



Fagportalen *dansk.gyldendal.dk*

En mosaik af forskellige syn på danskundervisning

DITTE VEJBY SCHOU, ADJUNKT, LÆRERUDDANNELSEN, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCN

Denne artikel præsenterer to undersøgelser af et af de mest anvendte læremidler i den danske grundskole, fagportalen *dansk.gyldendal.dk* for 7.-10. klasse (Gyldendal Uddannelse, 2011). I første del beskrives nogle af de faktorer, der har medvirket til, at *dansk.gyldendal.dk* siden dens lancering er blevet et af de mest dominerende læremidler i Danmark. Derefter præsenteres en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af den intenderede danskundervisning i forløbene på *dansk.gyldendal.dk* (Schou, 2018). Resultaterne viser bl.a., at undervisningen i højere grad er knyttet til fortolkningskompetence og arbejdet med æstetiske tekster frem for kommunikationskompetence og brugstekster. Ligeledes ses en kraftig vægtning af formidlende og stilladserende tilgange til læring samt et fravær af tilgange, der afspejler autentisk literacy. Samlet repræsenterer portalens forløb en mosaik af forskelligrettede syn på danskundervisning, hvilket efterlader lærerne med en kompleks fagdidaktisk opgave i aktualiseringen af portalens forløb.

***dansk.gyldendal.dk* – den mest dominerende fagportal i Danmark**

I 2017 viser et omfattende survey af danskfagets læremidler i grundskolen, at fagportalen *dansk.gyldendal.dk* både er det mest anvendte læremiddel og det, lærerne synes er bedst (Bundsgaard et al., 2017a, s. 33-35). Ifølge Børne- og Undervisningsministeriets status over kommunerne er *dansk.gyldendal.dk* i 2017 ligeledes det mest købte digitale læremiddel, eftersom 77 af landets 98 kommuner har købt adgang (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Dermed kan knap 80 % af landets udskolingsklasser potentielt blive undervist ud fra samme læremiddel. Fra forskning ved vi, at helt op til 70-90 % af undervisningen kan være styret eller dirigeret af læremidler (Imsen, 2020, s. 425), og at læremidler i mange fag er hovedkilden til viden (Mikk, 2000, s. 15). Da *dansk.gyldendal.dk* er et didaktisk læremiddel, som angiver mål, indhold og metode for undervisningen, repræsenterer den dermed det, man kan kalde 'elevernes potentielle læringsdesign' (Bundsgaard & Hansen, 2011, s. 32). På baggrund af portalens position på det danske læremiddelmarked og dokumenteret viden om læremidlers indflydelse på læreres planlægning og gennemførelse af undervisning præsenteres her en undersøgelse af *dansk.gyldendal.dk*, som jeg har foretaget i 2018 (Schou, 2018). Undersøgelsen indeholder en generisk analyse af fagportalens vej ind på det danske læremiddelmarked, og den bygger på dokumentanalyse, interview med forlagschefen for Gyldendal Uddannelse, Mikael Pedersen, danskredaktionen på forlaget samt en ansat fra skoleforvaltningen i en større dansk kommune. Derudover præsenteres en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af fagportalens forløbsdel, der har til formål at kortlægge portalens intenderede danskundervisning. Det er vigtigt at understrege, at sidstnævnte undersøgelse udelukkende kortlægger det potentielle læringsdesign og ikke den aktualiserede undervisning i praksis.

Fagportalen, der får vind i sejlene

Forinden fagportalerne er Gyldendal Uddannelse et veletableret og kendt læremiddelforlag tilknyttet Danmarks ældste forlag, Gyldendal. Op gennem 00'erne udgiver forlaget både analoge og digitale læremidler og er bl.a. optaget af webprøver og i-bøger. Da Clio Online som de første i Danmark lancerer en historieportal i 2007, bliver Gyldendal Uddannelse få år senere inspireret til at udvikle deres første fagportaler. I 2011 lancerer de tre portaler i henholdsvis dansk, matematik og engelsk målrettet udkolingen. Ansvar for fagportalernes indhold og fagdidaktik tildeles fagredaktionerne, og danskportalen bliver udformet under ledelse af danskredaktionen i tæt samarbejde med Gyldendals store netværk af forfattere (Schou, 2018, s. 13).

