

## Begreber

### Aktivitet

Aktivitet er et begreb for, at der sker noget i det hele taget, det vil sige en egenskab, der kendetegner alle former for handlinger og processer (fx gæring, fotosyntese eller læring). Didaktisk anvendes begrebet mere afgrænset om de handlinger og roller, der knytter sig til undervisningen. Begrebet har traditionelt været behandlet som en del af "metode" i den almene didaktik, men i de senere år er man i stigende grad begyndt at beskrive undervisningen med dramaturgiske begreber: aktører, roller, rekvisitter og iscenesættelse. I det perspektiv kan et didaktisk læremiddel analyseres som en drejebog, der rammesætter aktiviteter og foreskriver en bestemt iscenesættelse af aktørerne (lærere og elever) og deres handlinger i tid og rum.

### Almen didaktik

Almen didaktik er teorien om og beskæftigelsen med alle forhold vedr. undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering i en almen form. Den almene didaktik orienterer sig dermed principielt i forhold til og på tværs af alle skolens fag og i forhold til skolen som helhed, men knytter ikke specifikt an til nogen af fagene. Almindeligvis bestemmes den almene didaktik helt grundlæggende som læren om undervisningens mål, indhold og metode (se også didaktik), men med udviklingen af en læremiddeldidaktik fremhæves spørgsmålet om mediering og repræsentation som en central didaktisk problemstilling på linje hermed (se også læremiddeldidaktik).

### Artefakt

Artefakt betyder det, der er frembragt ved håndværk eller kunst (arte factum), og bliver brugt som et fællesbegreb for enhver genstand eller proces, der er et resultat af en menneskelig aktivitet. Ifølge Lev Vygotskij spiller artefakter en central rolle for menneskets bevidsthed og erkendelse, fordi mennesket ikke blot former genstande, men også bliver formet af omgangen med dem. Således opfatter han blandt andet sprog og begreber som sofistikerede artefakter, der ligesom andre brugsgenstande vokser ud af vores omgang med en håndgribelig omverden. I forlængelse af denne tænkning bruges artefakt-begrebet om forskellige typer læremidler for at betone, at de på én gang formes af og er med til at forme dem, der bruger dem. Dette

gælder fx både a) anskuelsergenstande, der er hentet i naturen, men som er ordnet og didaktiseret af mennesker (stensamlinger, samlinger af præparerede dyr mm.), b) redskaber, der bruges i en undervisningssammenhæng (stjernekkert, lommeregner, digitale værktøjsprogrammer mm.) og c) didaktiserede læremidler (lærebøger, undervisningsmateriale, læringsspil mm.).

### Basisfag

Basisfag er betegnelsen for de fag, der udgør grundlaget for viden og metoder i undervisningsfagene. Basisfagene er i mange tilfælde videnskabsfag, men de er også håndværks- eller kunstfag. Det gælder fx for sløjd og musik. En del skolefag har mere end ét basisfag, og mange fag trækker reelt på viden og metoder fra en række fag – en tendens der tiltager, efterhånden som traditionelle faggrænser overskrides og brydes op også på basisfags niveau. Arbejdet med at undersøge forholdet mellem basisfag og undervisningsfag er central for afklaringen af fagenes didaktik (se også rekontekstualisering og didaktik, basisfags didaktik).

### CKF

CKF er en meget brugt forkortelse af “centralt kundskabs- og færdighedsområde”, som er de områder, skolefagene har været opdelt i siden folkeskoleloven af 1993 og den række af faghæfter, der fulgte i kølvandet på loven. CKF’erne fastlægger skolefagenes indhold og de kundskaber og færdigheder, eleverne skal tilegne sig i relation til indholdet. Med *Klare Mål* (2002) blev der for første gang fastsat trin- og slutmål for fagenes CKF’ere – ikke for fagene som sådan – en praksis, der er videreført i *Fælles Mål 2003-2006* og *2009*. CKF’ere er således blevet et helt afgørende middel for staten til at definere fagenes mål og indhold. Siden 1997-loven har man også haft CKF’ere for fagene i læreruddannelsen.

### Dannelse

Dannelse er et begreb, der forudsætter, at mennesket fra naturens hånd ikke er færdigt udviklet – men derimod formbart. For at kunne blive menneske skal mennesket (både som individ og som en del af et fællesskab) udvikle sig og formes – det vil sige dannes uden forud givne mål. Mennesket skal derfor selv formulere disse mål, og forskellige samfund formulerer til forskellige tider forskellige mål for denne dannelsesproces. I moderne samfund er det skolen, der varetager dannelsesopgaven. Der gives forskellige teorier om, hvad dannelse er, og hvad dannelse helt grundlæggende er et resultat af. Wolfgang Klafkis definitioner har i Danmark været både skelsættende og skoledannende.

### Dannelse, almen

Ifølge Wolfgang Klafki er det et krav til skolens almene dannelsesarbejde, at det er fælles for og vedkommer alle. Det betyder, at alle skal have lige adgang til og mulighed for at udvikle sig, og at dannelsen skal ske via tilegnelsen af det, der vedrører alle i fællesskab (fx epokale nøgleproblemer, se nøgleproblemer). Almen dannelse er ifølge den sene Klafki udviklingen af evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Ud over at udvikle et begreb om almindelig dannelse har Klafki i den tidlige del af sit forfatterskab peget på tre grundlæggende forskellige former for dannelse, hvor de to første (material og formal) hver har to underformer.

