

## Indholdsfortegnelse

Indledning .....	2
<i>Problemformulering</i> .....	3
<i>Afgrænsning</i> .....	3
Metode- og begrebsafklaring.....	5
<i>Overordnet metoderamme</i> .....	5
<i>Fravalg</i> .....	7
<i>Operationalisering af tilgængelighedsanalyse</i> .....	8
<i>Makroniveau i læsbarhed</i> .....	8
<i>Mikroniveau i læsbarhed</i> .....	9
<i>Læselighed</i> .....	9
<i>Læseværdighed</i> .....	10
<i>Tilgængelighedsanalyse af læremidler</i> .....	11
Historie 3: Indledning.....	13
<i>Historie 3: Læseværdighed</i> .....	13
<i>Historie 3: Læselighed</i> .....	14
<i>Historie 3: Læsbarhed</i> .....	16
Historie 3: Læsbarhed – Makroniveau .....	16
Historie 3: Læsbarhed – Mikroniveau .....	19
På Sporet af Historien: Indledning .....	23
<i>På Sporet af Historien: Læseværdighed</i> .....	23
<i>På Sporet af Historien: Læselighed</i> .....	24
<i>På Sporet af Historien: Læsbarhed</i> .....	25
På Sporet af Historien: Læsbarhed – Makroniveau .....	26
På Sporet af Historien: Læsbarhed – Mikroniveau .....	27
Hit med Historien!: Indledning.....	30
<i>Hit med Historien!: Læseværdighed</i> .....	30
<i>Hit med Historien!: Læselighed</i> .....	32
<i>Hit med Historien!: Læsbarhed</i> .....	34
Hit med Historien!: Læsbarhed – Makroniveau .....	34
Hit med Historien!: Læsbarhed – Mikroniveau .....	36
Konklusion.....	38
Perspektivering .....	43
Litteraturliste .....	44

## Indledning

Denne opgave tager sit udgangspunkt i elevernes første møde med historiefaget i 3. klasse i skolen. Dette vil vi undersøge ved at sætte fokus på de analoge læremidler, som primært bliver anvendt ude i klasselokalerne. På trods af mængden af digitale læremidler i form af fagportaler, i-bøger osv. er det vores antagelse, at analoge læremidler stadig er en hjørnesteen i mange elevers historieundervisning. Udgangspunktet for vores tilgang henter vi hos elevernes opfattelse som beskrevet i rapporten "*Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*" (Poulsen & Knudsen, 2016). Særligt tre udsagn fra rapporten er centrale for denne opgaves udgangspunkt:

- En del elever giver udtryk for, at læsestoffet gør faget "tungt" (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 12).
- Eleverne forstår ikke altid formålet med det, som de læser, eller opgaverne, de skal løse (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 12).
- En del elever mener, at undervisningen er kedelig. De efterlyser større variation i undervisningen som løsning på problemet. Det er svært at vurdere, om det "kedelige" hovedsageligt er møntet på undervisningens tilrettelæggelse eller indholdet (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 13).

Disse ovennævnte pointer, mener vi, peger ind i et centralt, men måske overset fokus, nemlig den sproglige dimension i læremidlerne. For at kunne undersøge netop dette fokus i læremidlerne, har vi valgt at analysere tre udvalgte læremidler ud fra det, vi betegner som en tilgængelighedsanalyse, der er en eklektisk sammensætning af forskellige sproglige analysemetoder. Kort sagt vil vi udføre en sproglig analyse på de udvalgte læremidler for at vurdere deres *læseværdighed*, *læselighed* og *læsbarhed*. I forhold til indholdet i de forskellige analysemetoder vil der i det efterfølgende metodeafsnit være en detaljeret gennemgang af analysernes indhold.

Derudover er der også en pointe i, at vi har valgt at tage udgangspunkt i læremidler for historieundervisning i 3. klasse, da det læremiddel, eleverne møder i historie i en skolekontekst for første gang, kan have en afgørende betydning for, hvordan deres opfattelse, interesse og holdning

til faget kommer til at forme sig. Så derfor er en del af denne opgaves undersøgelse at analysere analoge historiske læremidlers tilgang til netop dette punkt.

Denne opgave vil som skrevet ovenfor se på historiefagets analoge læremidlers tilgængelighed. Der findes dog et utal af analoge læremidler, så for at kunne konkretisere dette yderligere har vi valgt at tage udgangspunkt i to gængse lærebogssystemer:

- *Historie 3*
- *På Sporet af Historien* (3. klasse)

Ved at vælge disse to lærebogssystemer rammer vi bredt, i forhold til hvilke læremidler det må forventes, at eleverne i 3. klasse møder. Da det ikke har været muligt at indhente pålidelig data over omfanget af, hvor meget de forskellige læremidler bliver brugt ude på skolerne, har vi i samarbejde med pædagogisk konsulent på CFU/KP Morten Weil Buttenschøn udvalgt ovennævnte læremidler.

Samtidig er der også valgt et læremiddel fra 2001, *Hit med Historien!* (3. klasse). Det er ikke vores formål at beskrive en historisk udvikling af læremidlerne, men derimod at stille skarpt på det sproglige indhold og dermed se på, hvilke effekter et øget kompetencefokus i undervisningen kan have ført med sig i sproglig forstand.

### Problemformulering

På baggrund af disse overvejelser arbejder vi i denne opgave ud fra følgende problemformulering:

*Hvilke elementer i læremidlets tilgængelighed kan gøre det vanskeligt for eleverne i historie at skabe forståelse og mening ud fra et sprogbaseret udgangspunkt?*

### Afgrænsning

Vi har valgt ikke at undersøge digitale læremidler fra online platforme, da materialet på disse sider bliver produceret, udgivet, opdateret og fjernet løbende. Dette giver udfordringer i udvælgelsesprocessen af materiale til denne opgaves analyse, da disse digitale platformes

dynamiske indhold kan gøre det vanskeligt at fastholde vores empiriske materiales reliabilitet, og dermed vil en analyse af disse ikke kunne hjælpe os til at sige noget generelt om platformene, men kun give et øjebliksbillede af disse. Derudover vil en analyse af disse platforme, ud over at have en sproglig analytisk tilgang, også skulle forholde sig til fx graden af interaktion, brugervenlighed og genbrugelighed på disse platforme, og det levner denne opgaves rammer ikke plads til.

## Metode- og begrebsafklaring

I forlængelse af indledningen vil dette metodeafsnit omhandle selve grundlaget for vores analyse af de tre læremidler. Vi vil først præsentere en overordnet ramme for vores analyse- og begrebsapparat, der tilsammen udgør en analysemodel/metode, som vi har valgt at kalde en tilgængelighedsanalyse. I denne del vil vi beskrive de enkelte metoder og den teori, der ligger bag dem, samt hvorfor vi har valgt, at de udvalgte elementer indgår i vores analyse. Efterfølgende vil vi kort beskrive og kommentere på, hvilke analyseelementer der bevidst er udeladt af denne opgaves spektrum, samt hvorfor disse fravalg er taget.

For at operationalisere den overordnede analyse yderligere vil vi efterfølgende redegøre for de enkelte analyseelementer i tilgængelighedsanalysen, og hvad de enkelte dele af hhv. læselighed-, læseværdighed- og læsbarhedsanalysen består af. Denne samlede analysemodel vil derefter blive anvendt som metode til at analysere de følgende tre analoge historielæremidler, der henvender sig til 3. klasse i folkeskolen:

- *Historie 3*
- *På Sporet af Historien*
- *Hit med Historien!*

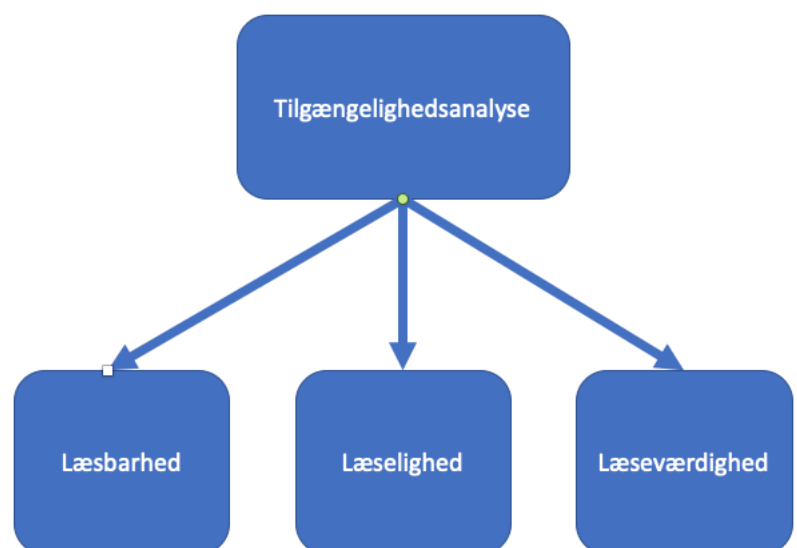
Her er det værd at nævne, at *Historie 3* og *På Sporet af Historien* adskiller sig væsentligt fra *Hit med Historien!*. Teksterne i *Historie 3* og *På Sporet af Historien* har generel karakter af fagtekster, mens *Hit med Historien!* benytter en narrativ struktur i sin historieformidling. Der er dermed to forskellige tilgange til historielæremidler i spil, og da denne opgaves ramme er at kortlægge tilgængeligheden i læremidler i historie med henblik på at kunne udpege sproglige udfordringer i læremidlerne, der kan hæmme elevers indholdsforståelse, mener vi, at det er væsentligt at behandle flere forskellige sproglige typer læremidler i denne opgave.

