mig det modsatte af at være naiv. At udvise interesse for at forstå, hvad der siges mellem linjerne i en tekst, er for mig ensbetydende med at udvise positiv interesse for sin omverden og dermed et betydningsfuldt aspekt af kommunikationskritisk kompetence.

Klafki er også inde på, at bestemte evner og holdninger er centrale faktorer, som der bør være fokus på i tæt relation til undervisning, der betoner demokratisk opdragelse: *medbestemmelse, selvbestemmelse og demokrati*. Han supplerer disse andre fire med holdninger og evner, som han beskriver som rækkende ud over det enkelte tidstypiske nøgleproblems område: *beredvillighed og evne til kritik – også selvkritik, beredvillighed og evne til argumentation, empati, sammenhængstænkning* (se specialet s. 16-19). Evner til kritik, selvkritik og argumentation kan umiddelbart rummes i det holdningsmæssige aspekt af kommunikationskritisk kompetence, som Bundsgaard beskriver som ”demokratisk sindelag (Bundsgaard, 2009, s. 70)”. I fællesskab ”at nå frem til gode løsninger eller kompromisser (ibid.)” vil for mig at se tillige indbefatte, at empatiske evner og sammenhængstænkning understøttes. Vurderingskriterier, som rummer disse holdningsmæssige dimensioner, kan formuleres som:

Lægges der i læremidlet op til, at eleverne ved tekstlæsningen skal undersøge, hvad der siges mellem linjerne og reflektere over, om de er enige i de forudsætninger, udsagnene bygger på?

Lægges der op til, at eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger?

Lægges der op til, at eleverne skal komme frem til løsninger i fællesskab?

Jeg finder disse dimensioner relevante og forenelige med udfordringer i forhold til at forbinde et demokratisk alment dannelsesideal med en mere praktisk tilgang til undervis-

ning. Dog mener jeg, at det kræver en nærmere undersøgelse af, hvad det vil sige at være kritisk.

At være mistænksom overfor en teksts udsagn og selvstændigt tage stilling til dette udsagn, at tro på, at man som individ har gyldige holdninger og at tro på fællesskabets muligheder, kræver for mig at se, at individet har en grundlæggende tro på forandring. *At være kommunikationskritisk betyder med andre ord også, at man har den opfattelse, at mange forhold i denne verden er kulturskabte og derfor kan forandres.*

Det betyder også, at det, der umiddelbart anses for selvfølgeligt og indforstået, kan der sættes spørgsmålstejn ved. The New London Group formulerer i sit skrift fra 1996 nødvendigheden af at betragte de forskelle med hensyn til subjektivitet, interesser, intentioner, engagement og hensigter, som elever repræsenterer i klasseværelset som en ressource snarere end som forhindring for læring. De beskriver den traditionelle pædagogik som en, der møder denne diversitet af sprog og diskurser med krav om sproglig ensretning som en form for overfladisk pluralisme, der efterlader en forståelse af forskellighed som netop noget uforanderligt: "The danger of glib and tokenistic pluralism is that it sees differences to be immutable and leaves them fragmentary (Cope, et al., 1996, s. 10)". At have en holdning til tilværelsen, som indebærer en tro på, at det kan nytte at være kritisk, fordi man tror på, at ting kan forandres, kan formuleres som et kriterium for vurdering af læremidler således:

Lægges der i læremidlet op til en forståelse af kultur som en statisk størrelse, eller opfordres eleverne til diskussion af kulturel mangfoldighed?

The New London Group skitserer fire elementer til en literacypædagogik, som et alternativ til den "overfladiske pluralistiske". De fire elementer er: *Situated Practice, Overt Instruction, Critical Framing, Transformed practice* (ibid, s. 20 ff.). Jeg vil i et senere afsnit komme nærmere ind på disse metodemæssige sider af undervisningen, men vil blot trække en enkelt pointe frem, som har relevans her, hvor fokus er at diskutere og afklare kritikbegrebet.

Undervisningselementet *Situated Practice* beskrives blandt andet som et grundlæggende niveau for undervisningspraksis, hvor fagligt relevante diskurser fra elevernes liv og fra samfundslivet inddrages. Styrker og svagheder ved gennemførelse af undervisning som situeret praksis diskuteres. Det påpeges, at en svaghed ved situeret praksis er, at den ikke i sig selv sikrer, at den lærende opnår bevidst kontrol i forhold til, hvad hun ved og gør. Derfor kan der sættes spørgsmålstejn ved, om denne form for pædagogisk praksis nødvendigvis skaber elever, der er i stand til at kritisere, hvad de lærer ved at relatere denne viden til historie, kultur, politik, ideologi eller værdier.

I denne sammenhæng beskrives to forståelser af ordet kritisk. Den ene forståelse beskrives som "kritisk forståelse": "Critical in the phrase "critical understanding" means conscious awareness and control over the intra-systematic relations of a system (ibid., s. 19)". Den anden forståelse beskrives således: "There is another sense of "critical", as in the ability to critique a system and its relations to other systems on the basis of the workings of power, politics, ideology, and values (ibid., s. 19)". Undervisningselementet *Critical Framing* beskrives som en undervisningspraksis, der skal hjælpe elever med at sætte ny-erhvervet viden i relation til historie, kultur, politik og værdier:

Through critical framing, learners can gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned, constructively critique it, account for its cultural location, creatively extend and apply it, and eventually innovate on their own, within old communities and in new ones (ibid, s. 21).

I "*Multiliteracies*": *New Literacies, New Learning* fra 2009 gør Bill Cope og Mary Kalantzis på vegne af The New London Group status i forhold til gruppens tekst fra 1996. Grundlæggende mener gruppen, at det samme behov for udvikling af en anden literacypædagogik, som de konstaterede var til stede i midten af 1990'erne, også er det her 15 år efter.

Dog konstaterer gruppen, at blandt andet justeringer af det, de formulerer som literacypædagogikkens *hvordan*, er nødvendig. Her kommer forfatterne også ind på det, de i 1996 benævnte som literacypædagogikkens *Critical framing*, nu formuleret som *Analysing functionally* og *Analysing critically* (Cope, Kalantzis, & al., 2009). Undervisning, hvor eleverne får mulighed for at praktisere disse to måder at analysere på, har med undervis-

ningens metodespørgsmål at gøre, og skal derfor ligeledes behandles som sådan i et senere afsnit. Her medtages begreberne med henblik på en yderligere afklaring af kritiskbegrebet.

De to måder at analysere på svarer på flere måder til de to former for forståelse af det at være kritisk, som gruppen gav udtryk for i deres tekst fra 1996 (se specialet s. 28-29), men der er også enkelte nye tilføjelser. *Analysing critically* er den mest vidtgående af de to former for analyse og også den, der ligger tættest op ad den kritikforståelse, som jeg lægger til grund for forståelsen af begrebet i relation til kommunikationskompetence. Gruppen skriver:

Analysing critically (that is, more critically than functionally) involves evaluation of one's and other people's perspectives, interests and motives. In these knowledge processes, learners interrogate the interests behind a meaning or an action, and their own processes of thinking (Kalantzis & Cope, 2005). This critical kind of weaving works bi-directionally between known and new experiences, and between prior and new conceptualizations (Cazden, 2006a) (ibid, s. 186).

Her uddybes den første kritikforståelse fra 1996 på en ny måde, idet den nu udlægges som en måde at lære på. Læringsprocessen udfoldes som den lærendes søgen efter egne og andres perspektiver, interesser og motiver bag en mening eller en handling. Samtidig med denne søgen beskrives hvordan denne læringsproces tillige omfatter refleksioner over den lærendes egen måde at tænke på. Denne måde at vurdere den andens måde at tænke på, samtidig med at man vurderer sine egne tankeprocesser, foregår på en sådan måde, at ny begrebsdannelse sker hos den kritisk tænkende.

Denne anden mere uddybende redegørelse for, hvad det vil sige at være kritisk, udlægger jeg som en beskrivelse af de mentale processer, der udgør grundlaget for, at individet kan positionere sig kritisk på den måde, som gruppen beskrev i 1996. Jeg forstår i denne sammenhæng "system" som noget, der både kan forstås på makroplan som et samfundssystem og på mikroplan som en persons tankesystem. At kunne kritisere et andet systems perspektiver, interesser og motiver med hensyn til magt, politik, ideologi og værdier forudsætter, at man ved hvordan man skal søge efter tegn på sådanne tilkende-

givelser. Der ligger en didaktisk opgave i at undervise elever i, hvordan man kan identificere og forstå bagvedliggende motiver og interesser i en kommunikationssituation.

Courtney B. Cazden, som er en del af The New London Group, uddyber i teksten *Connected Learning: "Weaving" in Classroom Lessons* fra 2006 sin udlægning af formuleringen fra det sidste citat om "bi-directionally weaving (se specialet s. 29-30)". Hun beskriver det som en måde at kvalificere læringsprocessen på. Læringsprocessen karakteriseres som rummende et kritisk potentiale (Cazden, 2006, s. 5). Med læringsprocessens "to retninger" henvises til en undervisning, som peger dels bagud mod allerede lært eller erfaret viden og dels fremad mod en analytisk kontrastering af den ældre viden med det nye. I denne proces er der rum for et evaluerende perspektiv på den ældre praksis eller viden såvel som den nye eller på begge.

The New London Group definition af *Analysing critically*, kan her kædes sammen med det andet af mine indledende spørgsmål, som omhandler kritikbegrebets relevans i forhold til formulering af fagligt begrundede kriterier for analyse af læremidler. Sættes denne måde at forstå analyseprocessen på ind i en didaktisk ramme, kan jeg formulere kriterier for, om et givent læremiddel lægger op til understøttelse af kommunikationskritisk kompetence:

Læges der op til, at eleverne skal undersøge teksters udsagn om verden i forhold til de værdier, disse udsagn bygger på?

Skal eleverne sammenholde disse udsagn og værdigrundlag med deres eget?

Lægges der op til elevernes kritiske læsning af tekster ved at kontrastere ældre viden med ny viden?

Norman Fairclough, som også er en del af The New London Group, argumenterer i sin artikel fra 1992, "The appropriacy of 'appropriateness'" for, at der indlejres i traditionel

sprogundervisning, ligger en bestemt forståelse af, hvad der er korrekt sprogbrug⁵. Denne korrekte sprogbrug fungerer som en ideal norm i forhold til alle andre lingvistiske udtryk, som derfor værdisættes lavere.

I suggest that appropriateness is an 'ideological' category, which is linked to particular partisan positions within a politics of language – within a struggle between social groups in a speech community for control of (or 'hegemony' over) its sociolinguistic order (Fairclough, 1992, s. 34).

Fairclough argumenterer for en anderledes bevidst sprogundervisning, der også fokuserer på og værdsætter andre udtryk end dem, som er bærer af den fremherskende politiske ideologi. Denne anderledes form for sprogundervisning, eller literacypædagogik, kan udlægges som en måde at positionere sig på i forhold til den kultur, som man dels er et produkt af, dels er medkonstituerende af. Den ideologi, der ifølge Norman Fairclough ligger indlejret i "appropriate" sprogbrug, bør man forholde sig kritisk overfor. Det betyder, at man som individ bør forholde sig kritisk overfor de forhold, man i den pågældende kultur måske tager for givet. Dette vedrører den måde, en tekst fremstiller verden på og derfor det første vurderingskriterium, som jeg formulerede (se specialet s. 24).

At forholde sig tekstkritisk, eller kommunikationskritisk betyder i denne udlægning at forholde sig kritisk i forhold til det, en tekst eller en ytring udsiger om verden. Ikke alene må man forholde sig kritisk til det budskab om verden, teksten udsiger, men også til måden teksten udsiger det på. Formen har betydning, idet den kan være med til at understøtte budskabet på måder, som kan virke saglige, men også på måder, der kan understøtte tekstens budskab på en manipulerende måde. At vurdere om "tekstens budskab" om verden er i overensstemmelse med, hvad man som individ kan stå inde for, kræver altså både kritisk og selvstændig stillingtagen. Kritisk – at vurdere tekstens budskab om verden i forhold til blandt andet validitet og normer og selvstændigt – at tage stilling til om det er noget, man som individ kan stå inde for.

⁵ Se evt. også (Oksbjerg, 2011, s. 7-8)

At være kommunikationskritisk betyder blandt andet derfor at have en forståelse for, at mening, social praksis, værdier m.m. er forankret i kulturskabte konstruktioner og derfor kan sættes til debat og eventuelt forandres. Den forståelse bygger ikke alene på en evne til bevidst at kontrollere et givent systems interne relationer, men også til kritisk at kunne sammenligne systemer og deres relationer til andre systemer med hensyn til magt, politik, ideologier og værdier, som beskrevet i den mest vidtgående af The New London Group 's udlægninger af kritikbegrebet.

Denne form for kritik kan eksemplificeres ved en tænkt situation i danskundervisningen, hvor en klasse arbejder med reklametekster. At understøtte elevernes kritiske sans i den første form (*Analysing functionally*) vil fokusere på at lære dem om reklamer og disses billedlige og sproglige virkemidler og kritisk at vurdere disse på reklameteksternes egne betingelser. At understøtte eleverne i udvikling af kommunikationskritisk kompetence i den anden form (*Analysing critically*) vil foruden det nævnte fokus, yderligere koncentrere sig om at lære eleverne, at reklameteksterne er en form for kommunikation mellem producenter og forbrugere. Eleverne har så mulighed for at lære, at denne kommunikation er baseret på bestemte (kommercielle) værdier, som eleverne nødvendigvis må tage personligt stilling til som en naturlig del af det at være borger i et samfund præget af konstante tilbud og opfordringer til køb af varer.

Som afslutning på dette afsnit vil jeg her opsummere i forhold til de to spørgsmål, jeg indledningsvist stillede. At være kritisk i forbindelse med at besidde kommunikationskompetence består af fire centrale dimensioner: *mistænksomhed, selvstændighed, demokratisk sindelag* (Bundsgaard, 2009) og *tiltro til mulig kulturel foranderlighed*. Kritikbegrebet har relevans ved formulering af fagligt begrundede kriterier for analyse af læremidler, idet det rummer aspekter, som hænger uløseligt sammen med den del af folkeskolens formål, som vægter evnen til intentionel, rationel handlen på demokratisk grundlag.

The New London Group og Courtney B. Cazdens pointer omkring det de kalder "bi-directionally weaving" og de øvrige teoretikers pointer inspirerer til formulering af kriterier for vurdering af læremidler. Disse kriterier kan indfange og beskrive den måde, læremidler lægger op til understøttelse af elevernes kommunikationskritiske kompetence. Målet er, at redskabet kvalificeres i forhold til at vurdere om læremidler lægger op til at

eleverne lærer kritisk analyse af teksters udsagn på den måde, som de er redegjort for i dette afsnit, og som er inspireret af pointer fra de citerede teoretikere. Analyseredskabet tænkes anvendt til vurdering af læremidler, der er produceret til faglig fiktionslæsning på alle grundskolens klassetrin. Analyseredskabets kriterier vedrørende vurdering af, om et givent læremiddel lægger op til understøttelse af et demokratisk dannelsesideal, der omfatter bevidst udvikling af elevernes handlekompetence og kommunikationskritiske kompetence kan formuleres således:

Tages der i læremidlet højde for, elevers forskellige forudsætninger og kulturelle udgangspunkt?

Lægges der i læremidlet op til, at eleverne ved tekstlæsningen skal undersøge, hvad der siges mellem linjerne og reflektere over, om de er enige i de forudsætninger, udsagnene bygger på?

Lægges der op til, at eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger?

Lægges der op til, at eleverne skal komme frem til løsninger i fællesskab?

Lægges der i læremidlet op til en forståelse af kultur som en statisk størrelse, eller opfordres eleverne til diskussion af kulturel mangfoldighed?

Lægges der op til, at eleverne skal undersøge teksters udsagn om verden i forhold til de værdier, disse udsagn bygger på?

Skal eleverne sammenholde disse udsagn og værdigrundlag med deres eget?

Lægges der op til elevernes kritiske læsning af tekster ved at kontrastere ældre viden med ny viden?

4. Udvikling af analyseredskab.

Undervisningens metode

I dette afsnit diskuteres kriterier, der fortrinsvis har at gøre med undervisningens metode. Dog kan der i forståelse af disse metodemæssige kriterier forekomme et vist overlap i forhold til de kriterier for undervisningens mål og indhold, jeg formulerede i det foregående afsnit.

Som før omtalt betragter jeg undervisningens mål, indhold og metode som tæt forbundne størrelser. Flere begreber, som er nævnt i afsnit tre vedrørende undervisningens mål og metode, uddybes således her. Det drejer sig om begreberne *Situated Practice*, *Overt Instruction*, *Critical Framing*, *Transformed practice*, *Analyzing functionally* og *Analyzing critically* (Cope, et al., 1996) og (Cope, et al., 2009). Jeg vil benytte mig af The New London Groups fire betegnelser for undervisningspraksis, *Situated Practice*, *Overt Instruction*, *Critical Framing*, *Transformed practice*, som udgangspunkt for diskussion og formulering af vurderingskriterier. I min danske oversættelse lyder de fire betegnelser: *Situeret praksis*, *Fagligt fokus*, *Kritisk rammesætning*, *Transformeret praksis*.

Oversættelsen af betegnelsen *Overt Instruction* til betegnelsen *Fagligt fokus* er den, der her umiddelbart kræver flest overvejelser. Betegnelsen *Overt Instruction* henviser til læringsprocesser, hvor metasprog læres og udvikles. "One defining aspect of Overt Instruction is the use of metalanguages, languages of reflective generalization that describe the form, content, and function of the discourses of practice (Cope, et al., 1996, s. 20)". Metasproget henviser både til hvad og hvordan der læres. Læreren retter det faglige fokus i undervisningen mod det, hun mener er det relevante undervisningsindhold. Metasproglige betegnelser knyttes til undervisningen i henhold til det faglige fokus, der er for undervisningen. Jeg kunne have valgt at oversætte *Overt Instruction* med fx *Metasproglighed* eller *Metalæring*. Når jeg alligevel vælger den danske betegnelse *Fagligt fokus*, er

det, fordi betegnelsen antyder et valg. Den ansvarlige lærer har et valg med hensyn til hvor det faglige fokus i undervisningen lægges og dermed for hvilken metasproglighed eller metalæring, der lægges op til.

De fire betegnelser dækker tilsammen en samlet forståelse af undervisningspraksis. Betegnelserne dækker dog ikke over forståelser, som er fuldstændigt adskilt. Jeg forstår "Kritisk rammesætning" og "Transformeret praksis" som væsentlige dele af "Fagligt fokus". Fx vil fagligheden i undervisningen være stærkt præget af, om der anlægges en kommunikationskritisk kompetencevinkel på undervisningspraksis eller ej.

Ligeledes er der en meget tæt sammenhæng mellem "Situeret praksis" og "Fagligt fokus". Som en del af "Situeret praksis" behandler jeg læring som en del af en meningsfuld kontekst. Denne forståelse ligger tæt op af min redegørelse for måder at læse tekster på i relation til faglige diskurser, som jeg fokuserer på under "Fagligt fokus". Jeg beskriver læring i et sociokulturelt perspektiv i et særligt underafsnit. Jeg benytter mig her af pointer fra læringsteoretikeren Roger Säljö's bog *Læring i praksis* (Säljö, 2005). Säljö beskriver i sin bog menneskers læringsprocesser som kommunikative og i stadigt samspil med omgivelserne. Denne forståelse af læring ser jeg som indlejret i det demokratiske dannelsesideal, som jeg tager udgangspunkt i. Som resultat af beskrivelsen formulerer jeg kriterier, som kan anvendes i en læremiddelanalyse. Kriterierne kan være med til at understøtte en vurdering af, om der i det pågældende læremiddel lægges op til læring i et demokratisk dannende perspektiv.

Af overskueligheds hensyn beskriver jeg undervisningspraksis i fire afsnit, som hver har The New London Groups betegnelser som overskrift (i min oversættelse). Som beskrevet ovenfor, er der visse overlap i den måde, jeg forstår begreberne, så dette afspejles i formuleringen af vurderingskriterier. Jeg vil således ikke nødvendigvis formulere nye kriterier efter hver teoretisk redegørelse.

4.a Situeret praksis

Læring i kontekst

Som i afsnittet vedrørende undervisningens mål og indhold tages her udgangspunkt i faglig læsning i et kritisk literacyperspektiv, hvor der i udlægning af literacybegrebet hentes inspiration hos David Barton (Barton, 1994) og også hos Barton & Hamilton (Barton & Hamilton, 2000)⁶. David Barton og Mary Hamilton giver i artiklen *Literacy Practices* (Barton & Hamilton, 2000) udtryk for en helt grundlæggende forståelse af literacy, idet de skriver, at "Literacy is best understood as a set of social practices (ibid., s. 8)". Forståelsen udvides her med literacy betragtet som en økologisk metafor. Literacy som en økologisk metafor tillægger begrebet konnotationer i retning af en størrelse, der er fuldstændigt indlejret i menneskelig aktivitet og derfor altid bør betragtes som del af en social kontekst. David Barton beskriver det således:

Using the term changes the whole endeavour of trying to understand the nature of reading and writing. Rather than to isolating literacy activities from everything else in order to understand them, an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, language and learning (Barton, 1994, s. 32).

Denne literacyforståelse overfører jeg til undervisningsmæssige sammenhænge, hvor bestræbelserne går på at læring praktiseres i meningsfulde sammenhænge frem for kontekstuaafhængig færdighedstræning. The New London Group beskriver læringsprocessen som "growing mastery (Cope, et al., 1996, s. 21)". De beskriver undervisningspraksissen her som "Situated Practice (ibid., s. 20)", og nævner i følgende citat også meningsfuld praksis:

⁶ Se evt. også (Oksbjerg, 2011)

This is the part of pedagogy that is constituted by immersion in meaningful practices within a community of learners who are capable of playing multiple and different roles based on their background and experiences (ibid., s. 20).

Her drejer det sig ifølge The New London Group om at fokusere på grundlæggende forudsætninger for, at læring kan foregå. Der tages udgangspunkt i, at læringsprocessen skal være meningsfuld for den lærende:

There is ample evidence that people do not learn anything well unless they are both motivated to learn and believe that they will be able to use and function with what they are learning in some way that is in their interest (ibid., s. 20).

Disse betragtninger kan omsættes i et vurderingskriterium for vurdering af læremidler til faglig fiktionslæsning i grundskolens danskundervisning:

Er der tale om en tekstlæsemåde, der fokuserer på at læsningen indgår i en meningsfuld situation?

Læringssyn

De muligheder, som et demokratisk dannet menneske skal have for med Karsten Schnacks ord "[...] at træde i karakter og udvikle, autonomi, myndighed og selvstændighed (Schnack, 2005, s. 16)", har implikationer for hvordan læringsprocesser forstås og praktiseres. Roger Säljö skriver blandt andet, at læring helt basalt er et aspekt af al menneskelig virksomhed. Paralleller kan drages til David Bartons definition af literacy som forskellige sociale praksisser. Brug af skriftsprog ser jeg ifølge denne parallel som et medierende redskab i menneskets læringsprocesser. Säljö skriver endvidere, at "I en mere grundlæggende forstand handler læring om, hvad individer og kollektiver tager med sig fra sociale situationer og bruger i fremtiden (Säljö, 2005, s. 13)". Den sociale situation, som en undervisningssituation er, skaber grobund for elevernes læring.

Om det sociokulturelle aspekt af læringsprocessen skriver Säljö blandt andet, at læring ikke blot er et spørgsmål om biologisk udrustning og intellektuel kapacitet, men i høj grad også er bestemt af, hvordan vores miljø ser ud og hvilke ressourcer det tilbyder:

Vi er kulturvæsener og interagerer og tænker sammen med andre mennesker i hverdagsaktiviteter. [...] Vi er biologiske væsener, men lever samtidig i en socio-kulturel virkelighed med adgang til forskellige former for redskaber og værktøjer, der fører os langt ud over de grænser, som vore egne biologiske forudsætninger sætter (ibid., s. 17-18).

Disse redskaber og værktøjer er resultaterne af den kulturelle overlevering af viden, der historisk er fremkommet på grund af menneskers evner for samarbejde. Et grundlæggende træk ved den menneskelige læringsproces er således evnen til samarbejde, der fører os langt ud over vores individuelle kapacitet. Et af kriterierne for vurdering af, om der i et givent læremiddel implicit ligger en sociokulturel forståelse af læring er, om der lægges op til, at eleverne samarbejder:

Lægges der i læremidlet op til, at eleverne samarbejder på en eller flere måder?

Viden forstås i et sociokulturelt perspektiv ikke som noget der optages og lagres i individet, men som noget der anvendes til løsning af problemer. Verden og viden om verden antages ikke at kunne beskrives i objektive termer, men er afhængig af hvordan det enkelte individ ser verden.

Men det er en af de spændende pointer i et sociokulturelt perspektiv: Det er forskelligt, hvad der er en relevant løsning af et problem, fordi problemet ses og forstås på forskellige måder i forskellige menneskelige praksisser. [...] Det centrale er imidlertid, at viden er noget, man bruger, og som kommer til udtryk i ens handlinger (ibid., s. 136).

Disse grundlæggende antagelser om viden og individets opfattelse af verden betyder, at læring i et sociokulturelt perspektiv indebærer muligheder for flere kreative og nyskabende løsninger på arbejdsopgaver: "Individer er ikke passive tilskuere, men bidrager gennem deres handlinger til en kontinuerlig genskabelse og fornyelse af sociokulturelle mønstre

(ibid., 137)”. Disse pointer kan omsættes til et kriterium, der kan være med til at vurdere, om et læremiddel lægger op til læring i et sociokulturelt perspektiv:

Rummer opgaverne i de elevhenvendte tekster muligheder for flere forskellige svar?

I specialets bilag 2 antyder jeg, hvordan kriterierne kan anvendes i en analyse og vurdering af, om der i et læremiddel implicit ligger et læringssyn i sociokulturelt perspektiv. I specialets afsnit 9, hvor jeg foretager grundigere analyser og vurderinger af to andre udvalgte læremidler, vil fremgangsmåde og overvejelser over læremidlers implicite lærings-syn blive uddybet og nuanceret.

