

Betraktninger omkring lærebøker og lærebokforskning

*Av Turid Henriksen
Universitetet i Oslo*

Sammendrag

Målet med denne artikkelen er å beskrive lærebøker og lærebokforskning i et tekst- og kommunikasjonsteoretisk perspektiv. I første del av artikkelen blir lærebøker tentativt definert og sett i forhold til pedagogiske tekster og didaktisitet. Deretter skisseres en kommunikasjonsmodell der tekstproduksjon beskrives som resultat av en dobbel prosess som tar hensyn både til samfunnet, fagfeltet og kommunikasjonspartnerne. Innenfor denne modellen vises det til hva som er særpreget for lærebøker.

I andre del av artikkelen gis det eksempler på hvordan lærebokforskningen kan knyttes til de ulike parametrene i kommunikasjonsmodellen. De konkrete eksemplene det vises til er vesentlig hentet fra lærebøker i fremmedspråk. Lærebøker i andrespråk omtales først i slutten av artikkelen, men eksemplene hentet fra fremmedspråk antas å ha relevans også for andrespråkforskningen.

Nøkkelord: lærebøker, pedagogiske tekster, didaktisitet, fremmedspråk, kommunikasjonsmodell.

Innledning

Hva er ei lærebok? Hva er lærebokforskning? Tradisjonelt har det vært lett å besvare det første spørsmålet. Termen ”lærebok” er som oftest forbundet med skole og undervisning, og alle som en gang har vært elev og brukt slike bøker, vet hva de er. Men lærebøker er langt fra stabile størrelser, selv om

“läroböcker ärver läroböcker”.¹ På slutten av 1800-tallet innehold f.eks. norske lærebøker i fremmedspråk alt man trengte for en tidsmessig undervisning: tekster, grammatikkparagrafer, øvelser og ordlister. I løpet av det 20. århundre, spesielt siste halvdel, ble det vanlig å dele opp læreboka fysisk i flere deler: tekstbok, elevbok med øvelser og en spesiell bok for læreren, lærerveiledningen. Det ble også vanlig å knytte lydmateriale til bøkene. Vi får en form for spesialiserte læremiddelpakker. Selv om vi i de aller nyeste bøkene i fremmedspråk igjen kan finne samlet i ei bok både tekster, øvelser, grammatikk og ordlister, kan dagens lærebøker ha svært kompleks utforming. Et eksempel på dette er franskboka *Ouverture* (Christensen & Wulff 2006–2008), som består av elevbok med oppgaver, elev-CD med tekster fra elevboka, lærerveiledning, lærer-CD og nettsider. Slike moderne lærebøker kan være så interaktive og åpne at elevene selv er med på å skrive lærestoffet, noe Christensen & Wulff er eksempel på. Ved bruk av den metoden som er kjent under navnet ”Storyline” (<http://www-lu.hive.no/storyline/metoden/>) skal elevene skape sine egne fiktive ”venner” og forsyne dem med identitet og liv. Spørsmålet ”Hva er ei lærebok?” er derfor ikke fullt så lett å besvare i dagens samfunn.

Hvordan man skal svare på spørsmålet om hva lærebokforskning er, er heller ikke enkelt. Innfallsvinklene er mangfoldige og avhenger både av utgangspunktet for analysen² og hensikten med den. Med de moderne, interaktive og delvis virtuelle lærebøkene blir også forskningsobjektet mer komplekst. Er det tekstboka med eventuelle andre fysiske bøker, internett-sidene eller cd-rommene som skal undersøkes, eller hele læremiddelpakken? Uansett hvordan læremidlet som objekt er utformet, fysisk og/eller virtuelt, skriver det seg inn i en historisk, geografisk og pedagogisk kontekst som er medbestemmende både for innhold og utforming, og som man ikke kan komme utenom i læremiddelforskningen.

Målet med denne artikkelen er å presentere lærebøker og lærebokforskning generelt, ikke bare i fremmedspråk, i et tekst- og kommunikasjons-teoretisk perspektiv. Jeg vil først omtale lærebøker og lærebokforskning i forhold til forskning på pedagogiske tekster og til begrepet ”didaktisitet”. Deretter vil jeg beskrive læremidler ut fra en kommunikasjonsmodell som tar hensyn både til samfunnet, lærebokforfatteren, elevene, lærerne og læreboksjangeren. Med denne modellen som utgangspunkt vil jeg vise noen innfallsvinkler til lærebokforskning, selv om jeg i denne artikkelen ikke kan omtale hele komplekset. Hensikten med denne delen av artikkelen er også å gi ideer til hva som er mulige forskningsobjekter. Siden mitt eget forsk-

ningsfelt er lærebøger i fremmedspråk, vil de eksemplene jeg viser til, vesentlig være hentet derfra, men det vil også være et par eksempler fra norsk som morsmål og religion. Først i sluttordet til artikkelen vil jeg omtale lærebøger i andrespråk. Siden dette ikke er min spesialitet, vil imidlertid det jeg har å si være begrenset. Men fordi fremmedspråklæring har mange fellestrekk med andrespråklæring, vil de eksemplene jeg har gitt uten vanskelighet kunne overføres til forskning på lærebøger i andrespråk.

Lærebøker, pedagogiske tekster, didaktisitet og læremiddelforskning

Lærebok – en definisjon

I en situasjon der læremidler ikke lenger bare er ei bok, kan en spørre om det er mulig å gi en definisjon av begrepet ”lærebok”? Finnes det en fellesnevner, uavhengig av den fysiske eller virtuelle utformingen, som kan hjelpe oss? Min egen tentative definisjon, som tar utgangspunkt i kommunikasjons-situasjonen, intensjonen med læreboka, og de som skal bruke den, er følgende:

”Lærebøker er multimediale tekster som skal formidle kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at elevene kan lære av dem og lærerne undervise etter dem.”

Denne definisjonen slår fast at mediet er komplekst, at intensjonen er kunnskapsformidling, og at brukerne utgjør to forskjellige grupper, hvorav den ene skal lære noe og den andre skal ”lære bort” noe. Ei lærebok bli på denne måten ikke bare ei lærebok, men også ei undervisningsbok, noe som man ikke alltid tar med i betraktningen når læreboksjangeren omtales. I tradisjonell klasseromundervisning er begge brukergruppene til stede, og det oppstår en samhandling mellom dem, med boka som utgangspunkt. Selv om maktforholdene mellom lærer og elever er noe annerledes i det moderne klasserommet, er det fremdeles en samhandling mellom de to gruppene. Dette utgjør, etter min mening, et av særtrekkene ved kommunikasjons-situasjonen for lærebøker.