### Dannelse, formal

Klafki skelner inden for den formale dannelsesopfattelse mellem funktionelle og metodiske dannelses teorier. Ifølge funktionelle teorier er mennesket i besiddelse af nogle fysiske og åndelige kræfter, der kan og skal udvikles med henblik på deres funktion i voksenlivet, mens metodiske opfattelser betoner den færdighedsmæssige effekt af at arbejde med forskellige former for indhold. De erhvervede færdigheder kan anvendes på andre former for indhold, og det væsentlige er ikke indholdet i sig selv, men derimod den oparbejdede evne til metodisk at tilegne sig viden – eleverne skal "lære at lære". Fælles for formale dannelsesopfattelser er, at de fokuserer på eleverne og udviklingen af deres evner og færdigheder – principielt uafhængigt af et bestemt indhold.

### Dannelse, kategorial (dobbeltsidig åbning)

Kategorial dannelse er den dannelse, der integrerer både formale og materiale dannelseselementer i en helhed. Udgangspunktet bliver dermed de kategorier, der kan forbinde det materiale (faget) og det formale (eleven). En kategori er det undervisningsindhold, der kan formidle den dobbeltsidige åbning, det vil sige både åbne faget for eleven og eleven for faget. "Kategorier" kan principielt være alt, der via forskellige repræsentationsformer kan inddrages i undervisningen og gøre et fagligt indhold tilgængeligt for eleverne. De valgte kategorier skal kunne forbindes både med faget og elevernes liv og erfaringer ("deres horisont"). Således skal indholdet kunne gøres til "kategori for hans (elevens) eget åndelige liv" (Klafki 1983: 63).

### Dannelse, material

Inden for den materiale dannelsesopfattelse skelner Wolfgang Klafki mellem objektivistiske og klassiske dannelses teorier. Ifølge objektivistiske teorier er målet at

formidle kulturens “etiske værdier, æstetiske indhold, videnskabelige erkendelse og så videre” (Klafki 1983: 38) til eleverne i en objektiv og principielt uforandret form. Denne retnings mest udbredte form er den videnskabscentrede dannelses-tænkning, “scientismen”, som overfører videnskabens indhold og metoder til skolen. Klassiske dannelses-teorier lægger til gengæld vægt på, at eleverne skal møde og lære de værker, som i kulturens historie har vist sig at have haft blivende betydning – det, der er bestandigt over tid og “overbevisende, rystende og opfordrende til efterfølgelse lader bestemte menneskelige kvaliteter blive transparente”, har derfor en dannelses-værdi (Klafki 1983: 41). Fælles for de materiale dannelses-teorier er forestillingen om, at der i skolen (og i kulturen) er et bestemt, givet indhold, børnene skal tilegne sig. Der er fokus på indhold og formidlingen af kundskaber og ikke på eleverne og de problemer, de er optagede af.

### Dannelsessyn

Alle fag (jf. *Fælles Mål*), alle lærere og alle didaktiske læremidler indeholder et dannelsessyn. Dette dannelsessyn kan være mere eller mindre erklæret, eksplicit og afklaret. Ofte kræver en egentlig analyse af et dannelsessyn derfor et ganske stort stykke arbejde. Der er i Danmark en tradition for at bruge Klafkis begreber om forskellige former for dannelse (se ovenfor), når man skal afdække dannelsessynet i et bestemt fag, en bestemt praksis eller i et bestemt læremiddel. Hvilke hhv. materiale og formale dannelseselementer finder vi? Hvordan er de vægtet og ordnet i forhold til hinanden? Lægges der op til en dobbeltsidig åbning? Hvilke forestillinger om almen dannelse er medtænkt? Det mest overordnede og grundlæggende dannelsessyn i forhold til skolen finder vi i folkeskolens formål, som formulerer skolens værdigrundlag (ligeværd, åndsfrihed, demokrati).

### Den Blå Betænkning

*Den Blå Betænkning*, som officielt hed *Undervisningsvejledning for folkeskolen*, udkom i to blå bind i hhv. 1960 og 1961. Betænkningen var et resultat af et omfattende arbejde i et ministerielt nedsat udvalg, som skulle udarbejde retningslinjer for skolens undervisning på baggrund af skoleloven fra 1958. Retningslinjerne omfatter alle skolens fag og emner. *Den Blå Betænkning* beskriver typisk fagene i et kort formålsafsnit og et fyldigere afsnit om indhold og omfang. Mål sættes i høj grad lig med indhold og omfang (mål er det, faget måler, og ikke målet med det). Både danskfaget og fremmedsprogfagene er tænkt som rene færdighedsfag, mens fag som historie (med samfundslære) og kristendoms-kundskab er præget af en material dannelses-tænkning. Didaktisk er læreplanen interessant, fordi den

introducerer tanken bag det eksemplariske princip, som i forhold til historiefaget benævnes “det fragmentariske princip” (Undervisningsministeriet 1960: 24; 117). Læremiddelmæssigt hæfter man sig ved, at *Den Blå Betænkning* tillægger tidssvarende læremidler (“undervisningsmidler”, “lærebogssystemer”, “ydre hjælpemidler”) stor betydning (Undervisningsministeriet 1960: 25; 44).

### Det eksemplariske princip

Det eksemplariske princip er princippet for udvælgelsen af undervisningens indhold. Indholdet skal – for at være eksemplarisk – repræsentere de almene, væsentlige og særlige træk ved en del af et fag eller et sagsforhold. Udgangspunktet er, at der altid foreligger mere viden, end det er muligt at medtage i undervisningen, og at man derfor har brug for kriterier for hhv. at ekskludere og inkludere viden. Samtidig er det et krav til den udvalgte viden, at den skal være – eller skal kunne gøres – tilgængelig og opleves som relevant af børnene (se også kategorial dannelse og tilgængelighed).