### Overordnet metoderamme

Vores overordnede mål er at sammensætte og bruge et analyseapparat, der kan behandle vores problemstilling. Vores analyseapparat, tilgængelighedsanalysen, er skabt gennem eklektisk tilgang til forskellige analysemodeller, der henter deres inspiration fra danskfaget – her påtænkes især

analysemodeller, der indgår i hhv. læsbarhed- og læselighedsanalysen. Grunden til, at vi har valgt at fokusere på disse elementer, henter vi i elevbesvarelser fra rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* (Poulsen & Knudsen, 2016), hvor “en del elever giver udtryk for, at læsestoffet gør faget tungt” og at “Der er nogen variation, men det er karakteristisk, at læreren gennemgår et stof (“tavleundervisning”), der læses i et læremiddel, og der besvares spørgsmål” (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 9). Her mener vi, at det ikke nødvendigvis er selve tekstmængden, der er udfordringen, men måden, hvorpå teksterne er skrevet, der er en bagvedliggende årsag til, at eleverne mener, at historiefaget er tungt. Det er netop det sproglige element i historiefaglige læremidler, vores analyse vil fokusere på. I forhold til vurdering af læsbarheden handler denne del om den sproglige tilgængelighed i læremidlet, dvs. tekstens ord- og begrebsverden, syntaks og sammenhæng på kohærens- og kohæsionsniveau. En nærmere uddybning af læsbarhedsanalysens elementer bliver beskrevet i operationaliseringsafsnittet nedenfor. Det andet element hentet fra det danskfaglige, læseligheden, betyder at læremidlernes visuelle udtryk (typografi, layout, illustrationer mv.) skal harmonere med elevernes alderstrin. Der skal analyseres og vurderes om læremidlet – ved hjælp af layoutet – hjælper eleverne med at navigere i teksten, og om typografien hjælper eleverne med at læse teksten (Brudholm, 2011, s. 148-149). Læseligheden vil på samme måde som læsbarheden blive uddybet mere i operationaliseringsafsnittet.

Det rent historiefaglige aspekt i læremidlerne vil blive berørt i læseværdighedsanalysen. Dette vil blive gjort ud fra et perspektiv om, hvorvidt teksterne henvender sig til eleverne med emner og tematikker, der enten er almengyldige menneskelige forudsætninger, og/eller om det er noget, eleverne kan genkende fra deres egen hverdag. Grunden til at gøre læseværdigheden til et element i tilgængelighedsanalysen er, at “Eleverne forstår ikke altid formålet med det, som



Figur 1 – Komponenter i tilgængelighedsanalysen

de læser, eller opgaverne, de skal løse” (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 9) og “Mange elever anser deres egen lille historie for vigtig primært for dem selv. Elever har svært ved at se den som relevant i skolefagets kontekst” (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 11). Derudover er det faktum, at det i 3. klasse er elevernes første møde med historie i en skolekontekst, og læremidlet kan derfor være en central faktor i elevernes videre holdning og indstilling til historiefaget (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 9). Figur 2 (på s. 11) illustrerer de ovennævnte rammer for tilgængelighedsanalysen.

Som det ses i Figur 1, er det værd at notere sig, at de tre delelementer læsbarhed, læselighed og læseværdighed er sideordnede og dermed ligeværdige komponenter i den samlede analyse af læremidlerne.

### Fravalg

I forhold til de fravalg, vi har taget, er der et centralt punkt, som vi gerne vil uddybe, i forhold til hvorfor det ikke er medtaget. Det drejer sig om det rent historiefaglige i læremidlerne, som kun vil blive berørt i det omfang, det har indflydelse på læseværdigheden. Grunden til dette fravalg er det forhold, at der er næsten uendelig meget historiefagligt, som bliver nødt til at blive fravalgt – hvis man ser bort fra Historiekanonen – da der simpelthen ikke er plads til det i læremidlerne. Så uanset hvad vil redaktørerne og forfatterne til læremidlerne have taget et selektivt valg om, hvad der skal med, og hvad der skal udelades. Denne opgave vil derfor ikke fokusere på, hvorfor det ene eller det andet historiske emne er medtaget eller fravalgt, men derimod fokusere på hvilken vinkel, der er valgt, såsom om det er et makro- eller mikroperspektiv, der er valgt, når et læremiddel skal formidle om en historisk periode. For det andet er det også denne opgaves tese, at det ikke er tekstmængden, der er problematisk, men teksternes tilgængelighed, der gør det svært for elever at tilgå historiefaget.

Slutteligt har vi fravalgt at fokusere på lixtallet i de enkelte læremidler, da vi ved at fokusere på læselighed, læseværdighed og læsbarhed forsøger at komme frem til en mere nuanceret begrundelse for, hvorfor nogle tekster og læremidler er mere tilgængelige end andre. For det andet kan lixtallet for en tekst være misvisende, især for tekster med lavere lixtal jf. Carsten Elbro:

“Man skal være forsigtig med lixtal. Man kan være nogenlunde sikker på, at en tekst med højt lixtal vil virke vanskeligt tilgængeligt. Men man kan ikke være sikker på, at et lavt lixtal svarer til en let tekst. Det er let at skrive noget forfærdeligt tåget og usammenhængende sludder med korte ord og korte sætninger.” (Elbro, 2014, s. 266)

### **Operationalisering af tilgængelighedsanalyse**

I denne del af metodeafsnittet vil vi tage de tre ovennævnte komponenter – læsbarhed, læselighed og læseværdighed – og konkretisere, hvilke elementer der vil blive analyseret inden for hver komponent for dermed at operationalisere tilgængelighedsanalysen.

Det første element, vi vil operationalisere, er læsbarhedsdelen. Udgangspunktet for læsbarheden finder vi i den overordnede ramme hos Brudholm (Brudholm, 2011, s. 148), og for at uddybe det yderligere har vi valgt at anvende sprogmodellen (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 47) for at analysere sproget ud fra makro- og mikroniveau. I forhold til nederste niveau – læsbarheden, ortografi – vil dette ikke blive behandlet i denne opgave, da vi antager, at retstavningen i læremidlerne er i orden.

### **Makroniveau i læsbarhed**

Den første del af sprogmodellen beskæftiger sig med den kulturelle kontekst, der også samtidigt er den øverste del af en teksts makroniveau. Denne del vil i vores tilfælde blive behandlet i læseværdighedsdelen, da der her skal ses på, hvilket kultur- og menneskesyn teksten bygger på. I det næste niveau i tekstens makrostruktur vil vi fokusere på, hvilke genremæssige træk, der findes i teksten; er der tale om én genre, eller er der tale om en hybrid. Samtidig vil vi undersøge, om genretrækkene er tydelige. Efterfølgende undersøger vi tekstens komposition. Her vil vi se på, om der er tydelige og meningsskabende overskrifter og titler, og om der er hjælp at hente i en indholdsfortegnelse og/eller et stikordsregister. Samtidig vil fokus være på, om der er ordforklaringer/fokusord, der bliver udfoldet for eleverne. I sidste del af analysens makroniveau vil vi beskæftige os med tekstens kohærens. Her vil vi analysere, om der er en sammenhæng mellem de forskellige afsnit inden for det analyserede kapitel. Derudover vil vi se på, hvordan læsestien er i læremidlet.



### Mikroniveau i læsbarhed

Efter at have behandlet teksternes makroniveau, vil vi have fokus på tekstens mikroniveau, altså en analyse af sproget på sætningsniveau og derunder. Det øverste mikroniveau er kohæsionen. Her vil vores fokus være på sætningers sammenhæng/tekstbånd, der udpeger sammenhængen mellem ord og sætninger i teksten ved hjælp af såkaldte signalord (Elbro, 2014, s. 202). Signalord er blandt andet konjunktioner, som vi vil se på, hvordan benyttes, og om de skaber en logisk kobling. Næste skridt i kohærens er at se på, hvordan pronominer i teksten er brugt, for at finde ud af, om pronominerne viser direkte eller indirekte tilbage. Slutteligt undersøger vi, om themapladsen er udfyldt med kendt viden, og om rhemapladsen er udfyldt med ny viden (Fibiger, 2014, s. 240).

Efterfølgende vil vi se på syntaks/sætning, altså hvad der sker i de enkelte sætninger.

Fokuspunkterne i denne del af analysen vil omhandle leddenes rækkefølge for at se på, om der er forvægt eller bagvægt. Mængden af ledsætninger i helsætningerne vil også være genstand for vores undersøgelse, og slutteligt ser vi på ordstilling, og om helsætningerne er parataktisk eller hypotaktisk opbygget, for at komme nærmere på sætningernes tilgængelighed for eleverne.

Når sætningsniveauet er behandlet, vil vi sætte fokus på ordniveauet. Her ser vi på, om der er brugt nominaliseringer, om der er brugt metaforer, og om disse er genkendelige for eleverne. Slutteligt vil vi se på, om der er tydelige semantiske felter, der igen skal pege på, om tilgængeligheden i teksten er rettet mod et elevperspektiv.

### Læselighed

Analysen af læseligheden i læremidlerne vil stå på to ben. Det første ben er typografien i læremidlet, og her vil vi se på skrifttypen og skriftstørrelsen. Derudover vil vi analysere på layoutet og brugen af figurer, tabeller og illustrationer. Vi vil se på, om disse er meningsunderstøttende og/eller meningsskabende. Hvis en figur er meningsunderstøttende, viser den det samme, som den skrevne tekst beskriver, mens en meningsskabende figur fortæller noget nyt i forhold til den skrevne tekst. Dette gøres, for at kunne analysere i hvilket omfang, anvendelsen af figurer, tabeller og illustrationer støtter elevernes forståelse af teksten som en helhed. For at se nærmere på layoutet, vil vi også se på læremidlernes indbyggede hjælpemidler til læseren. Disse

hjælpemidler er overskrifter, indledende og opsummerende afsnit. Derudover om fremmedord og nøgleord er fremhævet, og hvordan dette er gjort, og slutteligt om der er hjælp i form af ordforklaringer, og hvordan eleverne skal få øje på dem i de tilfælde, de er med i teksten (Brudholm, 2011, s. 148). Fokus i dette afsnit vil derfor ligge på, hvordan det fysiske udtryk af læremidlet tager sig ud.