Pedagogiske tekster

I moderne undervisning brukes imidlertid ikke bare læremidler slik vi har omtalt dem ovenfor. Andre tekster, fysiske eller virtuelle, som ikke i ut-

gangspunktet er produsert for en undervisnings- eller lærings situasjon, trekkes også inn: avistekster, filmer, lydopptak, videoutdrag, f.eks. fra Youtube, nettsider etc. Slike tekster, tidligere gjerne omtalt som ”autentiske dokumenter”, har lenge vært et begrep i fremmedspråkundervisningen, der det å lære seg autentisk språkbruk, gjennom eksempler nettopp på autentisk språkbruk, var et ideal i begynnelsen av det man kaller kommunikativ språkundervisning. Slike tekster ble regnet som et viktig supplement til lærebøkene forenklete og didaktiserte språk. Lærebøkene, sammen med andre tekster, utgjør på denne måten et konglomerat som etter hvert er blitt omtalt som ”pedagogiske tekster”.

Begrepet ”pedagogiske tekster” er blitt definert av den svenske læremiddelforskeren Selander, som litt etter litt også lar det omfatte tekster som er produsert utenfor utdanningsinstitusjonene. I 1995 nevner han ”autoriteter” som skolen, arbeidsmarkedet, TV-nyhetene og helsevesenet som ”produsenter” av pedagogiske tekster, og han omtaler mottakerne som elev, klient, pasient, samfunnsborger osv. Hans brede definisjon av pedagogiske tekster er følgende: “With “pedagogic texts/educational media” we shall mean not only school textbooks but the whole range of possible text + pictorial illustrations + films + computer programmes which are produced for educational purposes, i.e. to inform and convince the reader, viewer or listener that the information and perspectives presented are true and correct.” (Selander 1995: 152). Som det framgår av denne definisjonen, ser Selander den pedagogiske teksten med retorikkens øyne, der det gjelder å overbevise mottakerne om at informasjonen er sann og korrekt. Han foreslår også å analysere pedagogiske tekster med utgangspunkt i begreper fra retorikken.

Det er lett å slutte seg til en begrepsutvidelse fra lærebøker/læremidler til pedagogiske tekster som ikke bare knyttes til utdanningsinstitusjonenes undervisning, men også til andre som er i posisjon til å overtale og belære. En grunn til dette er at læring og belæring også foregår i uformelle situasjoner. Det finnes blant annet bøker for selvstudium, instruksjonsbøker, bruksanvisninger og oppskrifter av ulike slag. Man kan derfor anta at det eksisterer spesielle forhold ved kommunikasjonssituasjonen, eventuelt også med teksten, som gjør en pedagogisk tekst til en pedagogisk tekst og et læremiddel til et læremiddel, uten at disse er laget for en utdanningsinstitusjon.

Didaktisitet

Det er nettopp det spesifikke ved tekster brukt til undervisning og læring som har vært i sentrum for forskerne knyttet til det franske forskningspro-

grammet CEDISCOR.³ Gruppen har interessert seg for kunnskapsoverføring⁴ og har forsket på alle former for det de kaller ”didaktisk diskurs”. Didaktisk diskurs i ”ordinære tekster”, dvs i tekster som ikke institusjonelt er knyttet til undervisning og læring, f.eks. presse og media, har vært et privilegert område. I stedet for å ta utgangspunkt i en institusjon eller en autoritet, slik Selander gjør, tar gruppen utgangspunkt i det stipulerte begrepet didaktisitet, som defineres ut fra tre kriterier: en didaktisk situasjon, formelle trekk ved språkbruken eller teksten og den pragmatiske intensjonen med den kommunikative samhandlingen. (Moirand 1992:10). En ”didaktiske situasjon” oppstår når den ene av kommunikasjonspartnerne har større kunnskaper enn den andre og har til oppgave, eller ønsker, å dele denne kunnskapen med den andre. ”Didaktisitet” som formelle trekk kan observeres konkret i tekstene, f.eks. som definisjoner, eksemplifisering, ikoniske virkemidler etc. ”Intensjonen” knyttet til den kommunikative samhandlingen er ”å få noen til å forstå, gjøre, lære og tro”.

Lærebøker i et utvidet tekstperspektiv

Som det framgår av forskningen både til Selander og til CEDISCOR-gruppen, produseres det pedagogiske tekster eller tekster med didaktiske trekk for andre sammenhenger enn formelle utdanningsinstitusjoner. Dette faktum kan sette den tradisjonelle læreboka inn i et større tekstperspektiv, både som tekstlig fenomen og som forskningsobjekt.

Etter hvert som interessen for lærebøker og pedagogiske tekster har økt, har læremiddelkunnskap også oppstått som akademisk disiplin. I norsk sammenheng er det særlig Høgskolen i Vestfold (HIVE) som peker seg ut, både som utdanningsinstitusjon med mastergrad i pedagogiske tekster, og som pådriver for forskning på slike tekster. Forskerne ved skolen overtar Selanders definisjon av pedagogiske tekster og hevder at feltet er karakteristisk for sitt tverrfaglige og tverrvitenskapelige preg. (Knudsen, Skjelbred & Aamotsbakken 2007:7.)

Lærebøker og verden: kontekst og kommunikasjonssituasjon

En mulig kommunikasjonsmodell for lærebøker

Som jeg har pekt på i innledningen, oppstår lærebøker i en historisk, geografisk og pedagogisk kontekst som er med på å bestemme innhold og utformning. For lærebokforskningen betyr det at både den ytre samfunnskonteksten og

kommunikasjonssituasjonen der læremidlet utgjør ”budskapet”, må trekkes inn. En modell som beskriver kommunikasjon vil her være klargjørende. Det eksisterer imidlertid flere kommunikasjonsmodeller, fra de enkle lineære, med en ”sender” et ”budskap” og en mer passiv ”mottaker”, til de komplekse modellene som ser kommunikasjon som prosess og samhandling, men alle er ikke like egnet for lærebokforskning.⁵ Den franske språkforskeren Charaudeau (f.eks. Charaudeau 1995), har utviklet en modell som beskriver kommunikasjon i en dobbel prosess, en transformasjonsprosess, der en del av ”den utenomspråklige verden”, f.eks. et kunnskapsområde, blir ”språkliggjort”, og en transaksjonsprosess, der budskapets endelige utforming skjer som resultat av en samhandling mellom kommunikasjonspartnerne i en bestemt situasjon. For at en slik transaksjonsprosess kan finne sted, må det foreligge et kontraktlignende forhold mellom kommunikasjonspartnerne, de må godta hverandres roller. I transformasjonsprosessen identifiseres de fenomenene som skal kommuniseres, og i transaksjonsprosessen kan den som skal kommuniserer noe, bruke individuelle strategier, tilpasset situasjonen, for å nå fram til kommunikasjonspartneren. Av disse to prosessene er det transaksjonsprosessen som er den avgjørende for det endelige språklige produktet. De språklige produktene, tekstene, oppfattes på denne måten som resultatet av kommunikative samhandlinger som er utformet både ut fra de begrensningene kommunikasjonssituasjonen i vid forstand setter, og ut fra de individuelle strategiene den kommuniserende bruker.