### Det Sthyrske Cirkulære

I 1900 udkom *Det Sthyrske Cirkulære*, som er opkaldt efter kultusminister H.V. Sthyr. Det skete i forlængelse af skoleloven fra 1899 af hensyn til at sikre “den fornødne Enhed og orden inden for Skolens Virksomhed”. Cirkulæret tilkendegav dermed et ønske om et vist enhedspræg i skolens undervisning og overlod ikke blot skolens “almindelige Bestemmelser” til “Lærernes individuelle skøn”, samtidig med at man fra ministeriets side betonede vigtigheden af at “give Rum for fri Bevægelighed og personligt aandeligt Liv”. Det rum værnes der om ved at erklære, at den udmeldte ramme “kan udfyldes forskelligt efter de forskellige Forhold”, og ved at understrege, at de udmeldte mål nås “i forskelligt Omfang og i forskellig Dybde alt efter Skolens fyldigere eller ringere Organisation.” Mål forstås som den strækning, der skal tilbagelægges, “det Maal, hvortil der på Skolens forskellige Trin bør naas i hvert Fag” og er flere steder vanskeligt at skelne fra indhold. Det eneste fag, der har et erklæret formål, er religion. Læremiddelmæssigt er denne læreplan interessant, fordi den har et stort alment kundskabsområde, der går forud for fagene, nemlig anskuelsesundervisning. Denne del af skolens undervisning, som går forud for “den egentlige fagundervisning” baserer sig på “virkelige Genstande”, “Tegning på Skoletavlen” eller “Vægbilleder” med henblik på at opdrage “Barnets Sansning og Forestillingsliv”. Indholdet er det fysiske og kulturelle miljø samt årstiderne. Beskrivelsen af anskuelsesundervisningen fylder mere end beskrivelserne af noget fag. Cirkulæret regnes almindeligvis for at være det første eksempel på en læreplan (\*) i Danmark.

## Didaktik

Didaktik er læren om undervisningens mål, indhold og metode. Ifølge den danske didaktikprofessor, Frede V. Nielsen, kan man grundlæggende skelne mellem fire forskellige former for didaktik ("didaktiske paradigmer"), som ideelt set bør forbindes og afstemmes i forhold til hinanden, men som ofte forekommer i isolerede former:

*Basisfagdidaktik* er kendetegnet ved, at basisfagets struktur og indhold forholdsvis uforandret overføres til undervisningsfagene. Der er her tale om, at basisfag "siver ned" i undervisningsfagene, uden at de påvirkes eller omformes af forskellige pædagogiske teorier og hensyn eller af mødet med eleverne. Relationen mellem basisfag og undervisningsfag er derfor karakteriseret ved "nedsvivning".

*Eksistensdidaktik* orienterer sig imod menneskets eksistentielle grundvilkår som det primære og ser dermed bort fra barnets nære og samfundsmæssige livsomstændigheder (mikro og makro).

*Etnodidaktikkens* udgangspunkt er elevkultur og elevernes hverdags erfaringer på mikrokulturelt niveau. Der består her – som med eksistensdidaktikken – en udfordring i at forbinde med basisfagene. Hvordan undgår man en situation, hvor der ikke er nogen (eller kun ringe) formaliseret og systematisk sammenhæng mellem fag og elev, når udgangspunktet ikke er fagligt? Da der her ikke formidles nogen systematisk relation mellem fag og elev og basisfag og undervisningsfag, taler man om "non-relation".

*Udfordringsdidaktik* tager sit afsæt i makrokulturelle (samfundsmæssige) problemstillinger (eksempelvis Klafkis epokaltypiske nøgleproblemer (\*)) og er problemorienteret og tværfaglig, hvorfor også dette paradigme har brug for at tydeliggøre sin relation til basisfagene, som i sig selv ofte ikke er orienterede mod den tværfaglige løsning og perspektivering af problemer.

## Didaktisering

Didaktisering betegner en handling, der gør et materiale eller et redskab til et læremiddel i en undervisningssammenhæng. Det kan både ske i forbindelse med planlægning og gennemførelse af undervisning, idet et materiale eller redskab anvendes på en didaktisk måde eller bearbejdes med henblik på didaktisk brug (fx ved at klippe en avisartikel ud, fremhæve dens relevante passager og formulere arbejdsopgaver til den).

## Differentiering

Differentiering er en vejmetafor for, hvorvidt der er afvigelser og rum for afvigelser, det vil sige, om der er flere veje at gå ad end hovedvejen. Begrebet benyttes i overført forstand om alle former for forståelse og udvikling, der kan sammenlignes med det at gå ad flere forskellige veje. Et læremiddels differentiering vedrører en kombination af fælles og individuelle veje, der gør det muligt inden for en fælles ramme at imødegå forskellige behov, forudsætninger og udviklingspotentialer i forbindelse med elevernes brug af læremidlet og dets udtryk (\*), indhold (\*) og aktiviteter (\*).