### Læseværdighed

Det sidste analysepunkt i tilgængelighedsanalysen vedrører læseværdigheden i læremidlerne. Her vil vores fokus være på, om teksterne henvender sig til eleverne på en måde, så eleverne bliver motiverede for at læse teksterne. Dette gøres ved at se på to elementer i teksterne. Det første element er, hvorvidt teksterne har et makroperspektiv eller et mikroperspektiv på det historiefaglige. Ved et makroperspektiv omhandler teksterne historiske strukturer og overordnede forhold i den periode, teksten omhandler. Ved mikroperspektivet bliver historien anskuet nedefra, eksempelvis ved at en historisk periode bliver formidlet gennem en familie, der er underlagt bestemte historiske strukturer. Dette, mener vi, er vigtigt at skelne imellem, da eleverne giver udtryk for, at:

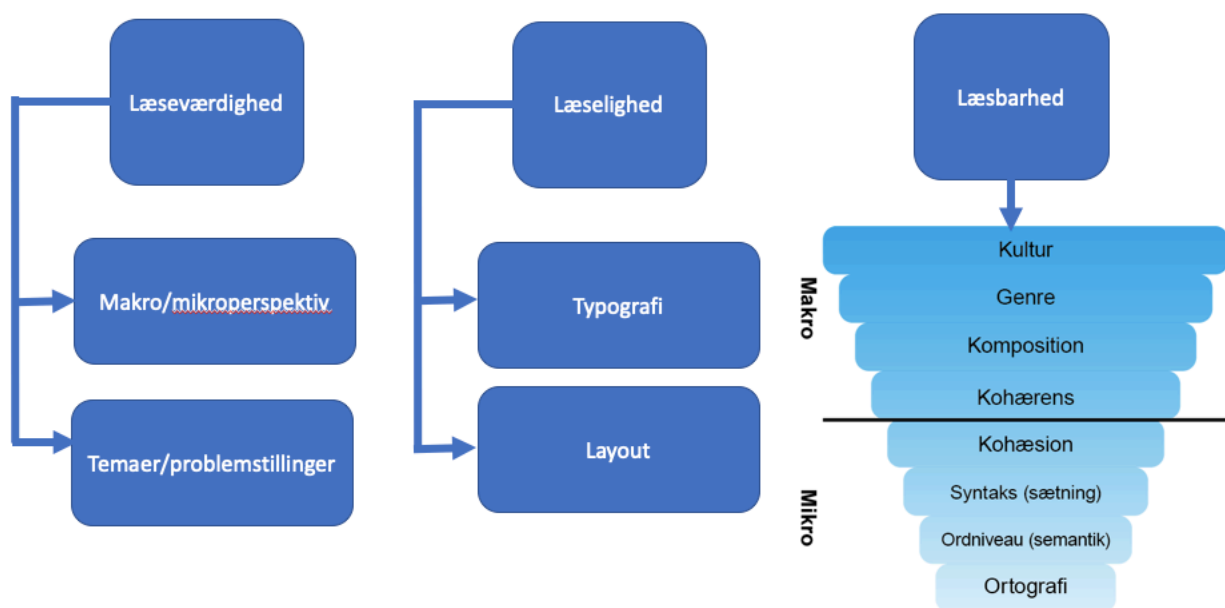
“Skolefaget vedrører iflg. elever primært en såkaldt stor, vigtig eller rigtig historie. Elever har svært ved at se sig selv som en del heraf. En del elever siger dog samtidig og på et overordnet niveau, at de er en del af historie(n). Udsagnet hænger formentlig sammen med, at læremidler eller deres lærer har fortalt dem, at det forholder sig sådan” (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 11).

Når dette udsagn kobles sammen med, at eleverne samtidig er optaget af deres egen lille historie (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 11), er der her en komponent, vi mener er værd at undersøge; om læremidlerne er med til at imødegå eller forstærke denne opfattelse hos eleverne.

Læseværdighedens andet element er, om læremidlerne behandler emner, der både kan relatere til elevernes hverdag, og/eller om emnerne omhandler almenmenneskelige problemstillinger. Disse kunne være inspirerede af Wolfgang Klafkis epokale nøgleproblemer, såsom spørgsmålet om

krig og fred, bæredygtig udvikling, samfundsskabt ulighed og spørgsmålet om adgang til basale livsnødvendigheder såsom mad og drikke (Klafki, 2001, s. 73).

Nedenstående figur (Figur 2) samler de tre ovenstående elementer. I den praktiske udførelse af dette analyseapparat vil vi anvende læsbarhedsanalysen på et udvalgt kapitel, som vurderes at være repræsentativt for læremidlet. Læseligheds- og læseværdighedsanalysen vil vi derimod anvende på hele læremidlet. Efterfølgende vil vi stykke alle tre elementer sammen til en samlet vurdering for derigennem at kunne analysere/vurdere læremidlets tilgængelighed.



Figur 2 – Elementerne i de forskellige analysemodeller

### Tilgængelighedsanalyse af læremidler

På baggrund af ovenstående metodeafsnit vil vi i det følgende lave en samlet

tilgængelighedsanalyse af de tre udvalgte analoge læremidler til historieundervisning i 3. klasse.

Skematisk vil denne tilgængelighedsanalyse starte med læseværdighedsanalysen, efterfulgt af

læselighedsanalysen og slutteligt læsbarhedsanalysen. Denne omvendte tragt i forhold til

perspektivet er valgt for at skabe en rød tråd igennem analyserne og dermed undgå for mange

spring frem og tilbage i forhold til perspektivet i den samlede tilgængelighedsanalyse. Efter hver

delanalyse vil vi lave en kort opsamling. Dette gøres for at fremhæve de forskellige læremidlers

styrker og svagheder, der til sidst sammenfattes til en samlet vurdering/syntese af det enkelte læremiddel i konklusionsafsnittet i denne opgave.

Inden selve analysedelen påbegyndes, er det på sin plads at nævne, at det ikke har været muligt at fremskaffe læremidlerne i fysisk form på grund af den nuværende situation med nedlukning af CFU'er og biblioteker. Dette har den betydning, at læremidlerne er fremskaffet i PDF-format (Bilag 1: *Historie 3*, Bilag 2: *På Sporet af Historien* og Bilag 3: *Hit med Historien!*). Læremidlerne vil dog stadig blive behandlet som analoge læremidler, og det har den indvirkning, at der ses bort fra de steder i PDF'erne, hvor der er hyperlinks og lignende, da det ikke vil være muligt at benytte disse i et analogt læremiddel. Derudover har det ikke været muligt at fremskaffe lærervejledningen til *Historie 3* og *Hit med Historien!*. Analyserne af disse to læremidler vil derfor kun bero på elevernes grundbøger. I forhold til læremidlet *På Sporet af Historien* (se Bilag 4: Lærervejledning, *På Sporet af Historien*) vil lærervejledningen blive brugt som baggrund for analysen i det omfang det er muligt.

## Historie 3: Indledning

Det første læremiddel, vi vil analysere, er grundbogen *Historie 3* (Dehn & Poulsen, 2018). Dette læremiddel er en del af Gyldendals serie Historie 3-9. *Historie 3* arbejder med fem temaer/tidsperioder som er "Stenalderen", "Det legede vi", "Det Gamle Egypten", "Sådan levede vi" og "Bronzealderen". I analysen af læseværdigheden vil den overordnede ramme behandles, herunder mikro/makroperspektiv på formidling af historie, samt læremidlets evne til at få eleverne til at identificere sig med aktørerne i læremidlet. Dernæst vil vi behandle læremidlets samlede udtryk i form af layout og typografi i læselighedsanalysen. Afslutningsvis vil vi gennemgå kapitlet "Det Gamle Egypten" i læsbarhedsanalysen.

### Historie 3: Læseværdighed

*Historie 3* arbejder primært ud fra et historisk mikroperspektiv og især et børneperspektiv, da de emner, eleverne præsenteres for, tager udgangspunkt i netop børn. Dette ses blandt andet allerede i introduktionen til bogen (Dehn og Poulsen, 2018, s. 4-7), hvor der både bliver præsenteret historie med børn som aktører og børn, der laver kontekstnære ting i en historisk ramme såsom at gå i skole eller lege. Dette perspektiv ses tydeligst i temaerne "Det legede vi" (Dehn & Poulsen, 2018, s. 22) og "Sådan levede vi" (Dehn & Poulsen, 2018, s. 52). I de resterende tre temaer fra *Historie 3* er der gjort forsøg på at se historien fortælles nedefra. Et eksempel på at formidle makrohistorien igennem et mikroperspektiv ses i fortællingen om livet på bopladsen (Dehn & Poulsen, 2018, s. 50), hvor der tages udgangspunkt i, hvordan en almindelig boplads kan have set ud fra et familieperspektiv.

Da *Historie 3* formidler det faglige fra neden, er sandsynligheden for, at eleverne vil have nemmere adgang til at identificere sig med aktørerne i læremidlet, større, da der i mange tilfælde bliver formidlet ud fra, hvad almindelige familier og børn foretog sig. Læremidlet berører dermed almenmenneskelige forhold og problemstillinger. Da dette mikroperspektiv er anlagt, kan det dog være vanskeligt for eleverne at få øje på de makrostrukturelle forhold og problemstillinger. I afsnittet om "Slot og Kælder – År 1800" (Dehn & Poulsen, 2018, s. 54) bliver forholdene for en husmandsfamilie på landet formidlet. De overliggende makrostrukturer bliver ikke behandlet, men det bliver blot konstateret, at sådan var forholdene.

Afslutningsvis er det værd at hæfte sig ved, at to af kapitlerne inddrager Historiekanonpunkter, og vel at mærke de to punkter, der er ældst i et kronologisk perspektiv i Historiekanonen. Det drejer sig om kapitlerne “Stenalderen”, hvor Ertebøllekulturen kort berøres, samt kapitlet “Det Gamle Egypten”, hvor der optræder en del om Tutankhamon. Her forholder læremidlet sig til kravet om, at de 29 kanonpunkter skal indgå i undervisningen i løbet af historieforløbet fra 3. til 9. klasse. De to kanonpunkter er dog blot dele af det kapitel, de indgår i, og bliver derfor brugt som afsæt til at se på den historiske periode, de tilhører.

Som en sammenfatning på læseværdigheden er det forhold, at historien formidles primært nedefra, et positivt træk, der kan være med til at imødegå elevernes udsagn fra *Historiefaget i fokus*: “Skolefaget vedrører iflg. elever primært en såkaldt stor, vigtig eller rigtig historie. Elever har svært ved at se sig selv som en del heraf. En del elever siger dog samtidig og på et overordnet niveau, at de er en del af historie(n). Udsagnet hænger formentlig sammen med, at læremidler eller deres lærer har fortalt dem, at det forholder sig sådan” (Poulsen og Knudsen, 2016, s. 11). Når dette forhold sammenholdes med, at makrostrukturer blot bliver konstateret i læremidlet, er der en klar rød tråd, som fastholder fokus på det nære for eleverne.