Det som tiltaler meg ved modellen, er at den ivaretar både språklig og sjangermessig variasjon og individuell frihet. Kommunikasjonssituasjonen setter begrensinger, samtidig som den kommuniserende tyr til egne strategier. Disse individuelle strategiene omtales, i Charaudeaus terminologi, som ”iscenesettelser”, noe jeg vil komme tilbake til senere. Det er også en fordel ved modellen at ”språkliggjøringen av verden” ses som en dobbel prosess, der det tekstlige budskapet avhenger både av kunnskapsområdet og de begrensningene og strategiene som kommunikasjonssituasjonen gir rom for. I analysen av lærebøker, der både språk og tekster er forskjellige fra de vi finner i andre sammenhenger, kan en modell som den jeg har beskrevet, føre til en fyldigere og mer kompleks beskrivelse av studieobjektet. For begynnerbøker i fremmedspråk og andrespråk, der det er språket selv, språkformer og bruk av former, som er lærestoffet, er denne modellen spesielt godt egnet. Jf. avsnittet ”Individuelle strategier – iscenesettelse” senere i denne artikkelen.

Modellen kan belyses gjennom produksjonen av ei lærebok i engelsk i Norge etter Kunnskapsløftet 2006 (heretter K06). Vi har et fremmedspråk

som undervises i norsk skole og som skal utformes ut fra gjeldende skolelover, forskrifter og ikke minst, læreplaner. Både lærebokforfatteren⁶ og mottakerne har her bestemte roller. Lærebokforfatterne skal lage ei lærebok som gir lærerne et grunnlag for å undervise og elevene et grunnlag for å lære. Disse kommunikasjonspartnerne må godta hverandres roller, det må eksistere en form for kontraktliknende forhold mellom dem. Lærebokforfatterne må utforme læreboka slik at den gjenkjennes som lærebok av de som skal bruke dem. Situasjonen setter begrensninger både til hva som skal formidles, og hvordan det skal gjøres. Lærebokforfatteren har likevel en individuell frihet til å utforme budskapet ut fra sine egne strategier for å fange mottakernes interesser. Det er her han kan iscenesette stoffet ut fra sine egne individuelle ideer og oppfatninger.

Lærebøkernes doble kommunikasjonssituasjon

Den skissert modellen gjør rede for de to prosessene fram til ei ferdig lærebok. Men kommunikasjonen rundt lærebøkene som tekst, eller budskap, slutter ikke ved utgivelsen. Det er etter at bøkene er kommet ut på markedet at deres egentlige eksistens begynner. Lærebøker er ikke, som f.eks. romaner, laget primært kun for å leses. Man skal også lære av dem. De inngår da inn i en ny samhandling, der den opprinnelige kommuniserende, lærebokforfatteren, ikke lenger deltar. Man kan argumentere med at det også skjer med andre tekster. Romaner kan bli gjenstand for debatt, de anmeldes, og skuespill blir oppført. Lærebøker, det tenkes her på skolebøker, er likevel annerledes fordi de, rent institusjonelt, forutsetter denne nye interaksjonen. Den finner sted i undervisningssituasjonen, som tradisjonelt har foregått mellom lærer og elever, men som nå etter hvert like godt kan foregå mellom elevene. Dette er en samhandling der lærebokas innhold blir videre bearbeidet. Den komplekse samhandlingsmodellen for lærebøker kan visualiseres slik, i to etapper:

(1) lærebokforfatter > lærebok < lærere/elever

(2) lærer (elever) > lærebok < elever

Det gir etter min mening et riktigere bilde av lærebøkene dersom man ser dem som budskap i en kompleks kommunikasjonssituasjon med to etapper. I den første etappen er det viktig å peke på at lærebøker har både elever og lærere som brukere. Både i tekstbøkene, og ikke minst i lærerveiledningene, er det læreren som er den egentlige kommunikasjonspartneren for lærebokforfatteren. I et forskningsperspektiv kan man f.eks. fokusere nettopp på hvordan lærebokforfatteren ser på lærerne som skal bruke boka, og hvilke

”råd” de får. I den andre etappen er det kommunikasjonen mellom brukerne som er det viktigste. I lærebokforskningen vil man med denne siste etappen som utgangspunkt f.eks. kunne kartlegge hvordan klasseromsinteraksjonen foregår, og i hvor høy grad læreboka legger opp til det. Jf. avsnittet ”Kommunikasjonspartnerne – lærebokforfatteren og brukerne” senere i denne artikkelen.

I tillegg til lærebokas innhold og utforming, kan alle faktorene ved kommunikasjonsprosessen bli tatt som utgangspunkt: den situasjonelle konteksten læreboka oppstår i, lærebokforfatteren i sin rolle som lærebokforfatter, brukerne og kommunikasjonen dem imellom.

Lærebøker og lærebokforskning i lys av kommunikasjonsmodellen

Lærebøker og samfunnet

La oss begynne med den ytre konteksten.⁷ Lærebøker er produkter både av de samfunnsforholdene de oppstår i på et bestemt tidspunkt, og av det kunnskapsområdet de forholder seg til. Slik sett vil selve kunnskapsområdet også være en del av den ytre konteksten og gjenstand for variasjon. La oss ta fremmedspråk som eksempel nok en gang. Vitenskapen om språk har endret seg gjennom tidene, og ei lærebok i fremmedspråk fokuserer derfor på andre språklige fenomener nå enn for femti år siden. I lærebokforskningen kan dette gjøres rede for ved å sammenlikne lærebøker i et historisk perspektiv.

Det finnes lærebøker som har sterkt tilknytning til kunnskapsområdet og løser tilknytning til det samfunnet de oppstår i. Med det mener jeg å si at disse bøkene ikke er spesielt avhengige av ytre forhold og reguleringer, som læreplaner og pedagogiske direktiver. Dette gjelder f.eks. generelle lærebøker i akademiske fag for universitetsstudier. Her vil sannsynligvis faglig nivå normalt, men ikke alltid, spille en større rolle enn type institusjon og lokale fagplaner. Det gjelder f.eks. også lærebøker i sjakk, esperanto eller andre kunnskapsfelt eller ferdigheter som ikke er vanlige skolefag. Ved nærmere ettersyn kan det nok likevel vise seg at også slike mindre kontekst-avhengige lærebøker bærer preg av å være skrevet, om ikke for undervisning, så i alle fall for læring. De vil på en eller annen måte være tilrettelagt for at eleven skal kunne forstå hva han skal tilegne seg. Det vil si at det er selve intensjonen med kommunikasjonshandlingen ”å få noen til å forstå” som gir det ferdige produktet deres særtrekk.