## Fag

Fag er betegnelsen for organiseringen af bestemte områder af den menneskelige erkendelse, men er oprindeligt et begreb, der blev brugt om en klart afgrænset del af en bygning eller et bygningselement (et spærfag, som er rummet mellem to spær, et vinduesfag, som er rummet mellem to poster). Vi kan derfor sige, at fag vedrører en bestemt del af virkeligheden og menneskets omgang med den inden for en bestemt kulturel og samfundsmæssig sammenhæng. Fag er således sociale konstruktioner, der udvikler sig over tid, men som også i mange tilfælde udviser stor sammenhængskraft over tid. Der er løbende kommet nye fag til, og fag forbinder sig med hinanden på nye måder, men gamle fag forsvinder sjældent helt. I 1814 var der kun en håndfuld skolefag, i dag er der 19. De væsentligste ændringer i og af fagene vedrører synet på dem og deres bidrag til løsningen af skolens almene dannelsesopgave (se dannessyn og fagsyn). Inden for didaktikken skelnes der mellem forskellige former for fag, basisfag (se dette) og undervisningsfag. Basisfag (fx de naturvidenskabelige) frembringer kundskaber og færdigheder uden noget pædagogisk sigte, mens undervisningsfagene er fag, hvor nogle af disse kundskaber og færdigheder skal tilegnes med et bestemt pædagogisk sigte.

## Fagdidaktik

Fagdidaktik er læren om, hvordan man fastlægger mål, indhold og metode for undervisningen i et fag. De forskellige fagdidaktikker trækker således på begreber og indsigter fra den almene didaktik, men har til opgave at udmønte dem i forhold til et bestemt vidensområde. Mål, indhold og metode kan aldrig bestemmes alment i forhold til undervisningen, fordi undervisning altid er undervisning i – eller med tilknytning til – et eller flere fag. Fagene vil overordnet set altid farve målene, definere indholdet og rumme nogle metoder. Ethvert læremiddel, der er fremstillet med henblik på blive brugt i et fag, vil således kunne gøres til genstand

for fagdidaktisk analyse, fordi det altid er muligt at bestemme læremidlets mål, indhold og metode (se også læremiddeldidaktik).

### Faghæfte

Faghæfte var den betegnelse for et fags læreplan, der trådte i stedet for “undervisningsvejledning” (\*) i midten af 1990’erne. Ordet hænger ved i undertitlen på både *Klare Mål* og begge udgaver af *Fælles Mål*. “Jeg har valgt at kalde de nye faghæfter for FÆLLES MÅL”, skrev daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs i indledningen til *Fælles Mål 2003-2006* (Undervisningsministeriet 2004a: 4), og “Fælles Mål” synes da også at være det, vi efterhånden kalder læreplanerne, skønt ministeriet endnu bruger ordet “faghæfte” som overkategori på dets hjemmeside. Betegnelsen bruges ikke ret mange andre steder i *Fælles Mål 2009* end i selve titlen (fx *Fælles Mål 2009. Dansk. Faghæfte 1*) dog med læreplanen for matematik som en væsentlig undtagelse.

### Fagsyn

Jf. dannelsessyn kan vi skelne mellem forskellige syn på et skolefag, som disse kommer til udtryk i fagets læreplan, praksis og læremidler. Analysen af forskellige fagsyn vil typisk koncentrere sig om eller i det mindste tage afsæt i målkategorien. Hvad er det overordnede mål for arbejdet med faget, og hvad betyder det for valget af indhold og metoder, herunder forskellige måder at repræsentere indholdet på og lade eleverne arbejde med det på (se også aktivitet, indhold og udtryk)? Her vil det være nærliggende at bruge Wolfgang Klafkis dannelsesbegreber. Er de foreslåede elevaktiviteter underlagt en formal eller en material dannelsestænkning? Er der i fremstillingen af indholdet lagt vægt på at lave (kategoriale) koblinger mellem fagsprog og hverdagsprog?

### Færdigheder

En færdighed er at kunne gøre eller udføre noget. Begrebet bruges om praktisk kunnen af enhver art og inden for vidt forskellige områder. Det omfatter således også teoretisk kunnen (fx regnefærdigheder, læsefærdigheder og mere generelt kommunikative færdigheder), der har det til fælles med andre færdigheder, at de kun kan tilegnes ved praktisk øvelse. Færdigheder relaterer til en formal dannelsestænkning (se dannelse, formal) og optræder med stor konsekvens sammen med kundskaber (\*) som begrebspar i statens læreplaner (jf. de centrale kundskabs- og færdighedsområder (\*) i *Fælles Mål*). På den måde understreges den nære sammenhæng mellem at kunne noget og at kende til noget (se kompetencer).



## Indhold

Indhold er et begreb for, at noget er indeholdt i noget andet. I forbindelse med undervisning bruges det både om det tematiserede indhold (fx fødekæde), det aktualiserede indhold (elever og læreres arbejde med det tematiske indhold) og det realiserede indhold (elever og læreres læringsudbytte). Et læremiddels indhold er det indhold, der tematiseres i læremidlet, og måden, det søges aktualiseret og realiseret på. Læremidlets indhold er det, elever og lærer skal arbejde med, mens dets aktiviteter er de måder, de skal arbejde med det på.

## Kompetencer

En kompetence er at kunne bruge ens færdigheder og kundskaber til at handle på en måde, der er relevant i forhold til de aktuelle udfordringer i en bestemt situation og i en større samfundsmæssig sammenhæng. Begrebet bruges således om en indsigtfuld parathed til at handle, der rummer flere elementer: Man skal vide noget (kundskaber), kunne noget (færdigheder) og være i stand til at aflæse en situation og kombinere kundskaber og færdigheder på en relevant måde (kompetencer).