Samme år som lanceringen af *dansk.gyldendal.dk* vælger Styrelsen for It og Læring som en del af den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi (2011-2015) at bevilge 385 mio. kr. til en tilskudsordning målrettet indkøb af digitale læremidler i perioden 2012-2017. Ordningen betyder, at skolerne kan få dækket op til 50 % af udgifterne til digitale læremidler (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). I de efterfølgende år begynder flere af landets kommuner at lave treårige centrale indkøbsaftaler med læremiddelforlagene, herunder Gyldendal Uddannelse. Ifølge skoleforvaltningen i en større dansk kommune er der flere forvaltningsmæssige fordele ved en sådan aftale: Kommunen får mængderabat på flere portaler til alle kommunens skoler, og fagportalerne er compatible med de indførte, obligatoriske læringsplatforme som fx MinUddannelse. I ovenstående eksempel har kommunen kontakt med både Clio Online, Alinea og Gyldendal, men vælger i sidste ende Gyldendals tilbud. Valget træffes primært ud fra forvaltningsparametre som økonomi og kompatibilitet (Schou, 2018, s. 18-19). Et veletableret navn som Gyldendal bliver af flere forbundet med kvalitet og lodighed, så i de følgende år, hvor også arbejdstidsaftalen fra 2013 spiller ind på lærernes forberedelsestid (Beskæftigelsesministeriet, 2013), køber flere og flere kommuner adgang til netop denne portal. Idéen til fagportaler bliver således til før tilskudsordningen, men da ordningen træder i kraft kort tid efter lanceringen, er den med til at give fagportalerne "gevaldig vind i sejlene" (interview med Mikael Pedersen, 27. februar 2018, citeret i Schou, 2018, s. 18).

” Valget træffes primært ud fra forvaltningsparametre som økonomi og kompatibilitet.

Metode til undersøgelse af *dansk.gyldendal.dk*

Portalen er et omfattende reservoir bestående af undervisningsforløb, et bibliotek med tekster, en træningsdel, stilladserende redskaber, lærervejledninger, forslag til årsplaner m.m. Den største og mest bærende del af portalens indlejrede didaktik ligger dog i forløbsdelen. Undersøgelsen af *dansk.gyldendal.dk* beror derfor på en kvantitativ og kvalitativ analyse af 81 forløb¹ fra portalen. Forløbene er analyseret ud fra følgende fire kategorier:

1. Tilknytning til kompetence-, færdigheds- og vidensområder i Fælles Mål, dansk
2. Teksttyper
3. Danskfagligt indhold
4. Didaktiske tilgange, altså hvilke opgavetyper eller metoder eleverne forventes at lære af.

1 I 2018 repræsenterede de samtlige forløb på portalen. I skrivende stund (dec. 2020) er der kommet yderligere 17 forløb til foruden funktionen, hvor lærerne deler forløb med hinanden.

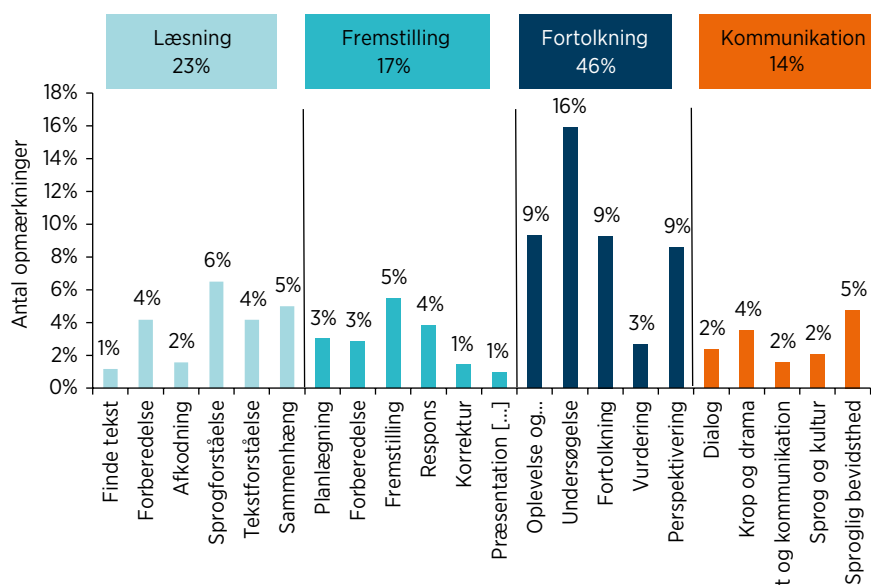
Hvert forløb på portalen består af en række procestrin samt en tilhørende opmærkning af mål. I analysen er forløbene optalt efter, hvilke kompetence-, færdigheds- og vidensområder de understøtter, og for hvert trin er optalt, hvilke teksttyper forløbet faciliterer. I alt er der samlet data fra 897 trin svarende til alle analyserede forløb. Hvad angår indhold og didaktiske tilgange er hvert trin scoret procentvist, så et enkelt trin eksempelvis er scoret til at være 60 % analyse og 40 % fortolkning. For alle fire analysekategorier gælder det, at resultaterne er samlet og vægtet i procent i forhold til forløbets estimerede varighed. For at uddybe resultaterne suppleres de kvantitative data med kvalitative nedslag.