4.b Fagligt fokus

Dette afsnit drejer sig om hvordan fagligheden i undervisningen giver eleverne muligheder for refleksion og udvikling. Jeg tager afsæt i det foregående afsnits diskussioner og redegørelser for de grundlæggende forhold om læring i kontekst og læringssyn.

The New London Group giver denne undervisningskomponent betegnelsen ”Overt Instruction”:

[...] it includes all those active interventions on the part of the teacher and other experts that scaffold learning activities, that focus the learner on the important features of their experiences and activities within the community of learners, and that allow the learner to gain explicit information at times when it can most usefully organize and guide practice, building on and recruiting what the learner already knows and has accomplished (Cope, et al., 1996, s. 20).

Ifølge denne beskrivelse kan læreren eller andre eksperter i forhold til dette element af undervisningen intervenere i elevernes læringsproces. Er der overensstemmelse mellem lærerens syn på centrale didaktiske begreber og det syn, der kommer til udtryk i læremidlet, vil læremidlets intentioner arbejde sammen med lærerens. Er der imidlertid ikke denne overensstemmelse vil læremidlets didaktiske intentioner sløre eller modarbejde lære-

rens didaktiske intentioner. Disse "other experts" vil i alle tilfælde være indirekte til stede i undervisningen og spille en rolle i elevernes læringsprocesser.

Læreren og disse eventuelle "other experts" har ifølge The New London Group to formål med at intervenere i elevernes læringsprocesser. Det ene formål er at foretage stilladsering. Denne stilladsering har til hensigt at hjælpe den lærende med at fokusere på *væsentlige træk* ved de erfaringer og aktiviteter eleven foretager. Det andet formål med at intervenere kan fra lærerens side være at forstå, hvad eleverne lærer og derved være i stand til at guide dem videre i deres læringsproces. Jeg vil her fremhæve det første formål, gruppen nævner.

Spørgsmålet vil nemlig her være, *hvilke* træk ved elevernes erfaringer og aktiviteter, der i læremidlet foreslås som væsentlige at fokusere på i læringsprocessen. Læreren kan vælge at vægte træk ved elevernes erfaringer, som relaterer sig til den faglige diskurs, som hun ønsker repræsenteret i undervisningen. Inden for den faglige diskurs, der knytter sig til det dannelsesideal, jeg har gjort rede for i dette speciale, vægtes træk ved elevernes erfaringer, der skønnes relevante for deres liv i bred forstand.

Til alle former for faglige diskurser knytter der sig måder at læse tekster på alt efter hvad, der inden for den givne diskurs defineres som formålet med tekstlæsningen. The New London Group understreger den særlige sprogbrug, som knytter sig til *Overt instruction* som et væsentligt træk ved dette undervisningsniveau. Metasproglige begreber vil ved en analyse og vurdering af læremidler afspejle den faglige diskurs, som læremiddelforfatteren foreslår som fremherskende i den pågældende undervisning i faglig fiktionslæsning.

Det er læreren og eventuelt læremiddelforfatteren, der udvælger hvilke træk ved elevernes erfaringer og aktiviteter, der er væsentlige at fokusere på i undervisningen, men ifølge The New London Group drejer det sig under alle omstændigheder om bevidstgørelse om det, der læres: "The goal here is conscious awareness and control over what is being learned – over the intra-systematic relations of the domain being practiced (Cope, et al., 1996, s. 20)".

Grundskolens danskfag kan være et eksempel på et sådan domæne, hvor det drejer sig om for eleverne at opnå bevidsthed og kontrol over den faglighed, der præger domæ-

net. Afslutningsvist kan det konkluderes, at der er en sammenhæng mellem dannelsesideal, den faglige diskurs, som præger et givent domæne og den måde, hvorpå tekster læses i domænet.

Den læsemåde, der afspejles i læremidlet vil jeg i det næste delafsnit behandle ved kort at inddrage en væsentlig pointe af litteraturteoretikeren Louise Rosenblatt. Efterfølgende vil jeg formulere et kriterium, som rummer vurdering af den måde læremidler opfordrer til læsning af faglig fiktion i skolen.

Læsemåde

De træk ved elevernes erfaringer og aktiviteter, der fokuseres på ved læsning af fiktionstekster i undervisningen er afhængig af hvilke faglige diskurser, læreren repræsenterer i sin undervisning. Et eksempel på en diskurs, som har relativ stor indflydelse på faglig fiktionslæsning i grundskolen, er en akademisk diskurs med oprindelse i danskfag i universitetsregi. Dette betyder at litteraturpædagogik i grundskolen i givet fald retter sig mod, hvad der foregår litteraturteoretisk på akademisk niveau og ikke så meget mod hvilke samfundsmæssige og sociale kompetencer, børn og unge har mulighed for at udvikle gennem fiktionslæsning.

Louise Rosenblatt har i sin bog, *Literature as exploration* (Rosenblatt, 1968) blandt andet beskæftiget sig med litteraturpædagogikkens potentiale i forhold til måder, hvorpå læsning af fiktion i skolen kan understøtte demokratiske værdier i samfundet⁷. Hun ser tekstlæsning som en proces mellem læser og tekst. Hun skriver blandt andet om lærerens opgave i forbindelse med litteraturundervisning i skolen: "The teacher's task is to foster fruitful interactions - or, more precisely, transactions – between individual readers and individual literary works (Rosenblatt, 1968, s. 26 ff.)".

Rosenblatt gør her opmærksom på den vigtige rolle, læreren spiller. Jeg udlægger her dette som en vurdering af den vigtige rolle læreren eller/og lærermiddelforfatteren spiller i forbindelse med valg af læsemåde. Den faglige diskurs vil udstikke rammerne for læse-

⁷ Se evt. også (Oksbjerg, 2011, s. 11)

måden og dermed den form for transaktion mellem elev og tekst, der forventes at foregå mellem tekst og læser. Der er forskel på de læsemåder, der knytter sig til forskellige diskurser. Man kan forestille sig læsemåder, hvor værdifulde eleverfaringer omsættes i meningsfuld understøttelse af kompetencer. Eller læsemåder, hvor målet med læsningen fx er træning i at identificere og blot reproducere litterære begreber.

Formålet med tekstlæsningen og dermed den læsemåde eleverne opfordres til at benytte vil her være relevant at vurdere. Et vurderingskriterium, som omhandler dette er således:

Opfordres der i læremidlet til måder at læse fiktionstekster på, som tager udgangspunkt i væsentlige træk ved elevernes erfaringer og aktiviteter?

I specialets afsnit tre, der omhandler undervisningens mål og indhold berøres kort metodeforhold via begreberne *Analysing functionally* og *Analysing critically* (se specialet s. 29). Disse begreber inddrages igen i det næste afsnit i en uddybende redegørelse og diskussion. Målet vil her være at opstille kriterier for om og i givet fald hvordan læremidler i praksis leverer redskaber til både funktionel og kritisk analyse af tekster.

4.c Kritisk rammesætning

I dette afsnit vil jeg diskutere kommunikationskritisk kompetence i relation til det undervisningselement, The New London Group kalder *Critical framing* (Cope, et al., 1996). Gruppens beskrivelser anvender jeg i en diskussion af, hvordan elevers kommunikationskritiske kompetence kan understøttes.

I specialets afsnit tre beskrev jeg kort *Critical Framing* som undervisningspraksis og diskuterede kritikbegrebet med udgangspunkt i de to relaterede begreber, *Analysing functionally* og *Analysing critically*. Jeg vil her gå tættere på beskrivelsen af *Critical Fra-*

ming som didaktisk praksis ved blandt andet at fremhæve dette citat, hvor The New London Groups beskriver målet for *Critical Framing* som literacypædagogik:

The goal of Critical Framing is to help learners frame their growing mastery in practice (from Situated Practice) and conscious control and understanding (from Overt Instruction) in relation to the historical, social, cultural, political, ideological, and value-centered relations of particular systems of knowledge and social practice. Here, crucially, the teacher must help learners to denaturalize and make strange again what they have learned and mastered (Cope, et al., 1996, s. 21).

Pointen er her blandt andet, at læreren må hjælpe eleverne med at frigøre den nye viden fra den oprindelige kontekst. Dette gøres for at skabe den distance, der gør det muligt at forholde sig kritisk til den nye viden. Dermed skabes den nødvendige basis for, at der i undervisningen kan gives redskaber til både funktionel og kritisk analyse af den ny erhvervede viden.

Disse overvejelser kan eksemplificeres ved faglig fiktionslæsning i grundskolen i form af læsning af fx romanen *Ronja Røverdatter* af Astrid Lindgren (Lindgren, 2002). Der er mange mulige læsninger af romanen, men fokus på litteraturarbejdet i klassen kunne fx være på de normer og værdier, der gælder i det skildrede patriarkalske røverfællesskab i Mattisborgen. Arbejdet kunne omfatte en fase, hvor værkets særlige æstetik var i fokus på forskellige måder. Eleverne ville der have haft mulighed, for at praktisere, det som The New London Group kalder *Analyzing functionally*. Derefter kunne læreren eller eventuelt et læremiddel give redskaber til, at det særligt definerede normsæt blev taget ud af romanens kontekst og sat ind i en nutidig ramme og debatteret i klassefællesskabet. I denne fase gives redskaber til *Analyzing critically*, ved hjælp af den metode, som gruppen i teksten fra 2009 beskriver som "critical weaving (Cope, et al., 2009, s. 186)" (se specialet s. 30-31). De faglige redskaber muliggør, at eleverne sammenholder den litterære erfaring, de har haft med et patriarkalsk opbygget fællesskab, med egne erfaringer. Denne tovejs bevægelse ("weaving"), som går mellem kendt og ny erfaring og mellem tidligere og ny kontekstualisering af værdier og normer, indebærer en afprøvning og undersøgelse

af egne og andres normer og værdier. Denne læringsproces rummer derved mulighed for kritisk, selvstændig stillingtagen.

De vurderingskriterier, jeg her kunne formulere, ligner de kriterier, jeg formulerede i tilknytning til specialets afsnit om kommunikationskritisk kompetence (se s.28-30). Jeg vil i forbindelse med den endelige udfærdigelse af analyseredskabet foretage afvejning af, hvordan disse vurderingskriterier skal anvendes i mine analyser.

4.d.Transformeret praksis

The New London Group beskriver det sidste literacypædagogiske element som *Transformed Practice*. Det beskriver blandt andet hvilke muligheder, eleverne skal have:

They should be able to show that they can implement understandings acquired through Overt Instruction and Critical Framing in practices that help them simultaneously to apply and revise what they have learned. [...] Transfer in meaning-making practice, which puts the transformed meaning to work in other contexts or cultural sites (Cope, et al., 1996, s. 21-22).

Overgangen mellem det foregående niveau, *Critical Framing*, og *Transformed Practice* forekommer at være flydende. Gruppen indfører to nye praksisser, som er fremherskende på dette niveau, og som er med til at konstituere undervisningskomponenten med større tydelighed. Disse to praksisser er på flere måder parallelle til de to analyseformer, som vedrører den foregående didaktiske komponent (*Analysing functionally* og *Analysing critically*). Det andet af de to begreber er analogt hermed mere radikalt end det første. Der er tale om to måder at overføre lært viden på til nye kontekster. Ved den form for praksis, som gruppen kalder *Applying appropriately*, skal eleverne overføre det, de har lært til andre sider af tilværelsen. Her skal de teste det på den mest hensigtsmæssige måde. Ved den anden form for overførsel er der tale om en mere vidtgående proces:

Applying creatively involves making an intervention in the world which is truly innovative and creative and which brings to bear the learner's interests, experiences and aspirations. This is a process of making the world anew with fresh and

creative forms of actions and perception. Now learners do something that expresses or affects the world in a new way, or that transfers their previous knowledge into a new setting (Kalantzis & Cope, 2005). This weaving can take many forms, bringing new experiences, conceptual or critical knowledge back to bear on the experiential world (Cope, et al., 2009, s. 186).

Her tales igen om "weaving", der som en dialektisk bevægelse går begge veje i læringsprocessen, fra den lærende til verden og fra verden til den lærende. En parallel kan her drages til dette speciales afsnit "3.a Politisk demokratisk dannelse". Her beskriver jeg Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesforestillinger. Den samme dialektiske bevægelse gør sig her gældende i forståelsen af, hvordan subjektet forholder sig til det objektive. Denne bevægelse kan ligeledes beskrives som "weaving", en læringsproces, hvor subjektet hele tiden bevæger sig mellem verden og sig selv i gensidig påvirkning.

Applying creatively kan forstås som en viden, der for den lærende er ny på den måde, at den er knyttet til diskurser, der er nye for den lærende. I takt med at den lærende i en aktiv læringsproces optager den nye viden, ændres hendes identitet en smule. Denne ændring sker i overensstemmelse med den erkendelse, som tilknytningen til den nye diskurs skaber. Den kreative overførsel sker i det øjeblik den nye identitet afprøves i nye og utraditionelle kontekster.

Et eksempel på en litterær erfaring, som kunne være tilvejebragt via faglig fiktionslæsning i skolen, kunne fx handle om en pige med baggrund i et miljø, som er præget af statiske forestillinger om fx køn. Gennem identifikation med den fiktive hovedperson i *Ronja Røverdatter* (Lindgren, 2002), erfarer hun, at piger kan tage kampen op overfor fx et patriarkalsk normsæt og sætte sig igennem som subjekt. Denne pige kan eksperimentere med sin nyerhvervede viden og identitet, idet hun nu skal rumme begge diskursers værdier og normer integreret i sit liv. Der vil her være tale om, at læreren kan se tegn på, at nye erkendelser hos pigen har resulteret i små ændringer i hendes adfærd. Disse tegn kan være tilkendegivelser på, at læring har fundet sted. Tegn på læring i denne forståelse kunne være ændring i de holdninger, pigen giver udtryk for. Det kunne eksempelvis også

være ændret påklædning, og disse tegn ville i givet fald kunne udgøre en form for evaluering af læringsprocessen.

Denne sidste form for didaktisk praksis, som er beskrevet som *Transformed Practice*, kan være vanskelig at rumme inden for de almindelige rammer for undervisning. Der er nemlig her tale om identitetsudvikling, der går på tværs af elevernes liv i og uden for skolen. En skoleform, der prioriterer aktiviteter, der tilstræber at ligne autentiske kommunikationssituationer, vil for mig at se skabe forbedrede muligheder for afprøvning og udvikling af nyerhvervede erkendelser og dermed for *Transformed Practice*. Vurderingskriterier for, om et læremiddel rummer mulighed for overførsel af ny viden til relevante kontekster kan formuleres således:

Gives der i læremidlet mulighed for, at eleverne afprøver ny viden i autentiske situationer?

Gives der i læremidlet ideer til hvordan læreren og eleverne kan evaluere elevernes læringsprocesser i form af registrering af tegn på læring?

De vurderingskriterier, som samlet set er fremkommet i afsnit "4. Undervisningens metode" kan samles her under de fire overskrifter:

Situeret praksis

Er der tale om en tekstlæsemåde, der fokuserer på, at læsningen indgår i en meningsfuld situation?

Læringssyn

Lægges der i læremidlet op til, at eleverne samarbejder på en eller flere måder?

Rummer opgaverne i de elevhenvendte tekster muligheder for flere forskellige svar?

Fagligt fokus

Opfordres der i læremidlet til måder at læse fiktionstekster på, som tager udgangspunkt i væsentlige træk ved elevernes erfaringer og aktiviteter?

Transformeret praksis

Gives der i læremidlet mulighed for, at eleverne afprøver ny viden i autentiske situationer?

Gives der i læremidlet ideer til hvordan læreren og eleverne kan evaluere elevernes læringsprocesser i form af registrering af tegn på læring?

5. Om læremidler og analyse af læremidler

I det foregående afsnit færdiggjorde jeg mine kriterier for vurdering af læremidler til faglig fiktionslæsning i grundskolen. I dette afsnit vil jeg diskutere og redegøre for forskellige forhold og begreber vedrørende læremidler og læremiddelanalyse generelt set. Jeg vil anvende udvalgte pointer og begreber fra denne redegørelse i det næste afsnit, hvor jeg vil klargøre metodiske overvejelser i forhold til min undersøgelse af læremidler.

Jeg vil her inddrage Thomas Illum Hansen og Jeppe Bundsgaards artikel *Holistic evaluations of learning materials* (Bundsgaard & Hansen, 2010). Fra artiklen anvender jeg definition på læremidler samt skelnen mellem begreberne *the potential learning potential*, *the actualized learning potential* og *the actual learning* (ibid., s. 3). Fra Marie Falkesgaard Slots Ph.d.afhandling *Læremidler i danskfaget. En undersøgelse af gymnasieelevers og læreres brug af tre læremidler i danskfaget – set i relation til udvikling af tekstkompetence* (Slot, 2010), inddrager jeg her betragtninger over læremiddelbrug i konkret didaktisk praksis.

I danskundervisningens faglige læsning af fiktion benyttes et rigt udvalg af forskelligartede tekster. Jeppe Bundsgaard og Thomas Illum Hansen skelner i deres artikel mellem *learning materials* og *design for learning*:

Definition: **A design for learning** is a constellation of artefacts (which can be called learning materials) arranged (in space) and articulated (in time) by someone with the intension to initiate and support someone's learning (Bundsgaard & Hansen, 2010, s. 2).

De læremidler, som jeg her indkredser som analyseobjekt, hører til den gruppe af læremidler, som Bundsgaard og Hansen her betegner som *learning materials*. Disse læremidler kan være en del af det, de benævner som *a design for learning*, eller et læringsdesign

(min oversættelse). Jeg vil yderligere indkredse mit analyseobjekt til at være et *learning material*, eller et læremiddel (min oversættelse), der som en del af et læringsdesign på en eller anden måde er didaktiseret af en eller flere læremiddelforfattere. Dette vil sige, at mine analyser kun omfatter den del af et givent læringsdesign, som direkte er produceret til undervisningsbrug. Analyserne retter sig mod den didaktiske intention, som en eller flere læremiddelforfattere mere eller mindre implicit indlejrer i et givent læremiddel. Med analyseresultaterne forventer jeg blandt andet at kunne udlede hvilket potentiale læremidlet indeholder i forhold til at understøtte det samlede læringsdesign i et demokratisk dannelsesperspektiv. De artefakter, som præger læremiddelmarkedet til faglig fiktionslæsning i dansk, er udformet som tekstbøger, film, computerprogrammer m.m. Tekstbøger er det helt dominerede og prototypiske læremiddel inden for dette område, og vil være den form for læremidler, jeg inddrager i specialets undersøgelse som analyseobjekter.

Mine undersøgelsesresultater fremkommer udelukkende som resultaterne af læremiddelanalyser, som har fokus på de didaktiske intentioner, der ligger i læremidlerne. Derfor kan det ikke forventes, at resultaterne udsiger noget entydigt om den didaktiske praksis, der foregår i grundskolen. Et mere præcist billede kunne tegnes, hvis der fandtes undersøgelser over udbredelsen af læremiddelbrug i grundskolen. Af Marie Falkesgaard Slots Ph.d. afhandling fremgår det, at dette område ikke i særlig høj grad er belyst:

I Norden er der ikke foretaget større kvantitative undersøgelser af læremiddelbrug, men fra mindre norske undersøgelser ved vi, at 75 % af en adspurgte lærergruppe altid benytter læremidler i deres undervisning. Kun tre procent svarer "sjældent" (Bueie, 2003). Andre norske undersøgelser viser, at læremidler er i brug i 60 % af den effektive undervisningstid (Heyerdahl-Larsen, 2000) (Slot, 2010, s. 14).

Til trods for, at de undersøgelser, der her refereres til, gælder norske forhold og hovedsageligt er lavet med gymnasiet som målgruppe, vil jeg alligevel på baggrund heraf tillade mig at overføre undersøgelsesresultaterne til danske forhold. Resultaterne underbygger mit indtryk af, at omfanget af læremiddelbrug i grundskolens danskundervisning i Dan-

mark også er relativt stort. Jeg vurderer derfor, at en faglig interesse for dette områdes potentiale i didaktiske sammenhænge er særdeles relevant.

Når læremidler analyseres og vurderes efter forskellige kriterier, kan der ud fra analyseresultaterne beskrives en didaktisk intention. Denne intention forbliver på det teoretiske niveau så længe læremidlets intentioner ikke omsættes til didaktisk praksis. Jeppe Bundsgaard og Thomas Illum Hansen skriver i deres artikel, tre faser af en helhedspræget evaluering af læremidler:

Definition: A holistic evaluation of learning materials comprises investigations of **the potential learning potential**, i.e. the affordance and challenges of the learning material, and the competences supposedly supported when working with the material

the actualized learning potential, i.e. the potential for learning when the design for learning is enacted by integrating the learning material in a situation in a given context, and

the actual learning, i.e. how the participants actually develop their competences through working with a learning material or enacting a design for learning (Bundsgaard & Hansen, 2010, s. 3).

Dette speciales undersøgelse befinder sig udelukkende på det første af niveauerne i den ovenfor beskrevne holistiske læremiddelevaluering. Mine hensigter med undersøgelsen er at beskrive det læringspotentiale, jeg kan analysere mig frem til, ligger implicit i læremidler beregnet til faglig fiktionsundervisning i grundskolen. Det læringspotentiale, jeg særligt fokuserer på i mine analyser, er det potentiale, der eventuelt findes og retter sig mod at understøtte elevers kommunikationskritisk kompetence, hvorved et overordnet demokratisk dannelsesideal formodes at blive styrket.

Imidlertid spiller niveau to i modellen for holistisk evaluering også en væsentlig, men mere indirekte rolle i relation til det analyseredskab, jeg har udviklet. Flere af kriterierne sigter mod også at vurdere måden hvorpå undervisningen relaterer til den kulturelle og situationelle kontekst. Betoning af læring, der er knyttet tæt til den sociokulturelle kon-

tekst peger mod den holistiske evalueringsrammes andet niveau. Analysen tilstræber følgende at rumme en vurdering af denne side af læremidlets potentiale.

Den form for undersøgelse, jeg planlægger i tilknytning til dette speciale, forbliver dog overvejende på det første niveau i den holistiske evalueringsmodel. Undersøgelsens resultater vil derfor kunne begrænses til at beskrive en dekontekstualiseret praksis:

It is possible to a certain degree to analyze and evaluate learning materials without leaving one's desk, but one must be aware that the analysis is (to be) grounded on a presupposed knowledge of prototypical designs learning in prototypical situations (Bundsgaard & Hansen, 2010, s. 8).

Mine undersøgelsesresultater vil kun udsige relativt lidt om, hvordan det fremanalyserede potentielle læringspotentiale realiseres i den faktiske undervisningskontekst. Det vil også være vanskeligt at anvende til forudsigelser om, hvordan det faktiske læringsudbytte vil være for de involverede elever.

6. Metode. Undersøgelse af læremidler fra 2009, 2010 og 2011

I dette afsnit beskrives metodemæssige overvejelser i forbindelse med den undersøgelse af læremidler, som foretages i specialet. Jeg har i afsnit tre og fire udviklet et analyseredskab. Dette anvendes til at undersøge, om læremiddelmarkedet for faglig fiktionsundervisning i grundskolen er præget af dannelsesforestillinger i et demokratisk og kritisk literacyperspektiv.

Ifølge Laila Launsø og Olaf Riepers *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning* (Launsø & Rieper, 2005), kan den del af min forskningsproces, hvor jeg indsamler de læremidler, som jeg vil anvende i mine analyser, karakteriseres som en dokumentarmetode: ”Den omfatter alle former for anvendelse af skriftlige, billedmæssige og andre materialer, som er tilvejebragt med andre formål for øje end den aktuelle undersøgelse (Launsø & Rieper, 2005, s. 115)”. De materialer, som jeg anvender i mit analysearbejde, er produceret til brug i undervisning og ikke med min undersøgelse for øje. Dette faktum kan have de konsekvenser, at materialerne er meget uensartede, og kan være svære at kategorisere. Jeg har udvalgt materialerne til min undersøgelse efter følgende overvejelser:

Jeg har valgt at koncentrere mine analyser om de læremidler, der er udkommet inden for området i 2009, 2010 og 2011. Jeg er klar over, at det forholdsvist afgrænsede tidsperspektiv i sig selv giver visse begrænsninger med hensyn til hvilke konklusioner, jeg kan drage af den. Fx kunne det være interessant at belyse hvilken indflydelse forskellige tiders litteraturpædagogiske strømninger har haft for den forståelse af dannelse, der ligger implicit i læremidler til dette faglige område.

Undersøgelsen inkluderer alle læremidler, produceret til faglig fiktionslæsning i grundskolens 0.-9.klasse. På landets centre for undervisningsmidler, i daglig tale CFU'ere, kan blandt andet lånes materialer til dette område af grundskolens praksis. VIA Center for undervisningsmidler skriver blandt andet på deres hjemmeside: "I Informationssamlingen kan du låne stort set alle undervisningsmaterialer, der er udkommet på danske forlag [...]"⁸. Jeg har fundet læremidlerne på deres afdeling i Skanderborg samt suppleret med enkelte eksemplarer fra Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Jeg har i min undersøgelse medtaget de læremidler fra 2011, som jeg har kunnet nå at få med. Jeg har således medtaget dele af læremidler, hvor fx lærervejledning ikke har været udgivet, inden jeg har færdiggjort specialet. Jeg har sat 15. maj 2011 som deadline for optagelse af læremidler i undersøgelsen.

Det perspektiv, mit analyseredskab er udviklet i, afgrænser undersøgelsens felt. Flere andre områder af læremidlerne som objekt kunne have været målet for mine undersøgelser. Fx er undersøgelsen ikke målrettet de områder af de didaktiske læremidler, som Dorthe Carlsen og Jens Jørgen Hansen kalder *Teksters læsbarhed* eller *Teksters Læselighed* (Carlsen & Hansen, 2009, s. 16-17).