### Historie 3: Læselighed

Det første element i læseligheden, vi vil behandle, er typografien i læremidlet. *Historie 3* benytter sig af den samme font til overskrifter og underoverskrifter i både brødtekst, faktabokse, ordforklaringer og kilder. Fonten adskiller sig væsentligt fra fonten, der bruges i selve brødteksten og teksten i faktabokse, kildetekster og lignende. Dette er med til at tydeliggøre skift i teksten for eleverne. Mængden af skreven tekst på de enkelte sider fylder tekstmæssigt ikke over halvdelen og oftest ca. en tredjedel, da der er givet plads til forskellige illustrationer, faktabokse og lignende. Det medfører dog, at skriftstørrelsen og linjeafstanden fremstår en anelse sammenpresset og dermed kan være med til at skabe en illusion af en skrifttung tekst.

Når vi ser på layoutet i *Historie 3*, er der nogle gennemgående visuelle elementer. Alle kilder, eleverne skal arbejde med, er markeret med en rød stjerne på hvid eller gul baggrund. Samtidig hænger denne stjerne sammen med de arbejdsspørgsmål, eleverne skal arbejde med, blot er stjernen her i et større format. Arbejdsspørgsmålene bliver alle indledt med overskriften “Find ud

af...”. Derudover er alle arbejdsspørgsmålene placeret på en baggrund, der skal illustrere et kladdehæfte og en blyant. Disse baggrunde har dog forskellig farve. På nogle af disse arbejdsspørgsmål er der også opgaver, som enten skal relatere det historiske til nutiden eller give eleverne mulighed for at være kreative. Disse opgaver er altid markeret på omridset af en blomst. Til slut i hvert kapitel er der yderligere arbejdsspørgsmål med samme opbygning som de foregående arbejdsspørgsmål i kapitlet, dog er overskriften her udskiftet med “Arbejd videre:...”, og den røde stjerne er udskiftet med to pile. I og med at opgaverne i “Arbejd videre:...” har karakter af kreative elementer, som skal foregå uden for læremidlets ramme, signalerer de, at disse opgaver er anderledes end de foregående. I slutningen af hvert kapitel er der en faktaboks, der fungerer som opsummering og kontrol af elevernes læring. Denne boks er identisk i form, skrifttype og farve – hvid skrift på grøn baggrund og punkter markeret med en stjerne. Dette tjener til, at eleverne bliver bevidste om, at læremidlet snart skifter emne.

I starten af hvert kapitel er der i forbindelse med overskriften på kapitlet lavet en tidslinje, der illustrerer kapitlets kronologiske perspektiv. Denne tidslinje er konsekvent skitseret på en hvid baggrund. Tidsangivelserne er også konsekvent angivet i forhold til, hvor lang tid siden et pågældende element hører til, og der er hermed ikke sat absolutte årstal på tidslinjen. Dette har den effekt, at eleverne ikke skal forholde sig til årstal og hovedregning for at placere begivenheder i deres bevidsthed, men blot kan konstatere, at nogle elementer er af ældre dato end andre.

I alle kapitler optræder små farvede bokse. De er primært faktabokse såsom “Sygdomme. Omkring år 1800 blev de fleste mennesker ikke særligt gamle. Ikke ret mange blev 70 år. En del kvinder døde under fødslen. Der var kun få læger og de havde ikke den medicin, man har i dag. Så mange mennesker døde af sygdomme, som vi i dag nemt kan kurere” (Dehn & Poulsen, 2018, s. 57), mens enkelte bokse mere fungerer som ordforklaringer af ord som “balsamering” og “arkæolog”. Boksene skifter i farve, men der er ikke umiddelbart nogen systematik i farverne af fakta/ordforklaringsboksene. Placeringen af ordforklaringsboksene hænger fint sammen med den skrevne tekst; ordforklaringen står i nærheden af, hvor ordet figurerer i teksten, og kan dermed fungere som en støtte til eleverne. Det samme er ikke tilfældet med faktaboksene, da de tit

behandler et emne, som ikke figurerer eksplicit i den skrevne tekst, og dermed supplerer yderligere information til eleverne.

Illustrationerne i *Historie 3* fungerer både meningsunderstøttende, som i et afsnit, der præsenterer en af faraoens kister, som den skrevne tekst omtaler (Dehn & Poulsen, 2018, s. 48), og samtidig som meningsbærende elementer (især i kilderne), da der skal hentes information ud af illustrationerne, som der ikke står noget om i selve den skrevne tekst. Som eksempel kan nævnes billedet til kilde 1 på s. 54, hvor eleverne skal ræsonnere sig frem til svar, som kun kan udledes af billedet.

Overordnet viser vores analyse af læseligheden, at læremidlet præsenterer en generel rød tråd med genkendelige elementer, der kan støtte elevers læsning. Grafiske elementer såsom den røde stjerne, der binder kilder og opgaver sammen, tidslinjens konsekvente brug af, hvor mange år siden, et historisk element passer ind i en historisk kontekst, og tydeligheden i overskrifter, der markerer skift, bidrager især til den røde tråd. Det kan dog være et problem for eleverne at gennemskue faktaboksens layout og systematik, og yderligere hvor væsentlig information faktaboksene tilbyder.

### Historie 3: Læsbarhed

Det sidste element i tilgængelighedsanalysen er læsbarheden i læremidlet. Her vil vi fokusere på ét kapitel, som for *Historie 3's* vedkommende er kapitlet "Det Gamle Egypten" (Dehn & Poulsen, 2018, s. 36-51).

#### Historie 3: Læsbarhed – Makroniveau

Det første element i læsbarhedsanalysen er at se på tekstens genremæssige træk, og om disse er tydelige for eleverne at få øje på. Samtidig vil vi også behandle kompositionen og kohærensens. Kapitlet indledes med overskriften "Det Gamle Egypten", en overskrift der signalerer, at teksten er faktisk oplysende centreret omkring nøglebegrebet 'Det Gamle Egypten'. Der impliceres dermed, at teksten er en berettende tekst om et givent historisk begivenhedsforløb. Brødteksten i dette afsnit retter direkte henvendelse til læseren ved at stille spørgsmål såsom "Hvordan var det mon at være farao, når man var barn?" (Dehn & Poulsen, 2018, s. 36). Hensigten med den direkte



henvendelse til læseren er at gøre opmærksom på, at man som læser kan få svar på spørgsmål angående det gamle Egypten ved at læse teksten. Derudover kan denne direkte henvendelse ses som et forsøg på at engagere og motivere eleverne, da deres erfaringer med faktisk berettende tekster på dette klassetrin stadig er under opbygning, modsat den personlige beretning, som må forventes at have været et grundelement i danskfaget fra skolestart. Samtidig er der et yderligere genretræk fra den faktisk berettende genre, nemlig at eleverne får præsenteret en tidslinje på efterfølgende side, der illustrerer, hvilken tidsperiode teksten behandler, samt hvilke konkrete elementer og aktører, teksten vil omhandle, såsom Pyramider og Faraos Mentuhotep d. 2. (Dehn & Poulsen, 2018, s. 37). Derpå følger selve hændelsesforløbet om det gamle Egypten fortalt i kronologisk orden i kapitlet. De forskellige tidsperioder er markeret med overskrifter. I afsnittet "Livet ved Nilen" gives tidsoplysningen, at "For 3.500 år siden var det gamle Egypten blevet et mægtigt rige" (Dehn & Poulsen, 2018, s. 38-40). Næste tidsangivelse findes i afsnittet "Tutankhamon", hvor tiden angives i underoverskriften og placerer tiden til ca. 3.300 år siden. I slutningen af dette afsnit springes der frem i tiden til 1922, 1968 og 2005 (Dehn & Poulsen, 2018, s. 44). I det efterfølgende afsnit "Tutankhamons grav" (Dehn & Poulsen, 2018, s. 46) er tiden både angivet til 1922, et par hundrede år siden og 3.500 år siden. Slutteligt angives der i afsnittet "Hvad skete der så?" (Dehn & Poulsen, 2018, s. 50) et spring til "et par hundrede år efter Tutankhamons død" og "Det skete for 2.050 år siden". Disse spring frem og tilbage i tiden bryder dermed med genretrækkene i den faktisk berettende tekst. Derudover er nogle af elementerne på tidslinjen i starten af kapitlet enten kun nævnt med et enkelt ord, "pyramider" (Dehn & Poulsen, 2018, s. 46), kun brugt i form af billedtekst til illustrationer, eksempelvis hieroglyffer, eller helt udeladt af teksten som helhed.

Ser vi på over- og underoverskrifterne i kapitlet samt ordforklaringer og fokusord, hænger overskrifterne og dertilhørende manchet til de forskellige afsnit nogle gange fint sammen med underoverskrifterne, og andre gange er det mere utydeligt, hvordan de hænger sammen. Et godt eksempel ses i afsnittet "Livet ved Nilen", hvor der i manchetten fortælles, at de fleste egyptere boede ved floden Nilen. Den efterfølgende underoverskrift hedder "Bonde ved floden". Her får eleverne ved hjælp af deres inferensdannelse at vide, at de fleste egyptere var bønder allerede i overskriften. Det bliver senere i teksten fortalt eksplicit. Et eksempel på udfordringer i

kompositionen kan findes i afsnittet “Tutankhamon”, hvor der i manchetten forklares, at eleverne får mulighed for at få finde ud af, hvordan Tutankhamon kunne blive farao i niårsalderen. Den efterfølgende overskrift “Uro i Egypten” og den tilhørende brødtekst (Dehn & Poulsen, 2018, s. 43) giver dog ikke mulighed for at finde ud af netop dette. Svaret på, hvordan Tutankhamon blev farao i en alder af ni år, afdækkes først i næste afsnit, der har underoverskriften “Liv i luksus”. Her er der altså ikke en tydelig sammenhæng mellem overskrifter, manchetter og underoverskrifter.