## Kundskaber

Begrebet kundskab er beslægtet med begreberne viden og kendskab. Det benyttes i flertal, fordi det betegner kendskab til isolerede dele af en større videnssammenhæng (fx et undervisningsfag eller et videnskabsfag). Inddelingen i kundskaber tjener flere formål, blandt andet at man i læreplaner kan a) opregne og prioritere de dele af en videnssammenhæng, man bør kende og være fortrolig med (fx kende forskel på fiktion og ikke-fiktion i dansk), og b) beskrive den kundskabslogik, der kendetegner forholdet mellem de enkelte dele (fx at man skal kende forskellige læseteknikker, inden man kan afpasse læsehastighed). Prioriteringen af kundskaber og beskrivelsen af kundskabslogik ligger til grund for den kundskabsbaserede progression i de centrale kundskabs- og færdighedsområder (se CKF) i *Fælles Mål* og relaterer til en material dannelsesstænkning (se dannelse, material).

## Legitimitet

Legitimitet er et begreb for, hvorvidt noget er lovligt og retsgyldigt. Det bruges i overført forstand om, hvorvidt noget er gyldigt i det hele taget – ikke kun i forhold til loven, men fx også i forhold til normer for sand viden. Legitimitet er et af de seks parametre i tjekmodellen, der lægges til grund for vurdering af læremidler. Som parameter bruges begrebet til at vurdere, i hvilken udstrækning et læremiddel hænger sammen med gældende lovgivning og læreplan samt nyeste viden – og på hvilke måder.

## Læremiddel

Læremidler er materialer og redskaber, der bliver anvendt som *midler* med *læring* som mål. Bliver de brugt i en undervisningssammenhæng, betegnes de ofte som undervisningsmidler. Begrebet læremidler er dog et bredere begreb, der betoner læringsperspektivet og omfatter alt, der inddrages og anvendes målrettet i en læringsammenhæng (film, billeder, landkort, udstoppede dyr, litterære tekster, mobiltelefoner og digitale søgeværktøjer etc.). Man kan overordnet inddele de mange læremidler i tre typer ud fra deres funktion i en undervisningssammenhæng: funktionelle, semantiske og didaktiske læremidler. Læremiddelbegrebet har været anvendt i danske skolelove (men ikke i de tilhørende læreplaner) fra 1899 og frem til 1958. Fra og med 1975 anvendes begrebet “undervisningsmidler” både i lovtæst og læreplan.

### Læremidler, didaktiske

Didaktiske læremidler kaldes ofte for undervisningsmidler, da de er produceret med henblik på undervisning i et bestemt indhold. Jens Jørgen Hansen (2006) definerer didaktiske læremidler ud fra deres indlejrede didaktik, det vil sige, at nogen har truffet en lang række didaktiske valg med hensyn til mål, indhold, udtryk og metode.

### Læremidler, funktionelle

Funktionelle læremidler kaldes ofte for redskaber eller værktøjer, da de ikke selv formidler et indhold, men bruges til at håndtere indhold med i undervisningen. Det kan fx være en notesblok, en tavle, en projektor, en mobiltelefon, et digitalt kamera, et mail-system eller et billedredigeringsprogram. Fælles for disse medier og informationsteknologier er, at de kan bruges til at understøtte læring og undervisning – uanset om der er tale om individuel bearbejdning eller kollektiv kommunikation. De er med andre ord blot funktionelle (og ikke semantiske og didaktiske), før de bliver anvendt til at håndtere et indhold med i en didaktisk sammenhæng. Nogle redskaber fungerer desuden som semantiske læremidler (fx en grydeske i hjemkundskab), fordi de henviser til en faglig praksis og indgår i en faglig systematik.

### Læremidler, semantiske

Semantiske læremidler omfatter ting, billeder, film, tekster og andre artefakter, der ikke har en iboende didaktik, men som læreren kan bringe et meningsfuldt indhold ind i undervisningen med. De er altså semantiske (betydningsmæssige), men ikke didaktiske, førend læreren bruger dem i didaktisk øjemed.

## Læremiddeldidaktik

Læremiddeldidaktik er analysen af læremidlers mål, indhold, repræsentationsformer og foreskrevne brug i skolens praksis. Til forskel fra både den almene didaktik og fagdidaktikken har læremiddeldidaktikken nogle bestemte materialer som analytisk genstand, samtidig med at disse materialer som hovedregel har et både almen- og fagdidaktisk grundlag og reflekterer et bestemt basisfags indhold og metoder.

## Læreplan

En læreplan er mål- og indholdsbestemmelsen af et fag, det vil sige en plan for, hvad der skal læres i et fag – hvornår og hvorfor (men ikke altid hvordan). Man kan skelne mellem forskellige slags læreplaner (den ideologiske, formelle, opfattede, realiserede og erfarede læreplan). Her begrænser vi os til at se på statens læreplan, den lokale og den uformelle.

## Læreplan, lokal

Den vejledende læseplan i *Fælles Mål* er ikke bindende. Det er op til den enkelte kommune at tage stilling til, om Læseplanen skal gælde for dens skoler. Ud over at kommunen lokalt kan gøre den vejledende læseplan gældende, kan den enkelte skole også vælge at udforme sine egne planer for arbejdet med de enkelte fag som en fortolkning og udmøntning af *Fælles Mål*. Dette valg vil typisk være foranlediget af, at skolen enten har egne, velbeskrevne værdier eller en elevsammensætning, der fordrer særlige bestemmelser og forholdsregler. Det måske mest kendte eksempel på en sådan lokal læreplan er Ålholm Skoles læreplan for faget kristendomskundskab, som forsøgte at imødekomme skolens mange muslimske elever – og som endte med at blive erklæret i strid med *Fælles Mål 2004*.