Et eksempel på dette er ei bok med tittelen *Fransk handelskorrespondanse. Til bruk for handelsgymnasier og forretningsmenn* (Chauvin 1941), som inneholder modelltekster for handelskorrespondanse. Tittelen tyder på at boka både var laget for undervisning i en utdanningsinstitusjon og for forretningsmenn i praktiske situasjoner. Uansett brukere har boka didaktiske trekk som også knytter den til det norske samfunnet. Den inneholder en ordliste fra norsk til fransk, og mønsterbrevene omtaler norske forhold. Norske institusjoner, f.eks. Den norske Creditbank (Chauvin1941: 14), forekommer i brevene. Avsenderne for noen av dem er norske firmaer, og brevene er sendt fra norske byer. Det handler om eksport og import av produkter, f.eks. tran og vin, mellom Norge og Frankrike. Lærebokforfatteren Chauvin⁸ har iscenesatt sitt lærestoff slik at det tilpasses de potensielle brukerne og det samfunnet læreboka er produsert i.

De lærebøkene som brukes i en institusjonell undervisningssituasjon, er på en helt annen måte innskrevet i en kontekst med læreplan, fagets status, skoletype, timeantall etc., som varierer i tid og rom. K06 kan nok en gang tjene som eksempel. I forarbeidene til K06 ble det bestemt at alle fag skulle inneholde fem grunnleggende ferdigheter. Denne bestemmelsen kan vi gjenfinne både i læreplanene og i lærebøkene, f. eks. i fremmedspråk, der fokus er satt på tall og beregninger på en helt annen måte enn i tidligere bøker. Det ble videre bestemt at læremålene skulle beskrives som kompetansemål, noe som i flere skolefag førte til at det i læreplanene ikke er noen beskrivelser av det konkrete innholdet i undervisningen. Det som er interessant for lærebokforskeren når det gjelder fremmedspråk, er da å undersøke hvordan kompetansemålene konkret får sin utforming i lærebøkene.

Læreplaner oppstår heller ikke bare i et nasjonalt rom, men følger gjerne internasjonale tendenser når det gjelder syn på fagfelt, læring og undervisning. Her er det mange eksempler å vise til. Da den direkte metoden ble innført for faget engelsk i Norge i 1925, var det som resultat av internasjonale påvirkninger. Et av de viktigste trekkene ved den direkte metoden var at man ikke skulle bruke oversettelse til morsmålet som tilgang til meningen med tekstene, noe som igjen fikk konsekvenser for lærebøkernes utforming. Et mer aktuelt eksempel er Europarådets rammeverk for språkundervisning (*The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*), som har satt et sterkt preg på norske læreplaner i engelsk og fremmedspråk etter K06. Engelskplanen er likevel forskjellig fra læreplanen i "fremmedspråk", fordi engelsk har en annen status i norsk

skole, og i det norske samfunnet forøvrig, enn de andre fremmedspråkene. Også andre tekster, f.eks. offisielle rundskriv o.l. tilhører lærebøkens samfunnskontekst. Lærebøkene inngår på denne måten både i et nasjonalt og internasjonalt tekstunivers som i noen tilfeller må trekkes inn dersom man fullt ut skal forstå læreboka.

En vanlig innfallsvinkel til lærebokforskning er derfor nettopp å se innholdet i lærebøkene i lys av læreplanen, som ”den oppfattede læreplan” i forhold til ”den formelle læreplan”. Lærebokforskning kan på denne måten bli en del av læreplanforskning, som igjen kan være en del av forskning på skolens innhold. (Gundem 1989).

I lærebokforskning som ser læreboka opp mot læreplanene, kan det være fristende å kritisk gå på jakt etter mangler. Man finner da sannsynligvis raskt ut at læreboka ikke oppfyller læreplanen, kanskje fordi den ikke inneholder de og de momentene som er nevnt i planen. Men det spørres om denne tilnæringsmåten alltid er den optimale. En alternativ måte å gå fram på er å undersøke *hvordan* lærebokforfatteren har tolket sin oppgave, på hvilken måte han har oppfattet læreplanen, og hvilke valg han har gjort. De læreplanene vi har i Norge etter K06 er åpne planer, der det er sluttkompetansen som beskrives, ikke det konkrete innholdet. Med slike planer kan det være vanskeligere å påvise at læreplanene ikke er oppfylt.

Et relevant eksempel på denne problematikken er de tolkningene som er gjort av læreplan for fremmedspråk etter K06. I denne planen, som er delt i hovedområdene *Språklæring, Kommunikasjon og Språk, kultur og samfunn*, er et av kompetansemålene under *Språk, kultur og samfunn*, nivå II, at eleven skal kunne ”drøfte sider ved livsvilkår og samfunnsforhold i språkområdet”. Flere av bøkene som er skrevet eller revidert etter K06, inneholder faktaopplysninger om mållandet på norsk. For den som analyserer læreboka, vil det være relevant å spørre seg hvorfor lærebokforfatteren har valgt norsk, og om dette betyr at det anses for legitimt å lære seg ”kulturkunnskap” på norsk, noe som igjen har betydning for forholdet mellom språk og kultur i fremmedspråkundervisningen. Man kan også spørre seg om faktaopplysninger om landet, på norsk eller på fremmedspråket, gir elevene godt nok grunnlag for å kunne ”drøfte sider ved livsvilkår”, uansett om drøftingene foregår på norsk eller på fremmedspråket. Og da kan det være grunn til å se på andre sider ved læreboka, f.eks. oppgavene, for å undersøke hvorvidt de gir elevene øvelse i å drøfte samfunnsforhold. Dette er gjort f.eks. i masteroppgavene til Nygård (2006) og Mandt (2008).

Men konstituerende tekster som læreplaner og direktiver er bare én av innfallsvinklene til lærebokforskning ut fra samfunnskonteksten. Det er ikke uvanlig at lærebøkene ses opp mot samfunnet generelt, uavhengig av læreplaner. Spesielt gjelder dette lærebøker i historie- og samfunnsfag, der kunnskap om samfunnet selv utgjør fagstoffet. I mye av det man kan kaller ideologisk lærebokforskning, er lærebøkene sett opp mot den historiske eller samfunnsmessige virkeligheten. (Johnsen 1993).

Hvis lærebokforskningen ikke knyttes til den umiddelbare samfunnskonteksten med skole, læreplaner etc., men til nasjonen eller verden generelt, er det bare fantasien som setter grenser for hva som kan bli gjenstand for forskning. Oxfeldt (2008) ser f.eks. på hvordan kunnskap knyttet til "det hjemlige" framstilles i forhold til kunnskap om andre samfunn, blant annet med utgangspunkt i hjemlige og fremmede dyr i P.A. Jensens *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*.