Som afslutning på genre-, kompositions- og kohærensdelene er det værd at hæfte sig ved den hjælp, eleverne får i form af indholdsfortegnelse/stikordsregister samt ordforklaringer og/eller fokusord, der bliver foldet ud for eleverne. Hvis vi betegner tidslinjen i starten af kapitlet som en indholdsfortegnelse, har analysen allerede kortlagt, at den er med til at skabe et afgrænset overblik for eleverne, men at der samtidig er nogle uhensigtsmæssige sammenhænge mellem tidslinje og resten af teksten i kapitlet. I indholdsfortegnelsen i starten af læremidlet kan det ses, at der under hvert kapitel er to-tre afsnit, som er specifikke for kapitlet. I kapitlet “Det Gamle Egypten” er der tale om afsnittene “Livet ved Nilen”, “Tutankhamon” og “Tutankhamons grav”. De sidste afsnit, “Du ved nu”, “Hvad skete der så?” og “Arbejd videre”, i de enkelte kapitler er generiske og dermed med til at skabe en rød tråd og genkendelighed for eleverne.

De ordforklaringer, der findes i kapitlet “Det Gamle Egypten”, er “Ypperstepræst”, “Arkæolog” og “Balsamering”. De er alle placeret i umiddelbar nærhed til, hvor ordet optræder i selve brødteksten. Alle ordene er semantisk forbundet med kapitlets overskrift og kan dermed støtte eleverne i deres forståelse af teksten. I forbindelse med tekstens behandling af egyptiske guder (Dehn & Poulsen, 2018, s. 40) er der en faktaboks, der både uddyber yderligere guder og også samtidig kobler sig til billeder af hieroglyffer ved at forklare, hvordan de forskellige guder er afbilledet. Ved at sprede informationerne ud over brødtekst, faktaboks og illustrationer bliver læsestien vanskelig, da eleverne skal bevæge frem og tilbage i teksten for at kunne anvende information fra et tekstelement på et andet tekstelement.

Springene i tiden og tidslinjens manglende sammenhæng med teksten i kapitlet kan udfordre elevernes forståelse af teksten som helhed, da de genremæssige konventioner for faktisk

berettende tekster udfordres. Den til tider manglende sammenhæng i kompositionen kan have yderligere negativ indflydelse på elevernes udbytte af teksten. I de tilfælde, hvor der bruges multimodale elementer i teksten, kan det være udfordrende for eleverne at finde en optimal læsesti, da de skal benytte sig af informationer, der optræder ved hjælp af forskellige tekstelementer, som kan befinde sig på forskellige sider i læremidlet. Dog er der en hjælpende hånd til eleverne i form af layoutet, som ses i forbindelse med især arbejdsopgaverne i kapitlet. Her kan eleverne bevæge sig frem og tilbage ved hjælp af grafiske markører såsom den røde stjerne, der binder kilder og opgaver sammen.

### Historie 3: Læsbarhed – Mikroniveau

Efter at have analyseret kapitlet på makroniveau vil vi nu analysere kapitlet på mikroniveau og dermed elementerne på sætningsniveauet og derunder.

Det første punkt, vi vil se på, er kohæsionen i teksten. I *Historie 3* bruges der mange pronominer, der skal knyttes sammen med det, de refererer til. Et eksempel ses i afsnittet "I Gravkammeret":

"I gravkammeret stod et stort skrin. Det var 2,75 m lang og 1,5 m højt. Her måtte Tutankhamons lig være. Carter åbnede det første skrin. Det rummede tre andre skrin, der var inde i hinanden. Så nåede de til en kiste. Inden i den var der to andre kister. De inderste var formet som faraoen. Allerinderst var Tutankhamons lig. Det var blevet balsameret." (Dehn & Poulsen, 2018, s. 48)

Her gør pronominerne det vanskeligt for læseren at skabe sammenhæng i teksten. Det drejer sig især om "de" i sætningen "Så nåede de ind til en kiste". Dette "de" refererer til Carter og hans mænd, der er i gang med at udgrave graven. Pronominets henvisning er dog ikke en del af afsnittet, men findes i det foregående afsnit på s. 47. Ligeledes kan betydningen af sætningerne "Inden i den var der to andre kister. De inderste var formet som faraoen. Allerinderst var Tutankhamons lig. Det var blevet balsameret" være vanskelig. Her kan der være flere udfordringer med forståelsen af teksten på baggrund af tekstbåndene. Det er ikke tydeligt, hvad pronomenet "De" i sætningen "De inderste var formet som faraoen" henviser tilbage til, da det både kan være den ene eller anden kiste, der er inden i den oprindelige kiste. Derudover kan det

også være vanskeligt for eleverne at tyde, om Tutankhamons lig ligger i en kiste eller ved siden af en kiste, og om det er kisten eller liget, der er blevet balsameret. Yderligere er hele den logiske sammenhæng mellem sætningerne i hele afsnittet vanskelig at udlede, da der stort set ikke er brugt konjunktioner til at binde sætningerne sammen.

Det sidste element vi vil se på i kohæsionen er, hvordan thema/rhema-pladserne er udfyldt. Til at belyse dette har vi valgt at gøre brug af afsnittet "Liv i luksus" på s. 43. I anden sætning får vi at vide, at Tutankhamon blev farao, da hans far døde. Rhemapladsen er altså her udfyldt med den nye information om, at Tutankhamon blev farao. Dog skal den information, der skal bruges for at dette forhold giver mening, hentes i starten af det foregående afsnit "Uro i Egypten". Her bliver det forklaret, at en søn til en farao overtager tronen, når faren dør, og samtidig også, at Tutankhamons far var farao. Næste sætnings themaplads er udfyldt med information om, at Tutankhamon ændrer religionen, og rhemapladsen er udfyldt med den nye information om, at han ændrer den til den samme, som før hans far ændrede den. Denne information skal igen hentes i starten af det foregående afsnit. Det samme mønster gør sig gældende i sætningen, der fortæller om, at Tutankhamon flytter tilbage til den gamle hovedstad. I næste afsnit er der en fin sammenhæng mellem, at themapladsen er udfyldt med information om, at han blev gift med An-khe-se-na-mun, hvor næste sætning, der her fungerer som rhemaplads på grund af dens korte længde, er ny information om, at hun også er hans halvsøster. Generelt kan det siges, at der er en kontinuerlig themaprogession, da rhema i den første sætning bliver anvendt på themapladsen i den anden sætning. Dette kan være med til at gøre teksten meget informationstung, da der konstant kommer nye informationer til, og det er på trods af, at sætningerne i læremidlet er korte og afgrænsede.

Næste punkt i analysen er vægtforholdene i sætningerne. Overordnet kan det siges, at sætningerne i kapitlet primært har bagvægt, som det ses i sætninger som "Dengang giftede egyptiske faraoer sig ofte med kvinder fra deres nærmeste familie" og "Han førte også et par krige mod nabolandene" (Dehn & Poulsen, 2018, s. 43). Her ses det, at hovedparten af sætningen kommer efter verballedet (og subjektet). Denne måde at skrive på retter sig mod talesprog, og det kan dermed være nemmere for eleverne at optage informationer. Dog er det underliggende

problem i tema-/rhemaproggressionen stadig til stede. I forlængelse af vægtforholdene er det også værd at notere sig, at sætningerne primært består af helsætninger med enkelte ledsætninger på grund af deres korte længde. Samtidig er de sætninger, der har flere led, oftest hypotaktiske i deres opbygning. Det ses blandt andet ved sætninger som “Dem skulle faraoen bruge, når de kom op til guderne efter døden” og “Men så flyttede Akhenaton til en anden by, som han gjorde til hovedstad”. Brugen af hypotaktiske sætninger er endnu et element, der er med til at pakke informationen i teksten tættere sammen, og kan dermed være medvirkende til, at tilgængeligheden i læremidlet bliver vanskeligere.

Når vi ser på ordniveauet, er der to elementer, som er værd at hæfte sig ved. Det første er brugen af synonymmer eller nærmere bestemt fraværet af dem. Da kapitlet primært centrerer sig omkring Tutankhamon, er det interessant, at der konsekvent kun bliver brugt “Tutankhamon” eller “han”. I forhold til elevernes forståelse kan det have den positive effekt, at de har nemmere ved at finde ud af, hvem teksten handler om. På den anden side kan den manglende sproglige variation gøre teksten ensformig. Derudover er der brugt enkelte metaforer i teksten, såsom “Når en farao døde, overtog en søn tronen” og “Et par hundrede år efter Tutankhamons død begyndte det egyptiske rige at gå i opløsning”. Begge metaforer skaber et billedligt sprog, men der kan måske være elever, der ikke er bekendt med udtrykket ‘tronen’ eller ‘opløsning’ i disse kontekster og dermed kan have vanskeligt ved at få teksten til at give mening.

Slutteligt er det værd at knytte et par kommentarer til de semantiske felter, der optræder i kapitlet. Primært fungerer de godt og i overensstemmelse som i afsnittet “Livet ved Nilen”, hvor underoverskriften “Bonde ved floden” hænger sammen med overskriften, samtidig med at de ord, der optræder i afsnittet, også hænger sammen med over- og underoverskrifter. De ord, der knytter sig semantisk til dette afsnit, er blandt andet ‘vand’, ‘jorden’, ‘flod’, ‘frugtbar’, ‘dyrke’, ‘korn’ og ‘marker’. Her er der altså en god overensstemmelse mellem det forventelige, der skabes ud af overskrift, underoverskrift og manchet, og så til de semantiske felter, eleverne møder i selve brødteksten.

Som opsamling på læsbarhedsanalysen af kapitlet “Det Gamle Egypten” i *Historie 3* kan det siges, at der både på makro- og især mikroniveau er elementer, der kan forstyrre elevernes udbytte af læremidlet. For det første kan de mange spring i tiden være vanskelige at holde rede på. Samtidig kan det være vanskeligt for eleverne at finde sammenhængene i kompositionen, når overskrift og manchet fortæller ét, og brødtekst fortæller noget andet. På mikroniveauet er en af udfordringerne, at teksten i kapitlet er tæt pakket med meget information, som eleverne forventes at kunne optage, når der også samtidig opstår nogle ulogiske sammenhænge, da der oftest ikke er konjunktioner, som binder sætningerne sammen.

## På Sporet af Historien: Indledning

I følgende afsnit vil vi analysere Alineas *På Sporet af Historien* (Olsen & Lumholtz, 2017).

Læremidlet dækker over de kronologisk tidligste emner i Historiekanonen som Ertebøllekulturen, Tutankhamon og bronzealderen. I læseværdigheden vil læremidlets overordnede form analyseres, hvor læringsmål og det historiske perspektiv i grundbogen holdes op mod lærervejledningen. Brugen af figurer og illustrationer er genstand for læselighedsanalysen, hvorefter kapitlet om Mesopotamien gennemgås i læsbarhedsanalysen.