## Læreplan, statens

Statens læreplan fastsætter på nationalt niveau, hvad der skal læres i et fag. Læreplanen rummer ud over en indholdsbestemmelse af faget også en målsætning af arbejdet med det (formål og mål) samt metodiske forestillinger. Den prototypiske læreplan er statens, som i Danmark siden 2004 har båret betegnelsen *Fælles Mål*. I indledningen til *Fælles Mål* defineres læreplanen som den forpligtende del af *Fælles Mål*, det vil sige med en specifik undtagelse af Undervisningsvejledningen (\*), som typisk er den mest omfangsrige del.

### Læreplan, uformel

I praksis er skolens undervisning i høj grad underlagt lærerens uformelle (ofte skjulte) læreplan, der mål- og indholdsudfylder arbejdet med fagene. Denne læreplan kan have stærkere eller svagere og mere eller mindre positiv tilknytning til statens og den lokale læreplan. Karakteren af denne tilknytning har betydning for lærerens opfattelse og brug af læremidler.

### Lærerstøtte

Lærerstøtte er et begreb for alt det, der understøtter, vejleder og inspirerer læreren i sit arbejde. Lærerstøtte er et af de seks parametre i tjekmodellen, der lægges til grund for vurdering af læremidler. Som parameter bruges det til at vurdere, i hvilken udstrækning og på hvilke måder læremidlet hjælper lærerne på vej i forbindelse med planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af deres undervisning.

### Læseplan

Ordet "læseplan" blev tidligere brugt om hele læreplanen (jf. fx opslaget "læseplan" i *Den Store Danske Encyclopædi* og betegnelsen "læseplansudvalg"). I læreplanerne fra midten af 1970'erne bliver Læseplanen imidlertid en indholdsoversigt eller emnefortegnelse af rent vejledende karakter, mens den både i faghæfterne, der udkom i midten af 1990'erne og frem, og i *Fælles Mål* rummer beskrivelser af progressionen i arbejdet med et fag. Læseplanen er også her vejledende, men kan lokalt gøres bindende af kommunen.

### Mål

I denne sammenhæng er mål det ønskede resultat af en pædagogisk aktivitet, det vil sige det, enten staten (*Fælles Mål*), skolen, læreren eller eleven ønsker at opnå med undervisningen. Mål er dermed en grundlæggende didaktisk kategori, der på forskellige måder leder undervisningen bestemte steder hen (se også almen didaktik). Man opererer typisk med to skel. Dels skelner man mellem kundskabs-, færdigheds-, holdnings- og kompetencemål og dels mellem undervisnings- og læringsmål. Begge distinktioner knytter an til *Fælles Mål*. Fagenes CKF'ere (\*) skelner mellem kundskaber og færdigheder, men der er også nogle overordnede dannelsesmål, som disse to begreber ikke indfanger. CKF'erne formulerer (helt eksplicit) nogle mål for undervisningen, som det er op til læreren at omsætte til operationaliserbare læringsmål i forhold til en konkret gruppe af elever (se også progression og differentiering).

## Nøgleproblemer

Klafki kalder samtidens centrale problemer, som undervisningen skal tage afsæt i, for epokale nøgleproblemer (fredsspørgsmålet, miljøspørgsmålet, den samfunds-skabte ulighed, kommunikationsteknologien og dannelsen af den menneskelige personlighed). Han kæder disse problemer sammen med den almene dannelse, som består i “at få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden”, samtidig med at han understreger problemernes foranderlighed. Nøgleproblemerne kædes også sammen med fire evner: til kritik, argumentation, empati og til at se ting i sammenhæng (Klafki 2002: 74ff.). Via Karsten Schnack har nøgleproblemsdidaktikken blandt andet vundet indpas i Danmark i forbindelse med den såkaldte udfordringsdidaktik (se didaktik).

## Progression

Progression vedrører dels forestillinger om, hvad der kendetegner børns kognitive, emotionelle og psykomotoriske udvikling, dels modsvarende forestillinger om, hvad der bør kendetegne udviklingen i arbejdet med et fag (jf. fx progressionen i kundskaber og færdigheder i *Fælles Mål*). Der kom for alvor fokus på denne form for progression i læreplanerne med *Klare Mål* (2002), men progression kan i lighed med “mål” også analyseres på andre niveauer. Således kan man analysere progressionen i hhv. en årsplan, en undervisningsplan, et læremiddel og en undervisningssituation. I læremiddelanalysen kan man sætte fokus på den tænkte og realiserede udvikling af elevernes kundskaber, færdigheder og værdier, og også på progressionen i indholdet (fx afsnitoverskrifter og grundbegreber) og i elevopgaver (fx ordningen af forskellige typer af spørgsmål). Det didaktiske progressionsbegreb vedrører ud over rækkefølge også akkumulation. Hvordan reflekterer man på et trin i en kæde de forudgående trin, sådan at der er en tydelig sammenhæng? Progression kan beskrives ud fra forskellige metaforer, der hver især fremhæver forskellige aspekter. Trappemetaforen fremhæver lineær fremgang. Spiralmetaforen betoner cirkulær fremgang, der også rummer gentagelser. Netværksmetaforen vedrører stigende kompleksitet. Aktionsradius-metaforen flytter fokus over på et voksende område, man kan handle inden for.

## Redidaktisering

Redidaktisering betegner en handling, hvor en lærer laver om på et læremiddel og dets iboende didaktik for at få det til at stemme overens med sin egen didaktik og den sammenhæng, det skal bruges i. Redidaktisering kan blandt andet finde sted ved, at læreren fjerner, tilføjer eller omstrukturerer noget med udgangspunkt

i sit eget syn på fag, læring og undervisning. Derfor er det vigtigt, at læreren er i stand til at analysere og forstå læremidlets iboende didaktik, relatere denne til sin egen didaktik med henblik på kreativt og selvstændigt at omsætte læremidlet til undervisningen (Hansen 2010: 164f.).