Dansk er primært et fortolkningskompetencefag

I det følgende gennemgås resultaterne for undersøgelsens fire kategorier begyndende med forløbenes tilknytning til kompetence-, færdigheds- og vidensområderne i Fælles Mål, dansk (Figur 1).

Resultaterne viser, at *fortolkning* er det mest opmærkede kompetenceområde med 46 %. Dernæst kommer *læsning* med 23 %, *fremstilling* med 17 % og *kommunikation* med 14 %. Der er således en markant ubalance mellem danskfagets to poler, den æstetisk hermeneutiske og den praktisk kommunikative (Hansen, 2015, s. 50).

” Resultaterne viser, at fortolkning er det mest opmærkede kompetenceområde med 46 %.



Figur 1: Procentvis fordeling af færdigheds-, videns- og kompetenceområder i den intenderede danskundervisning (Schou, 2018, s. 48)

Under færdigheds- og vidensområderne ses ligeledes en ubalance, som er mest tydelig under fortolkning. 16 % af de opmærkede mål er at *undersøge* tekstens genre, sprog og indhold samt lave målrettede analyser af tekster. Kun 3 % af målene er tilknyttet *vurdering* af tekster, som omhandler, at eleverne kan diskutere egne og andres tolkninger samt vurdere tekstens form, udsagn og kvalitet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). I et kompetence- og literacyorienteret perspektiv fremstår dette som en u hensigtsmæssig

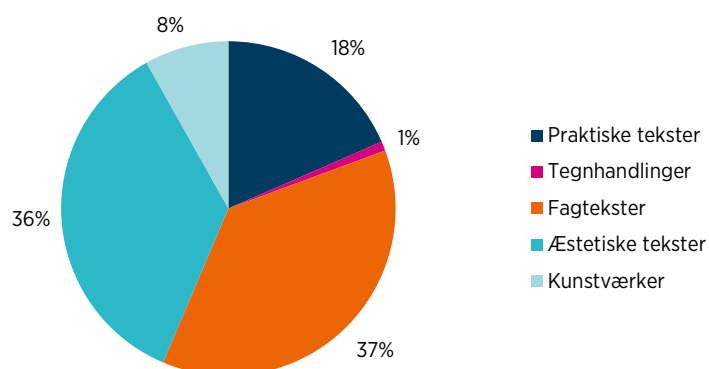
nedtoning af området vurdering. I forløbet *Pragtfuldt, pragtfuldt!* skal eleverne eksempelvis analysere og fortolke Kim Fupz Aakesons roman fra 2015 af samme navn samt lære om ungdomsromanen som genre. Eleverne arbejder undervejs med genretræk, komposition, fortæller, person- og miljøkarakteristik, inden de til sidst skal diskutere, hvad det gode liv er ifølge romanen, og hvad det ifølge romanen vil sige at være ung i dag. De bliver ikke bedt om at vurdere tekstens budskab i relation til egne velbegrundede opfattelser, erfaringer eller holdninger.