## På Sporet af Historien: Læseværdighed

I læseværdigheden vil vi undersøge læremidlets historiske perspektiv og læringsmålene samt udvalgte dele af lærervejledningen. Overordnet set er *På Sporet af Historien* kronologisk opbygget, men flere kapitler har karakter af tematisk opbygning, hvor størstedelen af indholdet tager udgangspunkt i Historiekanonen. Grundbogens indledning stiller spørgsmålet "Hvem mon har sat spor i din historiebog? En jæger fra Jægerstenalderen, en bonde fra Bronzealderen..." (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 3), hvilket giver et indtryk af, at bogen har et mikroperspektiv på historien. Lærervejledningen nævner, at historisk empati er centralt for læremidlet (Lumholtz, 2017, s. 10), hvor den lille historie netop ville være en oplagt vej til dannelsen af dette. Dog fremkommer et makroperspektiv på historien i langt højere grad, og afsnit med udgangspunkt i et mikroperspektiv ender ofte med forklaringer på og metarefleksioner over, hvordan vi i dag kan gætte på tidligere folkeslags udseende og påklædning eller deres forhold til døden. Det er uden tvivl positivt at gøre eleverne opmærksomme på processen, historikere gennemgår for at lære om fortiden, men det fremstår, som om det har været på bekostning af et egentligt mikroperspektiv.

Lærervejledningen lægger op til, at eleverne skal arbejde med deres historiske bevidsthed (Lumholtz, 2017, s. 10) gennem arbejde med historiske spor. Udgangspunktet er altså i Fælles Mål 14. En vigtig del af historiebevidsthed er de nutidige og fremtidige aspekter, men disse optræder forholdsvis sjældent i læremidlet. Der stilles retoriske spørgsmål i brødteksten, og eleverne skal reflektere over forskelle og ligheder mellem fortiden og nutiden, som i en opgave hvor egyptiske idealbilleder sammenlignes med nutidige idealbilleder (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 72). Alle kapitler påbegyndes og afrundes med læringsmål, der knytter sig fint til teksten. Læseren møder løbende arbejdsopgaver, der udspringer af teksten og er relevante for læringsmålene. Dog er

størstedelen af spørgsmålene af opklarende og analyserende karakter med enkelte kreative og reflekterende spørgsmål; altså ligger opgaverne taksonomisk forholdsvis lavt. Lærervejledningen gør opmærksom på, at alle trin i Blooms kognitive taksonomi bør vægtes ligeligt, især hvis man ønsker at træne eleverne i historisk empati (Lumholtz, 2017, s. 10), så flere vurderende aktiviteter havde været at foretrække.

Lærervejledningen indeholder en "køreplan" for faglig læsning med generiske før-, under- og efter-aktiviteter (Lumholtz, 2017, s. 44). Læreren gøres opmærksom på, at eleverne skal stilladseres i de mange udtryksformer, og at arbejde med semantiske felter kan hjælpe elevernes forståelse af teksterne. Der er altså en forventning til, at læreren aktivt vælger stilladsering og differentieringsmuligheder til og fra efter elevens behov.

Læseværdigheden er altså nogle gange udfordret. Læremidlet inddrager Fælles Mål og forsøger at introducere eleverne til historiebevidsthed. Der stilles dog krav til lærerens faglighed, da nutids- og fremtidsperspektiverne i historiebevidstheden ikke forekommer ofte i læremidlet. Ved at have fokus på dette, vil der også være bedre mulighed for at udfylde alle de taksonomiske niveauer. Desuden er makroperspektivet på historien ikke optimalt for elevernes identifikationsmuligheder.

### På Sporet af Historien: Læselighed

I dette afsnit undersøges læremidlets typografi, figurer og illustrationer. *På Sporet af Historien* benytter samme skrifttype til både brødtekst, faktabokse, illustrationstekst o.l. Fed og kursiv formatering benyttes primært uden for brødtekst, hvor tekststørrelsen også mindskes enkelte steder. Overskrifter varierer i skrifttype og skriftstørrelse, men indikerer altid tydeligt skift i teksten. Tekst og illustrationer deler de fleste sider lige, men da teksten står med tæt linjeafstand, kan nogle sider fremstå mere teksttunge, end de reelt set er.

Da illustrationer fylder fysisk meget i bogen, må det forventes, at de også har en stor indholdsmæssig relevans. Som nævnt i afsnittet om læseværdigheden er det op til læreren at instruere eleverne i, hvordan man aflæser og analyserer de multimodale elementer. Beskrivende tekst følger med de fleste illustrationer, hvormed illustrationerne bliver overvejende meningsunderstøttende. Enkelte steder forekommer meningsbærende illustrationer, som i et



afsnit om mesopotamisk skriftsprog, hvor eleverne skal oversætte tegn på en lerkrukke (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 44). Desuden benyttes kort som illustrationer, dog ikke med samme positive resultat. I et af de indledende kapitler illustreres istiden på et lille Europakort (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 13). Landenes grænser er markeret med en tynd sort streg, hverken land eller vand er farvelagt, og kortet er så småt, at Danmarks landegrænser næsten ikke er til at genkende. Det kan ikke forventes, at en 3. klasseselev evner at aflæse dette kort. Selvom der er god sammenhæng mellem brødteksten og kortet, går der viden tabt på grund af uhensigtsmæssige valg i det visuelle udtryk.

Sammenhængen mellem brødtekst og illustrationer er dog ikke altid tydelig; i kapitlet om Egypten beskrives egypternes forhold til døden, og et billede af en sarkofag står ved siden af (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 71). Illustrationsteksten omhandler fattige, der dør i ørkenen og bliver udtørret til mumier. Denne information er interessant og bygger fint videre på brødteksten, men som illustrationstekst forvirrer den læseren, da det ikke bliver gjort klart, om billedet viser en sarkofag eller en mumie. Den erfarne læser vil godt kunne gennemskue meningen, men for den tidlige læser er disse inferensdannelser for komplicerede.

Overordnet set er typografien god, da skift mellem afsnit og kapitler er tydeligt indikeret. Grundbogen er generelt overskuelig med mange illustrationer. Dog er der en række udfordringer i forbindelsen mellem tekst og illustrationer, hvor der enten mangler en tydelig forbindelse, eller hvor forbindelsen er åbenlys, men illustrationerne er uhensigtsmæssigt designet.

### **På Sporet af Historien: Læsbarhed**

Vi vil nu undersøge læsbarheden i "Kapitel 5: Mesopotamien" fra *På Sporet af Historien* (Olsen & Lumholtz, 2017, s.42-53). Udvalgte punkter i kapitlets komposition bliver analyseret, efterfulgt af en analyse af kohærens, kohæsion og syntaks. Kapitlet omhandler et af verdens første landbrug, men fortæller også mere generelt om Mesopotamien og sumererne.

### På Sporet af Historien: Læsbarhed – Makroniveau

Genren er en primært informerende fagtekst med både faktisk berettende og beskrivende elementer. Kapitlet er udvalgt som repræsentativt for læremidlet, da især kompositionen og kohærensens har mange træk, der går igen i de øvrige kapitler.

For at se nærmere på kompositionen analyseres kapitlets overskrifter og ordforklaringer (herunder stikordsregisteret). Kapitlet har ikke en indholdsfortegnelse, men "køreplanen" for den faglige læsning præsenteret i lærervejledningen opfordrer til, at eleverne orienterer sig i kapitlet, inden de nærlæser det. Læserens første møde med teksten gennem en overblikslæsning er overskrifter som "Handel", "Kileskriften" og "Ret og retfærdighed". Overskrifter som disse indikerer fint brødtekstens indhold og definerer ofte afsnittenes semantiske felter. Indledningen har en række stikord, det forventes, læseren kender til, inden nærlæsningen begynder. Det er svært at sige, på hvilken baggrund ordene er udvalgt, da det godt kan forventes, at ord som "mild" kendes af en 3. klasseelev. Kapitlets brødtekst indeholder langt sværere ord som "arkæolog", et ord, der går igen flere gange i kapitlet, og et kendskab til ordet er nødvendigt for forståelse af teksten. Et stikordsregister er under alle omstændigheder ikke den optimale måde at introducere nye begreber til elever; kontekstsituerede forklaringer løbende i kapitlet er at foretrække. Kapitlet forsøger at introducere nye indholdsbegreber på netop denne måde flere gange, eksempelvis ordet "kunstvanding", hvor processen først forklares efterfulgt af navnet (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 43). Denne måde at lære nye ord fungerer meget bedre end et stikordsregister, da ordet ikke står alene, men er en del af en sammenhængende viden, læseren tilegner sig.

I forhold til kohærens vil vi undersøge sammenhængen mellem afsnit og læsestien. Overordnet set er kapitlet tematisk opbygget, hvor overordnede fakta om landet præsenteres først efterfulgt af en håndfuld nedslagspunkter i landets kultur, for til sidst at beskrive sumerernes udseende. Denne klassiske opbygning med et bredt perspektiv på emnet, der gradvist snævres ind, afbrydes dog flere gange af små 'afstikkere', der gør teksten ufokuseret. Dette ses eksempelvis i begyndelsen af kapitlet, der starter med et afsnit med generelle fakta om landet efterfulgt af et afsnit om en lertavle med kileskrift og så et længere afsnit om handel i Mesopotamien (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 43-46). Afsnittet om lertavlen er i sig selv relevant, men i den fulde kontekst afbryder det en ellers fin forbindelse fra introduktionen til landet til mere specifik viden om

landets handelskultur. Dette leder videre til den mere overordnede læsesti, hvor *På Sporet af Historien* udviser de største læsbarhedsmæssige udfordringer. Der præsenteres ikke nogen læsesti til læseren i grundbogen; illustrationer og faktabokse er fordelt nærmest tilfældigt på siderne. I brødteksten forklares det, at Mesopotamien ligger mellem to floder, Eufrat og Tigris. Længere nede på siden findes en faktaboks, hvor der står "FAKTA: Mesopotamien betyder landet mellem de to floder" (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 43). Man kan diskutere, hvor vigtigt det er at kende til landenavnets etymologi, men det har været vigtigt nok til at inkludere i læremidlet. Der er ikke en naturlig læsesti, der binder disse informationer sammen, og da begge informationer hører under samme semantiske felt (og dermed kan hjælpe læserens tekstforståelse), havde det været oplagt enten at flette faktaboksen ind i brødteksten eller præsentere en mere gennemskuelig læsesti.