Det primære fokus for undersøgelsen har i øvrigt været læremidlernes tekster. Jeg forholder mig kun i begrænset omfang til valg og brug af illustrationer. Hvor der er tilhørende digitale medier tilknyttet, medtager jeg dem i mine analyser og vurderinger på den måde, at jeg vurderer, om de understøtter de didaktiske intentioner, der ligger i læremidlets analoge tekst.

Til trods for at jeg har opstillet disse forskellige udvælgelseskriterier, udgør materialerne flere forskellige kategorier, som må tages i betragtning, når analyseredskabet skal anvendes i praksis. Dette forhold har i praksis betydet, at jeg har forsøgt mig med analyser af læremidler og undervejs opdaget områder ved mit analyseredskab, som kan forbedres. Det har drejet sig om mine bestræbelser på at udvikle analyseredskabet, så det både kan anvendes til at give en hurtig, men pålidelig vurdering af læremidlet, samtidig

⁸ Lokaliseret på www.cfu-aarhus.dk d. 13.5.2011

med at jeg har ønsket, at det også skulle kunne anvendes med den dybere og mere grundige analyse og vurdering for øje. Problemet har her været, at den grundige brug af redskabet let kommer til at vise vigtige forhold, som med den mere overfladiske analyse kan overses, hvorved den sidste analyseform mister sin berettigelse. Hvis analyseredskabet sekundært udvikles sådan, at ingen centrale forhold overses ved den forholdsvis kortfattede og hurtige anvendelse af redskabet, vil den dybere og mere kvalificerende analyse synes overflødig.

Disse overvejelser har bragt mig til den konklusion, at det jeg kalder den hurtige analyseform må målrettes nogle få didaktiske felter, som jeg finder særligt centrale og afgørende i forhold til undervisning i faglig fiktionslæsning. Disse felter må kunne betragtes som afgørende for, om læremidlet vil kunne anvendes i en potentiel didaktisk kontekst eller ej. Jeg anser situeret læringsforståelse og understøttelse af kommunikationskritisk kompetence som de to felter, der i denne sammenhæng er afgørende. En situeret læringsforståelse mener jeg er et afgørende grundlag for at læringsprocesser kan være grobund for udvikling af elevernes kompetencer, der er relevante for dem i bred forstand og ikke blot i skolemæssig forstand. En understøttelse af elevernes kommunikationskritiske kompetence udgør i mine øjne det faglige fokus, som kan være med til at ruste eleverne til livet som demokratisk indstillede borgere.

Et læringsmiljø, som tager udgangspunkt i et sociokulturelt syn på læringsprocesser, og en undervisningspraksis, hvor eleverne gives mulighed for de elementer, der ligger i transformeret praksis, er også vigtige aspekter af literacypædagogisk praksis. Disse komponenter anser jeg for at være relevante at vurdere i en mere grundig analyse af et læremiddel. Resultaterne vil bidrage til et mere nuanceret billede af, om læremidlet har et potentielt læringspotentiale i et demokratisk dannende og kritisk literacyperspektiv.

Ved en hurtig analyse af et læremiddel, vil det være nærliggende i første omgang at undersøge, om der i et læremiddels lærerhenvendte tekst er formuleret mål, som afspejler et demokratisk dannelsesideal. Er der ikke i teksten eksplicit formuleret sådanne mål, vil sandsynligheden ikke være stor for, at der i de elevhenvendte tekster er formuleringer, der implicit understøtter dem.

Er der imidlertid i den lærerhenvendte tekst formuleringer, der afspejler demokratiske mål for undervisningen, vil læremidlets elevhenvendte tekster være værd at analysere nærmere. Analysen forventes da at afsløre, om der er overensstemmelse mellem den lærerhenvendte teksts eksplicite mål og de mål, der fremanalyseres som implicit indlejret i læremidlet.

Jeg har før argumenteret (se specialets afsnit 3) for at en kompetencevinkel på undervisningen kan fungere som et forbindelsesled mellem overordnede teoretiske (dannelsesmæssige) overvejelser og en mere praksisnær didaktisk tilgang til undervisning. Derfor vurderer jeg, at flere af de kriterier, som jeg har formuleret i afsnit 3.c), både kan gælde undervisningens mål og metode. Samtidig finder jeg The New London Groups betegnelser for de fire undervisningselementer (i min oversættelse: situeret praksis, fagligt fokus, kritisk rammesætning, transformeret praksis) til beskrivelse af literacypædagogik inspirerende at anvende i denne del af min arbejdsproces. Den endelige udformning af mit analyseredskab retter sig i høj grad mod vurdering af kriterier for praksis, og jeg vil derfor anvende gruppens beskrivelser af praksiselementer i mit redskab.

Jeg har i min teoretiske udredningsproces i afsnit tre og fire formuleret fjorten vurderingskriterier (se bilag 1). Imidlertid kan der ved flere af kriterierne være overlap i den indholdsmæssige fortolkning af udsagnene. Muligheder for flere tolkninger af sproglige udsagn kan i mine øjne aldrig elimineres helt. Flere af kriterierne er dog formuleret sådan, at jeg vurderer, at en sortering i dem vil mindske mulighederne for tolkning.

Jeg vurderer, at det som kriterium 1) udtrykker (*Lægges der i læremidlet op til en forståelse af kultur som en statisk størrelse, eller opfordres eleverne til diskussion af kulturel mangfoldighed?*), i vid udstrækning ligger i kriterium 2) og 3) (*Lægges der op til, at eleverne skal undersøge teksters udsagn om verden i forhold til de værdier, disse udsagn bygger på?* og *Skal eleverne sammenholde disse udsagn og værdigrundlag med deres eget?*)

Samtidig mener jeg også, at det der udtrykkes i kriterium 5) også ligger i kriterium 2) og 3) (*Lægges der i læremidlet op til, at eleverne ved tekstlæsningen skal undersøge, hvad der siges mellem linjerne og reflektere over, om de er enige i de forudsætninger, udsagnene bygger på?*).

De to udsagn 7) og 12) vurderer jeg udtrykker intentioner med hensyn til samarbejde, som ligner hinanden (*Lægges der op til, at eleverne skal komme frem til løsninger i fællesskab?* og *Lægges der i læremidlet op til, at eleverne samarbejder på en eller flere måder?*).

Udsagn 10) og 11) har lighedstræk med hensyn til læsning af tekster i kontekst (*Opfordres der i læremidlet til måder at læse fiktionstekster på, som tager udgangspunkt i væsentlige træk ved elevernes erfaringer og aktiviteter?* og *Er der tale om en tekstlæsemåde, der fokuserer på, at læsningen indgår i en meningsfuld situation?*).

Konklusionen på ovenstående er, at jeg sorterer kriterium 1), 5), 7) og 10) fra. Det endelige analyseredskab får dermed denne udformning:

Analyseredskab til vurdering af læremidler til faglig fiktionslæsning i et demokratisk dannelses- og kritisk literacyperspektiv:

A. Situeret praksis

1. Er der tale om en tekstlæsemåde, der fokuserer på at læsningen indgår i en meningsfuld situation?

B. Fagligt fokus

2. Lægges der op til, at eleverne skal undersøge teksters udsagn om verden i forhold til de værdier, disse udsagn bygger på?
3. Skal eleverne sammenholde disse udsagn og værdigrundlag med deres eget?
4. Lægges der op til elevernes kritiske læsning af tekster ved at kontrastere ældre viden med ny viden?
5. Lægges der op til, at eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger?

C. Læringssyn

6. Rummer opgaverne i de elevhenvendte tekster muligheder for flere forskellige svar?
7. Lægges der i læremidlet op til, at eleverne samarbejder på en eller flere måder?
8. Tages der i læremidlet højde for elevers forskellige forudsætninger og kulturelle udgangspunkt?

D. Transformeret praksis

9. Gives der i læremidlet mulighed for, at eleverne afprøver ny viden i autentiske situationer?
10. Gives der i læremidlet ideer til hvordan læreren og eleverne kan evaluere elevernes læringsprocesser i form af registrering af tegn på læring?

De fire overskrifter under A, B, C og D er som nævnt inspireret af The New London Groups betegnelser med enkelte ændringer. Jeg anser den kritiske rammesætning for at være en så væsentlig en del af den måde, det faglige fokus anlægges på i undervisningen, at denne komponent placeres under afsnittet "B. Fagligt fokus". Jeg har her formuleret et selvstændigt afsnit, der omhandler læringssyn. Selvom læringssynet på mange måder ligger indlejret i de andre undervisningskomponenter, mener jeg, at det udgør et forholdsvis selvstændigt didaktisk felt.

Jeg har valgt at placere kriterium otte sammen med de to andre kriterier, der retter sig mod at afdække læringssyn i didaktiske læremidler. Mine argumenter for, at det er placeret korrekt her er, at intentionen i kriteriet, ligesom i de to andre kriterier, er at fokusere på læringsprocesser i et globalt og multilingvistisk perspektiv.

Jeg vil indlede undersøgelsen med nøje at beskrive analyse og vurdering af to udvalgte læremidler. Dette vil jeg gøre for at demonstrere hvilken fremgangsmåde, jeg har til hensigt at anvende ved alle læremiddelvurderingerne. De resterende vurderinger vil jeg foretage og registrere på en skala fra 0-5 point. For at få så godt et overblik som muligt

over det samlede undersøgelsesresultat, vil jeg kvantificere mine resultater og indføre dem i et skema. Jeg vil her beskrive de overvejelser, der ligger bag valget af en pointskala fra 0 til 5, samt hvad jeg lægger i de enkelte numeriske vurderinger.

Der er fordele og ulemper ved at vælge at vurdere læremidlers didaktiske intentioner med et tal. En af fordelene er, at der kan dannes et overskueligt grundlag for sammenligning med andre læremidler. Tallene kan opstilles i forskellige grafiske og skematiske billeder, som kan være med til at give et samlet grundlag for at drage forskellige konklusioner. Det er med denne begrundelse jeg har valgt at transformere mine tolkninger af læremidlernes sproglige udsagn til tal.

Ulemperne er blandt andet, at sproglige og betydningsmæssige nuancer forsvinder. Selv om jeg forsøger at nuancere, idet jeg vurderer hvert kriteriums intentioner i forhold til læremidlernes intentioner, vil detaljer og betydninger gå tabt. Særlige kvaliteter ved et læremiddels måde at formulere elevopgaver på, så de vurderes til fem point, kan måske ikke sammenlignes med et andet læremiddel, som vurderes til det samme antal point. Ved denne transformationsproces fra vurdering i ord til tal ensortes vurderingerne, hvorved fx to forskellige måder at gribe opgaver an på ensortes.

I mit valg af netop en pointskala fra 0-5, er jeg inspireret af "Læremiddeltjek" af Læremiddel.dk og folkeskolen.dk (lokaliseret på www.laeremiddeltjek.dk d. 20.05.2011).

"Læremiddeltjek" er udviklet i et forsøg på at hjælpe læremiddelbrugere med "at vurdere og sammenligne læremidler [...]. I Læremiddeltjek vurderes læremidler ud fra seks centrale parametre. Vurderingerne vises først i en synlig, målbar bedømmelse og dernæst i en kvalitativ bedømmelse med en karakteristik af det enkelte læremiddel (ibid.)".

De enkelte parametre bedømmes med et antal "bobler" på mellem 1 og 5. "Læremiddeltjek" fremstår på hjemmesiden som et redskab, der giver et overskueligt resultat på relevante læremiddelområder. Der vurderes på områderne *tilgængelighed*, *progression*, *differentiering*, *lærerstøtte*, *sammenhæng*, *legitimitet* (ibid.). Redskabet er som mit udarbejdet med henblik på at vurdere didaktiske læremidlers potentiale. Det kan undre hvorfor, det ikke inden for laeremiddeltjek.dk's rammer er muligt at bedømme et læremiddels poten-

tiale på et område til at være 0. I mine øjne er det oplagt, at der i et givent læremiddel kan være en fuldstændig mangel på intentioner i forhold til et eller flere parametre.

Det kan ligeledes undre, at beskrivelsen af hvad, der i "Læremiddeltjek" skal til for at et læremiddel bedømmes med et givent antal "bobler" er så relativt kortfattet. Der står "Udfyldningen af boblerne viser i hvilken udstrækning eller i hvilken grad noget er til stede i læremidlet (ibid.)". Denne noget vage formulering dækker sandsynligvis over, at det er vanskeligt at formulere præcist, hvad der skal til for at et læremiddel på et givent område vurderes til fx 3 point eller 4 "bobler". Jeg vil dog i det følgende forsøge at beskrive lidt mere detaljeret hvad jeg lægger i de enkelte numeriske vurderinger, som jeg benytter mig af i min undersøgelse:

0 point: Hvis læremidlet på ingen måde eller kun i meget ringe grad lægger op til læringsprocesser, som opfylder det pågældende kriterium.

1 point: Hvis der i læremidlet er en forholdsvis svag intention i få af elevopgaverne i forhold til at understøtte de intentioner, der ligger i kriteriet.

2 point: Hvis der i nogen grad i flere af opgaverne lægges op til læringsprocesser, hvor kriteriets intentioner spores.

3 point: Hvis der med jævne mellemrum i opgaverne lægges op til, at elevernes læringsprocesser lever op til kriteriet.

4 point: Hvis intentionerne i kriteriet er opfyldt – dog på en sådan måde, at man kunne forestille sig enkelte forbedringer.

5 point: Hvis kriteriets intentioner er et tydeligt og gennemgående træk ved læremidlet i den måde hvorpå det lægger op til elevernes læreprocesser.

Inden jeg i det næste afsnit udfører analyserne, vil jeg her kort kommentere redskabets fire hovedområder, A, B, C og D. Kommentarerne gælder den måde, hvorpå jeg ved hvert enkelt læremiddel gennemfører min analyse og vurdering:

Første del af analysen

Denne del af analysen omfatter læremidlets eventuelle lærerhenvendte tekst. Jeg vil analysere, om der eksplicit lægges op til en situeret læringsform og et fagligt fokus, der understøtter et demokratisk dannelsesideal. Det vil derfor være analyse, der tager udgangspunkt i kriterierne under "A. Situeret praksis" og "B. Fagligt fokus".

Anden del af analysen

Analysen omfatter den tekst i læremidlet, som er henvendt til både lærer og elever. Jeg vil her som i analysens første del tage udgangspunkt i kriterierne under A og B. Min analyse vil her være rettet mod, om der i læremidlet implicit lægges op til en situeret læringsform og et fagligt fokus, der understøtter et demokratisk dannelsesideal. Efter vurderingen under dette punkt, vil jeg give læremidlerne point mellem 0 og 5. Jeg vil vurdere hvert af de fem vurderingskriterier separat og give dem mellem 0 og 5 point. Når vurderingerne efter de enkelte kriterier er fastsat med tal, fremkommer den endelige numeriske vurdering ved at regne det gennemsnitlige pointtal ud i forhold til antallet af kriterier, som er vurderet. Kriterierne under analyseredskabets punkt C og D vil jeg anvende i en nærmere analyse og vurdering af to udvalgte læremidler. Disse analyser vil jeg foretage i specialets afsnit ni. Jeg vil i afsnit otte gøre rede for mine overvejelser over metode i forbindelse med disse analyser og vurderinger.

Alle mine analyser vil være foretaget i det perspektiv, som mit analyseredskab er udarbejdet i. Desuden giver jeg læremidlerne point efter min subjektive tolkning af læremiddelteksterne i forhold til de sproglige udsagn, som mine vurderingskriterier udtrykker. Samlet set kan der i analyseprocessen være flere muligheder for tolkning af kriterierne og den måde, de anvendes på. Prøveanalyserne i det næste afsnit skal illustrere, hvordan jeg vælger at tolke kriterierne og deres relation til læremiddelteksterne.

Den måde, hvorpå jeg vælger at tolke flere af vurderingskriterierne gør, at deres betydning kan overlappe hinanden. Jeg illustrerer i prøveanalyserne, hvordan jeg tager højde for disse overlap. Dette gør jeg ved at vurdere, hvor gennemgående den måde et kriterium opfyldes på. Denne vurdering beror samtidig på, hvor fyldigt det enkelte læremiddel er. Et eksempel kunne være et forholdsvis omfangsrigt læremiddel. Opfyldes kriteriet blot i en enkelt elevopgave i læremidlet, vurderer jeg opfyldelsen til at være ringe. Disse vurderinger er tolkninger, der altid vil være foretaget som subjektive, faglige skøn.

7. Undersøgelse af læremidler fra 2009, 2010 og 2011

Jeg vil i det følgende foretage analyser og vurderinger af to forskellige læremidler. Analyserne og vurderingerne skal fungere eksemplarisk. De skal illustrere, hvordan jeg foretager analyser og vurderinger af den samlede mængde læremidler, jeg har udvalgt til min undersøgelse. Undersøgelsen skal vise, om læremiddelmarkedet for faglig fiktionslæsning i grundskolen er præget af dannelsesforestillinger i et demokratisk og kritisk literacy-perspektiv. Derfor tager mine analyser og vurderinger udgangspunkt i dele af det analyse-redskab, som jeg har udviklet til formålet.

De to læremidler, som jeg her vil analysere og vurdere er *Helge der ik' ku' vælge – og andre nye fortællinger* (Brudholm, 2009a), (Brudholm, 2009b) og *Men sikken en historie* (Skyggebjerg, 2009). Jeg har valgt disse to læremidler af flere årsager. Ved den første gennemlæsning fremstår de umiddelbart forskellige med hensyn til opbygning, tekstvalg og den måde, forfatterne henvender sig til eleverne på. De er samtidig begge produceret med henblik på undervisning i faglig fiktionslæsning i 3.-4. klasse. Jeg vurderer derfor, at mine analyser og vurderinger illustrerer den spredning, der kan være med hensyn til fagligt fokus, selv for to læremidler, der retter sig mod de samme klassetrin. Analyserne og vurderinger forventes på denne måde at illustrere med størst mulig tydelighed, hvordan de øvrige analyser og vurderinger i min undersøgelse af alle læremidler fra 2009, 2010 og 2011 foretages.

Det læremiddel, jeg vil analysere og vurdere som det første eksempel, er *Helge der ik' ku' vælge - og andre nye fortællinger* (Brudholm, 2009a). Der hører en lærervejledning til læremidlet (Brudholm, 2009b).

I lærervejledningen præsenterer Merete Brudholm læremidlet ved at gøre rede for de litteraturpædagogiske tanker, der ligger bag det. Der gives også her introduktioner og

forslag til en pædagogisk tilgang til de enkelte tekster. Den foreslåede tilgang falder i fire dele. "Tanker om teksten" omhandler elevernes forkundskaber. Her opfordrer Merete Brudholm til at eleverne forudsiger, hvad teksten handler om ud fra titel og illustrationer. "Læs fortællingen" og "Læs med lup" er faser, hvor der lægges op til analyse af teksterne. I den sidste fase, "Saml trådene" lægges der op til, at eleverne fortolker og bestemmer tema i teksten. Der står endvidere: "Enhver fortolkning af en tekst bør give læsningen mere dybde, større bredde, give læseren indsigt i sig selv og værket – og i verden omkring os (Brudholm, 2009b, s. 15)".

Analyse og vurdering af lærerhenvendt tekst i læremidlet *Helge der ik'ku'vælge* (Brudholm, 2009b)

Min første analyse og vurdering af dette læremiddel retter sig mod mit analyseredskabs kriterier under punkt *A Situeret praksis* og *B Fagligt fokus*. I lærervejledningen findes ikke mange formuleringer, som tydeligt lægger sig op af mine kriterier under disse to områder. Citatet ovenfor rummer dog en intention, som kan tolkes i retning af at være en intention om læring som situeret praksis.

Der findes yderligere i lærervejledningen en formulering, som kan tolkes i retning af de intentioner, der ligger i mine kriterier under "B Fagligt fokus": "De [eleverne] læser for at leve sig ind i menneskers liv, skæbne, tider og steder, for at undre sig for at blive kloge på livet (ibid., s. 7)". Der lægges altså op til, at eleverne gennem litteraturarbejdet skal leve sig ind i andres liv og skæbner til andre tider og på andre steder. Dernæst er intentionen, at eleverne skal undre sig over disse anderledes livsvilkår. Jeg tolker, at der i disse udsagn eksplicit formuleres mål for eleverne, der går ud på, at de skal undersøge og vurdere værdier. At "undre sig" kan for mig at se tolkes som et mål for eleverne, der går ud på, at de skal lære at forholde sig kritisk til teksternes udsagn.

De mest eksplicit formulerede mål i læremidlets lærerhenvendte tekster omhandler elevernes læseforståelse. Den udlægning af læseforståelse, der gives udtryk for tager udgangspunkt i læsestrategier, udvidelse af ordforråd, genrekendskab og færdighed i op-

læsning. Desuden lægges der vægt på at relatere disse mål til Fælles Mål 2009⁹. De to formuleringer, som jeg har citeret og tolket i retning af at være i overensstemmelse med mine kriterier, udgør derfor en relativ lille del af den lærerhenvendte tekst.

Jeg har ikke forventninger om, at der i alle læremidlets elevhenvendte tekster findes implicitte dannelsesforestillinger, som er i overensstemmelse med mine. De to formuleringer giver imidlertid anledning til at forvente nogen overensstemmelse. Jeg vil derfor fortsætte med en analyse af de elevhenvendte tekster i læremidlet. Dette vil jeg gøre med henblik på at tildele læremidlet point i forhold til, hvordan jeg vurderer, at det lægger op til understøttelse af en situeret praksis samt et fagligt kommunikationskritisk fokus (kriterierne fra område A og B).

Analyse og vurdering af elevhenvendt tekst i læremidlet *Helge der ik'ku'vælge* (Brudholm, 2009a)

I læremidlet fremstilles seks forskellige undervisningssekvenser med hver en fiktiv tekst som udgangspunkt for elevopgaver. Hver sekvens er bygget op på nogenlunde samme måde med nogenlunde enslydende opgaver. Jeg vil her koncentrere mig om analyse af udvalgte opgaver fra to af disse sekvenser. Alle sekvenserne er opbygget omkring de samme tilgange til teksten. For at gøre mine analytiske betragtninger lettere at overskue giver jeg her elevopgaverne numre.

Opgaver fra *Drengen med guldhåret*. Folkeeventyr og *Inde i fjernsynet* af Tina Schmidt (Brudholm, 2009a, s. 6-25 og 26-37)

1. "Genre. Fælles. Se på jeres fælles *tankekort* om "Drengen med guldhåret". Lagde I mærke til flere *eventyrtræk*, da I læste eventyret?. Skriv dem eventuelt på jeres *tankekort* om eventyret (ibid., s. 24)".

⁹ Jeg ser her bort fra de ligheder, der evt. måtte være mellem nogle af intentionerne i *Formål for faget dansk* og de didaktiske intentioner, som er udgangspunktet for kriterierne i mit analyseredskab.

2. "Hvordan fortælles historien? Makkerpar. Skriv *overskrifter*, der passer til fortællingens *afsnit*. Giv dem et nummer og sæt numrene ind på den rigtige plads i en *handlingsbro*. Tal om, hvordan fortællingen er opbygget (ibid., s. 36)".
3. "Tæt på sproget. Find ud af, hvad følgende ord betyder: gråskimlet, vane, stætelig, sabelhug (ibid., s. 24)".
4. "Hvad *handler* fortællingen *om*? Se i din læselog. Giv et mundtligt *resumé* af "Inde i fjernsynet". Hvad *drejer* fortællingen *sig om*? Det, fortællingen drejer sig om, står ikke direkte i teksten. Du skal læse mellem linjerne for at forstå, hvad fortællingen drejer sig om. Tag udgangspunkt i disse spørgsmål: Hvorfor ser moderen så meget fjernsyn? Hvorfor tænker Gerda hele tiden på alle mulige forskellige *eventyr*? Hvad er Gerdas højeste ønske? Er moderen en god mor? (ibid., s. 37)".
5. "Skriv din egen fantastiske fortælling. Du er selv *hovedpersonen*, og din fortælling skal have en begyndelse, en midte og en slutning. Giv din fortælling en *titel* (ibid., s. 37)".

Nogle af ordene er skrevet i kursiv. Det er ord, som bag i elevbogen er forklaret i det, Merete Brudholm kalder et *fortællingsleksikon* (Brudholm, 2009b, s. 15). Jeg vil i det følgende analysere de fem eksempler på elevopgaver, som jeg har citeret ovenfor. Jeg vil analysere dem ud fra hvert enkelt kriterium og efterfølgende give point efter, hvordan jeg vurderer opgaverne opfylder det enkelte kriterium.

1. Er der tale om en tekstlæsemåde, der fokuserer på, at læsningen indgår i en meningsfuld situation?

I de citerede elevopgaver er der en progression, der afspejler en struktureret tilgang til undervisning i fiktive tekster. Eleverne skal først afdække teksttræk, der tager udgangspunkt i en strukturel teksttilgang og dernæst i de sidste opgaver formulere sig fortolkende om teksten på flere måder. Der er ikke sammenhæng mellem de første opgavers oplæg til afdækning af tilsyneladende objektive teksttræk og de sidste opgaver på den måde, at eleverne skal anvende de løsninger, de har fundet, til noget. Der er heller ikke oplæg til,

at eleverne skal forsøge at relatere teksternes udsagn til relevante forhold i deres eget liv. På baggrund af ovenstående analyse vurderer jeg, at der i læremidlet ikke lægges op til en måde at læse tekster på, der fokuserer på at læsningen foregår i en meningsfuld situation. Der lægges snarere op til træning af faglige begreber løsrevet fra elevens kontekst.

På denne baggrund vurderer jeg at læremidlet i forhold til kriterium nummer et til en værdi af 0 point.

2. Lægges der op til, at eleverne skal undersøge teksters udsagn om verden i forhold til de værdier, disse udsagn bygger på?