Under kompetenceområdet *kommunikation* er *sproglig bevidsthed* det mest repræsenterede område med 5 %. I forløbet *Sproglig variation* skal eleverne eksempelvis lytte og forholde sig til, hvad de tænker om to kvinder, der taler henholdsvis morsingbomål og rigsdansk. Ligeledes arbejder eleverne med færdigheds- og vidensområdet *sprog og kultur* ved at lære om multietnolekt, altså sprog knyttet til etnicitet. Forløbet udfordrer eleverne på holdninger og fordomme og understøtter i høj grad en kompetenceorienteret tilgang til sprog i brug. I andre forløb, der omhandler sprog og kultur, arbejder eleverne med nabosprog, lyrik fra 80'erne samt verdenslitteratur fra Iran, Japan og Somalia. Forløbene tager dermed udgangspunkt i en bred palet inden for sprog og kultur, men i lyset af den globale og multikulturelle verden, eleverne skal dannes til at begå sig i (Cazden et al., 1996), er 2 % en bemærkelsesværdig underrepræsentation.

En stor mængde fagtekster og æstetiske tekster

I kategoriseringen af teksttyper tager analysen udgangspunkt i Thomas Illum Hansens inddeling, som bestemmer teksttyperne ud fra deres kommunikationsfunktion (Hansen, 2015, s. 42). *Kunstværker og æstetiske tekster*, fx skønlitteratur, er skabt med modtagerens oplevelse for øje, og de knytter sig til tilegnelse af fortolkningskompetence. Brugstekster, der knytter sig til tilegnelse af kommunikative kompetencer, opdeles i Hansens terminologi i *praktiske tekster*, fx journalistiske genrer, og i *tegnhandlinger*, fx tweets og emojis. *Fagtekster* er saglig formidling af viden og giver elever et metasprog om deres læring (Hansen, 2015).

Resultaterne i figur 2 viser, at fagtekster er rigt repræsenteret med 37 %. Portalen indeholder en stor mængde informerende brødtekst, faktabokse, ordforklaringer, video med information m.m., der kan understøtte eleverne i deres læringsproces. Sideeffekten af de mange fagtekster er dog, at eleverne sjældent bliver bedt om at finde tekster uden for portalen, og dermed fratages de muligheden for at inddrage deres egne erfaringsverdener. Den næstmest repræsenterede teksttype er med 36 % æstetiske tekster, især repræsenteret ved skønlitteraturen. Herefter kommer praktiske tekster med 18 %, kunstværker med 8 % og tegnhandlinger med 1 %. Tekster, der understøtter arbejdet med fortolkningskompetence, fylder tilsammen 44 %, og tekster, der understøtter kommunikationskompetence, fylder 19 %. Igen ses altså en ubalance.

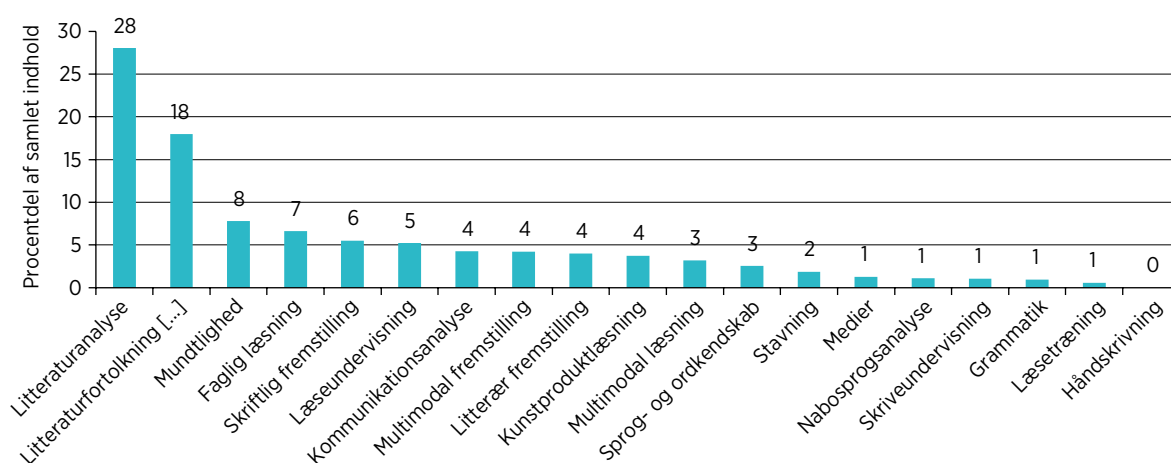


Figur 2: Procentvis fordeling af teksttyper i den intenderede danskundervisning (Schou, 2018, s. 57)