#### På Sporet af Historien: Læsbarhed – Mikroniveau

Vi vil nu se på mikroniveauet i kapitlet, først kohæsion og syntaks. Der optræder en del konjunktioner som "derfor", "at", "når" og "senere". Konjunktionerne har altså karakter af logisk konsekvens, hvilket hænger godt sammen med ønsket om at træne sammenhængsforståelse. Det er interessant, at der ikke er flere eksemplificerende konjunktioner (som "for eksempel"), men det kan skyldes, at det ikke er meget af indholdet, der undersøges dybdegående.

Et af de vigtigste punkter for en teksts læsbarhed er brugen af pronominer. Hvis henvisninger fra pronominer til subjekter ikke er tydelige, kan det resultere i så massive meningsforstyrrelser, at teksten bliver uforståelig. Især i et fag som historie, hvor der ofte er mange aktører i en tekst, bør forfatteren være opmærksom på brugen af pronominer. Pronominerne i kapitlet henviser sjældent langt tilbage i teksten, og der gøres mest brug af personlige pronominer, som er lettest for eleverne at forstå, da det er dem, de er vant til at møde i andre tekster. Der inddrages også possessive, demonstrative og reflektive pronominer. I en sætning som "Omkring år 1.700 f.v.t. vedtog Kong Hammurabi en række love. De skulle hjælpe folk..." (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 49) kan læseren se, at "de" henviser til "love" ud fra pronominet flertalsform, selvom det egentlig kunne have været kongen, der hjalp folket. Denne vellykkede brug af pronominer er dog ikke altid til stede. I sætningen "Arkæologerne har også fundet en hel del kar, kander, fader og krukke af ler fra den tid. De er malet eller ridset med flotte mønstre og billeder..." (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 47) kan den erfarne læser se, at "de" henviser til "kar, kander, fader og krukke", da det er

usandsynligt, at arkæologerne var malet eller ridset med flotte mønstre. Ved man derimod ikke, hvad en arkæolog er, bliver det straks sværere at forstå meningen, og selvom man her kan bruge tommelfingerreglen om, at pronominet henviser til det seneste subjekt med samme ental/flertalsform, er det ikke altid muligt. I sætningen “Mesopotamien ligger mellem de to floder Eufrat og Tigris. Her har arkæologer fundet spor efter verdens første landbrug og verdens første byer” (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 43) henviser det demonstrative pronomen “her” til “Mesopotamien” og ikke “Eufrat og Tigris”, og det kræver altså en forståelse for indholdet for at kunne gennemskue sætningens mening.

Sætningerne har primært bagvægt med enkelte forvægtede sætninger, og der er flest sætninger med ligefrem ordstilling. Sætningerne er korte, så forvægtede sætninger som “Der er også fund, der peger på, at sumererne spillede musik” (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 47) er ikke problematiske. Sætninger med omvendt ordstilling er ofte bagvægtede, hvilket også er udmærket, da forvægtede sætninger med omvendt ordstilling er de mest syntaktisk komplicerede. Den overordnede syntaks er altså let læselig og velegnet elever på 3. klassetin.

For at se på ordniveauet ser vi kort på nominaliseringer, semantiske felter og metaforer/ordsprog. I historiefaglige tekster går aktører ofte igen, og det er derfor let at komme til at bruge nominaliseringer for at variere sproget, men for nye læsere – og især flersprogede elever – kan nominaliseringer være svære at gennemskue. Olsen og Lumholtz formår at undgå nominaliseringer i næsten hele kapitlet og bruger kun enkelte nominaliseringer som “fiskeren” og “mureren” (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 46), der godt kan forventes at være kendte for eleverne. Enkelte sværere nominaliseringer kan findes, som “byttehandlen” (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 46), men de bruges kontekststueret og kræver blot, at læreren er opmærksom på elever, der har brug for ekstra støtte til forståelsen af nominaliseringerne.

Som tidligere nævnt defineres mange afsnits semantiske felter af deres overskrifter. Ser man bort fra det motiverende element, er det en fin måde at strukturere sin tekst, men enkelte afsnit afviger fra denne form og forstyrrer dermed læsbarheden. Et afsnit har overskriften “Historien om figuren Gudea”, hvor man som læser har en forventning om, at “figuren Gudea” nu er defineret

som afsnittets felt, og at man nu skal høre en historie om den. Det er dog ikke tilfældet, da afsnittet i stedet omhandler, hvordan man kan lære af gamle figurer (Olsen & Lumholtz, 2017, s. 51). Dette forstyrrer både læserens muligheder for oversigtslæsning og eventuelle repetitioner af teksten, da systematikken i mange, men ikke alle, af kapitlets overskrifter tydeligt markerer afsnittenes semantiske felter og dermed deres emner.

Et af kritikpunkterne for læremidlet var dets tilgang til ordforklaringer, men i et afsnit om lovgivning i Mesopotamien er et ordsprog og dertilhørende forklaring flettet kontekstrelevant ind i teksten. Ordsproget er "øje for øje, tand for tand", som Kong Hammurabi tog udgangspunkt i, da han designede landets love. Dette er en eksemplarisk måde at introducere elever til nye begreber, da det bliver brugt til at forklare og beskrive en handling.

Makroniveauet i kapitlet har nogle uhensigtsmæssigheder som demotiverende overskrifter og et ringe stikordsregister. Læsestien er heller ikke tilfredsstillende, da vigtig information ikke bliver præsenteret på en hensigtsmæssig måde. Mikroniveauet er til gengæld langt bedre. Der er enkelte udfordringer i brugen af pronominer, men de bruges generelt fint. Konjunktioner er ligeledes velvalgte, og syntaksen er også udmærket. Især brugen af ordforklaring i brødteksten omkring ordsprog er velfungerende og illustrerer et af historiefagets største forcer, nemlig at bruge sprog til at beskrive verden og vice versa.

## Hit med Historien!: Indledning

Gyldendals *Hit med Historien!* (Andersen & Reimer, 2001) er det ældste læremiddel, vi vil analysere. Da bogen er fremstillet før Fælles Mål og Historiekanonens introduktion, har forfatterne vægtet indholdet og præsentationen markant anderledes end de øvrige læremidler, vi har analyseret. Især tekstformidlingen afviger fra nutidige læremidler og undervisningsmateriale, da teksten er skrevet som en fortælling med direkte tale og talesprogs vendinger. Grundbogen fortæller kronologisk baglæns om den fiktive by Lillehavn og dens indbyggere gennem fem perioder: nutiden, 1950'erne, 1700-tallet, middelalderen og jægerstenalderen. I læseværdighedsanalysen undersøger vi læremidlets historiske perspektiv og de problemstillinger, der præsenteres, mens der i læselighedsanalysen undersøges illustrationer med særligt fokus på de mange håndtegnede illustrationer. Afslutningsvis vil læsbarhedsanalysen se på genren og de dertilhørende sproglige valg.

## Hit med Historien!: Læseværdighed

For at analysere læseværdigheden vil vi se på det historiske perspektiv i *Hit med Historien!*, samt hvilke problemstillinger, der inddrages, og hvordan de præsenteres. Læremidlet har et mikroperspektiv på historien med udgangspunkt i et børneperspektiv. Alle kapitler starter med et uddrag af ét eller flere børns hverdag, hvorefter kapitlerne undersøger forskellige dele af Lillehavn i den givne periode. I kapitlet om 1950'erne fortælles der om, hvordan tøjvask blev udført: "Det var hårdt, især om vinteren. Så stod konerne med røde, stive fingre og arbejdede med det våde og kolde tøj" (Andersen & Reimer, 2001, s. 22). Frem for blot at nævne, at kvinder som regel tog sig af husholdningen på denne tid, har forfatterne valgt at forklare konsekvensen af dette arbejde, og læseren kan dermed få en bedre forståelse for, hvordan livet for den almene borger var i 1950'erne. Når makroperspektivet inddrages, er det oftest for at give flere muligheder for at undersøge hverdagen i Lillehavn som i kapitlet om 1700-tallet og de første danske skoler: "Lillehavn fik også en dansk skole. Den blev ikke en succes. Borgerne havde svært ved at se, at skolen var nødvendig... Byfogeden og præsten måtte true folk med bøder, hvis de ikke sendte deres børn i skole" (Andersen & Reimer, 2001, s. 32). Den store historie om udfordringerne ved at introducere de første skoler i Danmark bliver fortalt gennem specifikke eksempler fra Lillehavn. Ved at fokusere på almindelige borgere og børn øges sandsynligheden for, at elever vil kunne

identificere sig med indholdet, især hvis man ønsker at arbejde med de problemstillinger, læremidlet præsenterer.

På grund af læremidlets alder er det ikke designet omkring Fælles Mål, og det indeholder ikke nogen elevrettede læringsmål. Historiekanonen har heller ikke været en overvejelse, men der er kapitler, som tangerer emner fra Historiekanonen, eller som omhandler perioder, der nævnes i Historiekanonen. Epokale nøgleproblemer som den samfundsskabte ulighed berøres enkelte gange, eksempelvis i et afsnit om fiskeri og handel i 1700-tallet, hvor det nævnes at "To købmænd ejede fem skibe, der hørte hjemme i Lillehavn. Ellers var det mest små fiskerbåde, der fyldte havnen" (Andersen & Reimer, 2001, s. 29). Det er dog op til læreren at gå i dybden med disse problemstillinger, da læremidlet ikke udviser nogen stillingtagen, men blot formidler. Der præsenteres til gengæld en række almenmenneskelige problemstillinger. I læremidlets indledende kapitel nævnes multikulturalitet i (ved læremidlets udgivelse) elevernes samtid: "I Annes klasse var der både danske børn og børn med fremmed baggrund. Alle talte næsten lige godt dansk. Men det var let at se, hvem der kom fra Somalia i Afrika, og hvem der kom fra Danmark. Nogle gange blev et par børn drillet." (Andersen & Reimer, 2001, s. 8). Igen udvises der ingen stillingtagen fra forfatternes side, og det er op til læreren at uddybe og arbejde med problematikken, hvis denne finder det nødvendigt, men læremidlet åbner op for diskussioner om identitet, adfærd og trivsel med et børneperspektiv. Læremidlet præsenterer også andre almenmenneskelige problemstillinger som sygdom eller arbejde, gennemgående temaer i alle kapitler. Selvom kapitlerne dækker mange forskellige aspekter ved hverdagen i Lillehavn, og indholdet i individuelle kapitler kan fremstå overfladisk, giver den gentagende håndfuld emner og temaer også mulighed for, at eleverne arbejder i dybden.