I elevopgave fire er der visse tiltag til, at eleverne skal undersøge tekstens udsagn om verden. Der fokuseres på, at eleverne skal forsøge at forholde sig til nogle af de værdier, tekstens hovedpersoner lever efter. Spørgsmålene "Hvorfor ser moderen så meget fjernsyn?" og "Er moderen en god mor?" er begge spørgsmål, som jeg i denne sammenhæng tolker som forsøg på at få eleverne til at forholde sig til livsværdier.

Denne intention er forholdsvis svag i opgavetypen. Intentionen spores tillige kun i få af opgaverne. **Derfor vurderer jeg kriterium nummer to til at være opfyldt med 1 point.**

3. Skal eleverne sammenholde disse udsagn og værdigrundlag med deres eget?

Der er ikke nogle opfordringer i henvendelserne til eleverne til, at de skal sammenholde de omtalte livsværdier med deres egne. **Derfor vurderer jeg kriterium nummer tre til at være opfyldt med 0 point.**

4. Lægges der op til elevernes kritiske læsning af tekster ved at kontrastere ældre viden med ny viden?

At kontrastere ældre viden med ny viden ved kritisk læsning af læremiddelteksterne forstås ifølge de teoretiske redegørelser i afsnit 4.c om kritisk rammesætning. I den læreproces, der opstår, når elever får mulighed for på dialektisk vis at sammenligne ny og kendt viden om værdier og normer, gives mulighed for kritisk læsning af tekster. I den femte elevopgave, hvor eleven får til opgave at skrive sig selv ind i en fortælling, kunne der fx

have ligget en intention om kritisk stillingtagen til værdier og normer. I opgaven stilles imidlertid kun formelle krav i form af færdigheder i forhold til genre, struktur, titel, person.

Jeg kan konkludere, at der i læremidlet ikke lægges op til, at der i undervisning understøttes didaktiske intentioner, som modsvarer dem, der ligger i kriteriet. **Jeg vurderer derfor kriterium fire til at være opfyldt med 0 point.**

5. Lægges der op til, at eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger?

Dette kriterium formulerede jeg i tilknytning til specialets afsnit 3.c. Der redegjorde og diskuterede jeg kommunikationskritisk kompetence som et centralt dannelsesmæssigt element. Kriteriets holdningsmæssige dimension skal derfor også ses i dette demokratisk dannende perspektiv. Der ligger således også i dette kriterium didaktiske intentioner, der omhandler elevers muligheder for udvikling af handlekompetence (se specialet s. 20-21). At udtrykke sin egen selvstændige holdning til værdier og normer, som tekster udtrykker, er et væsentligt element i understøttelse af elevernes handlekompetence og kommunikationskritiske kompetence og dermed et demokratisk dannelsesideal. En holdning forstår jeg her som en ytring, der udtrykkes på baggrund af selvstændig stillingtagen til værdier og normer. Der er derfor i mine øjne ikke tale om, at elever udtrykker deres egen selvstændige holdning, hvis de udtrykker deres smag, iagttagelser eller bud på relationer i teksten.

I den fjerde elevopgave kunne have ligget en holdningsmæssig dimension. Her spørges til, om moderen i fortællingen er en god mor. Spørgsmålet har karakter af at kunne besvares med noget objektivt, som kan beskrives og slås fast. Opgaven kunne i stedet have rummet spørgsmål som fx: *Synes du at moderen er en god mor? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvad er en god mor?* Spørgsmål af denne karakter ville rumme muligheder for eleverne i forhold til at udtrykke egne selvstændige holdninger om de værdier og normer, som er på spil i teksten udsagn. **På baggrund af ovenstående overvejelser vurderer jeg, at kriterium fem opfyldes med 0 point.**

En samlet gennemsnitlig vurdering af læremidlets potentielle læringspotentiale for situeret læring og kommunikationskritisk kompetence bliver 0,2. Jeg kan konkludere, at de eksplicitte formuleringer omkring mål for litteraturarbejdet i læremidlet, som jeg citerede i starten af denne gennemgang, ikke implicit findes omsat i læremidlets elevhenvendte tekster.

Analyse og vurdering af lærerhenvendt tekst i læremidlet *Men sikken en historie* (Skyggebjerg, 2009)

Jeg vil gennemføre endnu en eksemplarisk analyse og vurdering af et læremiddel til faglig fiktionsundervisning i grundskolen. Det er *Men sikken en historie. Læs et forfatterskab i 3.-4- klasse. Ole Lund Kirkegaard* af Anna Karlskov Skyggebjerg (Skyggebjerg, 2009). Læremidlet består af et hæfte, hvor side 3-87 er henvendt til elever og lærer. Side 88-92 er lærerhenvendt tekst. I den lærerhenvendte tekst relaterer Anna Karlskov Skyggebjerg læremidlet til Nye Fælles Mål og introducerer til Ole Lund Kirkegaards tekster og illustrationer.

I afsnittet "Læselog" skriver hun blandt andet "Gennem brug af læselog styrkes elevernes individuelle læseoplevelse, og gennem formuleringen af egne meninger (og tolkningsansatser) bliver de klædt på til at deltage i de fælles diskussioner i klasseværelset (ibid., s. 91)". Her antydes det, at elevernes iagttagelser, som skrives i deres læselog, vil have en meningsfuld funktion. Funktionen vil nemlig være, at disse iagttagelser anvendes til at kvalificere eleverne i de fælles diskussioner i klasseværelset. Der antydes med andre ord en situeret tilgang til læring.

Ved at formulere mål for undervisningen, som går ud på, at eleverne blandt andet skal kvalificeres til at indgå i "diskussioner" i klassen, kan citatet relateres til mine kriterier under punktet "Fagligt fokus". At diskutere kan forstås som en proces, hvor eleverne på baggrund af selvstændig stillingtagen blandt andet giver udtryk for egne holdninger. Jeg finder altså, at der i den lærerhenvendte tekst eksplicit er formuleret mål, som gør, at jeg vil analysere og vurdere de elevhenvendte tekster nærmere.

Analyse og vurdering af elevhenvendt tekst i *Men sikken en historie* (Skyggebjerg, 2009)

De elevhenvendte tekster i læremidlet består af to indledende afsnit, ti tekster af Ole Lund Kirkegaard, et afsnit om hans romaner, et om hans illustrationer og et som hedder "Forfatteren og fantasien". Bortset fra til de to indledende afsnit findes der til hvert afsnit elevopgaver i tilknytning til teksterne. Jeg vil her gengive eksempler på typiske elevopgaver fra læremidlet. Jeg vil derefter analysere, vurdere og tildele point efter samme fremgangsmåde, som jeg benyttede ved gennemgang af det første læremiddel.

Opgaver fra *Sikken en historie* (Skyggebjerg, 2009)

1. "To og to. I *Dragen* optræder tre meget forskellige drenge. Skriv fem-ti ord, som karakteriserer Oskar, Carl Emil og Virgil. Hvilke forskelle og ligheder er der mellem de tre drenge? Hvem af dem kan I bedst identificere jer med? Kender I nogen, der minder om dem? (ibid., s. 18)"
2. "Personerne. Gruppe. Skriv ti ord, som karakteriserer smeden. Sammenlign jeres karakteristikkere af smeden. Hvilken slags voksen er smeden? Hvad lærer han børnene? Hvorfor kan de godt lide ham? (ibid., s. 71)"
3. "Tarzan. Fælles. Ole Lund Kirkegaards *Tarzan, Leo og pigen* handler om drengen Leo, der har læst en bog om Tarzan. Kender I Tarzan? Se på bogomslagene side 81 og lav en karakteristik af Tarzanfiguren. Sammenlign jeres karakteristik med det, som Leo siger i starten af novellen. Har I samme syn på Tarzan som Leo? Hvorfor/hvorfor ikke? (ibid., s. 82)"
4. "Venskab. To og to. *Tvillingerne Anton og Arnold* handler om venskabet mellem tre drenge. Find fem-ti ord fra teksten, som hænger sammen med venskab. Fælles. Skriv jeres venskabs-ord op på tavlen og tal om de tre drenge

venskab. Passer det med jeres forestillinger om venskab? Er det ok at kalde en af sine venner for bondeost? Hvad betyder det at være fosterbrødre? (ibid., s. 33)”

1. Er der tale om en tekstlæsemåde, der fokuserer på at læsningen indgår i en meningsfuld situation?

I alle de fire elevopgaver er der tale om, at eleverne som udgangspunkt skal nærlæse teksterne for at karakterisere personer eller relationer mellem personer. Det er et gennemgående træk i de fire opgaver, at eleverne skal anvende resultaterne af deres tekstlæsninger. Resultaterne skal anvendes til at skabe et fundament for eleverne på flere forskellige måder. I den første opgave opfordres de via tekstarbejde til identifikation med de fiktive personer.

I den anden opgave anvendes personkarakteristikken af smeden til at kvalificere eleverne i deres gruppediskussion, som handler om hvilke livsværdier, smeden som voksen person er udtryk for.

I den tredje og fjerde opgave anvendes litteraturarbejdet ligeledes til at fokusere på tekstudtrykkets værdier og normer. Der lægges via elevopgaverne op til læringsprocesser, hvor faglige begreber læres og anvendes funktionelt i en meningsfuld kontekst. Der fokuseres på, at eleverne identificerer værdier omkring voksen-barn relationer, venskaber og kønsidentitet.

Kriteriets intentioner er tydelige og et gennemgående træk ved læremidlets elevopgaver. **Derfor vurderer jeg læremidlet i forhold til kriterium nummer et til 5 point.**

2. Lægges der op til, at eleverne skal undersøge teksters udsagn om verden i forhold til de værdier, disse udsagn bygger på?

Der lægges i alle fire opgaver op til, at eleverne skal undersøge teksternes udsagn om verden i forhold til de værdier, disse udsagn bygger på. I den første opgave skal eleverne forsøge at identificere sig med en af drengene og tænke over, om drengene minder om nogen, de kender. Den personlige identifikation lægger op til en ret præcis indkredsning af personlige karaktertræk, som for mig at se også omfatter værdier og normer.

I den anden opgave skal eleverne blandt andet tage stilling til, hvorfor drengene i fortællingen kan lide smeden. I denne stillingtagen ligger implicit en undersøgelse af, hvilke værdier tekstens udsagn om smeden som person repræsenterer.

I den tredje opgaves opfordring til udformning af karakteristik af Tarzan, ligger også indlejret en undersøgelse af de værdier, teksten udsiger om Tarzan som supermandsideal.

Den fjerde opgave rummer også et potentiale i relation til dette kriterium. Tekstens udsagn om de værdier et venskab bygger på, er her genstand for elevernes undersøgelse. Eleverne skal i teksten finde ord, som ”hænger sammen med venskab”, og vurdere de værdier, der ligger i den form for venskab (fx ”Er det ok at kalde en af sine venner for bondeost? (ibid., s. 33)”).

Den tydelige intention, som er et gennemgående træk ved elevopgaverne gør, at **jeg vurderer at læremidlet opfylder kriterium to med 5 point.**

3. Skal eleverne sammenholde disse udsagn og værdigrundlag med deres eget?

I elevopgaverne et, tre og fire vurderer jeg, at der implicit ligger didaktiske intentioner, der svarer til intentionerne i kriterium tre. I opgave et skal eleverne sammenligne personlighedstræk hos fiktive personer med træk hos sig selv og andre mennesker, de kender. Personlighedstræk er ikke nødvendigvis udtryk for det samme, som de værdier en teksts udsagn bygger på. Dog mener jeg, at der i praksis vil være tale om forhold, som ligger tæt op af hinanden. Hvis man læser teksten, *Dragen*, som elevopgaven tager udgangspunkt i, vil det være oplagt at hæfte ord som fantasifuld, nysgerrig, fræk, modig, sjov på Oskar, som er den ene af drengene i fortællingen. En anden af drengene, Carl Emil, kan bedre beskrives med ord som forsigtig, artig, renlig, ærlig. En sammenligning af disse træk med, hvordan de selv er eller nogle, som de kender er, vil i mine øjne indebære en diskussion af livsværdier.

I elevopgave tre lægges der op til en sammenligning af det teksten udsiger om figuren Tarzan. I opgaven skal eleverne diskutere, hvorvidt de er enige i den fiktive person, Leos, syn på Tarzan. Ligesom i opgave et, vil der i denne tilkendegivelse ligge overvejelser over

de værdier, der ligger til grund for Leos syn, samt overvejelser over ens egne værdier i relation hertil.

I den sidste opgave handler det om de værdier, der kan ligge i begrebet venskab. Her tages udgangspunkt i det, teksten siger om venskab, hvorefter eleverne skal sammenligne med de værdier, de selv lægger i deres egne venskaber.

Den tydelige intention, som er at finde som et gennemgående træk ved elevopgaverne bevirker, **at kriterium tre vurderes til at være opfyldt med 5 point.**

4. Lægges der op til elevernes kritiske læsning af tekster ved at kontrastere ældre viden med ny viden?

Jeg mener, at der i alle elevopgaverne ligger de samme intentioner som i kriterium nummer fire. I opgave et består intentionen i, at eleverne skal forsøge at identificere sig med nogle af de personlighedstræk, som de fiktive personer fra fortællingen har. Den "ældre viden" er i dette tilfælde den viden, eleverne har om sig selv. Den "nye viden" er den viden, de har erhvervet sig ved at læse og forsøge at identificere sig med drengene i fortællingen. Denne proces rummer for mig at se et kritisk element, idet eleverne skal tage stilling til, hvorvidt de kan identificere sig eller ej.

I opgave to består den "ældre viden" i elevernes erfaringer med forskellige voksne personligheder. Den "nye viden" er den viden, de har fået ved at læse om smeden i fortællingen. Anna Karlskov Skyggebjerg opfordrer eleverne til at forsøge at bestemme hvilken "slags" voksen smeden er. I denne proces kontrasteres med den viden, eleverne allerede har om voksne. Eleverne opfordres til med et kritisk blik på teksten at indkredse, hvad det er ved netop denne slags voksen, der gør, at børnene kan lide ham (til forskel fra andre slags voksne).

I opgave tre lægges op til sammenligning mellem en traditionel karakteristik af figuren Tarzan og det syn, eleverne selv har på Tarzan. Den "gamle" viden er i denne sammenhæng den traditionelle beskrivelse af Tarzan, repræsenteret af Leos syn på ham som stærk, modig og mandig. Den "nye" viden er det syn, som eleverne får præsenteret via pigen i fortællingen. I denne sammenligning ligger et kritisk potentiale, som kan udfolde

sig idet eleverne forholder sig til de intertekstuelle referencer til den originale fortælling om Tarzan.

Ved løsningen af den fjerde opgave tages der udgangspunkt i de erfaringer, eleverne allerede besidder om venskaber. Gennem læsningen præsenteres de for nye forståelser af det at være venner. Opgaven lægger op til, at eleverne kritisk skal kontrastere tekstens udsagn om venskaber med deres egen forståelser af venskaber.

Jeg vurderer på baggrund af ovenstående, at kriterium fire er opfyldt med 5 point.

5. Lægges der op til, at eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger?

De intentioner, der ligger i kriterium fem kommer tydeligt til udtryk i opgave tre og fire, mens de i opgave et og to er fraværende. I opgave et, skal eleverne tage stilling til hvem af de fiktive personer, de bedst kan identificere sig med. Denne stillingtagen er for mig at se baseret på en iagttagelse af teksttræk, som ganske vist har udgangspunkt i normer og værdier. I og med, at der blot lægges op til iagttagelse af disse træk, kan der ikke være tale om, at eleverne skal udtrykke egen selvstændige holdninger.

I opgave to mener jeg, at der på samme måde som i opgave et, er tale om, at eleverne skal gøre selvstændige iagttagelser. Disse iagttagelser omhandler de værdier og normer, som smeden repræsenterer som voksenfigur. Der ligger imidlertid ikke opfordringer til eleverne om at give udtryk for selvstændig holdning til voksenfiguren.

I opgave tre og fire er der eksplicit formuleret opfordringer til eleverne om, at de skal give udtryk for deres egen selvstændige holdning til dels Tarzanfiguren og dels til værdier, der knytter sig til deres forståelse af venskab.

Den didaktiske intention er tydelig i de opgaver, hvor den er tilstede, men da den blot findes i halvdelen af opgavetyperne **vurderer jeg, at kriterium fem opfyldes med 3 point.**

En samlet gennemsnitlig vurdering af læremidlets potentielle læringspotentiale for situeret læring og kommunikationskritisk kompetence bliver 4,6. Jeg kan konkludere, at de eksplicite formuleringer i den lærerhenvendte tekst, i høj grad findes omsat implicit i læremidlets elevhenvendte tekster.

Jeg vil i det følgende præsentere resultaterne af mine analyser og vurderinger af det udsnit af læremidler, som jeg har beskrevet i specialets afsnit seks (se s. ...). Analyserne og vurderingerne er udført som beskrevet i eksemplerne ovenfor. I skemaet anfører jeg følgende i kolonner: titel/forfatter(e)/årstal, vurdering af hvert af de fem kriterier, samt en gennemsnitlig numerisk vurdering, om læremidlet indeholder en lærerhenvendt tekst, eller kun en kombineret lærer/elevhenvendt tekst. Hvert af kriterierne er til anvendelsen i skemaet forkortet en smule. Jeg har gjort dette af hensyn til overskuelighed og pladsforholdene i skemaformen.

Endelig opstiller jeg en kolonne, hvor jeg anfører en kort kommentar. I kommentaren beskriver jeg, hvordan jeg vurderer sammenhængen i læremidlets lærerhenvendte tekst er med den elevhenvendte tekst. Jeg vurderer her, hvordan de eventuelt eksplicit formulerede mål i lærerteksten er omsat i didaktiske intentioner i elevopgaverne. Enkelte steder kommenterer jeg også her andre af læremidlets karakteristiske træk.

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbedret læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Juhuuu! På vej i skole – til børn fra 5 år.</i> Christel Amundsen (red.) (2009)	0	0	0	0	0	0		X	Indeholder kun fiktive teksttyper, som er forsynet med lixtal fra 3-9
<i>Juhuuu! Jeg kan læse med lette historier og ordlege.</i> Christel Amundsen (red.) (2010)	0	0	0	0	0	0		X	Indeholder kun fiktive teksttyper, som er forsynet med lixtal fra 3-9
<i>Verden er fuld af ord.</i> Hanne Møller Pedersen og Lene Krogh Larsen (2010)	0	0	0	0	0	0	X	X	Der findes ikke eksplicit formulerede mål i den lærerhenvendt tekst, som opfylder nogle af kriterierne

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbedret læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Fandango mini.</i> Trine May og Susanne Arne-Hansen (2011)	1	1	0	0	0	0,4		X	Læremidlet rummer kun i meget ringe grad kriteriernes intentioner
<i>Dansk kanon i folkeskolen.</i> Dorthe Eriksen m.fl. (2010)	0	0	0	0	0	0	X	X	Kriterierne intentioner er antydnet i den lærer-henvendte tekst, men ikke omsat i de elev-henvendte tekster
<i>Litteraturguide til Stian Holes 'Garmans gade'.</i> Kirsten Jordal (2011)	0	0	0	0	0	0	X		Der findes kun lærer-henvendt tekst. Teksten rummer forskellige litteraturpædagogiske vinkler på billedbøger m.m., samt forslag til elevopgaver.

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbedret læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Plot 3. Stina Abildgaard m.fl. (2010)</i>	3	4	4	4	3	3,6	X	X	God sammenhæng mellem formulerede mål i lærertekst og intentioner i elevopgaver
<i>Helge der ik'ku'vælge – og andre nye fortællinger. Merete Brudholm (2009)</i>	0	1	0	0	0	0,2	X	X	De eksplicite målformuleringer findes ikke omsat implicit i de elevhenvendte tekster
<i>Men sikken en historie. Anna Karlskov Skyggebjerg (2009)</i>	5	5	5	5	3	4,6	X	X	God sammenhæng mellem eksplicite mål og implicite intentioner

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbeholdt læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>d'dansk 4.klasse.</i> Lena Bülow-Olsen m.fl. (2009)	3	3	2	2	2	2,4	X	X	Kun få formuleringer, som rummer de samme intentioner som de fem kriterier er udtryk for. De elevhenvendte tekster rummer imidlertid kriteriernes intentioner i nogen grad
<i>Plot 4.</i> Stina Abildgaard m. fl. (2011)	3	4	4	2	1	2,8		X	Der er nogenlunde sammenhæng mellem formulerede mål i lærertekst og intentioner i elevopgaver.

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbeholdt læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Gyserklubben. Lærervejledning.</i> Marlene Muhlig og Mette Teglers (2010)	0	0	0	0	0	0	X		Læremidlet består af lærervejledning. Er målrettet serien <i>Gyserklubben</i> af Jacob Weinreich. Kriterierne intentioner kan ikke spores.
<i>Kursus i læseforståelse. Drageherren. Opgavemappe til bind 1-4.</i> Christina Staalgaard (2010)	0	0	0	0	0	0	X	X	Består af en lærerhenvendt tekst, samt elevopgaver til serien <i>Drageherren</i> af Josefine Ottesen. Der findes ikke i den lærerhenvendte tekst formuleret intentioner, der svarer til kriterierne

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbeholdt læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Læse/skrive/stavekursus. De udstødte.</i> Karin Erbo Jensen (2009)	0	0	0	0	0	0	X	X	Lærermidlet består af en lærerhenvendt tekst, samt elevopgaver til serien <i>Knivens magi – 1. del</i> af Jørn Jensen. Der findes ikke i den lærerhenvendte tekst formuleret intentioner, der svarer til kriterierne
<i>d'dansk 5.klasse.</i> Lena Bülow-Olsen m.fl. (2010)	3	3	2	2	4	2,8	X	X	I den lærerhenvendte tekst anes intentionerne kun. Elevhenvendte tekster rummer intentioner i forholdsvist stort omfang.

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbeholdt læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Fandango – dansk for 5.klasse.</i> Trine May og Susanne Arne-Hansen (2009)	0	0	0	0	0	0	X	X	Der er i den lærerhenvendte tekst få formuleringer, som rummer kriteriernes intentioner. Intentionerne er ikke omsat til elevopgaver i den elevhenvendte tekst. Læremidlet er præget af træningsopgaver, som er relativt uafhængige af hinanden og kontekst og udarbejdet efter et strukturelt mønster.
<i>Fantasiens flyver</i> Jonna Byskov og Marianne Keinicke (red.) 2009	1	1	0	0	0	0,4	X	X	Intentioner antydte i lærerhenvendte tekst . Intentionerne er næsten fraværende i den elevhenvendte tekst.

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbeholdt læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Komplet umuligt.</i> Anna Karlskov Skyggebjerg (2010)	5	5	5	5	4	4,8	X	X	Meget stor overensstemmelse mellem mål, og implicitte intentioner
<i>Min historie i undervisningen.</i> Jens Raahauge m.fl. (2010)	1	1	0	0	0	0,4	X		Der er ikke eksplicite mål formuleret i den lærerhenvendte tekst, som svarer til kriteriernes intentioner. Læremidlet består udelukkende af lærerhenvendte tekster. Der er blandt andet forslag til elevopgaver, som knytter sig til serien <i>Min historie – erindringer for børn</i> .

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbeholdt læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Pegasus 6.</i> Cecilie Bogh m.fl (2010)	0	1	1	1	1	0,8		X	Mange træningsopgaver, løstrevet fra kontekst.
<i>Fandango 6.</i> Trine May og Susanne Arne-Hansen (2010)	1	1	0	0	0	0,4	X	X	I den lærerhenvendte tekst få formuleringer, som rummer kriteriernes intentioner. Intentionerne er ikke omsat implicit. Læremidlet er præget af træningsopgaver efter et strukturelt mønster.
<i>Litteraturguide til Neil Gaimans 'Coraline'.</i> Karen Lise Søndergaard Brandt (2009)	0	0	0	0	0	0	X		Intentionerne findes ikke hverken eksplicit formuleret, eller implicit.

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbeholdt læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Tæt på – genre og sprog 6.-7- klasse.</i> Else Marie Hinge og Hanne Bee-mann (2009)	2	0	0	0	0	0,4		X	I elevopgaverne spores en vis situeret forståelse til læsning af teksterne.
<i>Science fiction fortællinger</i> Benni Bødker (2009)	0	1	1	0	0	0,4		X	Kriteriernes intentioner kan kun i meget ringe grad spores.
<i>Litteraturguide til Anita Krumbachs 'Et mærkeligt skib'.</i> Sofia Esmann (2010)	0	0	0	0	0	0	X	X	Der er ikke eksplicit formuleret mål i den lærerhenvendt tekst, som relaterer sig til kriterierne.

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbedret læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Litteraturguide til Oscar K. og Dorte Karrebæks 'Idiot!'. Karen Lise Søndergaard Brandt (2009)</i>	1	3	2	2	2	2	X		Der er ikke eksplicit formuleret mål i den lærerhenvendt tekst, som relaterer sig til kriterierne. Læremidlet består af lærerhenvendt tekst, hvori der implicit er formuleret forslag af litteraturdaktisk karakter.
<i>Litteraturguide til Jesper Wung-Sungs 'Trælår'. Martin Blok Johansen og Anette Øster (2010)</i>	0	1	0	0	1	0,4	X		Der er ikke eksplicit formuleret mål i den lærerhenvendt tekst, som relaterer sig til kriterierne. Læremidlet består af lærerhenvendt tekst, hvori der implicit er formuleret forslag af litteraturdaktisk karakter.

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbeholdt læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Litteraturguide til Peter Mouritzens Hekseringe.</i> Ingelise Moos og Karen Wilhemsen (2009)	3	4	4	3	3	3,4	X	X	Kriteriernes intentioner ikke eksplicit formuleret. Imidlertid findes de i et vist omfang i elevteksten.
<i>Litteraturguide til Ronnie Andersen 'Date med en engel'.</i> Inger-Lise Lund m.fl. (2009)	1	3	3	2	2	2,2	X	X	Målene for litteraturarbejdet stemmer på få områder overens med kriteriernes intentioner. Disse mål omsættes kun delvis implicit i elevopgaverne
<i>Litteraturguide til Ina Bruhn m.fl.s serie 'Genstart'.</i> Sofia Esmann (2010)	0	0	0	0	0	0	X	X	Intentionerne er ikke formuleret hverken eksplicit eller implicit.