I mange slike tilfeller vil lærebokforskningen knyttes til overordnede moralske, etiske eller samfunnsmessige spørsmål. Breilid & Nicolaisen (2002) er et eksempel på dette. Forfatterne har sett på hvordan lærebøker og lærerveiledninger i religion framstiller kvinnen *Sita* i hinduismen, og hvordan henholdsvis jøder og egyptere framstilles i fortellingen om exodus.

Vi kan også nevne noen eksempler fra forskning på lærebøker i fransk som fremmedspråk. I likhet med lærebøker i historie og samfunnsfag som omhandler andre land, formidler også lærebøker i fremmedspråk et bilde av målkulturen. Det hender imidlertid at det ikke bare er målkulturen som innskrives i lærebøkene, men også kulturen i det landet der bøkene brukes. Slik har f.eks. Schopp (1985) undersøkt sovjetisk ideologi i lærebøker i fransk, og konkluderer med at den sovjetiske kulturen har en mye større plass enn den franske i materialet, og at Frankrike framstår som et blekt bilde av Sovjetsamveldet. Hun forklarer sine resultater ut fra hensikten med språkstudiet i det tidligere sovjetiske samfunnet, som ikke var å åpne seg overfor fremmede kulturer, men tvert imot en måte å spre sovjetisk propaganda på.

Zarate (1995) er inne på noe av det samme. Hun hevder at beskrivelsen av målkulturen ofte utviskes for at læremidlet skal tilpasses verdinormene i det hun kaller *den lokale kulturen*, og at disse normene anses som universelle. F.eks. kan man tenke seg at svinekjøtt ikke blir omtalt i lærebøker laget for muslimske land. Et av hennes eksempler er ei lærebok for araberlandene der et bilde av en strand ble fjernet i den endelige versjonen fordi det ikke passer å vise mennesker i badedrakt. (Zarate 1995: 17). Hun nevner

også eksempler på amerikanske og kanadiske lærebøker, der alkohol, nakenhet og kroppskontakt mellom personer av forskjellig kjønn er tabuemner. Disse studiene er interessante eksempler på at lærebøker også formidler holdninger, moral og oppdragelse knyttet til det landet de produseres i, som blant annet Johnsen & al.(1999) og Selander (1988) viser til.

La oss vende tilbake til kunnskapsområdet og se det i forhold til lærebøker. Lærebøker er laget for å formidle et fag, og dette faget er igjen en del av et kunnskaps- eller vitenskapsområde. Jeg vil igjen bruke et eksempel fra fremmedspråk. Malmberg (1981) var inne på forhold vitenskap – læring da han for noen tiår siden betraktet fremmedspråklæring som anvendt språkvitenskap:

We are in fact in a position to follow, step by step, this general evolution of the theory of language as it is reflected within the fields of applications. No manual of a foreign language starts today, as was so often the case half a century ago, with a series of isolated sentences which only served to give examples of unknown phonemes, unknown forms, and elementary rules of word order. A text, spoken or written, with a reasonable meaning and in a reasonable extra-linguistic context, now introduces the beginner to the world of the new language. (Malmberg 1981: 12)

Når det er vitenskapen eller fagfeltet som står i sentrum og formidles til undervisning og lærebøker, slik Malmberg påpeker i dette sitatet, får vi det Bjørndal (1982:40) kaller ”vitenskapssentrert læreplantenkning”. Ut fra en slik tenkning blir forskning på lærebøker i fremmedspråk forskning på hvordan språkvitenskapelige forskningsresultater anvendes i undervisningen.

Ideelt forandrer lærebøker seg med utviklingen av vitenskapen eller kunnskapsområdet, men ikke alltid i takt, gjerne senere. Dette var situasjonen for lærebøker i fremmedspråk på det tidspunktet da språkvitenskapelig forskning ble utvidet fra formell lingvistisk forskning i snever forstand til språkforskning i vid forstand, med vekt på språkbruk og kommunikasjon. Som en konsekvens av utviklingen ble lærebokforskernes fokus utvidet til varierte aspekter ved språk og språklig atferd. Dette førte til at språkbruken i lærebøkene, spesielt dialogene, ble et yndet forskningsobjekt. Nye parametre som kommunikasjonssituasjon, deltakere, emne, og konversasjonsprinsipper ble trukket inn i analysen. Resultatet var nedslående, for lærebokdialogene nådde selvsagt ikke opp mot de kravene som

stilles til ”normale” samtaler eller ”normale” kommunikasjonssituasjoner. Se f.eks. Gschwind-Holtzer (1981) og Fløttum (1984).

Å se fagstoffet i lærebøker kun i forhold til den vitenskapsgrenen de hører inn under, kan imidlertid fort bli for snevert. En vitenskapsgren kan ikke overføres direkte til en undervisningssituasjon, og “En lærebok blir et produkt med både faglig, pedagogisk og ideologisk innhold.” (Johnsen & al. 1999: 10). Det er med andre ord mange andre fagfelt som også kommer inn i overføringen fra vitenskap til skolefag. I Charaudeaus terminologi har man, i en streng vitenskapssentrert tilnærming, ikke tatt hensyn til transaksjonsprosessen mellom partnerne i kommunikasjonen. I lærebøker er stoffet didaktisert, valgt ut fordi læreren skal kunne undervise det og elevene skal kunne lære av det. Dermed skal det mye til at f.eks. dialoger i lærebøker i fremmedspråk er nøyaktig lik de man finner i verden utenom læreboka. Av den grunn ble den kritiske lærebokforskningen til Gschwind-Holtzer (se ovenfor) imøtegått av Besse (1985), som fant det ulogisk at lærebokdialogene ble kritisert nettopp for det som var hensikten med den, nemlig å presentere språkformer i en lærings- og undervisningssituasjon.

Kommunikasjonspartnerne - lærebokforfatteren og brukerne

I den kommunikasjonsmodellen jeg har skissert, er de primære kommunikasjonspartnerne lærebokforfatteren som henvender seg til en brukergruppe bestående av elever og lærere. Men kommunikasjonspartnerne for læreboka er ikke konstante. Dette gjelder først og fremst på det konkrete plan, dvs. lærebokforfatternes identitet og posisjon i samfunnet. Mens man tidligere hadde markerte lærebokforfattere, f.eks. Gunnar Høst⁹, er det nå mer og mer forlagene som er den reelle kommuniserende, og den erfarne læreren som skriver sin lærebok etter mange års lærergjerning, er mindre til stede. Ei av de nye lærebøkene i fransk etter K06 er blitt til fordi forfatterne så en annonse fra forlaget i lærertidsskriftet *Utdanning* (Lidenlaub 2008: 35). En mulig innfallsvinklet til lærebokforskningen kan nettopp være å undersøke forholdet mellom lærebokforfatter og lærebok for å finne ut hvordan forfatteren har forholdt seg til både læreplan, andre relevante tekster og den generelle konteksten læreboka inngår i. Man kan, gjennom intervjuer, få nærmere innblikk i hvordan lærebokforfatterne har arbeidet, hva han har lagt vekt på og hva som har vært viktig. Lidenlaubs masteroppgave tar blant annet for seg dette forholdet gjennom intervjuer med to lærebokforfattere etter K 2006.