### Rekontekstualisering

Rekontekstualisering er et begreb, som den engelske uddannelsessociolog Basil Bernstein bruger om det, der sker, når viden fra basisfagene og pædagogisk teori omsættes til undervisningsfagene og derved skifter kontekst (heraf begrebet "rekontekstualisering"). Pointen er, at både viden og teori forandres i mødet med hinanden – og af mødet med studerende og elever i undervisningssituationen. Didaktiske læremidler er fremstillet med henblik på at blive brugt i undervisningen og omsætter derfor faglig viden og pædagogisk teori. Det er en opgave for læremiddelanalysen at nå til klarhed over, hvilken viden og teori der omsættes, og hvordan det sker.

### Repræsentationsformer

Repræsentation er et begreb for, at noget er udtryk (re-præsenterer) for noget andet (fx et billede eller et ord, der repræsenterer en genstand eller en aktivitet). Repræsentationsformer betegner måder at repræsentere på. Der er forskellige traditioner for at skelne mellem repræsentationsformer afhængigt af fag og fagsyn. Inden for kulturfag er sproglige repræsentationsformer centrale, mens modeller, diagrammer og forsøgspstillinger er vigtige måder at repræsentere naturfagernes indhold på. Inden for danskfaget har man blandt andet skelnet mellem gestik, mimik, tale, skrift, figur, billede, levende billede, diagram, ikon og layout. Inden for naturfag er der andre skel (fx mellem kinæstetisk, eksperimentel og matematisk, symbolsk repræsentation). I forbindelse med analysen af læremidler er det relevant at skelne mellem, hvorvidt repræsentationen er forankret i krop, genstand, billede, diagram, sprog eller symbolske skrifttegn (fx matematisk notation). Det giver seks basale former for repræsentation, der er kendetegnet ved forskellige typer og funktioner.

### Repræsentationsform, billedlig

Den billedlige repræsentationsform omfatter alle former for repræsentation, der umiddelbart ligner det, de afbilder (fx foto, maleri, ikoner, tegning, film, tegnefilm, skulpturer, modeller og lydbilleder). Som repræsentationsform er den kendetegnet ved, at den skaber identifikation og konkret billedlighed ved at afbilde en flerhed af genkendelige lighedstræk. Man kan skelne mellem statiske/dynamiske, ani-

merede/ikke-animerede og todimensionale/tredimensionale former for billedlig repræsentation.

### Repræsentationsform, diagrammatisk

Den diagrammatiske repræsentationsform er forankret i diagrammer i bred forstand (fx graf, landkort, søjlediagram og flowdiagram). Som repræsentationsform er den kendetegnet ved, at den skaber præcision og abstrakt lighed ved at stilisere og isolere lighedstræk. Fælles for den billedlige og den diagrammatiske repræsentationsform er, at de ligner, men diagrammer ligner ikke umiddelbart for det utrænede øje. Det kræver indsigt i kulturelle konventioner (fx landkortets farvekode og målestoksforhold) at kunne læse et diagram. Man kan skelne mellem statisk/dynamisk, simulering/ikke-simulering og todimensional/tredimensional.

### Repræsentationsform, genstandsmæssig

Den genstandsmæssige repræsentationsform omfatter alle former for repræsentation, hvor et fagligt indhold bliver repræsenteret, idet vi erfarer eller gør erfaringer med en genstand. Eksemplerne er mangfoldige fra et forstenet søpindsvin, en udstoppet ugle, en flødebolle i et flødebolleeksperiment, et mugnende rugbrød, en frø, der bliver dissekeret, til et religiøst relikvie. Som repræsentationsform er den kendetegnet ved, at den forankrer forståelsen i oplevelse af og interaktion med genstande. Man kan skelne mellem anskuelsesmæssige og eksperimentelle genstande. Anskuelsesmæssige genstande er genstande fra verden uden for klasseværelset, der repræsenterer og anskueliggør som del af en større helhed. Det kan være et forstenet søpindsvin, der henviser til et bestemt økosystem, eller et relikvie, der henviser til en religiøs begivenhed. Eksperimentelle genstande repræsenterer mere generelle lovmæssigheder, når man gør noget med dem, såsom brød, man lader mugne i naturfagslokalet som eksempel på en fordærvelsesproces, eller en flødebolle, der svulmer op i et lufttomt rum som eksempel på vakuumtilstandes virkning på fysiske genstande.

### Repræsentationsform, kropslig

Den kropslige repræsentationsform omfatter de former for repræsentation, hvor et fagligt indhold repræsenteres af andres kropsudtryk (gestik og mimik) eller af ens egen kropsfornemmelse (kinæstesi). I de humanistiske fag er der mange eksempler på læseteater, mimespil, statuesamling og andre former for dramatisering, hvor kroppen bruges til at repræsentere indholdselementer (sorg, glæde, håb og intrige). I matematik og naturfag er der også mange eksempler såsom hænder i bevægelse, der

repræsenterer kontinentalfladernes forskydning, eller oplevelsen af kropslig balance, der repræsenterer en ligning omkring et lighedstegn. Man kan skelne mellem gestik og mimik, hvor krop og ansigt udtrykker et indhold, og kinæstesi, hvor det er fornemmelse for ens egen krop, der repræsenterer indholdet. Den sidstnævnte form kræver en iscenesættelse, der gør, at ens krop fungerer som medium for en faglig repræsentation, som når læreren får elever til at fornemme et artikulationssted i taleorganerne i forbindelse med læseundervisning eller agere elektronbevægelse i leder ved at gå i takt med hinanden under armen fra en overflade til en anden i forbindelse med fysikundervisning.