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbeholdt læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Tekstanalyse med mindmaps.</i> Anne-Dorthe Krabbe (2010)	0	0	0	0	0	0	X	X	Standard analysemodeller efter strukturelt mønster til analyse ud fra tekstgenrer.
<i>Vild med dansk 9.</i> Lise Ammitzbøll m. fl. (2009)	0	1	1	0	1	0,6	X	X	Antydninger af mål for litteraturarbejde, som svarer til kriteriernes intentioner. Antydninger omsættes meget svagt i elevopgaver. Læremidlet præget af træningsopgaver, relativt uafhængige af hinanden. Strukturelt mønster.

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbeholdt læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Undervisningsforløb til Peter Mouritzens 'Dukkedrengen'. Hanne Forsingdal (2009)</i>	0	0	0	0	0	0	X	X	Der er ikke i den lærerhenvendte tekst formuleret mål, der relaterer sig til de intentioner, der ligger i kriterierne.
<i>Onkel Danny. Dan Turèlls farverige forfatterskab. Gitte Moltzen og Birgitte Selsøe Sørensen (2010)</i>	2	4	1	1	1	1,8		X	Der gives i teksten udtryk at mål, der svarer nogenlunde til intentionerne i kriterium fire. Intentioner omsættes til implicitte intentioner i flere af elevopgaverne.

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbeholdt læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Koner og kællinger: frie kvinder? Herrer og hokies: rigtige mænd?</i> Simon Skov Fougst (2010)	5	5	5	5	5	5		X	Der gives i teksten eksplicit udtryk for mål, som svarer til kriteriernes intentioner. Målformuleringerne er henvendt til lærer og elever. Der er særdeles god sammenhæng mellem mål og implicitte intentioner, der ligger i elevopgaverne.
<i>Verdenshistorier. En alternativ kanon.</i> Ditte Marie Munch-Hansen (2009)	1	3	3	2	3	2,4	X	X	Der er i den lærerhenvendte tekst formuleret nogle af de intentioner, som ligger i kriterierne. Intentionerne er kun delvist omsat til implicitte intentioner i elevopgaverne.

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbedret læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Henrik Pontoppidan som ung.</i> Frank Egholm Andersen (2010)	0	0	0	0	0	0	X		Tekster om Henrik Pontoppidan og hans tekster med stærkt biografisk præg.
<i>Dømt til at leve! Benny Andersen er ikke til at komme udenom.</i> Gitte Moltzen og Birgitte Sørensen (2009)	2	3	2	0	1	1,6		X	Der er i teksten henvendt til både lærer og elever eksplicit formuleret mål, som på flere måder svarer til kriteriernes intentioner. Disse mål omsættes kun sporadisk implicit i elevopgavernes intentioner.
<i>Graphic novels. Dansk i dybden.</i> Thomas Thorhauge (2010)	0	1	0	0	0	0,2		X	Kriteriernes intentioner kan kun i meget ringe grad spores.

Titel Forfatter(e) Årstal	Krit 1 Læsningen indgår i en meningsfuld situation	Krit 2 Eleverne skal undersøge teksters udsagn og værdier	Krit 3 Eleverne skal sammenholde disse udsagn og værdier med deres egne	Krit 4 Eleverne skal læse tekster kritisk	Krit 5 Eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger	Samlet vurdering	Lærertekst Tekst som er forbeholdt læreren	Elevtekst Tekst som er henvendt til lærer og elever	Kommentarer til vurderingen: Sammenhæng mellem lærer-tekst og elevtekst Særlige karakteristika
<i>Erindringer. Dansk i dybden.</i> Birthe Christensen og Birgitte Therkildsen (2010)	3	3	0	2	0	1,6		X	Der kan i elevopgaverne kun i nogen grad spores intentioner, som svarer til kriteriernes intentioner.
Samlet vurdering af læremidlerne afrundet med en decimal.	1,2	1,6	1,1	1,0	0,9	1,1			Se konklusioner nedenfor.

Jeg vil i denne afsluttende del af afsnit syv drage konklusioner på undersøgelsen samt relatere disse til specialets overordnede problemformulering. Min undersøgelse af læremidler, produceret i 2009, 2010 og 2011 til faglig fiktionslæsning i grundskolens danskundervisning gør, at jeg kan drage flere forskellige konklusioner. Undersøgelsen viser, at læremiddelmarkedet til faglig fiktionslæsning i grundskolens danskundervisning inden for de sidste tre år generelt set i meget ringe grad er præget af de didaktiske intentioner, som mine fem kriterier rummer. Konklusioner kan drages både hvad angår de enkelte kriterier og hvad angår det samlede syn på situeret praksis og fagligt fokus.

Tallene for de fem kriterier afviger ikke meget fra hinanden. Det eneste resultat, som afviger en smule fra de andre værdier, er det for kriterium nummer to. En værdi, der ligger mellem et og to henviser ifølge mine formuleringer vedrørende pointgivning (se specialet side 64) til læremidler, hvor der i forholdsvis svag til nogen grad i få eller flere af elevopgaverne ligger intentioner, der svarer til kriteriets. Det vil sige, at der samlet set i de undersøgte læremidler implicit er en forholdsvis svag intention i forhold til, at eleverne skal undersøge teksters udsagn om verden i forhold til de værdier, disse udsagn bygger på.

De øvrige fire kriteriers intentioner vurderer jeg ifølge undersøgelsen til at kunne spores med en gennemsnitlig værdi, der svarer til 0,9 og 1,2 point. Ifølge mine metode-mæssige beskrivelser i specialets afsnit seks betyder dette, at der i læremidlerne ligger en svag intention i få af elevopgaverne i forhold til at understøtte de intentioner, der ligger i de fire kriterier.

Alt i alt dokumenterer mine analyser og vurderinger, at læremiddelmarkedet for faglig fiktionslæsning ikke i disse år er præget af dannelsesforestillinger i et demokratisk og kritisk literacyperspektiv. Der tages generelt ikke udgangspunkt i en forståelse af literacy som forankret i elevernes sociale kontekst, men lægges derimod op til undervisning, hvor der er tendens til kontekstuaafhængig træning af færdigheder. Kun i forholdsvis ringe grad lægges der op til, at eleverne skal analysere og undersøge teksters værdiudsagn sådan som de læser og forstår dem. Didaktiske intentioner, der retter sig mod at lære eleverne

at sammenholde egne og andres værdier, at forholde sig kommunikationskritisk og ytre selvstændige holdninger må generelt set betegnes som svage i læremidlerne.

I problemformuleringen (se specialet s. 5) opstillede jeg foruden specialets problemformulering, også tre mere underordnede dele af specialets samlede problemfelt. Det første var at give det overblik over læremiddelmarkedet med hensyn til dannelsesforestillinger i et demokratisk dannelse og kritisk literacyperspektiv, som undersøgelsen har givet. Den anden underordnede del af problemfeltet var at demonstrere analyseredskabets anvendelighed, når et relativt hurtigt overblik over et læremiddels didaktiske intentioner på de omtalte områder ønskes. En af mine konklusioner er her, at analyseredskabet har været relativt enkelt at anvende og derfor lever op til forventningerne på dette område.

I de to næste afsnit vil jeg behandle den tredje del af mit problemfelt, nemlig af undersøge hvorvidt det udviklede analyseredskab også er velegnet i forbindelse med mere uddybende læremiddelanalyser. Jeg vil i det næste afsnit redegøre for metodiske overvejelser i forbindelse med de to mere grundige læremiddelanalyser, jeg vil foretage i afsnit ni.

8. Metode. Uddybende analyser og vurderinger af læremidler

Jeg vil i dette afsnit redegøre for overvejelser over den metode, jeg vil anvende i det efterfølgende afsnits analyser og vurderinger af to udvalgte læremidler. Jeg har flere formål med at foretage de to uddybende analyser og vurderinger af læremidler. De første analyser og vurderinger, som jeg foretog i afsnit syv demonstrerede i hvilken udstrækning læremiddelmarkedet for faglig fiktionslæsning er præget af dannelsesforestillinger i et demokratisk og kritisk literacyperspektiv. Et af formålene med det næste afsnits analyser er at vurdere om og i givet fald, hvordan implicitte læringssyn og evalueringsformer påvirker læremidlets samlede potentielle læringspotentiale.

Jeg bedømmer læremidlernes potentielle læringspotentiale i det perspektiv, som mit samlede analyseredskab er udfærdiget i. Analyseredskabets perspektiv er defineret ud fra teorier om demokratisk dannelse og kritisk literacy, som samles i en kommunikationskritisk kompetencevinkel på didaktisk praksis. Jeg er i min udfærdigelse af vurderingskriterier inspireret af The New London Groups kriterier for en fornyet literacypædagogik. Gruppens tanker og kriterier for literacypædagogik er på mange måder i overensstemmelse med de tanker og kriterier, som jeg i øvrigt har anvendt som inspirationskilde til udarbejdelse af analyseredskabet. På mange områder har gruppens to skrifter (Cope, et al., 1996) og (Cope, et al., 2009) været inspirerende og bidraget med væsentlige pointer i mine teoretiske og mere praktisk didaktiske overvejelser i specialet.

Jeg vurderer dog, at gruppens væsentligste, selvstændige bidrag er i forhold til kriterierne omkring det, jeg har valgt at kalde *Transformeret praksis*. Inspireret af tankerne bag *Transformed practice* har jeg i mit analyseredskab formuleret kriterier, som i mine øjne fuldender tankerne bag udfærdigelsen af redskabet, idet det på denne måde tilføjes et evaluerende aspekt.

Jeg har tidligere argumenteret for (se afsnit seks) ikke at inddrage vurdering af læremidlerne i forhold til dette evaluerende og læringsmæssige aspekt i min undersøgelse i afsnit syv. Et af formålene med analyserne og vurderingerne, som jeg vil foretage i det næste afsnit, vil derfor være her at opnå et mere fuldstændigt billede af to læremidlers didaktiske potentiale i et demokratisk dannende og kritisk literacyperspektiv. Vurderingen af dette didaktiske potentiales tilstedeværelse og tydelighed vil således på flere centrale områder blive foretaget i relation til The New London Groups tanker om en fornyet literacypædagogik som helhed.

Jeg har valgt at foretage analyser og vurdering af læremidlerne *Koner og kællinger – frie kvinder? Herrer og homies – rigtige mænd?* (Fougt, 2010) og *Vild med dansk 9* (Ammitzbøl, Østergren-Olsen, & Poulsen, 2009a). Læremidlerne er udvalgt først og fremmest, fordi de i min undersøgelse i afsnit syv bedømte dem meget forskelligt¹⁰. Jeg forestiller mig, at en nærmere analyse af to så forskelligt bedømte læremidler kan være med til tydeligt at demonstrere mine pointer vedrørende læremidlers didaktiske intentioner.

En yderligere begrundelse for mit valg af *Vild med dansk 9* (Ammitzbøl, et al., 2009a) er, at forfatterne bag læremidlet i 2009 modtog Undervisningsministeriets Undervisningsmiddelprijs for *Vild med dansk 8* (Ammitzbøl, et al., 2008), som er udfærdiget efter de samme principper. Det er tankevækkende, at jeg vurderer et prisvindende læremiddel til at indeholde så relativt svage didaktiske intentioner i forhold til mit analyseredskabs kriterier.

Jeg vil foretage mine analyser og vurderinger i det næste afsnit efter samme metode som dem, jeg foretog i afsnit syv. Ud fra et overblik over læremidlet, vil jeg udvælge elevopgaver, som jeg vurderer er typiske for læremidlet. Jeg vil analysere og vurdere de didaktiske intentioner, der ligger i opgaverne i relation til de enkelte kriterier (fra seks til ti). Jeg vil ud fra analyserne vurdere hvor svage henholdsvis stærke, intentionerne er i opgaverne. Ud fra et skøn over hvor gennemgående opgaverne er i læremidlet som helhed, vil

¹⁰ *Koner og kællinger – frie kvinder? Herrer og homies – rigtige mænd?* (Fougt, 2010) vurderede jeg til 5 point, og *Vild med dansk 9* (Ammitzbøl, et al., 2009a) vurderede jeg til 0,6 point.

jeg i forhold til den beskrivelse af pointgivning, som jeg opstillede i afsnit seks bedømme hvor mange point, jeg mener, læremidlet skal have.

Jeg vil give point efter hver analyse, som foretages i relation til hvert enkelt kriterium. Efter endt analyse vil jeg foretage en udregning af den gennemsnitlige numeriske værdi, som jeg samlet set tildeler læremidlet. Endelig vil jeg opsummere vurderingen af læremidlet i en konklusion.

De to læremidler er begge rettet mod grundskolens 9.klassetrin, men fremtræder forholdsvis forskelligt. *Vild med dansk 9* er et ret omfangsrigt materiale, der er beregnet til at kunne udfylde størstedelen af danskundervisningen på 9.klassetrin. *Koner og kællinger – frie kvinder? Herrer og homies – rigtige mænd?* er langt mindre i omfang og kun beregnet til at udgøre en del af materialevalget i 9.klasse. For at få overblik over de mange elevopgaver, som *Vild med dansk 9* indeholder, har jeg ved analyserne nogle steder valgt at foretage kategoriseringer, optællinger og angive skønsmæssig andele af opgavetyper ved procentudregninger.

9. Uddybende analyser og vurderinger af læremidler

Jeg vil i dette afsnit foretage to uddybende analyser og vurderinger af eksempler på to læremidler: *Koner og kællinger – frie kvinder? Herrer og homies – rigtige mænd?* (Fougt, 2010) og *Vild med dansk 9* (Ammitzbøl, et al., 2009a).

Jeg vil samlet set vurdere læremidlerne ud fra de fire undervisningselementer, som mit analyseredskabs ti vurderingskriterier afspejler. Ud over de to elementer, *A. Situeret praksis* og *B. Fagligt fokus*, som mine analyser koncentrerede sig om i undersøgelsen i afsnit syv, vil jeg her yderligere analysere og vurdere læremidlerne ud fra elementerne *C. Læringssyn* og *D. Transformeret praksis*.

En grundigere analyse og vurdering af et læremiddel kan være relevant at foretage for at få et indblik i fx det syn på læring, samt de evalueringsformer, der implicit ligger i et læremiddel. Implicitte læringssyn og evalueringsformer vurderes at have implikationer for, hvordan dannelsesforestillinger i et demokratisk og kritisk literacyperspektiv eventuelt understøttes.

Analyseredskabets kriterier afspejler centrale dele af den literacypædagogik, som The New London Group har beskrevet i deres to tekster fra 1996 og 2009 (Cope, et al., 1996) og (Cope, et al., 2009). Derfor vil vurderingerne også være rettet mod det potentielle læringspotentiale, der implicit ligger i læremidlerne på dette område. For det andet er min forventning også, at analyserne derved kan danne baggrund for at vurdere læremidlerne med hensyn til det fornyede syn på literacypædagogik, som gruppen efterspørger.

Dette afsnits analyser og vurderinger har dermed to formål. For det første at demonstrere mit analyseredskabs anvendelighed ved en uddybende og mere grundig læremiddelanalyse og- vurdering af et læremiddels potentielle læringspotentiale. For det andet at

relatere dette potentiale til centrale pointer fra den fornyede literacypædagogik, som The New London Group beskriver i deres tekster (ibid.).

Analyse og vurdering af elevhenvendt tekst i læremidlet *Koner og kællinger – frie kvinder? Herrer og homies – rigtige mænd?* (Fougt, 2010)

Læremidlet er opdelt i et afsnit med tekster, illustrationer og opgaver omhandlende kvindesyn og et tilsvarende om mandesyn. Derudover indeholder læremidlet et mindre fælles afsnit med afsluttende opgaver samt evaluering. Læremidlets fiktionstekster er udvalgt efter et kronologisk mønster.

Jeg vil i analysen i første omgang koncentrere mig om at identificere og vurdere det syn på læring, som implicit ligger i de udvalgte elevopgaver. Jeg har i forbindelse med analyse i forhold til kriterierne om læringssyn udvalgt elevopgaver, som alle relaterer sig til læsning af novellen *Ringene* af Karen Blixen. Dette har jeg gjort, fordi jeg skønner, at det giver den mest sammenhængende analyse. Jeg kan nemlig derved henvise til tekstens indhold uden hele tiden at skulle referere til fx forskellige fiktive personer. De formulerede elevopgaver til de forskellige tekster i læremidlet er formuleret efter det samme mønster. Dette gør, at jeg kan nøjes med at citere fra det samme tekstforløb og samtidig fastholde det eksemplariske princip i min udvælgelse af opgaver.

Analyse og vurdering af læringssyn i læremidlet *Koner og kællinger – fire kvinder? Herrer og homies – rigtige mænd?* (Fougt, 2010)

Inden læsningen af læremidlets objekttekster er der under overskriften "Før I læser" forskellige elevopgaver som oplæg til eftertanke, refleksion og debat. Jeg gengiver her et udvalg af de opgaver, som indleder læsningen af novellen *Ringene* af Karen Blixen. Jeg nummererer de udvalgte opgaver, så det er enklere at henvise til dem i analysen.

Historiefortælleren. Karen Blixen.

Før I læser

Grupper

Tal sammen om drømme:

1. Hvilke drømme og ønsker har I for jeres liv?
2. Hvilke drømme og ønsker har jeres forældre for jeres liv?
3. Hvordan påvirker disse drømme og ønsker jeres liv?
4. Hvor vigtige er drømme og ønsker?

Sammen

Nu skal I læse en novelle af Karen Blixen fra 1958, *Ringene*. Novellen foregår dog længere tid tilbage.

5. Undersøg i klassen, hvor mange af de forældre, der er gift, der bærer vielsesring. Hvilken symbolsk værdi tillægger I det at bære vielsesring?
6. Hvor vigtig er ligeværdighed i parforholdet? Er det vigtigt med fælles interesser? Samme uddannelsesniveau? Samme indkomst? Samme deltagelse i de huslige pligter? (Fougst, 2010, s. 35).

[Efter læsning af novellen er der flere forskellige elevopgavetyper. I det følgende gengiver jeg udvalgte opgaver]

To og to sammen

7. Er I umiddelbart enige eller uenige med Lovise i, at ægteskabet med Konrad må opgives? Begrund jeres svar med eksempler fra teksten.

Grupper

8. Nærlæs mødet med fåretyven i lysningen. Hvorfor går Lovise derhen? Hvad sker der med Lovise? Begrund med eksempler fra teksten.

To og to

9. Giv jeres eget bud på en fortsættelse af historien. Hvad sker der efterfølgende? Skriv stikord.

Sammen

10. Hvad handler novellen om*¹¹, og hvad drejer novellen sig om*? Er I enige?
11. Hvilket kvindesyn præsenteres i teksten?
12. Hvordan opfatter I Karen Blixens budskab? Begrund med eksempler fra teksten?
13. Hvilken udvikling i kvindesynet opfatter I, der er sket fra Blichers (1830) over Amalie Skram (1900) til Karen Blixens (1958)? (Fougt, 2010, 45-47).

Jeg vil nu analysere de gengivne elevopgaver ud fra den didaktiske intention, der ligger i kriterium nummer seks:

6. Rummer opgaverne i de elevhenvendte tekster muligheder for flere forskellige svar?

Læringsprocesser i et sociokulturelt perspektiv rummer muligheder for den enkeltes intentionelle konstruktion af viden. I kriteriet er dette udmøntet i et krav til den elevhenvendte tekst om, at der skal være muligheder for, at eleverne kan komme frem til forskellige svar. Dette skal forstås som modsætning til elevopgaver, der lægger op til ét rigtigt svar fx forstået som en form for reproduktion af tilsyneladende objektive teksttræk.

I flere af de ovenfor citerede elevopgaver ligger der implicit mulighed for, at eleverne ud fra det fælles tekstoplæg, konstruerer deres egne svar. De indledende spørgsmål (spørgsmål 1-6) ansporer eleverne til refleksioner, der tager udgangspunkt i deres egne personlige forhold. Der skabes dermed en forforståelse inden læsningen af teksten, som man må formode styrer eleverne i deres læsning af teksten. Eleverne vil være tilskyndede til at læse teksten på en måde, som skaber mening i forhold til deres forudgående refleksioner omkring blandt andet drømme, ønsker, forældreforventninger, ægteskab og ligeværdighed i parforholdet. Disse forudgående refleksioner er foregået som en mental proces hos den enkelte i samspil med andre elever i grupper og i klassefællesskabet. Den

¹¹ *henviser i læremidlet til særlige fagbokse, som findes rundt omkring i bogen. De indeholder definitioner og forklaringer på ord og begreber.

umiddelbare forståelse af teksten konstrueres derefter for den enkelte i mødet med teksten.

I flere af opgaverne, som følger efter læsningen af novellen, lægges op til, at der kan være forskellige svar på væsentlige forhold vedrørende læsningen af teksten. Eleverne kan have flere forskellige bud på, om Lovise må opløse ægteskabet (elevopgave 7). Disse overvejelser vil sandsynligvis for den enkelte elev relatere sig til de refleksioner, som forståelsen var med til at skabe hos dem. Ligeledes vil elevopgaver som otte og ni, kunne give anledning til flere forskellige iagttagelser og svar. Der vil sandsynligvis være mange forskellige udlægninger af mødet mellem Lovise og fåretyven og af den fortsættelse, som eleverne opfordres til at skrive.

I opgaverne ti til tretten lægges der op til afsluttende tolkninger og til, at eleverne relaterer det kvindesyn, der kommer til udtryk i *Ringene* med det, der kommer til udtryk i nogle af læremidlets andre tekster. Her er der mulighed for, at eleverne forholder sig selvstændigt til det, teksten udsiger om kvinder og relatere dette til andre teksters udsagn om samme emne. Jeg vurderer, at der i disse opgaver ligger flere muligheder for, at eleverne kan have forskellige svar.

Idet jeg vurderer, at de didaktiske intentioner, som kriterium nummer seks rummer, er et tydeligt og gennemgående træk ved lærermidlets elevhenvendte tekster, **vil jeg nu-merisk bedømme dette kriterium som opfyldt med 5 point.**

7. Lægges der i læremidlet op til, at eleverne samarbejder på en eller flere måder?

Der skal i forhold til dette kriterium vurderes, om der i den elevhenvendte tekst lægges op til, at eleverne samarbejder. Denne udlægning af samarbejdets karakter tager udgangspunkt i en dialektisk forståelse af læringens natur. Den enkeltes læringsproces foregår i samspil med den kontekst, individet lever i. I denne forståelse fremmes elevernes læringsprocesser i skolen, når de også får muligheder for at afprøve hypoteser og argumenter med hinanden. Denne forståelse indebærer, at samarbejdet rækker ud over udveksling af umiddelbare iagttagelser. Det indebærer, at der skabes undervisningssituationer, hvor kommunikationsformerne åbner mulighed for, at eleverne også kan positionere

sig som subjekter med holdninger og værdier. De citerede elevopgaver (1-13) vurderer jeg på flere måder åbner for samarbejde mellem eleverne på den ovenfor beskrevne måde.

I de indledende opgaver skal eleverne starte med at beskrive hvilken betydning drømme og ønsker har for dem på flere forskellige planer. I det fjerde spørgsmål lægges op til, at de kan diskutere, hvor meget drømme og ønsker betyder for dem i deres liv. Der benyttes ganske vist verbet *at tale* om den proces, der lægges op til. I og med, at der lægges op til, at samtaleens omdrejningspunkt er den rolle drømme og ønsker spiller i elevernes liv og at spørgsmålene har karakter af stor åbenhed, vurderer jeg, at der reelt lægges op til en diskussion. Dette indebærer for mig at se en god anledning til, at de kan udtrykke sig, lytte til hinanden og måske i denne læringsproces revidere deres egne forventninger til tilværelsen.

Elevopgaverne er generelt præget af en åbenhed, som giver rig mulighed for at eleverne kan positionere sig selvstændigt. Der benyttes i elevopgaverne tiltaleformen *I*, og det markeres da også skiftevis, om der lægges op til samtaler/diskussioner på klassen, i grupper eller to og to.

Efter læsning af *Ringene* formodes eleverne at være inspireret til eftertanke og lydhørhed i endnu et samarbejde (to og to og i grupper) omkring arbejdet med teksten. Tekstarbejdet munder ud i diskussioner om væsentlige forhold (blandt andet ægteskab og kvindesyn). Der lægges der op til, at eleverne skal samarbejde om at diskutere disse tekstudsagn. Derved er målet at kvalificere elevernes læringsproces, så de bliver dygtigere til at gennemskue teksters udsagn om verden og i en dialektisk bevægelse mellem verden og subjektet styrkes i selv at vurdere værdier og holdninger.

På baggrund af ovenstående analyse, vurderer jeg, at de intentioner omkring samarbejde, som kriterium syv er et udtryk for, er et tydeligt og gennemgående træk ved dette læremiddels elevhenvendte tekster. **Dette mener jeg er argumenter for, at læremidlet bedømmes til 5 point på dette område.**

8. Tages der i læremidlet højde for elevers forskellige forudsætninger og kulturelle udgangspunkt?

Udviklingen af dette kriterium for vurdering af læremidler baserede jeg på nogle The New London Groups pointer fra deres tekst fra 1996 (Cope, et al., 1996) (se specialet s. 23-25). Her udlægger jeg en af pointerne som blandt andet det, at der generelt gøres op med uddannelsesmæssige mål, som ” kræver ensretning og reproduktion af et norm- og ideologisk baseret tilbud om en bestemt form for dannelse”.

The new London Group argumenterer i deres tekst for en ændret literacypædagogik på baggrund af flere forhold. Der tales om den ulighed i samfundet, som undervisningssystemet vedblivende er med til at fastholde samt om stigende grad af globalisering. Netop globaliseringens stigende krav til uddannelsessystemet i forhold til at tage udgangspunkt i større mangfoldighed hvad angår kulturer og lingvistisk variation, har med dette kriterium at gøre.