” Sideeffekten af de mange fagtekster er dog, at eleverne sjældent bliver bedt om at finde tekster uden for portalen, og dermed fratages de muligheden for at inddrage deres egne erfaringsverdener.

Litteraturanalyse dominerer

Indholdsanalysen (se figur 3) tager udgangspunkt i de 19 indholdskategorier, der er brugt i den store dansklæremiddelundersøgelse foretaget af Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (Bundsgaard et al., 2017b, s. 74-75). Undersøgelsen viser, at *litteraturanalyse* er det højest prioriterede indhold med 28 %. Derefter følger *litteraturfortolkning, -vurdering og -perspektivering* med 18 %. Forskellen indikerer, at analyse samlet set prioriteres højere end fortolkning. I størstedelen af forløbene er begge indholdsområder repræsenteret, men der er stor variation af vægtningen forløbene imellem. I forløbet *Romantikken* er vægtningen af fortolkning, perspektivering og vurdering eksempelvis fire gange højere end analyse, hvorimod forløbet *Genrebevidsthed* slet ikke vedrører fortolkning, men primært omhandler instrumentel analyse af genretrek. Det modbeviser tesen om, at fortolkning forudsætter forholdsvis mere analysearbejde, men bekræfter omvendt, at der i læremidler findes en del analysearbejde, som ikke bruges til fortolkningsarbejde (Bundsgaard et al., 2017a, s. 40).



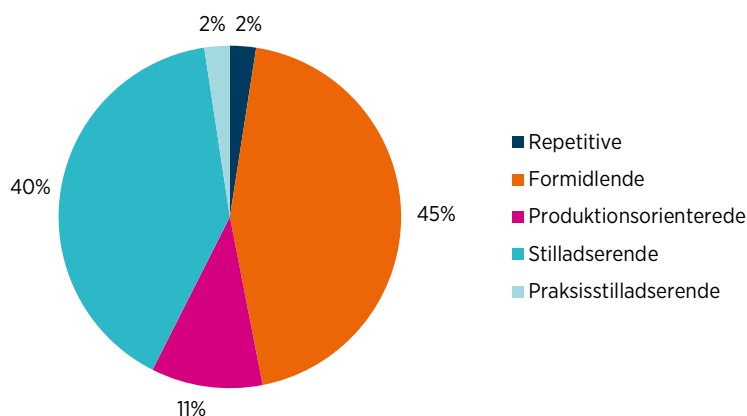
Figur 3: Fordelingen af indhold i forløbene på dansk.gyldendal.dk (Schou, 2018, s. 60)

Et andet iøjnefaldende resultat er fraværet af stavning, som kun fylder 2 % sammenlignet med 14 % i læremidler for udskolingen generelt (Bundsgaard et al., 2017a, s. 39). I forløbene på *dansk.gyldendal.dk* findes stavning kun repræsenteret i fire staveforløb, hvori eleverne understøttes i at arbejde løsrevet fra kontekst med hhv. dobbeltkonsonant, konsonantklynger og r-problemer. Derudover findes en væsentlig mængde staveopgaver i portalens træningsdel. Stavning ansues altså ikke som en integreret del af elevernes fremstilling af tekster i meningsfulde sammenhænge. Slutteligt skal det fremhæves, at mundtlighed, som normalt er et nedprioriteret indholdsområde, vægtes med 8 % mod 3 % i alle læremidler (Bundsgaard et al., 2017a, s. 39). I det lange forløb *Mundtlighed* skal eleverne eksempelvis arbejde med stemmens virkemidler, såsom artikulation, frasering, tempo, styrke, højde og betoning, mens eleverne i andre forløb arbejder med fremlæggelser og oplæsning. Flere af forløbene inddrager lydfiler og programmer hensigtsmæssigt og udnytter dermed mediets affordans (Tønnessen, 2012, s. 22-23).