### Repræsentationsform, sproglig

Den sproglige repræsentationsform omfatter alle former for tale og skrift, der fungerer som en sammenhængende repræsentation af et indhold med basis i hverdags sproget. Som repræsentationsform er den kendetegnet ved, at den pakker informationer og repræsenterer på en måde, der ikke er direkte anskuelig i modsætning til henholdsvis en kropslig, genstandsmæssig, billedlig og diagrammatisk repræsentationsform. Det skyldes, at den ikke *fremviser* anskuelige træk, men *henviser* i kraft af sproglige regler og konventioner (fx den konvention at ordet "ko" henviser til visse firbenede væsner i vores omverden). Overordnet kan man skelne mellem tale og skrift, der adskiller sig ved sansemåde (auditiv/visuel) og medium (auditivt materiale: lyd/visuelt materiale: fx papir, vokstavler og lys på en computerskærm).

### Repræsentationsform, symbolsk

Den symbolske repræsentationsform omfatter alle former for skrifttegn, der bruges til entydig repræsentation af lovmæssigheder med basis i et kunstigt symbolsprog. Mest kendt er formentlig matematisk notation, men inden for fx fysik, kemi og logik benytter man også symbolske skrifttegn som notation i forbindelse med formler og argumenters rækkefølge. Den sproglige repræsentationsform betegnes ofte også som symbolsk, men de symbolske skrifttegn adskiller sig ved, at de er rent symbolske, fordi de er forankret i et kunstigt symbolsprogs regler og definitioner (fx "Hvis kateterne benævnes a og b, og hypotenusen kaldes c" og " $4 < 7$  er et udsagn, som skal læses: 4 er mindre end 7"). Som repræsentationsform er den kendetegnet ved, at den pakker informationer på en måde, der ofte er endnu mere abstrakt, komprimeret og ikke-anskuelig end den sproglige repræsentationsform. Det skyldes, at den bruges til at føre bevis og henvise i kraft af sproglige definitioner, der også henviser. Af samme grund anvendes billeder og diagrammer ofte til at gøre indholdet anskueligt. Dog skal det nævnes, at en del af symbolerne har billedlige kvaliteter,



fordi de oprindeligt er opstået og brugt som et konkret billede (fx tegn som “<” og “=”). Man kan skelne mellem forskellige notationssystemer, der relaterer til forskellige faglige områder. Fx er der selvstændige notationssystemer, der relaterer til kemi, fysik, musik og matematik.

### Sammenhæng

Sammenhæng bruges ofte synonymt med “forbindelse”, men det bruges også mere overordnet om, hvorvidt noget er forbundet, så det udgør en helhed. Det gælder også læremidler, hvor begrebet kan bruges om kvaliteten af forbindelser (hænger læremidlets forskellige dele sammen, eller modsiger og modarbejder de hinanden?). Sammenhæng er et af de seks parametre i tjekmodellen, der lægges til grund for vurdering af læremidler. Som parameter bruges det til at vurdere den indre sammenhæng mellem læremidlets mål, indhold, udtryk og metoder.

### Tilgængelighed

Tilgængelighed er et begreb for, hvorvidt noget er til at gå til. Det benyttes i overført forstand om alle former for forståelse, der kan sammenlignes med det at gå. Et læremiddels tilgængelighed vedrører adgang, barrierer, hindringer, drivkræfter, indfølingspunkter og motivationsfaktorer i forbindelse med lærer og elevers brug af dets udtryk (\*), indhold (\*) og aktiviteter (\*).

### Tomme pladser

Tomme pladser er et begreb for de underforståede dele af en tekst. Begrebet bygger på den opfattelse, at en tekst og en forståelse af en tekst har form som et mønster, hvor de underforståede dele er tomme pladser i mønstret, der ikke er udfyldt. I forbindelse med læsning af en tekst og brug af et læremiddel vil der principielt altid være tomme pladser, så brugeren selv må slutte sig til forståelsesmønstret og udfylde de tomme pladser. Der vil altid være egenskaber ved den beskrevne virkelighed, der ikke kommer til udtryk i sproget (fx form, farve, størrelse, årsager eller virkninger).

### Udtryk

Udtryk er et begreb for, at noget indre er kommet ud og har sat et mærke eller et aftryk i et ydre medium (en gestikulerende krop, talens lydfigurer eller skrifttegn på papir, sten og træ). Begrebet er nært beslægtet med begreberne tegn og repræsentation (\*). En mindre forskel er dog, at begrebet betoner, at et udtryk er resultatet af en handling, hvor nogen udtrykker sig om noget. I forbindelse med læremidler kan

det bruges som overordnet begreb for den ydre del af læremidlet, der fremtræder umiddelbart for brugeren. Hermed knytter det an til repræsentationsformer (\*).

### Undervisningsvejledning

Undervisningsvejledning var fra og med 1941 og indtil læreplanerne fra midten af 1990'erne den overordnede og officielle benævnelse af statens læreplan. Læreplanerne kunne bære denne betegnelse, så længe læreplanerne ikke var "af forskriftsmæssig karakter" (Undervisningsministeriet 1989: 8), det vil sige indtil der i midten af 1990'erne blev formuleret bindende centrale kundskabs- og færdighedsområder (se CKF). Begrebet er herefter blevet brugt om den del af læreplanen, der har en uforpligtende karakter og alene er "tænkt som et inspirationsmateriale" (Undervisningsministeriet 1995b: 8).