Set i lyset af disse intentioner er det en svaghed ved læremidlet, at det kun indeholder danske tekster og, at der ensidigt refereres til danske forhold. Når der i opgave tretten spørges til hvilken udvikling i kvindesyn, eleverne oplever, der er sket ”fra Blichers (1830) over Amalie Skram (1900) til Karen Blixens (1958)? (Fougst, 2010, 46), rettes blikket her ensidigt mod opfattelsen af kvindekønnet i dansk litteratur.

Der underforstås samtidigt, at det er sådan, kvindekønnet er blevet opfattet generelt i samfundet og blandt folk i almindelighed. Der perspektiveres ikke til, at der i andre samfundslag end dem, der beskrives i de skønlitterære tekster, kunne være andre opfattelser af kvindekønnet. Den udvalgte litteratur kommer til at fremstå som repræsentanter for det syn på kvinder, der gjaldt generelt set. Det er en svaghed, at det er kvindesynet (og mandesynet) i den privilegerede klasse, skildret via den anerkendte danske litteratur, der i fokus. Ved at prioritere netop disse tekster, foretages samtidig en positionering af synsvinklen, som måske gør det vanskeligt for elever fra andre samfundslag og af anden etnisk oprindelse at relatere sig til tekstarbejdet.

På baggrund af ovenstående analyser og overvejelser, vurderer jeg, at kriterium otte i læremidlet er opfyldt med 0 point.

Jeg vil i det følgende analysere forskellige elevopgaver fra læremidlet i forhold til de intentioner, der ligger i mine kriterier under D. Transformeret praksis (se specialet s. 51-53). De intentioner, der ligger i kriterierne under Transformeret praksis, retter sig mod

den evalueringspraksis, som der eventuelt lægges op til i læremidlet. Kriterium ni (*Gives der i læremidlet mulighed for, at eleverne afprøver ny viden i autentiske situationer?*) afspejler læringsprocesser, hvor eleverne afprøver ny viden i situationer, som er så autentiske som muligt. Ved denne afprøvning evalueres den nye viden samtidig. Eleven får mulighed for at undersøge, hvordan ny viden tilføjer eleven nye muligheder i forhold til at handle diskursivt.

Kriterium ti (*Gives der i læremidlet ideer til hvordan læreren og eleverne kan evaluere elevernes læreprocesser i form af registrering af tegn på læring?*), betoner tillige en evaluerende vinkel på undervisningen. Dette kriterium retter sig mod intentioner, der kan ligge i et læremiddel ved at anvise læreren og eleverne fælles muligheder for at registrere tegn på, at der sker relevant faglig læring i undervisningen.

De didaktiske intentioner, der ligger i både kriterium ni og ti omhandler altså måden, der lægges op til evaluering på. Jeg vil i første omgang indkredse, om der i nogle af elevopgaverne implicit ligger evalueringsintentioner. Dernæst analyseres disse elevhenvendte tekster med henblik på at vurdere, om der er tale om evalueringsformer, som er i overensstemmelse med de evalueringsintentioner, der ligger i de to kriterier.

Analyse og vurdering af *transformeret praksis* i læremidlet *Koner og kællinger – fire kvinder? Herrer og homies – rigtige mænd?* (Fougst, 2010)

Jeg vil gengive typiske elevopgaver, som jeg vurderer rummer aspekter af evaluering. Af hensyn til overskueligheden i analysen gives de valgte elevopgaver numre. Efter hver fiktionstekst er der i læremidlet elevopgaver, hvor der lægges op til, at eleverne skal analysere, diskutere og fortolke teksten på flere forskellige måder. Hver opgavesekvens afsluttes med to til tre forskellige opgaver under overskriften *Lyst til mere?* Flere af disse opgaver har karakter af evaluering. Jeg vil her gengive nogle udvalgte opgaver af denne type, som knytter sig til klassens læsning af novellen *Mere Kaffe?* af Helle Helle (2000):

1. Skriv Ole Hansens indre monolog*, mens Betina tale med ham. Hvad siger han til sig selv?

2. Beskriv – med minimalistisk fortællestil – hvordan der langsomt kommer liv i jeres klasselokale om morgenen, når de forskellige elever møder i skole. Skriv så registrerende som muligt.
3. Lav et forfatterportræt af Helle Helle på ½ A4-side, som I evt. kan samle til et tema-nummer om kønsroller. Hvem var hun, hvor kom hun fra, og hvad kendetegner hendes måde at skrive på? Hvad er hun mest kendt for? (Fougts, 2010, s. 61).

Den midterste del af læremidlet består af elevopgaver, som har til hensigt, at eleverne skal foretage evaluering og status på arbejdet med teksterne. Her fra citerer jeg følgende elevopgave:

4. Inden I eventuelt går videre til den afsluttende opgave eller til evalueringen, kan I gøre status: Hvordan opfatter I udviklingen i kønsroller og identitet hos kvinder og mænd? (ibid., s. 62).

Der opfordres herefter til fælles samtale på klassen og i grupper, hvor omdrejningspunktet er en opsummering af det, der er lært med hensyn til kønssyn. Samtidig skal eleverne relatere det lærte til deres eget eventuelt ændrede syn på køn. Inden den evaluerende del af læremidlet er der forslag til, hvordan eleverne kan skrive:

5. [...] et skarpt debatindlæg til en landsdækkende avis om kønsroller i dag (ibid., s. 65).

Dernæst følger forskellige ideer til, hvordan debatindlægget kan bygges op. Undervejs i dette oplæg til eleverne, er det bemærkelsesværdigt, at opgaven skifter betegnelse fra at være "et skarpt debatindlæg til en landsdækkende avis (ibid., s. 65)" til at være en "opgave (ibid., s. 68)". Selve evalueringen består af opfordringer til:

6. individuelle og fælles refleksioner ud fra logbøger og portfolio (ibid., s. 68-69).

Jeg vil i det følgende analysere de gengivne elevhenvendte tekster i relation til de intentioner, der ligger i de to vurderingskriterier.

9. Gives der i læremidlet mulighed for, at eleverne afprøver ny viden i autentiske situationer?

I elevopgaverne nummer tre og fem mener jeg, at der er tiltag til, at eleverne gives muligheder for at afprøve deres nye viden om kønssyn og kønsidentitet i autentiske situationer. At producere et temanummer om kønsroller (opgave tre) vil i sig selv indebære muligheder for at eleverne kan få afprøvet deres nye viden i en anderledes situation. Det er dog uvist hvem modtageren af temanummeret er. Dette faktum gør, at den didaktiske intention, som eventuelt kunne have rettet sig imod afprøvning af ny viden i en autentisk situation er forholdsvis svag.

I elevopgave fem er det ligeledes uklart hvem modtageren er i den kommunikations-situation, der lægges op til. Der indledes med at skitsere "en landsdækkende avis (ibid., s. 65)", og dermed underforstå avisens mange læsere som modtagere. Det er som udgangspunkt et urealistisk udgangspunkt at have for en kommunikationssituation i skolesammenhæng. Det viser sig da også, at avisindlægget i virkeligheden er en opgave, som eleverne "afleverer (ibid., s. 68)". Det fremgår ikke eksplicit hvem, opgaven skal afleveres til, men i kraft af, at elevproduktet nu kaldes en opgave, er det nok læreren og ikke en avisredaktion/en gruppe af avislæsere, som er de reelle modtagere.

Jeg vurderer, som i den foregående elevopgave, at der i denne opgave kun er en svag intention, der matcher kriteriet, **og bedømmer kriteriet opfyldt med 1 point.**

10. Gives der i læremidlet ideer til hvordan læreren og eleverne kan evaluere elevernes læreprocesser i form af registrering af tegn på læring?

De intentioner, der ligger i dette kriterium, knytter sig til det foregående kriterium. Det vil sige, at kriteriet ikke blot retter sig mod, at der i læremidlet skal lægges op til, at tegn på læring i bred forstand skal kunne registreres. Der sigtes specifikt mod læringsprocesser, som sker, når eleverne får muligheder for at afprøve ny læring i autentiske situationer. Dette betyder, at tegn på den form for læring, som kan demonstreres som færdigheder i at udfærdige personkarakteristikker, miljøbeskrivelser og redegøre for fortælleforhold i

en tekst og lignende, ikke kan henregnes til tegn på læring i forhold til dette kriteriums intentioner. Der må være tale om tegn på læringsprocesser, hvor eleverne demonstrerer flere og mere nuancerede muligheder for at handle inden for diskurser, som er relevante for deres liv som borgere i et demokratisk samfund.

I vurderingen af læremidlet relateret til det foregående kriterium (ni) indkredsedes, at blot to af de udvalgte elevopgaver rummede intentioner om at skabe autentiske situationer i undervisningen. Derfor vil min vurdering af læremidlet relateret til dette kriteriums intentioner (ti) også rette sig mod disse to elevopgaver.

Det kunne i den sammenhæng have været interessant, hvis læremiddelforfatterne havde tænkt elevopgaverne ind i en mere autentisk lignende kommunikationssituation. Temanummeret om kønsroller, som der lægges op til, at eleverne producerer i elevopgave tre, kunne have haft en reel modtager i fx en parallelklasse, venskabsklasse, skolebiblioteket, eller i det mindste i forældregruppen. Debatindlæggene, som elevopgave fem er centreret om, kunne have været bragt i skoleblad, på skolen/klassens hjemmeside eller lignende med opfordring til reel respons og debat fra afsendernes side.

Tegn på læring kunne i disse processer have været, at eleverne har ændret eller nuanceret deres viden og syn på køn og kønsidentitet. Det kunne være, at de var blevet bedre og mere nuancerede i deres måder at argumentere for deres holdninger på, bedre til at lytte og overveje andres holdninger på disse områder.

Det skal nævnes, at læremiddelforfatterne lægger op til refleksioner, som på nogle måder ligner den nævnte slags i afsnittet "Når kønnene mødes (ibid., s. 62)". Disse refleksioner forestilles at skulle foregå dels i klassefællesskabet og gruppevis, og ikke på nogen måde afprøves i autentiske situationer.

Min konklusion på analysen er, at der i læremidlet ikke er intentioner, som modsvarer dem i kriterium nummer ti. **Jeg bedømmer derfor dette kriterium til at være opfyldt med 0 point.**

Efter endt analyse af læremidlet *Koner og kællinger – frie kvinder? Herrer og homies – rigtige mænd?* (Fougat, 2010), vil jeg nu sammenfatte min analyse og foretage en samlet vurdering. En samlet bedømmelse af læremidlet er, med mine seneste vurderinger i forhold til kriterierne seks til ti, 3,6. I min første vurdering, som kun indbefattede mit analy-

seredskabs første fem kriterier, resulterede i bedømmelsen 5. Mine første analyser demonstrerede, at der i læremidlet implicit ligger didaktiske intentioner, der understøtter en situeret tilgang til undervisning samt et overordnet demokratisk dannelsesideal. Mine analyser i dette afsnit viser, at det læringssyn, der implicit ligger i læremidlets elevhenvendte tekster, understøtter dette ideal. Der lægges op til muligheder for konstruktion af viden i en vekselvirkning mellem individ og fællesskab.

Mine seneste analyser viser desuden, at læremidlet også har visse svagheder, når det vurderes i forhold til samtlige kriterier i mit analyseredskab. Disse svagheder er fokuseret omkring kriterierne otte, ni og ti. Med hensyn til at lægge op til undervisning, som i højere grad rummer den diversitet som globalisering, sociale forskelle i samfundet og udbuddet af kommunikationsformer skaber, har mine analyser demonstreret en svaghed ved læremidlet. Ligeledes er der et næsten totalt fravær af muligheder for evaluering og registrering af evaluering forstået som afprøvning af ny viden i autentiske situationer. Disse sidste tre kriteriers intentioner er i høj grad inspireret af The New London Groups (Cope, et al., 1996) og (Cazden, 2006) tanker om en fornyet literacypædagogik.

I relation til problemformuleringen for specialet, viser mine analyser, at læremidlet *Koner og kællinger – frie kvinder? Herrer og homies – rigtige mænd?* (Fougts, 2010) er et eksempel på et læremiddel, som er præget af dannelsesforestillinger i et demokratisk og kritisk literacyperspektiv. Der lægges i læremidlet op til, at eleverne gennem tekstarbejdet analyserer, fortolker og tager selvstændigt stilling til egne og andres udsagn om verden på væsentlige områder. På denne måde lægges der op til understøttelse af elevernes kommunikationskritiske kompetence.

Væsentlige tilføjelser til denne ellers positive vurdering af læremidlet er de skitserede mangler. Et væsentligt træk i elevernes opdragelse til livet i et demokratisk samfund, som er præget af social og lingvistisk diversitet, er at de møder et uddannelsessystem, hvor undervisningen er præget af og rummer denne sammensathed. Sammen med de måder, der lægges op til evaluering på, er dette en svaghed ved læremidlet, som mine analyser har dokumenteret.

Analyse og vurdering af elevhenvendt tekst i læremidlet *Vild med dansk 9* (Ammitzbøl, et al., 2009a)

Jeg vil nu foretage den anden af to uddybende analyser af udvalgte læremidler. Læremidlet *Vild med dansk 9* (Ammitzbøl, et al., 2009a) vurderede jeg ligeledes i forbindelse med mine analyser til undersøgelsen, som jeg har gjort rede for i afsnit 7. Der vurderede jeg læremidlet i relation til kriterier omhandlende *Situeret praksis* og *Fagligt fokus* og bedømte samlet set kriterierne til at være opfyldt med 0,6 point. Den analyse, jeg nu vil foretage, forventes at vise resultater, som enten understøtter den første eller tilføjer nuancer, som påvirker det samlede billede af læremidlets potentielle læringspotentiale.

Læremidlet består af lærervejledning (lærerhenvendt), grundbog (elev- og lærerhenvendt), website og dvd (begge elev og- lærerhenvendt). "På websitet kan eleverne finde yderligere materiale som fx analyseværksted, filmplayer med kortfilm, dokumentarfilm og reklamefilm, musik og hyperfiktion. Dvd 'en [...]rummer film, der supplerer det faglige stof i bogen (Ammitzbøl, Østergren-Olsen, & Poulsen, 2009b, s. 5)." Ud fra den gengivne beskrivelse af website og dvd vurderer jeg, at der i denne sammenhæng ikke er grund til særskilt analyse og vurdering af disse to produkter. Jeg vil her koncentrere mig om de intentioner, der ligger i grundbogens tekster.

Grundbogen er opdelt i syv sekvenser, der hver består af forskellige tekster og elevopgaver under en samlende tematiserende overskrift. Jeg vil anvende samme fremgangsmåde som i de øvrige analyser. Jeg vil her gengive udvalgte elevopgaver fra læremidlet, som jeg anser for at være typiske for læremidlet som helhed. Jeg vil nummerere elevopgaverne for at gøre henvisninger til de enkelte opgaver i analysen så overskuelige som muligt.

Analyse og vurdering af *læringssyn* i læremidlet *Vild med dansk 9* (Ammitzbøl, et al., 2009a)

Jeg vil indlede med at analysere læremidlet i relation til kriterium nummer seks:

6. Rummer opgaverne i de elevhenvendte tekster mulighed for flere forskellige svar?

Til hver af læremidlets syv sekvenser hører blandt andet elevopgaver. Jeg gengiver her udvalgte elevopgaver fra flere af sekvenserne. De første elevopgaver, jeg gengiver her, er tilknyttet novellen *Nattens dronning* af Tove Ditlevsen (1952). Teksten og opgaverne indgår i sekvensen under overskriften *Den utrolige fortæller*:

1. Læs *Nattens dronning* af Tove Ditlevsen
2. Undersøg novellens komposition, se evt. side 168¹².
3. Beskriv miljøet i teksten, se evt. side 168.

[Derpå følger yderligere otte lignende opgaver, som lægger op til beskrivelser af personer, fortællerposition og synsvinkel og symboler. Opgaverækken omkring *Nattens dronning* slutter med den her gengivne opgave nummer fire]

4. Kan du perspektivere *¹³ novellen? (Ammitzbøl, et al., 2009a, s. 167).

Efter en optælling og et skøn over læremidlets elevopgaver, vurderer jeg, at ca. 75 % af dem er af ovenstående karakter. Der er i de citerede opgavetyper et tydeligt bagvedliggende strukturelt mønster. En forholdsvis traditionel tilgang til litteraturanalyse, hvor de forskellige dele i de fleste tilfælde ikke har forbindelse til hinanden. Der lægges op til, at eleverne identificerer relativt indiskutable teksttræk, og i de fleste tilfælde gives ikke muligheder for flere forskellige elevsvar.

Mit skøn viste også, at de resterende 25 % af elevopgaverne fordelte sig nogenlunde ligeligt mellem to andre typer af elevopgaver. Den ene af disse opgavetyper er karakteriseret ved at rumme mulighed for mere end et svar, uden dog at lægge op til, at der kan være mange forskellige svarmuligheder. De sidste 10-15 % af elevopgaverne vil jeg karakterisere som elevopgaver, der rummer muligheder for flere forskellige svar.

¹² På side 168 i læremidlet findes beskrivelser af, hvad komposition, miljø- og personschildring og perspektivering er.

¹³ ikonet henviser til en faktaboks med nærmere information om et ord eller emne.

Jeg vil her først gengive to eksempler på elevopgaver, som jeg mener kan give anledning til mere end ét svar:

5. Er fortælleren pålidelig – hvorfor, eller hvorfor ikke? (ibid., s. 192)
6. Hvorfor fremmer overdrivelsen (eller løgneren) ofte den gode historie? (ibid., s. 153)

I elevopgave fem, fremgår det tydeligt, at der her kan være mere end et svar, nemlig ret præcist to. I opgave seks lægges umiddelbart op til flere forskellige svar. Imidlertid underforstås det i spørgsmålet, at "overdrivelsen [ofte fremmer] den gode historie (ibid., s. 153)". Spørgsmålet lægger på den måde op til, at eleverne skal finde begrundelser for dette fastslåede faktum, hvilket i sig selv giver begrænsede svarmuligheder.

Eksempler på den sidste kategori af elevspørgsmål, hvor jeg mener, at der gives muligheder for flere svar, gengives som det næste:

7. Undervejs i videoen ses Isam B nogle steder, der ikke ligner Danmark. Hvor tror du, det er? Hvorfor inddrager Isam B disse steder i videoen? (ibid., s. 12)
8. Drøft konsekvensen af hhv. at lyve overfor dig selv og at lyve over for andre (ibid., s. 153).

De to gengivne elevopgaver mener jeg er af en sådan karakter, at eleverne her har muligheder for ikke blot at skulle reproducere teksttræk eller allerede givne konventioner omkring tekster og tekstlæsning.

Jeg vurderer samlet set, at de intentioner, som eksplicit formuleres i kriterium nummer seks, kan spores i nogle få af læremidlets elevhenvendte tekster i nogen grad. **Jeg vurderer derfor dette kriterium til at være opfyldt med 1 point.**

Jeg vil i det følgende analysere elevhenvendte tekster i relation til det næste vurderingskriterium (analyseredskabets kriterium nummer syv), der også omhandler lærings-syn. Jeg vil i analysen henvise dels til de ovenfor gengivne elevhenvendte tekster, dels til nogle flere, som jeg vurderer er relevante i denne sammenhæng, og som gengives herefter.

7. Lægges der i læremidlet op til, at eleverne samarbejder på en eller flere måder?

Ved elevopgavetyperne et til fire, lægges der i læremidlet ikke op til, at eleverne samarbejder. Det er udpræget soloopgaver, hvor det samtidig er uvist, hvad opgavebesvarelsenerne skal bruges til. I læremidlet findes imidlertid eksempler på, at der ved denne opgavetype lægges op til samarbejde. Opgavetypens reproducerende karakter bevirker dog, at den form for samarbejde, som der lægges op til, virker relativt overfladisk, og derfor ikke lever op til den intention, der ligger i kriteriet.

Læremidlets elevhenvendte tekster er blandt andet karakteriseret ved, at det er uvist om henvendelsen sker til hver enkelt elev som en individuel henvendelse eller til flere af eleverne af gangen, hvor der så i givet fald kunne være tale om en form for samarbejde. Nogle steder er henvendelsen dog formuleret i anden person ental, som fx her:

9. Forfølg fortælleren. Lav en tidslinje over, hvornår han dukker op i novellen, og hvor han er. Giv en karakteristik af fortælleren på baggrund af de oplysninger, du får i novellen (ibid., s. 191).

Henvendelsesformen indikerer, at der her er tale om en elevopgave, hvor det forventes, at eleven besvarer opgaven alene. Som en sidebemærkning kan det anføres, at læremiddelforfatterne i lærervejledningen beskriver arbejdsmetoden, der knytter sig til tekster og elevopgaver. Elevopgave nummer ni knytter sig til teksten *Polterabend* af Jan Sonnergaard (1997). Det er tankevækkende, at læremiddelforfatterne i lærervejledningen beskriver arbejdsmetoden til de opgaver, der knytter sig til *Polterabend* som "Individuelt/evt. i grupper (Ammitzbøll, et al., 2009b, s. 99)". Der er for mig at se intet i læremidlets elevhenvendte tekst, der antyder, at et samarbejde mellem to eller flere elever kunne bibringe positivt til læringsprocessen. Der er i læremidlets lærervejledning og grundbog flere eksempler på denne diskrepans (fx i forhold til teksten *Nåede de færgen* (Ammitzbøll, et al., 2009a, s. 196) og (Ammitzbøll, et al., 2009b, s. 99).

Som nævnt er der imidlertid i læremidlet eksempler på elevopgaver, hvor der opfordres til samarbejde. Det samarbejde, der lægges op til, antager forskellige former. Jeg har

ovenfor beskrevet det samarbejde, der lægges op til i mange af elevopgaverne som relativt overfladisk.

Der findes dog i læremidlet opgaver (mit skøn viste, at det drejer sig om cirka 10-15 % af opgaverne), som lægger op til et samarbejde, som jeg vurderer er mere dybdegående, end det jeg netop har beskrevet. Flere opgaver lægger op til, at samarbejde forstås som en *drøftelse*:

10. Drøft, hvad billedet betyder for vores forestillinger om katastrofer, nød og elendighed (Ammitzbøl, et al., 2009a, s. 123).

Denne elevopgave samt elevopgave nummer otte udtrykker den samme forståelse af samarbejde. Jeg vurderer, at et elevsamarbejde, der indebærer en drøftelse af forskellige forhold repræsenterer en grad af samarbejde, som kræver, at der meningsudveksles og argumenteres.

Jeg vurderer da også, at elevopgaver, som er formuleret som opgaverne otte og ti, kun indebærer, at eleverne til en vis grad bringer deres egen værdier og holdninger i spil. Dette betyder, at den grad af samarbejde, der her lægges op til forbliver på et relativt overfladisk niveau. Fx lægges der i opgave ti op til, at drøftelsen koncentrerer sig om vores forestillinger om katastrofer, nød og elendighed.¹⁴

Ved anvendelsen af personligt pronomen i første person flertal, peges der ud af teksten på et noget diffust afgrænset antal mennesker. Elevopgave ti knytter sig til et billede af en lille pige i en hospitalsseng. Hun er jordskælvsoffer efter et voldsomt jordskælv i Pakistan i 2005. Tilsammen konstruerer billedet og måden, hvorpå teksten udpeger en afgrænset gruppe af mennesker, en forestilling om *dem* og *os*. *Os*, som omfatter alle os, der kun kan gøre os forestillinger om *katastrofer, nød og elendighed*, men som lever i me-

¹⁴ Jeppe Bundsgaard beskriver begrebet deixis i *Kompetencer i dansk*: "Deixis kommer af græsk *finger* og betyder *at pege*. [...] Vi kan pege på forskellige grupper med ordet *vi*, fx på alle kristne hvide danskere, på alle kvinder, på studieværter eller ansatte på DR (Bundsgaard 2009, s. 49)". Ved anvendelsen af personligt pronomen i første person flertal, peges der deiktisk ud af teksten på et noget diffust afgrænset antal mennesker. Jeg vil ikke her direkte anvende deixisbegrebet i min analyse, da det ikke er en del mit analyseredskabs teorigrundlag. Jeg mener imidlertid, at dette begreb samt flere andre fra dialektisk sproganalyse, ved en eventuelt senere udbygning af analyseredskabet, ville kunne styrke det.

re trykke egne af verden. *Dem*, som omfatter alle de, der må leve med katastrofer, nød og elendighed. Det kan være særdeles relevant at lære elever at udforske, hvordan billeder fra andre egne af verden kan påvirke og endog manipulere. I relation til de intentioner, der ligger i kriterium syv, vurderer jeg imidlertid, at denne opgavetyper lægger op til et samarbejde, som har karakter af en snak om dokumentarfotografiet som genre. Jeg vurderer således, at der ikke lægges op til at eleverne indgår i et samarbejde, hvor egne og andres værdier og holdninger er i spil.

Mine analyser viser, at der i forhold til den samlede mængde af elevopgaver i læremidlet er ganske få opgaver, hvor der implicit ligger en forholdsvis tydelig intention om, at eleverne skal indgå i et dybdegående og læringsorienteret samarbejde. Jeg vurderer derfor ud fra ovenstående analyser, **at læremidlet opfylder de intentioner, der ligger i kriteriet om samarbejde med 1 point.**

Jeg vil i det følgende analysere og vurdere læremidlet i forhold til det sidste af kriterierne, der omhandler læringssyn.:

8. Tages der i læremidlet højde for elevers forskellige forudsætninger og kulturelle udgangspunkt?

De intentioner om en åbning af undervisningen mod større global og lingvistisk mangfoldighed, som kriterium otte rummer, mener jeg kun kan spores svagt i få af læremidlets elevhenvendte tekster. Valget af fiktionstekster afspejler for det første et ensidigt dansk perspektiv på litteratur. Kun en ud af læremidlets fyrre fiktionstekster, har en forfatter, der ikke er dansk, nemlig svenske Stig Dagerman, som er repræsenteret med teksten *Att döda ett barn* (1959). Foruden Stig Dagermans tekst er der to tekster ud af de fyrre, som henviser til forhold uden for Danmark. Den ene er et uddrag af *Den afrikanske farm* af Karen Blixen (1937), og den anden er Luboslav Haček af Peter Adolphsen (2000).