En annen måte å fokusere på lærebokforfatteren er å ta for seg en av de tradisjonelle læreboktekstene som ikke er lærestoff, nemlig forordene. Tradisjonelt hadde ikke forordene noen uttalt mottakergruppe, selv om de sannsynligvis ble skrevet for lærerne. I den senere tid har det også vært vanlig å skrive forordet direkte for elevene. Enkelte lærebøker, f.eks. Bødtker & Høst (1946), har både et forord for lærerne og en annen forordliknende tekst for elevene. I tillegg til forord har lærebøker etter hvert fått lærerveiledning som standardtillegg. Også disse kan være gjenstand for lærebokforskningen, se f.eks. Henriksen (2008) og Skjelbred (2007). Å undersøke slike tekster, som ikke er direkte lærestoff, men som kommenterer lærestoffet, kan være fruktbare bidrag både til forståelsen av enkeltbøker og til faghistorien, hvis en ser utviklingen over tid.

Søkelyset kan også rettes mot transaksjonen mellom lærebokforfatteren og kommunikasjonspartnerne og det sjangermessige resultatet av kontrakten mellom dem. Som jeg allerede har pekt på, kan læreboka være løst knyttet til en bestemt sosial kontekst, men likevel oppfattes eller brukes som lærebok. For at det tekstlige produktet forfatteren gir fra seg skal oppfattes som ei lærebok, må det, som nevnt, gjenkjennes som sådan, både ut fra intensjonen med kommunikasjonen og ut fra formelle trekk som kommunikasjonssituasjonen legger opp til. Det vil i realiteten si at læreboka tilhører en sjanger. Den har visse trekk, som selvsagt er underlagt forandringer som alle andre trekk ved sjangrer, men som likevel er gjenkjennelig.

Når lærebokforfatteren tilrettelegger sitt produkt for undervisning og læring, bruker han konvensjoner som er spesielt frekvente i nettopp lærebøker. Det kan dreie seg om tilrettelegging i forhold til alder og utviklingsstadier, f.eks. ved bruk av et enklere språk og om progresjon i lærestoffet. Det kan også bety eksempler, som igjen kan være av bestemte typer, og det kan være øvelser og kontrollspørsmål som viser at stoffet er forstått. Det kan være spesielle grafiske utforminger. Et annet trekk ved lærebøker er resymerende framstillinger eller andre former for framheving av lærestoffet. Kort sagt, de trekkene som CEDISCOR har identifisert som didaktisitet.

Å finne ut over tid hvordan læreboksjangeren forandrer seg ettersom den ytre situasjonen forandrer seg, kan være en tilnæringsmåte til disse aspektene ved lærebøker. I lærebøkene i fremmedspråk laget etter K06, der "språklæring" er et av hovedområdene, og der ansvaret for læringen hviler på elevene selv, finner man f. eks. selvevalueringsskjemaer som elevene skal bruke for å vurdere sin egen framgang. Tidligere hadde man kanskje

andre kontrollspørsmål som elevene kunne bruke for selvtesting, og som kan danne grunnlag for en komparativ studie.

Vi har hittil i dette avsnittet tatt for oss lærebokforfatterne, kontrakten mellom lærebokforfatteren og brukerne, og sjangermessige aspekter ved lærebøker. Men fokus kan også settes på brukerne, lærere og elever, og spesielt på den sekundære kommunikasjonen som oppstår mellom dem. Her kan forskningsspørsmålene være hvordan læreboka oppfattes, hvordan den brukes, og ikke minst *om* den brukes. Klasseromobservasjon, intervju med lærere og elever er velegnete instrumenter for dette. Heyerdahl-Larsen (2008) er et eksempel på slike studier. Hun har undersøkt bruken av lærebøker etter Reform 97, og finner f. eks. at engelsk er det faget som i størst grad bruker lærebøker i undervisningen. Et annet eksempel, av større omfang, er Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken (2005). I dagens situasjon, der både lærebøker og metodefrihet overlates til det lokale nivået, dvs. til kommuner, skoler og enkeltlærere, kan undersøkelser om bruken av lærebøker i undervisning og læring være nyttige. Ikke minst når man tar i betraktning de moderne, åpne og interaktive læremidlene.

Som jeg har påpekt, inngikk læreboka tradisjonelt i en samhandling mellom læreren og klassen. Slik dagens syn på læring legger opp til, kan interaksjonen like gjerne foregå mellom elevene. Gjør de det, og hvor står i så fall læreboka i denne prosessen? Finnes det f. eks. øvelser, instruksjoner o.l. i læreboka selv som legger opp til elevsamarbeid? Tidligere, markante eksempler på klasseromsaktiviteter innskrevet i lærebøker finner vi i norske fremmedspråkbøker fra spesielt den første fasen av den dirkede metoden. Eksempler her kan være Bødtker & Høst (1929) og ikke minst Skotvedt & Pande (1931). Begynnertekstene i disse lærebøkene imiterte aktiviteten i klasserommet, der standardåpningen var ”Goddag, jeg er lærer, dere er elever, vi er i et klasserom”. I Henriksen (2005) kaller jeg disse tekstene ”speiltekster”. De synliggjør overfor lærerne, kanskje mer enn overfor elevene, hvordan klasseromsinteraksjonen skal foregå ut fra ideen om språkundervisning uten bruk av oversettelse til morsmålet.

Individuelle strategier – iscenesettelse

Utvelgelsen av lærestoffet gjøres både ut fra kunnskapsområdet, den øvrige samfunnskonteksten og brukerne av læremidlet. Når utvalget er foretatt, kan man betrakte tilretteleggelsen av det som en iscenesettelse av stoffet,

slik jeg har nevnt tidligere. Forfatteren kan velge å framstille stoffet akkurat som han vil, bare han respekterer visse rammer som sjangeren setter. En slik iscenesettelse kan innebære at man blander faktastoff med fiksjon, og at lærestoffet formidles gjennom oppdiktete personer. Lærebøker i fremmedspråk er velegnet for denne type iscenesettelser fordi språklæring de fleste tilfeller også innebærer en tilnærming til en eller flere målkulturer som kan gjøres gjennom møte med mennesker.¹⁰

Som nevnt tidligere utgjør språket selv, dvs. grammatikk, ordformer, setninger og sammenbinding av setninger til tekster, lærestoffet i fremmed- og andrespråkbøkene. Men det er ikke mulig å vise eksempler på språk uten at setningene eller teksten også har et ikke-språklig, la oss kalle det ”kulturelt” innhold. Dette kulturelle innholdet kan imidlertid være mer en iscenesettelse av det språklige lærestoffet enn et selvstendig kulturelt lærestoff. Det innebærer at når fiktive personer forekommer i lærebøkene, kan de ha som hovedfunksjon nettopp å presentere språkformer, grammatikk og ikke minst vokabular, i praksis. For noen tiår siden var det f.eks. populært å iscenesette språket gjennom en gjennomgående kjernefamilie, vennene deres, matvanene, deltakelse i skole, arbeid og fritidsaktiviteter, slik at det oppsto fiktive lærebokunivers som til en viss grad skulle representere målsamfunnet, men som selvsagt ikke var fullgode representanter for dette samfunnet. Men gjennom kjernefamiliene fikk lærebokforfatterne presentert et utvalg av nyttige ord og vendinger fra dagliglivet.