” Stavning anskues altså ikke som en integreret del af elevernes fremstilling af tekster i meningsfulde sammenhænge.

Opgaverne er primært formidlende og stilladserende

Forløbenes opgavetyper er kategoriseret i fem didaktiske tilgange (Bundsgaard et al., 2017b, s. 68-69).



Figur 4: Den procentvise fordeling af didaktiske tilgange i den intenderede danskundervisning (Schou, 2018, s. 28)

Resultaterne i figur 4 viser, at den mest anvendte tilgang er den *formidlende* med 45 %. Eleverne bliver i disse opgavetyper styret gennem opgaveløsning på baggrund af nyligt introduceret faglig viden. Eksempelvis bliver eleverne introduceret til analysebegreberne fortæller og synsvinkel gennem video og tekst, hvorefter de selv skal finde synsvinklen og bestemme fortælleren i en angivet novelle. Den *stilladserende* tilgang er næsten lige så dominerende med 40 %. Tilgangen har til formål at understøtte elevernes undersøgende, refleksive og dialogiske arbejde ved fx at tilbyde en ressource til dette eller ved at facilitere processen gennem et værktøj. Det kan være, når eleverne møder en indtalt modellæsning i arbejdet med læseforståelsesstrategier, eller når de i arbejdet med mundtlighed stilladseres af et lydprogram. I analysen fremkommer mange data fra den stilladserende tilgang, fordi portalen rummer et stort antal analyseværktøjer samt redskaber til refleksion eller produktion. Dette kunne fx være portalens analysecirkler, skriverammer eller programmet Små P til digitale produktioner. Dog anvendes redskaberne sjældent i sammenhænge, hvor eleverne skal arbejde undersøgende som fx i projektarbejde. Kun 2 % af forløbene indeholder *repetitive* opgaver, som karakteriseres som træningsopgaver af gentagende karakter med korrekte svar. Tilgangen er sparsomt repræsenteret, men ses især i staveforløbene samt i grammatikforløbet *Sætninger*, hvor eleverne arbejder med helsætninger, ledsætninger, sætningskoblinger og komma løsrevet fra elevernes eget skriftlige arbejde. Den *praksisstilladserende* tilgang, hvor elever simulerer kollaborative arbejdsprocesser med tekster i autentiske kommunikationssituationer, er ligeledes kun repræsenteret med 2 %. Det kan fx være, hvis elever skal gennemgå et produktionsselskabs arbejdsproces med at lave film. Tilgangen ses tydeligst i forløbene med multimodal produktion, fx forløbet *Pressefoto*, hvor eleverne efter at have analyseret årets pressefoto skal agere pressefotografer for en dag. I 11 % af opgaverne er tilgangen *producerende*, hvilket dækker over opgaver, hvor resultatet er et produkt af mere færdig og gennearbejdet karakter, fx en film, et lyddigt eller et selvportræt. Den producerende tilgang er i undersøgelsen repræsenteret i alle forløb med praksisstilladserende tilgange, der rummer et gennemarbejdet slutprodukt, men tilgangen findes derudover også i kombination med formidlende og stilladse-

rende forløb. Sammenfattende kan man konkludere, at elevernes potentielle tilgange til læring på *dansk.gyldendal.dk* primært er formidlende og stilladserende, i nogen grad producerende og kun meget lidt repetitive eller praksisstilladserende.

Et genkendeligt mønster på tværs af analysens data er, at eleverne introduceres for læringsmål, og herefter følger en formidlende fagtekst samt opgaver med tilknyttede stilladserende værktøjer som fx analyse-cirkler eller skemaer til noter. Afslutningsvis producerer eleverne en opgave i relation til forløbets tema eller genre og afslutter med en evaluering.