I forbindelse med inddragelse af Isam B's udgave af H. C. Andersens *I Danmark er jeg født* (1850), gøres der dog lidt ud af begrebet fædrelandskærlighed (Ammitzbøl, et al., 2009a, s. 11-14). I den anledning lægges der op til, at eleverne reflekterer over, hvad det vil sige at være dansk i en globaliseret tid.

På billedsiden er verden udenfor Danmark repræsenteret lidt tydeligere. Et skøn over det samlede antal af illustrationer i læremidlets grundbog viser, at 12-13 % af illustrationerne henviser til forhold uden for Danmark. De fleste af disse billeder er bragt i læremidlets afsnit, *Den fotograferede virkelighed* (Ammitzbøl, et al., 2009a, s. 119-142), og det er meget forskelligt, hvordan der lægges op til, at illustrationerne skal anvendes i undervisningen. Nogle få steder lægges der op til, at illustrationerne skal medvirke til, at eleverne i undervisningen åbner op for globalisering og blik for mangfoldighed:

11. Se på billedet på side 126 af en afrikansk kvinde med barn. Billedet viser et udsnit af verden og fanger et øjeblik. Hvad synes I om det øjeblik, billedet har fanget? Hvilke tanker og følelser vækker billedet i dig? Hvad gør billedet ved dine forestillinger om Afrika? Mener du, at billedet kan være med til at ændre folks mening? Hvorfor/hvorfor ikke? (ibid., s. 127)

Som i tilfældet med det billede, jeg henviste til i forbindelse med analysen i relation til kriterium nummer syv (se specialet s. 122-123), konstrueres der også her via den elevhenvendte tekst, en forestilling om *dem* og *os*. Ved anvendelsen af ordet *folk* henvises også her til en lidt diffust afgrænset gruppe af mennesker, som dækker over alle os, der ikke er sultende og nødstedte mennesker i fattige og katastroferamte dele af verden. Positioneringen som *os* i vores dele af verden, som betragter *dem* i den anden del af verden skabes via tekst og billede. Der lægges op til, at blikket rettes ud mod verden, men fra en position, hvor det der skelnes relativt skarpt mellem *dem* og *os*. Samtidig er det lidt diffust, hvad det er læremiddelforfatterne forestiller sig kunne være svarene på det næstsidsste spørgsmål. Er det folks mening om Afrika, der spørges til?

Andre steder lægges der op til knap så meget fordybelse i illustrationernes motiver i relation til det udsagn om verden, de er udtryk for. Den følgende opgave er formuleret i relation til det berømte pressefoto fra Vietnamkrigen, taget den 8. juni 1972 af flygtende vietnamesiske børn på en vej, deriblandt en nøgen pige i midten af billedet:

12. Se på billedet på side 125, og beskriv, hvad I ser. Hvordan er billedet bygget op? (Forgrund, mellemgrund, baggrund). Beskriv personerne på billedet. (Be-

vægelse, kropssprog, ansigtsudtryk). Hvilken stemning sætter billedet dig i? (ibid., s. 125-126).

Til trods for, at illustrationen til opgaven henter sit motiv fra en krigssituation i Sydøstasien, er det ikke dens udsagn om verden, der fokuseres på. Jeg mener ikke, at man kan tale om, at der i den senest gengivne elevhenvendte tekst ligger intentioner, der retter sig mod at åbne undervisningen mod globalt udsyn og lingvistisk mangfoldighed.

På baggrund af mine analyser af læremidlets elevhenvendte tekst i relation til kriterium nummer otte, vurderer jeg, at dette kriteriums intentioner kun kan spores svagt i få af elevopgaverne. **Derfor vurderer jeg dette kriterium til at være opfyldt med 1 point.**

Analyse og vurdering af *transformeret praksis* i læremidlet *Vild med dansk 9* (Ammitzbøl, et al., 2009a)

Til hver af læremidlets syv sekvenser hører blandt andet elevopgaver, som lægger op til evaluerende aktiviteter. Disse evaluerende opgaver har lidt forskellig karakter. Jeg vil her gengive udvalgte opgaver, som jeg mener er typiske for læremidlet på dette område. Jeg vil i første omgang analysere opgaverne i relation til kriterium nummer ni:

9. Gives der i læremidlet mulighed for, at eleverne afprøver ny viden i autentiske situationer?

De følgende to elevopgaver er forskellige med hensyn til det perspektiv, der lægges på evalueringen:

13. Slutproduktet har flere formål. Det ene er naturligvis at skrive et godt eventyr eller en god fantastisk fortælling. Det andet formål er, at din tekst giver dig selv og din lærer indsigt i, hvordan du skriver inden for denne genre. I hvor høj grad mener du, at dit slutprodukt afspejler din viden om eventyr, eller fantastiske fortællinger og om begrebet intertekstualitet? Skriv dine tanker og begrundelser ned. Du kan jo fx godt vide en masse om intertekstualitet, uden at du valgte at benytte det i dit kunsteventyr (ibid., s. 44).

14. Gør rede for mediernes kommunikationsformer (se figur side 217¹⁵). Diskuter, om kapitlet har givet jer et bedre grundlag for at forstå og handle i det 21. århundrede – jeres århundrede (ibid., s. 232).

I opgave tretten er evalueringen rettet mod, at eleven demonstrerer sine færdigheder i forhold til at reproducere en bestemt viden, samt producere en tekst inden for rammerne af denne viden. Fem af læremidlets syv sekvenser afsluttes med evaluerende opgaver af denne karakter.

Intentionen bag elevopgave fjorten går i mine øjne et skridt videre. Den første del retter sig lige som evalueringsformen i opgave tretten, mod at eleverne skal reproducere. Den følgende opfordring til, at eleverne skal bringe det, de har lært ved tekstlæsningen ind i en diskussion, rummer et potentielt læringspotentiale. En diskussion af hvorvidt, de efter tekstarbejdet er bedre rustede til forståelse og handling i det 21. århundrede, skaber mulighed for at kontrastere ældre viden med ny viden. Imidlertid gives her ikke mere konkrete anvisninger på, hvad det er, eleverne skulle have bedre muligheder for at *forstå og handle* i forhold til. Evalueringen får derved en relativt overfladisk karakter, da der ikke i evalueringen fokuseres på mere specifikke forståelser og handlemuligheder. To af læremidlets syv sekvenser afsluttes med elevopgaver af denne karakter.

Med udgangspunkt i ovenstående analyser, der dokumenterede, at kriteriets intentioner kun kan spores svagt i få af læremidlets elevhenvendte tekster, **bedømmer jeg dette kriterium til af være opfyldt med 1 point.**

Jeg vil nu vurdere de intentioner, der ligger i kriterium ti ud fra de senest gængsne elevopgaver .

10. Giver der i læremidlet ideer til hvordan læreren og eleverne kan evaluere elevernes læreprocesser i form af registrering af tegn på læring?

¹⁵ På side 217 findes i grundbogen et skema: "Mediernes kommunikationsformer".

Kriteriet knytter sig til det foregående, da det tager udgangspunkt i den forudsætning, at der etableres autentiske situationer i undervisningen. Da den foregående delanalyse viste, at der kun er en svag intention i læremidlet i forhold til at etablere autenticitet i forhold til undervisningens evalueringsaspekter, vil dette kriteriums intentioner sandsynligvis være svære at spore i læremidlet.

Man kan diskutere, om elevopgavetyper som elevopgave tretten med diskussion i klassen rummer en svag mulighed for en form for autentisk afprøvning. Eftersom jeg vurderede, at den formulerede evaluering er af en så relativt overfladisk karakter, vurderer jeg, at der i disse former for diskussioner ikke ligger mulighed for sikker registrering af tegn på læring. **Derfor bedømmer jeg dette kriterium til at være opfyldt med 0 point.**

Jeg vil nu samle mine analytiske betragtninger i en vurdering af læremidlet *Vild med dansk. 9* (Ammitzbøl, et al., 2009a). Jeg vil starte med at inddrage den vurdering af læremidlet, som jeg foretog i afsnit syv på områderne *Situeret praksis* og *Fagligt fokus*. Disse analyser førte til, at jeg vurderede læremidlets potentielle læringspotentiale som svagt med hensyn til at understøtte et overordnet demokratisk dannelsesideal.

Min samlede bedømmelse af læremidlet på de punkter udgjorde 0,6 point. Ved inddragelse af dette afsnits bedømmelser udgør min samlede bedømmelse af læremidlet nu 0,7 point. Dette er en bedømmelse, som peger på, at læremidlets potentielle læringspotentialet er svagt med hensyn til de fire hovedområder, som mit analyseredskab er udviklet i tilknytning til. Dette betyder samtidig, at læremidlets didaktiske intentioner er relativt svagt på centrale områder af den fornyede literacypædagogik, som The New London Group foreslår.

Mine analyser dokumenterer, at læremidlets implicite didaktiske intentioner med hensyn til de kriterier, som mit analyseredskab fokuserer på, enten er relativt svage eller helt fraværende. I relation til dette speciales problemformulering viser mine analyser, at læremidlet *Vild med dansk.9* (Ammitzbøl, et al., 2009a) er et eksempel på et læremiddel, som ikke er præget af dannelsesforestillinger i et demokratisk og kritisk literacyperspektiv.

Da den didaktiske intention er svag med hensyn til demokratisk dannelse og kritisk literacy, kan man stille spørgsmålet: På hvilke områder er læremidlets didaktiske intentioner så stærke? Hvad må det formodes, at eleverne lærer, når der i danskundervisningen

tages udgangspunkt i *Vild med dansk 9* (Ammitzbøl, et al., 2009a), eller et lignende læremiddel?

Et af læremidlets relativt gennemgående træk, er den bagvedliggende strukturalistiske tilgang til tekstanalyse. Intentionen bag dette træk må derfor være, at eleverne lærer, at tekster skal læses og analyseres efter ret faste mønstre. Idet der samtidig ikke knyttes nogen eksplicit hensigt til valget af denne tekstlæsemåde, må den bagvedliggende didaktiske intention, bevidst eller ubevidst fra forfatterens side være, at eleverne ukritisk skal acceptere denne måde at læse tekster på. Den didaktiske intention kommer derved til at fremstå i kontrast til den intention, der søger at understøtte elevernes selvstændige og kritisk tænkning og stillingtagen.

Et område, hvor mine analyser viste, at læremidlets didaktiske intention er relativt svag, er med hensyn til at rumme et socialkonstruktivistisk læringssyn. Analyserne viste meget svag tendens til, at den intenderede undervisning rummer forståelsen af, at eleverne konstruerer deres viden om verden i dialektisk vekselvirkning mellem sig selv og verden. Derimod viste analyserne, at det syn på tekster og de udsagn om verden, som læremiddelteksterne er udtryk for, formidles som relativt indiskutable kendsgerninger.

Afslutningsvis vil jeg uddybe et af de forhold, jeg nævnte i det foregående afsnit syv-nemlig det, at *Vild med dansk 8* (Ammitzbøl et al., 2008), som er forgængeren til *Vild med dansk 9* (Ammitzbøl, et al., 2009a) fik Undervisningsministeriets Undervisningsmiddelpris¹⁶ i 2009. På undervisningsministeriets hjemmeside gøres der rede for, hvilke kriterier, der ligger til grund for uddelingen af prisen. Her nævnes blandt andet, at materialet skal (min nummerering):

¹⁶ ”Undervisningsmiddelprisen gives til et nyt undervisningsmiddel af bemærkelsesværdig høj kvalitet til folkeskolen, ungdoms- eller voksenuddannelserne. Det kan både være en enkelt bog og et helt system, elektroniske eller andre undervisningsmidler. Materialet skal engagere eleverne samtidig med, at det er fagligt velfunderet.

Prisen er indstiftet af Undervisningsministeriet i samarbejde med fagbladene Folkeskolen, Gymnasieskolen og landets CFU'ere (lokaliseret på www.uvm.dk d. 1.6.2011).”

1. [...] kunne få faget til at fænge hos eleverne.
2. [...] være fagligt velfunderet.
3. [...] tilbyde gode afsæt for en selvstændig beskæftigelse med faget.
4. [...] henvende sig direkte og klart til målgruppen.
5. [...] have relevans for skolens opgave, fagets mål, for eleverne og deres fremtid.
6. Have en god grafik [...].
7. I forhold til de bedste konkurrenter på feltet være "det, der hæver sig højest over feltet (lokaliseret på www.uvm.dk d. 1.6.2011).

Umiddelbart omhandler forskellene i mine og Undervisningsministeriets vurderinger flere forhold. For det første udgør mine vurderingskriterier et relativt smalt område sammenlignet med ministeriets. Min vurdering samler sig især om det felt, som ministeriet prioriterer som det femte vurderingskriterium, "...have relevans for skolens opgave, fagets formål, for eleverne og deres fremtid (ibid.)". Uden at det fremgår eksplicit, vil jeg tillade mig at konkludere, at der i kriteriernes opstillede rækkefølge ligger en faglig prioritering. Forstået på denne måde finder man fra Undervisningsministeriet, at læremidlets kvaliteter i forhold til at virke fængende hos eleverne, er det vigtigste vurderingskriterium. For det andet kommer ministeriet ikke ind på, hvad man forstår ved, at materialet skal have relevans for *eleverne og deres fremtid*. Ej heller kommer man nærmere ind på hvilke af *skolens opgaver* materialet skal have relevans for. Ministeriets vurdering kan på derfor siges at rumme langt flere felter, men samtidig også at være forholdsvis overfladiske i forhold til mine.

Prisudvalget, der hvert år uddeler undervisningsmiddelpisen, består af professor i retorik, Christian Kock, museumsleder Keld Grinder-Hansen fra Dansk Skolemuseum, grafisk designer Henrik Birkvig fra Den Grafiske Højskole, fagkonsulent på gymnasieområdet Glen Volkers, skolebibliotekar Hans-Christian Uth, freelance redaktør Katrine Sonne-Holm Riisager, lektor ved SDU Lars Handesten, Liv Strand fra DGS og Ejnar Andersen fra Undervisningsministeriet. I udvalgets begrundelser for i 2009 at give *Vild med dansk* (Ammitzbøl, et al., 2008) Undervisningsministeriets Undervisningsmiddelpis karakteriserede man materialet som: "[...] et stort anlagt og gennemtænkt materiale, der kommer vidt omkring i

fagets kerneområder – fra avistekster til lyrik og fra mundtligt sprog til billedkunst, samtidig med at det udfordrer både læreren og eleven (Undervisningsministeriet, 2011)”.

Den daværende undervisningsminister, Bertel Haarder, supplerede udvalgets begrundelser med følgende udtalelser ved selve prisoverrækkelsen på Skolebogsmessen i Roskilde Kongres- og Idrætscenter d. 1.4.2009: ”Materialet har en helt særlig bredde og et flot kvalitetsniveau, som styrker hele dansksystemet” [...]. ”Jeg kan oplyse, at materialet kommer godt omkring det danske fags kerneområder og kan anbefales af ministeriet (folkeskolen.dk, 2009)”.

Efter at have gennemarbejdet *Vild med dansk 9* (Ammitzbøl, et al., 2009a), som formodes at være produceret efter de samme retningslinjer som *Vild med dansk 8* (Ammitzbøl, et al., 2008), er jeg enig med prisudvalget i, at materialet er stort anlagt og at det kommer vidt omkring i fagets kerneområder. Jeg vil dog vurdere, at det er kun gennemtænkt og præsenterer udfordringer for læreren og eleven på udvalgte områder. Om det, som ministeren udtalte, har et kvalitetsniveau, som styrker hele dansksystemet (hvad han så end mener med det), vil jeg efter mine analyser også mene, der kan sættes spørgsmålstegn ved. At blåstemple et materiale med den begrundelse, at det *kommer godt omkring det danske fags kerneområder*, mener jeg er en begrundelse, der antyder en relativt overfladisk tilgang til vurdering af undervisningsmidler.

Interessante vinkler på udvælgelse af prisvindende materialer, som er fraværende i prisudvalgets og undervisningsministerens begrundelser, er hvilke *mål* opstilles med undervisningen i fagets kerneområder og *hvordan* kommes der rundt i fagets kerneområder? *Hvordan* udfordres læreren og eleven? Med andre ord savner jeg begrundelser fra udvalg og minister, der i højere grad henviser til almen didaktiske og fagdidaktiske overvejelser og kriterier for gode undervisningsmidler. Med respekt for hver enkelt af bedømmelsesudvalgets medlemmers faglige ekspertise inden for hvert af deres områder, kunne man forestille sig, at en styrkelse af udvalgets samlede didaktiske kompetencer ville kunne styrke udvælgelsesprocessen.

10. Konklusion

I specialet argumenterer jeg med udgangspunkt i den intention, der ligger i folkeskolens formål i forhold til at opdrage børn og unge til et liv som demokratiske borgere. Jeg tolker denne væsentlige opdragelsesopgave som måder, hvorpå børn og unge i skolen undervises **med** demokrati snarere end **i** demokrati.

Denne forståelse har didaktiske implikationer for alle skolens fag. Jeg har i specialet indkredset hvilke implikationer, jeg vurderer, at denne forståelse har for danskfaget, nærmere bestemt for den del af danskfaget, som har læsningen af fiktion som omdrejningspunkt. Jeg har med inddragelse og diskussion af udvalgte teorier udviklet et læremiddelanalyseredskab, som i anvendelse fungerer som en diskursanalyse af læremiddeltekster. Jeg udviklede i første omgang fjorten kriterier, som tilsammen dækkede de tre didaktiske kategorier, mål, indhold og metode. Ifølge mine metodiske overvejelser i forbindelse med udfærdigelse af læremiddelundersøgelsen i afsnit syv, indskrænkede jeg kriterierne til ti i alt.

Udviklingen af de fjorten kriterier samt reduktionen af dem til ti var udtryk for en proces, der mandede ud i en kondensering af relevante teorier i form af relativt korte og praktisk anvendelige sproglige udsagn. Den grundlæggende metodiske forståelse var i denne fase, at når disse sproglige koncentraters omsættes til brug ved analyse af læremiddeltekster, vil der uundgåeligt være flere fortolkningsmuligheder. I processen var det derfor hele tiden et mål at formulere kriterierne så der blev så få fortolkningsmuligheder som muligt. Samtidig var det et mål at fastholde de oprindelige teoretiske diskussioners faglige pointer. Disse forbehold taget i betragtning vurderer jeg imidlertid, at fagligt relevante konklusioner kan drages på de områder, som specialets problemformulering omfatter.

I relation til den overordnede problemformulering for specialet kan jeg helt overordnet konkludere, at læremiddelmarkedet for faglig læsning af fiktion i grundskolen ikke er

præget af demokratiske dannelsesforestillinger i et kritisk literacyperspektiv. På baggrund af min undersøgelse i afsnit syv vurderede jeg, at der i forhold til de intentioner, mine kriterier indeholder, kun er svage tendenser at spore. Diskursanalysen af læremidlernes tekster afdækkede, at diskurser, der retter sig mod at danne børn og unge i skolen i demokratisk retning i vid udstrækning er fraværende i de undersøgte læremidler.

På et punkt kunne jeg konkludere, at der var en smule større tendens til opfyldelse, og det var med hensyn til, om der i læremidlerne generelt set lægges op til, at eleverne skal undersøge teksters udsagn om verden i forhold til de værdier, disse udsagn bygger på (kriterium nummer to). På dette område viste mine analyser resultater, som omregnet til numerisk værdi svarer til 1,6. Vurderet i relation til den skala fra 0 til 5, som er mine vurderingers udgangspunkt, vurderer jeg dog, at der også på dette område af læremiddelmarkedet er rigelig plads til forbedringer.

Et af mine mål var at udfærdige et analyseredskab, som afspejler et særligt syn på demokratisk dannelse, samtidig med at det skulle være så enkelt som muligt at anvende til vurdering af læremidler. Jeg fandt undervejs, at The New London Groups fire betegnelser for didaktisk praksis på et kritisk literacygrundlag, var anvendelige som rammesættende pejlemærker for den vurdering, der implicit lå indlejret i mit analyseredskab.

Mine prøveanalyser i afsnit syv og tillige mine grundigere analyser i afsnit ni, mener jeg sandsynliggør mit analyseredskabs anvendelighed i dette speciales og sandsynligvis også i andre faglige kontekster. Som forventet viste kriterierne sig stadig at være relativt åbne for fortolkninger i analysen og vurderingen af læremiddelteksterne. Jeg vurderer dog, at kriterierne fungerede efter hensigten, og at den tvivl i fortolkningen, der var undervejs, var på et acceptabelt niveau.

Jeg kan i forhold til de øvrige dele af min problemformulering konkludere, at anvendelsen af mit analyseredskabs første fem kriterier i forbindelse med et hurtigt overblik over et læremiddel fungerede relativt tilfredsstillende. De to mere uddybende læremiddelanalyser, vurderer jeg, understøtter og dokumenterer redskabets anvendelighed. Ambitionen var blandt andet at udvikle et analyseredskab, som gør det muligt at vurdere udvalgte didaktiske elementer i dybden, samtidig med, at det skulle være enkelt at anvende i brug. Disse ambitioner indskrænkede som udgangspunkt bredden af det didaktiske felt,

som redskabet udvikledes imod. Til gengæld mener jeg, at det lykkedes at udvikle et redskab, som ikke blot registrerer om en didaktisk intention er til stede og i hvilket omfang denne intention præger et læremiddel. Redskabets kriterier er desuden designet således, at brugeren derudover kan vurdere den didaktiske intentions karakteristika. Denne udformning af analyseredskabet hænger sammen med mit ønske om, at analyseredskabets perspektiv skulle være så eksplicit formuleret som muligt.

Vurdering af læremidler med hensyn til de intentioner, der ligger i kriterium otte, udgjorde et større felt, som i princippet rummer alle de forskelle mellem mennesker, jeg overvejende anser for at være kulturskabte. Dette vil blandt andet sige forskelle hvad angår køn, uddannelse, indtægt, samfundsklasse og sprog. Kriteriet retter sig mod at vurdere i hvor høj grad, læremidler tager højde for disse forskelle og udgør et felt, der i høj grad i vil være interessant at udforske nærmere. Jeg vurderer, at en udvidelse af teorigrundlaget på dette område blandt andet med begreber fra dialektisk sprogteori ville kunne udvikle og styrke mine analyser og vurderinger på dette område.

Min undersøgelse i afsnit syv dokumenterede analyseredskabets anvendelighed i forhold til at foretage en form for måling af læremidlers didaktiske intentioner med hensyn til demokratisk dannelse og kritisk literacy. Idet fokus tillige rettes mod parametrene klassetrin og forlag, kan der via undersøgelsen drages yderligere delkonklusioner.

Den numeriske gennemsnitsværdi af vurderinger opgjort med fokus på klassetrin gav følgende resultater: 0.-2.klasse (seks læremidler i alt): 0,1, 3.-6.klasse (atten læremidler i alt): 1,3 og for 7.-9.klasse (seksten læremidler i alt): 1,3. Der kan ikke drages tydelige konklusioner på dette forholdsvis ringe antal læremidler, men det er dog bemærkelsesværdigt, at tallet for de yngste klassetrin er så lavt, som det er.

Hvis fokus derimod rettes mod forlagene, som har produceret undersøgelsens fyrre læremidler, viser tallene et noget mere markant billede: Gyldendal (ni læremidler): 0,8, Alinea (tolv læremidler): 1,8, Høst (ti læremidler): 0,8, Dansklærerforeningens Forlag (fem læremidler): 2 og læremidler fra andre, mindre forlag (fire læremidler): 0. Det er tankevækkende, at de læremidler, der er udkommet på forlaget Alinea indeholder didaktiske intentioner, der på det undersøgte område generelt set er over dobbelt så tydelige som de læremidler, der er udkommet i den samme periode på forlagene Gyldendal og Høst.

Det kan være udtryk for tilfældigheder, men det kan også skyldes bevidste redaktionelle prioriteringer på forlagene.

Til trods for de forskelle i vurderinger, som blandt andet ovenstående tal er udtryk for, mener jeg at have belæg for at konkludere, at det potentielle læringspotentiale for det område på læremiddelmarkedet, jeg i specialet har undersøgt, er relativt lille. Spørgsmålet er så, om jeg, som jeg var inde på i afsnit 9, kan anvende mine undersøgelsesresultater til at konkludere, hvad læremiddelmarkedet så er præget af, når det nu ikke er af dannelsesforestillinger i et demokratisk og kritisk literacyperspektiv? Hvilke former for potentiel medlæringspotentiale er der implicit indlejret i læremidler, hvor udgangspunktet ikke er en forståelse af læring i et socialkonstruktivistisk, men måske snarere i et behavioristisk perspektiv? Hvilke kommunikationsformer understøttes i et potentielt læringsmiljø, hvor der fortrinsvist sættes på litteraturundervisning som måder, hvorpå elever afdækker tilsyneladende objektive teksttræk? Undersøgelsen og de konklusioner, jeg har draget af den, åbner for nye interessante vinkler på det fagligt felt.

Jeg har i specialet ikke opholdt mig i særlig høj grad ved betragtninger over forskellige litteraturpædagogiske tilgange. Det har ikke været mit ærinde. Det interessante i en undervisningskontekst er sammen med eleverne at opholde sig ved, hvad den fiktive tekst kommunikerer til modtageren og hvordan den gør det. Anne Petersen nævner i sit bidrag *Børnelitteratur og demokrati* (Petersen, 2009) til bogen *Pædagog i en mangfoldig verden* Mors, N. & Mørch. I. M. (red.), (2009), forskellige perspektiver på dette tema. Hun skriver blandt andet: "Det har altid været en del af billedbogens poetik at udfordre og lege med de til enhver gældende normer. [...] Det er en kulturel kompetence både at kende og udfordre normerne [...] (ibid., s. 183)". Jeg vil her tillade mig at tolke den kulturelle kompetence, som Anne Petersen skriver om, som det jeg i specialet har omtalt som kommunikationskritisk kompetence. Citatet er rettet mod læsning af billedbøger med før-skolebørn, og udvider på denne måde perspektivet for dette speciale. Jeg vil i det næste afsnit afrunde specialet med de sidste perspektiverende betragtninger.