Både iscenesettelsene og det lærestoffet de skal formidle, utgjør velegnede studieobjekter for lærebokforskeren. Ved f.eks. å studere dialogene til de iscenesatte personenes, kan man kartlegge hva som er det egentlige lærestoffet, dvs. de språkformene som ligger til grunn for replikkene, og se både hva som er valgt ut som lærestoff og hvordan det er gjort. Et eksempel fra begynnerbøker i fransk kan belyse dette. I fransk finnes det en spesiell artikkel for ubestemt mengde og ubestemt antall, den såkalte ”delingsartikkelen”: *du, de la, des*, som til alt overmål erstattes av preposisjonen *de* etter presisering av mengde eller antall: eks. *du beurre (smør) > un kilo de beurre (et kilo smør)*. Det er typisk for lærebøker i fransk å koble delingsartikkelen til mat og drikke, enten som innkjøpsscener eller som måltider og restaurantbesøk. Det er altså i slike tilfeller ikke måltidet eller innkjøpene i seg selv som er det primære læremålet, men grammatikk og til dels vokabular. Selvsagt formidles det også noe kulturkunnskap gjennom slike iscenesettelser, men det er likevel språket som er hovedsaken. Jf. Henriksen (2001).

Alle disse didaktiske faktorene som gjør læreboka til ei lærebok, må etter min mening være en av grunnforutsetningene for forskningen. Med det mener jeg å si at hensikten med lærebokforskningen, i alle fall når det gjelder fremmedspråk, ikke kun kan være. f.eks. å avdekke at lærebokspråket er enklere enn såkalt vanlig språk, eller å finne ut at det samfunnsbildet læreboka gir, ikke er i full overensstemmelse med de sosiale forholdene i landet. Et enkelt språk er et sjangertrekk ved læreboka, og et utvalg av sosiale forhold likeså. I lærebokforskningen må læreboka vurderes ut fra sine egne premisser, ikke i opposisjon til dem. Men det betyr selvsagt ikke at språk eller samfunnsforhold i læreboka ikke kan analyseres kritisk, så lenge man tar hensyn til at transformasjonen av kunnskapsfeltet til ferdig språklig produkt også er avhengig av transaksjonen mellom kommunikasjonspartnerne.

Sluttord

Det finnes mange innfallsvinkler til lærebokforskning, og det finnes mange måter å omtale lærebokforskning på. I denne artikkelen har jeg valgt å se lærebokforskning som en del av forskning på pedagogiske tekster, samtidig som jeg har villet peke på slektskapet til forskningen på didaktisk diskurs og didaktisitet. Jeg har videre valgt å plassere lærebøker innenfor en kompleks kommunikasjonsmodell der både samfunnet, fagfeltet og kommunikasjonspartnerne er medbestemmende for den konkrete utformingen av teksten. Jeg har også vist til at lærebøker inngår i en dobbel kommunikasjons-situasjon som jeg mener er karakteristisk for læreboksjangeren. Jeg har videre ønsket å vise hvordan lærebokforskning kan ta utgangspunkt i samfunnskonteksten, deltakerne i kommunikasjonsprosessen, lærestoffet og iscenesettelsen av det. På denne måten blir lærebokforskningen, uansett fag, primært plassert innenfor en kommunikasjonsteorisk ramme.

Selv om denne artikkelen er ment å omhandle lærebokforskning generelt, er de fleste av eksemplene mine hentet fra fremmedspråk. Dette har jeg ikke gjort bare fordi det er mitt eget felt, men også fordi lærebøker i fremmedspråk, det sier seg selv, har fellestrekk med lærebøker i andrespråk. I begge tilfeller dreier det seg om språkformer som skal læres: uttale, grammatikk og ikke minst vokabular, men også bruk av språket, skriftlig og muntlig, med alt det innebærer av stil- og registervariasjon. Det er imidlertid visse forskjeller mellom undervisning i fremmedspråk og andrespråk

som sannsynligvis vil gi seg utslag i lærebøkene, og som man vil måtte ta hensyn til i lærebokforskningen. Undervisningen i andrespråk har et helt annen forhold både til målpråket og målkulturen enn fremmedspråkundervisningen har. Undervisningen foregår i målpråklandet og språkelevne er omgitt av språket både auditivt og visuelt i det fysiske landskapet. Dette har som konsekvens at den delen av språklæringen som foregår utenfor klasserommet og lærebøkene, nødvendigvis må være mye større for andrespråkelevne enn for elever som lærer et fremmedspråk kun gjennom læreboka og klasserommet i sitt eget land. Andrespråkundervisning er dermed mye mer virkelighetsnær enn fremmedspråkundervisning. Der fremmedspråkelevne har behov for grunnbetydningen av et ord for å forstå en tekst, har andrespråkelevne behov for bruksvalørene for å kunne forstå kulturen de er omgitt av. Det vil igjen si at både språket og målkulturen i prinsippet også må trekkes inn i lærebøkene på en mer autentisk måte. Likevel vil lærestoffet, både det språklige og det kulturelle, være iscenesatt og didaktisert, i likhet med det man finner i fremmedspråkbøkene, om enn kanskje ikke på samme måte.

Noter

1. Selander 1994: 46
2. I det følgende vil jeg bruke termene ”forskning” og ”analyse” om hverandre, selv om ”lærebokanalyse” ikke alltid er identisk med ”lærebokforskning”. ”Lærebokforskning” er et mer omfattende begrep, og det finnes lærebokforskning som ikke innebærer dybdeanalyse av enkeltverk. Termen ”analyse” brukes imidlertid ikke så sjelden i overskrifter, jf. litteraturlista for denne artikkelen. På den andre siden brukes termen ”lærebokanalyse” også hyppig i forbindelse med studier, f.eks. i studieplaner, gjerne i didaktikk, og kan også innebære studentoppgaver, som da ikke nødvendigvis er forskningsbaserte.
3. *Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, senere omdøpt til *Centre d'études sur les discours ordinaires et spécialisés*.
4. transmission des connaissances
5. For en oversikt, se Askeland 2008
6. I moderne læreboksproduksjon dreier det seg nok både om lærebokforfatter og forlag.
7. Se Tønnesson (2008) for situering av lærebøker i forhold til ulike kontekster.
8. Jeg har sett på sjuende opplag ved Jens Vindenes, og kan derfor ikke bekrefte hvorvidt det er Chauvins eller Vindenes sine iscenesettelser det dreier seg om.
9. Gunnar Høst redigerte og forfattet flere lærebøker i fransk og hadde et markert syn på fremmedspråklæring som også gikk på tvers av allmenne oppfatninger av fremmedspråkpedagogikk i tida. Hans lærebøker har preget mange tiår av franskundervisningen i det 20. århundre.