En litterær danskundervisning, der forbliver i skolens domæne

På tværs af resultaterne tegner sig et billede af et litterært danskfag, hvor fortolkningskompetence tilgænes i arbejdet med æstetiske tekster og en rig mængde fagtekster, der på forhånd er valgt for eleverne. Eleverne understøttes i høj grad i at blive kompetente litteraturfortolkere inden for skolens domæne, men det prioriteres ikke i lige så høj grad at knytte an til elevernes tekstvalg, egne erfaringer og kommunikationsverden uden for skolen. Det viser sig bl.a. ved manglen på vurderingsarbejde, nedprioritering af kommunikationskompetenceorienterede forløb, mangel på praksisstilladserende tilgange og en instrumentel tilgang til grammatik og stavning i tekster, eleverne ikke selv har fremstillet. Udover at det ikke er ligetil for den enkelte lærer at få øje på denne tolkning af læreplanen, ligger der en udfordring i at gennemskue, hvilken danskundervisning forløbene repræsenterer, da de hver især understøtter forskellige forståelser. Modsat de stramt redigerede lærebogssystemer med en fyldig lærervejledning, der ekspliciterer materialets ståsted, er lærervejledningerne til forløbene kortfattede og hjælper ikke lærerne med at få overblik over den mosaik af forskellige læringssyn og danskundervisning, som *dansk.gyldendal.dk* repræsenterer. Lærerne kunne have gavn af en dertil egnet søgefunktion eller en samlet oversigt over forløbenes forskellige tilgange, mål og indhold, hvis læremidlet skal leve op til dets egen beskrivelse om at være ”et ambitiøst og omfangsrigt materiale, som på samme tid er overskueligt, fleksibelt og nemt at anvende” (Gyldendal Uddannelse, 2011, Om portalen). Selvom portalen faciliterer højtidaktiserede forløb, der på papiret er lette at gå til, er det en kompleks og tidskrævende opgave at gennemskue og redigere forløbene, så de stemmer overens med lærernes egne fagsyn og mål. En risiko kan være, at nogle lærere lader portalens intenderede didaktik blive styrende snarere end støttende for undervisningen med det resultat, at den bliver toneangivende for den aktualiserede undervisning og dermed for elevernes læring.

” En risiko kan være, at nogle lærere lader portalens intenderede didaktik blive styrende snarere end støttende for undervisningen.

Referencer

- ▶ Beskæftigelsesministeriet (2013). *Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/409>
- ▶ Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Fælles Mål*, dansk. <https://emu.dk/grundskole/dansk/faelles-mal>
- ▶ Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Pulje har sat skub i markedet for digitale læremidler*. <https://www.stil.dk/aktuelt/uvm/2018/juni/180601-pulje-har-sat-skub-i-markedet-for-digitale-laeremidler>

- ▶ Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017a). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I: Bremholm, J., Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 28-54). Aarhus Universitetsforlag.
- ▶ Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017b). Metoden bag den kvantitative undersøgelse af danskfagets læremidler. I: Bremholm, J., Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 55-77). Aarhus Universitetsforlag.
- ▶ Bundsgaard, J., & Hansen, T. I. (2011). Evaluation of Learning Materials: A Holistic Framework. *Journal of Learning Design*, 4(4), 31-44.
- ▶ Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. P., Kalantzis, M., Kress, G., ... Nakata, M. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- ▶ Gyldendal Uddannelse (2011). *Dansk 7.-10. klasse*. <https://dansk.gyldendal.dk/>
- ▶ Hansen, T. I. (2015). *Dansk*. Klim.
- ▶ Imsen, G. (2020). *Læreren verden: Innføring i generell didaktikk* (6. udg.). Universitetsforlaget.
- ▶ Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. Lang.
- ▶ Schou, D. V. (2018). *Potentiell danskundervisning. En didaktisk designanalyse af fagportalen dansk.gyldendal.dk*. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. Kandidatspeciale. <https://www.ucviden.dk/da/publications/potentiell-danskundervisning-en-didaktisk-designanalyse-af-fagport>
- ▶ Tønnessen, E. S. (2012). *Sammensatte tekster – børns tekstpraksis*. Klim.

Om forfatteren

Ditte Vejby Schou er ansat på læreruddannelsen i Aalborg, Professionshøjskolen UCN, hvor hun underviser i dansk for 4.-10. klasse samt i teknologiforståelse. Hun er cand.pæd. i didaktik (dansk) og er tidligere folkeskolelærer med ni års erfaring fra grundskolen.