11. Perspektivering

Jævnfør mine metodiske overvejelser i forbindelse med udvikling af analyseredskab i specialets afsnit to, er jeg klar over, at det er en særlig tolkning af folkeskolens formåls demokratiske intention, som jeg i specialet tager udgangspunkt i. Den er foretaget i henhold til mine subjektive antagelser om skolens og danskfagets opgave. Deles disse antagelser, kan udvikling og anvendelse af analyseredskabet i en faglig kontekst imidlertid betragtes som et bud på alment gældende kriterier for undervisning, hvor tekstarbejde er omdrejningspunktet.

I specialets indledning tog jeg desuden udgangspunkt i yderligere en antagelse. Jeg forudsætter, at der i meget af den faglige fiktionsundervisning, der foregår i grundskolen i disse år tages afsæt i diskurser, der ligger relativt langt fra dem, der vægter demokratisk dannelse og understøttelse af kommunikationskritisk kompetence hos eleverne. Min undersøgelse af fyrre læremidler på dette område fra 2009, 2010 og 2011 bekræfter denne antagelse. En kobling mellem skolens almene dannelsesopgave og det fagdidaktiske felt praktiseres ikke nødvendigvis i skolens danskfag.

Særligt den demokratiske dannelse kan være vanskelig at finde støtte til. Lærebogssystemer er koncentreret om faglige aktiviteter (fx regne, skrive og læse), der relaterer til læreplanernes faglige trin- og slutmål, snarere end til folkeskolens almene dannelsesmål. Ordet demokrati optræder ellers i formålet for flere fag, der således forsøger at koble til skolens formål, men det er en vanskelig kobling [...]. Man kan således læse lærebogssystemerne som en tolkning af de gældende læreplaner, der ofte prioriterer det faglige frem for det almene (Hansen & Skovmand, 2011, s. 12-13).

Citatet er fra Thomas Illum Hansen og Keld Skovmands bog, *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*, og det underbygger mit speciales hovedkonklusion. I disse års produktion af læremidler til faglig fiktionsundervisning i grundskolefaget dansk tages der ikke i nævneværdigt omfang højde for skolens almene demokratiske forpligtelse. Dette speciale er et bud på, hvordan denne kobling kan foretages.

Specialets hovedkonklusion indebærer dog ikke, at der kan drages konklusioner i forhold til den undervisning, der foregår i grundskolens danskfag. Det er sandsynligt, at der i en del af den undervisning, der foregår i skolerne lægges op til læringsprocesser i både et demokratisk dannende og kritisk literacyperspektiv. Der foregår sandsynligvis redidaktiseringer af allerede didaktiserede læremidler. Der inddrages semantiske læremidler i et ukendt omfang, og disse læremidler didaktiseres af lærerne i relation til den didaktiske virkelighed, de skal fungere i. Læremidlerne didaktiseres af den enkelte lærer eller lærerteam og i den konkrete undervisningskontekst omsættes det samlede potentielle læringspotentiale i det Bundsgaard og Hansen kalder *the actual learning* (Bundsgaard & Hansen, 2010, s. 3).

Set i relation til den norske undersøgelse af læreres læremiddelbrug, som jeg her i specialet via Marie Falkeborg Slots Ph. d. afhandling har refereret til i afsnit 5, mener jeg dog, at dette speciales undersøgelse dokumenterer en bemærkelsesværdig tendens. Jeg vurderer, at undersøgelsen giver belæg for at antage, at de didaktiske intentioner (eller mangel på samme) som jeg dokumenterer i min undersøgelse reelt har en betydning for de læringsprocesser, der foregår i grundskolens danskfag. I den norske undersøgelse skelnes ganske vist ikke mellem didaktiske læremidler og andre former for læremidler. Den bekræfter dog, at læremidler generelt spiller en signifikant rolle i undervisningen, hvilket den eventuelle didaktisering parallelt hermed også antages at gøre.

I lærerens eller lærerteamets planlægningsfase er det af stor betydning, at der findes anvendelige redskaber, som kan støtte i udvælgelsen af relevante læremidler. Til dette formål er der de seneste år kommet et udvalg af læremiddelanalyseredskaber på

markedet¹⁷. De fleste af dem har det til fælles, at de retter sig mod at dække et forholdsvis stort didaktisk felt, og derved fremtræder som relativt omfangsrige. Dette har blandt andet som konsekvens, at redskaberne bliver rimeligt uoverskuelige og let forekommer uhåndterbare i en travl skolehverdag, hvor valg af læremidler indgår som ét blandt mange daglige valg. Intentionerne er gode, men jeg vurderer, at mange af disse bud er vanskelige at anvende i praksis på en måde, hvor de hurtigt kan give et reelt billede, af fx de dannelsesforestillinger, der implicit ligger i den måde, et givent læremiddel er didaktiseret på.

Et andet forhold, som generelt gør sig gældende for udvalget af vurderingsredskaber på laeremiddel.dk's hjemmeside, er at der ikke eksplicit gøres opmærksom på hvilket perspektiv, de er udfærdiget i. Et eksempel er Bodil Nielsens *Skabelon til karakteristik og vurdering af læremidler* (Nielsen, 2010b). For det første er redskabet karakteriseret ved at være forholdsvis omfattende. Det består af syv hovedområder med underpunkter og i alt skal læreren, forholde sig til 26 analyseområder i sin analyse af et læremiddel.

Bodil Nielsen prioriterer punktet, som hun kalder: "Hvad skal børnene lære (ibid.)?" højt, og der lægges via underspørgsmål blandt andet op til, at læreren identificerer hvilke af fagets hovedområder, der indgår med stor vægt i læremidlet. På baggrund af denne identifikation af hovedområde, lægges der op til, at læreren fastslår hvilket fagsyn, der implicit ligger i læremidlets elevhenvendte tekster. Deraf kan udledes, at Bodil Nielsen indirekte giver udtryk for sit eget fagsyn. Dette syn på faget indebærer for mig at se en ret overfladisk forståelse af faget som fx et "sprogfag" eller et "litteraturfag". Bodil Nielsen tager på denne måde udgangspunkt i vurdering af læremidler ud fra en fagforståelse, der blot tillægger et bestemt genstandsområde inden for faget betydning. Der tildeles på denne måde ikke betydning i at vurdere, om fagsynet fx rummer dansk fagdidaktiske aspekter i relation til skolens overordnede formål.

Det nævnte analyseredskab er fremkommet som et af flere resultater af et udviklingsprojekt i Professionshøjskolen UCC, som Bodil Nielsen stod i spidsen for i 2010 (Nielsen, 2010a). Projektets mål var blandt andet via undervisning af en konkret gruppe

¹⁷ På http://laeremiddel.dk/content/dk2/laeremiddeldk/viden_om/vurdering_af_laeremidler er samlet en række redskaber til brug ved analyse og vurdering af læremidler.

lærerstuderende: "Udvikling af området læremiddelanalyse som en del af læreruddannelses linjefag (ibid., s. 3)". Der fremkom flere bemærkelsesværdige resultater af udviklingsprojektet, som kan læses i projektets rapport, men jeg vil nævne et af dem her, som især har relevans for dette speciales hovedpointer:

De studerende havde svært ved selv at overføre kundskaber fra tidligere forløb i linjefag eller 0,2-samarbejde til deres analyse af læremidler. De har behov for at læreren tydeliggør for dem hvad de tidligere har arbejdet med hvad angår begreber om dannelse, fag, undervisning og læring, *Fælles Mål* og andet som de skal bruge i analysen af læremidlerne (ibid., s. 7).

Sammenholdes dette delresultat af udviklingsprojektet med min foregående pointe vedrørende læremidlers betydningsfulde rolle i undervisningen, samt med mit speciales hovedkonklusion, kan jeg yderligere konkludere, at der i læreruddannelsen her er indkredset et vækstområde. Ifølge disse betragtninger er der blandt lærerstuderende og sandsynligvis også blandt mange uddannede lærere behov for tydelig markering af, hvordan implicitte dannelsesforestillinger, syn på fag, læring og undervisning afdækkes. Et behov for analyseredskaber, der er overskuelige at anvende og som eksplicit udtrykker det perspektiv, de er udarbejdet i, mener jeg samtidig er påvist.

Det analyseredskab, jeg har udviklet og anvendt i dette speciale, har været tiltænkt læremidler i danskfagets faglige fiktionslæsning. Eftersom udgangspunktet for udarbejdelsen af redskabet har været folkeskolens formåls demokratiske intention, kan det overvejes, om redskabet ville kunne anvendes ved analyse og vurdering af læremidler til alle folkeskolens fag. At praktisere undervisning i et demokratisk dannende perspektiv, forstået som undervisning **med** og ikke bare **i** demokrati, er en forpligtelse, som påhviler alle skolens lærere i alle skolens fag. Identificering af, om der i et givent didaktisk læremiddel implicit ligger en forståelse af dannelse i et demokratisk perspektiv, vil efter min vurdering være et centralt tema i alle fag. At læse fagenes tekster i meningsfulde situationer og med et fagligt fokus, der indebærer understøttelse af elevernes kommunikationskritiske kompetence, er kriterier der kan overvejes for undervisningspraksis i alle skolens fag. Videreudvikling og afprøvning af analyseredskabet, så det kan anvendes til analyser og vur-

deringer af den demokratiske intention i alle former for læremidler til grundskolen, vurderer jeg er en spændende og vigtig opgave, som ligger i direkte forlængelse af dette speciales konklusioner.

Afslutningsvis vil jeg her udtrykke håb om, at der i fremtiden produceres læremidler til faglig fiktionslæsning, hvor der i højere grad og på mere målrettet måde tages højde for den demokratiske intention, der ligger i folkeskolens formål. De tanker for en ny og ændret literacypædagogik, som The New London Group giver udtryk for i deres to tekster, (Cope, et al., 1996), (Cope, et al., 2009), føjer centrale aspekter til forståelsen af danskfagets opgave. Udviklingen imod et samfund, der er mere og mere præget af multimedialitet, lingvistisk og kulturel mangfoldighed, fordrer nytænkning i bestræbelserne på at udvikle skolen og dermed også danskfaget. En udvikling af danskfaget er til stadighed påkrævet, så vi som undervisere kan tage det nødvendige demokratiske medansvar for opdragelse af de næste generationer.

12.English summary

The thesis focuses on assessment of learning resources for fiction reading in Danish, the main subject of Danish primary and lower secondary education. The thesis consists of three main parts covering three key aspects of assessment of learning resources.

First, the development of criteria relevant for the evaluation of learning resources. These criteria are developed by the combination of theoretical knowledge about democratic education, critical literacy, competencies as a result of learning, didactics of fictional reading. This part of the thesis comprises discussions and reflections on the involved theories and models. On the basis of these discussions and reflections I have formulated 10 criteria for the evaluation of learning resources for fiction reading in Danish for learners in all forms of primary and lower secondary education. The 10 criteria include approaches derived from theories of democratic education and critical literacy.

Secondly, I have roughly explored all published learning resources targeting teaching in fictional reading in Danish in primary and lower secondary education in 2009, 2010 and the first half of 2011. The total number of learning resources included in my investigation is more than 40. The findings of my research document that the published learning resources in general are not influenced in any significant way by the concepts of democratic education and critical literacy.

Another important result of my research is that the feasibility of the model for the evaluation of learning resources has been tested, and it can be concluded that the model has shown its adaptability. It has been possible to complete evaluations of more than 40 pieces of learning resources without any time consuming procedures. In this sense the

model for evaluation can be adapted to the needs of single teachers and groups of teachers in Danish in primary and lower secondary education.

Thirdly, the thesis aims at assessing the model for evaluation in relation to more in dept analysis of selected learning resources. In order to assess the model in that perspective two in dept analyses were carried out. The main result of this assessment is that the model also has the potential of being useful to analyses covering more detailed and sophisticated aspects of learning resources.

Supplementary to these main findings the research discovered several interesting perspectives for the assessment of learning resources targeting all subjects in primary and lower education. The model is based on important transversal didactical thinking and can in my view be adapted to more generalized analyses of learning resources.

In relation to the available learning resources for teaching in Danish it is a significant result for all stakeholders in relation to the teaching of fictional reading that current learning resources only slightly gets inspiration from ideas of democratic education and critical literacy.

It is the ambition of the thesis to offer perspectives to discussions about the relation between theories of education and didactics and existing learning resources among professionals and students

13. Litteratur

- Ammitzbøl, L., Østergren-Olsen, D., & Poulsen, H. (Eds.). (2009a). *Grundbog. Vild med dansk 9*. København: Gyldendal.
- Ammitzbøl, L., Østergren-Olsen, D., & Poulsen, H. (Eds.). (2009b). *Lærervejledning. Vild med dansk 9* (1. udgave ed.). København: Gyldendal.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written language*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Barton, D., & Hamilton, M. (Eds.). (2000). *Literacy Practices*. London & NY: Routledge.
- Brudholm, M. (Ed.). (2009a). *Helge der ik' ku' vælge - og andre nye fortællinger*. København: Alinea.
- Brudholm, M. (Ed.). (2009b). *Helge der ik' ku' vælge - og andre nye fortællinger. Lærervejledning*. København: Alinea.
- Bundsgaard, J. (2009). Kommunikationskritisk kompetence *Kompetencer i dansk* (pp. 47-70). København: Gyldendal.
- Bundsgaard, J., & fl., m. (2009). *Kompetencer i dansk*. København: Gyldendal.
- Bundsgaard, J., & Hansen, T. I. (2010). Holistic evaluations og learning materials.
- Carlsen, D., & Hansen, J. J. (2009). *At vurdere læremidler i dansk*. København: Dansklærerforeningens Forlag.
- Cazden, C. B. (2006). *Connected Learning: "Weaving" in Classroom Lessons*. Paper presented at the Pedagogy in Practice 2006.
- Cope, B., Kalantzis, M., & al., e. (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Paper presented at the Harvard Educational Review.
- Cope, B., Kalantzis, M., & al., e. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195.
- Fairclough, N. (1992). The appropriacy of 'appropriateness'. In N. Fairclough (Ed.), *Critical Language Awareness*. New York: Addison Wesley Longman.
- folkeskolen.dk. (2009, 01.04.2009). 'Vild med dansk 8' årets undervisningsmiddel 2009. *Folkeskolens formål LBK nr. 998 af 16/08/2010*.
- Foug, S. S. (2010). *Koner og kællinger - frie kvinder? Herrer og homies - rigtige mænd?* København: Alinea.
- Hansen, T. I., & Skovmand, K. (2011). *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Århus: Forlaget Klim.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. (Vol. 5. Auflage). Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Århus: Klim.
- Launsø, L., & Rieper, O. (2005). *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk.
- Lindgren, A. (2002). *Ronja Røverdatter* (Vol. 18). København: Gyldendal.
- May, T., & Arne-Hansen, S. (2010). *Fandango. Grundbog. Dansk for 6.klasse*. København: Gyldendal.
- Nielsen, B. (2010a). *Analyse af læremidler i læreruddannelsens linjefag*. København: Professionshøjskolen UCC.
- Nielsen, B. (2010b). *Vurdering af læremidler i praksis*. København: UCC.

- Oksbjerg, M. (2011). Hvordan udvikle et analyseredskab til faglig fiktionslæsning i dansk, som indeholder vurderingskriterier, der fremmer elevernes udvikling af kritisk literacy, og som kvalificerer lærerens valg og brug af læremidler? . www.detvirtuellegalleri.dk
- Petersen, A. (2009). Børnelitteratur og demokrati. In N. Mors & S. I. Mørch (Eds.), *Pædagog i en mangfoldig verden*. Århus: Academica.
- Rosenblatt, L. M. (1968). *Literature as exploration*. New York: Noble and Noble, Publishers, Inc.
- Schnack, K. (2005). Handlekompetence. In N. J. Bisgaard & J. Rasmussen (Eds.), *Pædagogiske teorier* (pp. 15-30). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Skyggebjerg, A. K. (2009). *Men sikken en historie*. København: Daneklærerforeningens Forlag.
- Slot, M. F. (2010). *Læremidler i danskfaget. En undersøgelse af gymnasieelevers og lærere brug af tre læremidler i danskfaget - set i relation til udvikling af tekstkompetence*. Syddansk Universitet, Odense.
- Säljö, R. (2005). *Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv*. København: Gyldendal.
- Undervisningsministeriet. (2011, 15.04.2011). Materiale til dansk i de ældste klasser vinder Undervisningsmiddelprisen 2009.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Bilag 1

Oversigt over formulerede vurderingskriterier fra afsnit tre og fire ordnet i rækkefølge efter hvornår i specialet, de optræder første gang.

1. Tages der i læremidlet højde for, at elevers forskellige forudsætninger og kulturelle udgangspunkt?
2. Lægges der i læremidlet op til, at eleverne ved tekstlæsningen skal undersøge, hvad der siges mellem linjerne og reflektere over, om de er enige i de forudsætninger, udsagnene bygger på?
3. Lægges der op til, at eleverne skal udtrykke deres egne selvstændige holdninger?
4. Lægges der op til, at eleverne skal komme frem til løsninger i fællesskab?
5. Lægges der i læremidlet op til en forståelse af kultur som en statisk størrelse, eller opfordres eleverne til diskussion af kulturel mangfoldighed?
6. Lægges der op til, at eleverne skal undersøge teksters udsagn om verden i forhold til de værdier, disse udsagn bygger på?
7. Skal eleverne sammenholde disse udsagn og værdigrundlag med deres eget?
8. Lægges der op til elevernes kritiske læsning af tekster ved at kontrastere ældre viden med ny viden?
9. Er der tale om en tekstlæsemåde, der fokuserer på, at læsningen indgår i en meningsfuld situation?
10. Lægges der i læremidlet op til, at eleverne samarbejder på en eller flere måder?
11. Rummer opgaverne i de elevhenvendte tekster muligheder for flere forskellige svar?
12. Opfordres der i læremidlet til måder at læse fiktionstekster på, som tager udgangspunkt i væsentlige træk ved elevernes erfaringer og aktiviteter?
13. Gives der i læremidlet mulighed for, at eleverne afprøver ny viden i autentiske situationer?
14. Gives der i læremidlet ideer til, hvordan læreren og eleverne kan evaluere elevernes læringsprocesser i form af registrering af tegn på læring?

Bilag 2

Prøveanalyser af udvalgte elevopgaver fra de to læremidler *Fandango. Grundbog. Dansk i 6.klasse* (May & Arne-Hansen, 2010) og fra *Men sikken en historie* (Skyggebjerg, 2009). Analyserne skal illustrere, hvordan de udviklede kriterier kan anvendes til at vurdere, om der i de to læremidler implicit ligger et læringssyn i et sociokulturelt perspektiv.

Jeg vil i det følgende foretage eksempler på prøveanalyser af elevhenvendte tekster. Hensigten er her at antyde, hvordan teksterne kan vurderes i forhold til de to vurderingskriterier, jeg er kommet frem til i redegørelsen for læring i et sociokulturelt perspektiv ovenfor. I specialets afsnit ni, hvor jeg foretager grundigere analyser og vurderinger af to andre udvalgte læremidler, vil den fremgangsmåde, der antydes her, blive uddybet og nuanceret.

Det skal også her understreges, at disse prøveanalyser udelukkende har til hensigt at skitsere, hvordan et læringssyn kan fremanalyses. Hensigten er ikke at fastslå noget endeligt med hensyn til hvilket læringssyn, de to eksempler på læremidler bygger på som helhed, idet en sådan konklusion ville kræve analyse af flere teksteksempler. Der er tale om citater fra *Fandango. Grundbog. Dansk i 6.klasse* (May & Arne-Hansen, 2010) og fra *Men sikken en historie* (Skyggebjerg, 2009). Begge elevhenvendelser står umiddelbart efter en fælles læsning af en fiktiv tekst i klassen.

Fra *Fandango* har jeg valgt at gengive og analysere elevopgaver, som forfatterne Trine May og Susanne Arne-Hansen har formuleret i forbindelse med læsning af et digtuddrag af Dan Turèll: *Den dag kirsebærtræerne blomstrede* (May & Arne-Hansen, 2010). Efter læsningen af digtet og besvarelsen af fire opgaver, opfordres eleverne til at se en del af Anders Østergaards film: *Så kort og mærkeligt livet er*. Efterfølgende er der tre elevopgaver, før filmen foreslås genset. Afslutningsvis er der to nye opgaver. Jeg gengiver her de i alt ni elevopgaver til uddragene fra digtet og filmen:

Hvad gør teksten her til et digt?

Hvilken stemning beskriver digtet?

Hvilke farver kommer du til at tænke på, når du læser digtet?

Hvordan kan huse være talende og fulde af fortællinger?

[Efter en kort introduktion til filmens genre, foreslår forfatterne, at filmen ses i klassen]

1. Hvad har Anders Østergaard valgt at vise i forbindelse med digtet?
2. Er der tomme pladser på billedsiden?
3. Hvad kan du sige om hans farvevalg? Passer det med de farver, du så for dig, da du læste digtet?

Se filmen igen, og overvej disse spørgsmål, mens du ser den:

4. Det, du har læst, er kun et uddrag af digtet. Herefter kommer et skift i filmen.

Læg mærke til, hvad der nu sker.

★ Hvor er vi henne nu?

★ Hvilke mennesketyper nævner Dan Turèll her?

5. Hvordan har Anders Østergaard håndteret perspektiv og billedudsnit i forbindelse med de mennesketyper, Dan Turèll nævner? (May & Arne-Hansen, 2010, s. 55-56).

I det følgende analyseres ovenstående tekst og den vurderes i forhold til de to vurderingskriterier, jeg formulerede i det ovenstående afsnit.

Lægges der i læremidlet op til, at eleverne samarbejder på en eller flere måder?

I ingen af opgaverne lægges der fra læremiddelforfatterne op til, at der samarbejdes mellem elever eller lærer og elever om løsning af opgaverne. Der er flere henvendelser til eleven i form af anden person ental, *du*. Denne form indikerer, at den prototypiske kommunikationsform, som her underforstås, er læremiddelforfatter/lærer, der henvender sig til den enkelte elev, som svarer efter tur.

Rummer opgaverne i de elevhenvendte tekster muligheder for flere forskellige svar?

Flere af opgaverne har karakter af lukkede spørgsmål idet det underforstås, at der findes objektive og entydige svar på dem. Fx 1) *Hvad gør teksten her til et digt?*, 2) *Hvilken stemning beskriver digtet?* De nævnte spørgsmål er to af flere eksempler, som kræver præcise svar i retning af at fastslå nogle kendsgerninger. Der lægges ikke op til refleksion eller diskussion af disse kendsgerninger.

Flere af opgaverne lægger op til, at eleven formulerer sig omkring farveassociationer (de to opgaver med nummer tre) og om udvalgte metaforer (den første opgave 4). Der lægges der imidlertid ikke op til, at elevbesvarelsesne bliver anvendt til noget i det videre arbejde med tekst og film. Det er nærliggende at forestille sig, at eleverne også her lærer, at det er ligegyldigt, hvad de er nået frem til i deres farve- og metaforovervejelser. Konklusionen på den første analyse af tekstuddrag er, at det læringssyn, der implicit ligger i denne tekst ikke er et læringssyn, hvor samarbejde og mulighed for flere forskellige tolkninger og svar er til stede.

Fra *Men sikken en historie* har jeg valgt at analysere elevopgaver, som er placeret i tilknytning til fælles læsning af teksten af Ole Lund Kirkegaard: *Slottet bag bakkerne* (Skyggebjerg, 2009, s. 60-67). De opgaver, jeg her har valgt at fokusere på, er formuleret i forbindelse med det overordnede tema, som Anna Karlskov Skyggebjerg kalder *Personerne*:

GRUPPE

Børnene Maya, Jakob og Egon er hovedpersoner i historien. Børnene er legekammerater og udgør en gruppe. Skriv fem-ti sætninger om det, de laver.

Smeden er voksen, men modsat mange andre voksne i Ole Lund Kirkegaards bøger kan han godt lide at være sammen med børn. Skriv ti ord, som karakteriserer smeden

Sammenlign jeres karakteristikker af smeden.

- Hvilken slags voksen er smeden?
- Hvad lærer han børnene?
- Hvorfor kan de godt lide ham?

FÆLLES

Tal om børnenes liv og deres leg

- Er det sådan, I leger?
- Synes I, at Maya, Jakob og Egon har et godt barneliv? (ibid., s. 71)

Lægges der i læremidlet op til, at eleverne samarbejder på en eller flere måder?

I ovenstående tekstuddrag lægges der i de første elevopgave på til, at eleverne arbejder sammen på flere måder. Eleverne skal i grupper for det første hjælpes ad med at finde steder i teksten, som beskriver, hvad børnene laver. Derefter skal eleverne diskuteres deres karakteristikker af smeden og sammen reflektere over og diskutere tre spørgsmål vedrørende smeden. Endelig lægges der til sidst op til en fælles snak i klassen, hvor der relateres til elevernes egne lege og barneliv.

Rummer opgaverne i de elevhenvendte tekster muligheder for flere forskellige svar?

Ved arbejdet med elevopgaverne lægges der vægt på samtale, diskussion og refleksion. Derved er det i teksten underforstået, at der er flere forskellige mulige løsninger og svar. Elevernes egne refleksioner over smeden som person anvendes som udgangspunkt for den efterfølgende uddybende samtale i gruppen. Endelig anvendes gruppernes arbejde i den fælles afsluttende samtale om børns leg og liv. Konklusionen på denne sidste analyse er, at det læringssyn, der implicit ligger i tekstuddraget, vurderes at harmonere med det sociokulturelle læringssyn, som kriterierne er udfærdiget efter.