10. Se Risager (2003) for en inngående drøfting av forholdet mellom språk og kultur i fremmedspråkundervisningen.

Litteratur

- Askeland, N 2008: *Lærebøker og forståing av kommunikasjon*. Oslo: Universitetet i Oslo. Digitale utgivelser ved UIO. <http://www.duo.uio.no> [Avhandling for ph. d. graden, Det humanistiske fakultetet]
- Besse, H. 1985: *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- Bjørndal, B. 1982: *Et studium i lærebøkernes didaktikk. Lærebøkene og skolens innhold*. Rapport nr. 1. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Breilid, H. & Nicolaisen, T. 2002: Values in Religious Narratives as Presented in Norwegian RE Textbooks: Focus on Gender and Ethnicity. I Mikk, J., Meisalo, V., Kukemelk, H. & Horsley, M. *Learning and Educational Media. The Third IARTEM Volume*. Tartu: Tartu University Press, 139–147.
- Bødtker, A.T. & S. Høst 1929: *Lærebok i fransk for begynnere*. Utgave B. Oslo: Aschehoug.
- Bødtker, A.T. & S. Høst 1946. *Fransk for begynnere*. Utgave C ved dr.philos. Gunnar Høst. Oslo: Aschehoug.
- Charaudeau P. 1995: Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages* 117, 96–111.
- Chauvin, T.1941: *Fransk handelskorrespondanse til bruk for handelsgymnasier og foretningmenn*. Sjuende opplag ved Jens Vindenes. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Christensen, H. & Wulff, T. 2006 - 2008: *Ouverture. Fransk for ungdomstrinnet. 8, 9, 10*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur.
- Council of Europe 2001: *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University press.
- Fløttum, K. 1984: Spørsmål/svar-sekvens eller samtale? Analyse av en type læreboktekst innen fransk som fremmedspråk. *Moderna språk*. Vol. 78, nr. 3, 229–237 og 4, 319–224.
- Gundem, B.B. 1989: Innholdet i utdanningen: et viktig felt for forskningen. *Temaer for utdanningsforskningen. Innlegg og arbeidsnotater fra*

- planleggingsdag 27. april 1989*. Oslo: NAVF, 29–36.
- Gschwind-Holtzer, G. 1981: *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. Application à un cours de langue*. De Vive Voix. Paris: Hatier.
- Henriksen, T. 2001: "La mise en scène de l'article partitif," i *Romansk Forum*, 13. Oslo: Universitetet i Oslo, 3-18.
- Henriksen, T. 2005: *Begynnerbøker i fransk fra 1896 til 1974. A. Trampe Bødtker og Sigurd Høst, Lærebog i fransk for begyndere og dens arvtakere. Innhold, tekststrategier og iscenesettelser*. Oslo: Unipub forlag.
- Henriksen, T. 2008: Fremmedspråklæring som skapelsesmetafor. Grunnleggende ideer bak språklig utvelgelse og kulturelt innhold i Bødtker, A.T. & S. Høst 1946. Fransk for begynnere. Utgave C ved dr.philos. Gunnar Høst. I Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.) *Norsk lærebokhistorie - en kultur- og danningshistorie*. Oslo: Novus forlag, 67–82.
- Heyerdahl-Larsen, C. 2000: *Læreboken – tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen*. Oslo. [Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.]
- Johnsen, E.B. 1993: *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Johnsen, E.B. & al. 1999: *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Knudsen, S. V, Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.) 2007: *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus forlag.
- Lidenlaub, J. Grimestad 2008: *Intention, Création, Action*. Oslo: Universitetet i Oslo. Digitale utgivelser ved UIO. <http://www.duo.uio.no> [Masteroppgave, Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk]
- Malmberg, B. 1981: Applied linguistics: past, present and future. *AILA 81, Proceedings II, Studia linguistica* 35, no. 1–2, 7–14.
- Mandt, L. 2008: *Culture dans la Promotion de la Connaissance (K06). Du programme scolaire au matériel didactique*. Universitetet i Oslo [Masteroppgave, Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk]
- Moirand, S. et al. 1992: Un lieu d'inscription de la didacticité. Les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne. *Les carnets du Cediscor* 1. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

- Nygård, G. 2007: *Kultur i Kunnskapsløftet - fra læreplan til lærebok. På hvilken måte legger Mundos nuevos 1 opp til at elevene skal kunne nå kompetansemålene for språk, kultur og samfunn i K06?* Oslo: Universitetet i Oslo. Digitale utgivelser ved UIO. <http://www.duo.uio.no> [Masteroppgave, Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk]
- Oxfeldt, E. 2008: Pædagogiske heterotopier: Vidensepistemer fra 1800-tallets læsebog til dagens læremidler. I Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.) *Norsk lærebokhistorie - en kultur- og dannelseshistorie*. Oslo: Novus forlag.
- Risager, K. 2003: Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken: et studie i forholdet mellem sprog og kultur. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Schopp, M. 1985: Le discours d'une méthode. La place de l'idéologie dans les manuels de français utilisés dans les écoles spéciales soviétiques. *Études de linguistique appliquée* 60, 70–88.
- Selander, S. 1988. *Lärobokskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. 1994: Pedagogiska texter och retorik. Selander, S. & B. Englund (red.). *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm: HLS Förlag, 41–53.
- Selander, S. 1995: Research on pedagogic texts: An approach to the institutionally and individually constructed landscapes of meaning. Skyum-Nielsen, P. (red.). *Text and Quality. Studies of Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press, 152–170.
- Skjelbred, Dagrun 2007: Lærerveiledningen og dens forløpere - et teksthistorisk perspektiv. I Knudsen, S. V, Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.) *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus forlag, 119–135.
- Skjelbred, D, Solstad, T. & Aamotsbakken, B. 2005: *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Rapport nr. 1. Høgskolen i Vestfolds skriftserie. [<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/2005.html>]
- Skotvedt, C. & P. Pande 1931: *Le premier livre de français*. Oslo: Gyldendal.
- Tønnesson, J. L. 2008: Lærebokhistorie: en topografisk analysemodell. I Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.) *Norsk lærebokhistorie - en kultur- og dannelseshistorie*. Oslo: Novus forlag, 165 – 178.
- Zarate, G. 1995: *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.