Kapitlerne er ikke tydeligt markeret med årstal, kun hvem der levede i den givne periode (med overskrifter som "Lillehavn på bedstefars tid" eller "Lillehavn på munkenes tid"). Hvert kapitels tredje side har dog en faktaboks, der indikerer, hvor mange år siden, kapitlets indhold foregik. Læremidlet fokuserer altså ikke på en absolut kronologisk sammenhængsforståelse, men snarere tematisk sammenhæng.

Som udgangspunkt har læremidlet et velvalgt mikroperspektiv med fortælling i børnehøjde, der giver elever mulighed for identifikation. Dog lider den bredere sammenhængsforståelse under dette, da det kan være svært at skabe en større forståelse for makrostrukturer ud fra teksten. De almenmenneskelige problemstillinger er velvalgte og aktuelle, og de tematiske gentagelser fra kapitel til kapitel stilladserer den tematiske sammenhængsforståelse. Grundet dette, i kombination med den sproglige måde, indholdet præsenteres på, fungerer læremidlet som en udmærket introduktion til historiefaget.

### Hit med Historien!: Læselighed

I læselighedsanalysen vil vi kort berøre typografien efterfulgt af en gennemgang af de illustrationer, der benyttes i *Hit med Historien!*. Læremidlet er bygget op om få skriftlige elementer: overskrifter, underoverskrifter, brødtekst og illustrationstekst. Skriftypen er ens i både brødtekst og illustrationstekst (hvor teksten formateres i kursiv for yderligere adskillelse fra brødteksten), mens overskrifter har deres egen skrifttype og farve. Al tekst ud over kapiteloverskrifter er småt og med smal linjeafstand. Hvert kapitel har en gennemgående farve på overskrifter og i kanten af siderne, og der er håndtegnede illustrationer lavet specifikt til læremidlet på alle sider. Det overordnede visuelle udtryk i skriften er altså blandede; de få elementer, den tydelige visuelle inddeling og de håndtegnede illustrationer er indbydende, men siderne fremstår alligevel teksttunge på grund af skriftstørrelsen og tætheden af tekst.

Læremidlet har ingen figurer eller tabeller. Der er ingen selvstændige faktabokse, de findes kun i forbindelse med illustrationer. Der er derimod mange illustrationer, som overordnet kan inddeles i kategorierne autentiske historiske fotografier og tegninger, nutidige fotografier og originale håndtegninger. De historiske fotografier optræder kun i læremidlets første kapitler, mens størstedelen af de historiske tegninger kan findes i de senere kapitler. I afsnittet om vaskekonerne hører tre fotografier til med hver deres tal, der henviser til tekstbidder på efterfølgende side (Andersen & Reimer, 2001, s. 22-23). Ved at inddele teksten på denne måde bliver læseren nødt til at skifte mellem at se på billeder og læse tekst for at forstå indholdet. Disse skift er ikke meget omstændige for læseren, da der ikke er tale om mere end tre fotografier og tekstbidder, men for en elev i 3. klasse er det en udmærket måde at bruge kombinationen af illustrationer og tekst til at træne sammenhængsforståelse. Det er værd at nævne, at hverken de historiske fotografier eller



historiske tegninger har kildehenvisninger. Her kan elever i 3. klasse møde udfordringer, hvis det ikke ekspliciteres af læreren, hvilke illustrationer der er fra perioden, og hvilke der er produceret til læremidlet.

Inden for læseligheden er de håndtegnede illustrationer læremidlets største force. Alle sider indeholder illustrationerne og bidrager i høj grad til læremidlets visuelle identitet. De viser livet i Lillehavn gennem tiden med borgere i forskellige situationer, deres påklædning og byens miljø. Størstedelen af kapitlerne dækker over perioder uden kameraer, hvor der kun har været mulighed for at inddrage malerier og tegninger som visuel støtte til teksten. De håndtegnede illustrationer giver derfor visuel støtte, der ellers ikke ville være mulig, og et gentagende mønster som dette kan hjælpe elever med at fokusere på indholdet i illustrationerne frem for at skulle forholde sig til nye illustrationstyper fra side til side. Enkelte steder er der dog uhensigtsmæssigheder i valget af håndtegnede illustrationer, som kortet over Lillehavn (Andersen & Reimer, 2001, s. 38) der afviger i tegnestil fra bogens øvrige illustrationer. Da ingen af illustrationerne har kildehenvisninger, og hvis læseren ikke er opmærksom på, at Lillehavn er en fiktiv by, kan kortet give et indtryk af, at byen har eksisteret. Et af læremidlets udfordringer er netop at adskille virkelighed fra fiktion, og det er op til læreren at være opmærksom på områder som dette, så eleverne ikke får en forkert forståelse af materialet. Tegningerne er som udgangspunkt meningsunderstøttende med enkelte meningsbærende illustrationer som i kapitlet om Lillehavn på sejskibenes tid, hvor arketyperiske borgere fra perioden præsenteres (Andersen & Reimer, 2001, s. 26-27). Dog er detaljegraden i illustrationerne så høj, at læreren har gode muligheder for at hive mere information ud af dem.

I læremidlets sidste kapitel benyttes nutidige fotografier af livet for 5.500 år siden. Ingen af de øvrige kapitler gør brug af denne type illustrationer, og vi antager, at det skyldes den begrænsede mængde historiske tegninger fra perioden. Ser man på læremidlet som helhed, har dette kapitel mindst succes med læseligheden, da illustrationerne i de øvrige kapitler er nøje udvalgt til at skabe en specifik stemning. Billeder af børn, der laver bål eller maler mel (Andersen & Reimer, 2001, s. 52-54), kan have deres eksistensberettigelse ved, at de giver mulighed for identifikation for eleverne, men set i lyset af resten af læremidlets velvalgte og stemningsskabende illustrationer er det afsluttende kapitel ikke af samme standard.

Samlet set er læremidlets visuelle udtryk velfungerende og indbydende. De håndtegnede illustrationer og kapitlernes gentagende farver udviser en tydelig systematik i læremidlet, hvor eleverne bliver præsenteret for relativt få nye formmæssige elementer. Dette kan hjælpe med at holde fokus på indholdet. Det anvendelsesmæssige aspekt af illustrationerne træder dog ikke tydeligt frem af læremidlet. Historiske kilder som billeder og tegninger behandles ikke, og der er ingen kildehenvisninger. Det kræver, at læreren bruger sin faglighed, hvis disse elementer ønskes inddraget i undervisningen. Desuden er langt størstedelen af illustrationerne meningsunderstøttende og har derfor karakter af inferensdannende stilladsering.

### Hit med Historien!: Læsbarhed

I læsbarhedsanalysen vil vi se på genren og konsekvenserne af de sproglige valg, der hører dertil. På makroniveauet ser vi på overskrifterne, kohærensens i sammenhængen mellem afsnittene og læsestien. På mikroniveauet har vi fokus på kohæsionen og syntaksen. Det udvalgte kapitel til analysen er "Lillehavn på bedstefars tid" (Andersen & Reimer, 2001, s. 12-23), læremidlets andet kapitel, der drejer sig om 1950'erne og Lillehavns maskinfabrik.

### Hit med Historien!: Læsbarhed – Makroniveau

Som nævnt i indledningen afviger *Hit med Historien!* fra mange nutidige læremidler, da genren ikke hører til den informerende berettende eller beskrivende, men snarere er en hybridgenre, der kombinerer fakta-baseret indhold med en fortællende teksttype, man ser i fiktionslitteratur. Der er altså ikke tale om hybridgenren faktion, da tekster i denne genre typisk fortæller om fiktive begivenheder med en ikke-fiktionsbaseret tekstgenre. Læremidlets sprog er overvejende talesprogspræget med mange dagligdags vendinger, som "Så stod konerne..." (Andersen & Reimer, 2001, s. 22), og sætninger, der starter med "men" og "og". Som før nævnt begynder alle kapitler med små afsnit om hverdagen for en lille gruppe mennesker i Lillehavn, hvor der benyttes direkte tale; endnu et træk fra fiktionstekster. Da dette er elevernes første møde med historiefaget, er det godt tænkt at bruge et sprog, de allerede kender fra litteratur, de har mødt i danskundervisningen eller uden for skolen. En hybridgenre som denne kan dog give udfordringer for 3. klasseselever, da de kan have svært ved at adskille fakta fra fiktion. At direkte tale holdes til kapitlernes indledende afsnit kan hjælpe, men læreren bør være opmærksom på, om eleverne har udfordringer med at forstå, hvilke dele af teksten der er fiktive, og hvilke der er fakta.

Spor fra læremidlets genre kan også findes i kompositionen. Underoverskrifterne er interessante, da de ikke altid tydeligt angiver deres afsnits indhold. Dette er ikke nødvendigvis negativt, da forfatterne i stedet har valgt at lægge vægt på interessevækkende underoverskrifter. Et afsnit om de ansatte på Lillehavns maskinfabrik har underoverskriften “Holger Stål og alle de andre” (Andersen & Reimer, 2001, s. 15), der fortæller om arbejdsforholdene på fabrikken med udgangspunkt i det sociale miljø. De ansatte får kælenavne efter “sjove” eller “seje” handlinger (Andersen & Reimer, 2001, s. 15), hvor svenden Holger får sit navn fra at være uskadt efter et fald fra en stige. Informationen om det farlige arbejdsmiljø skjules bag en historie om de ansattes navne, og menneskeliggørelsen af personerne i kapitlet gør det mere effektivt, når der i efterfølgende afsnit fortælles mere direkte om, hvor farlig en arbejdsplads, maskinfabrikken var. Andre underoverskrifter angiver mere direkte deres afsnits indhold, som i “Forskel på folk” (Andersen & Reimer, 2001, s. 20), hvor der fortælles om social ulighed i Lillehavn. Underoverskriften er dog alligevel interessant, da det ikke ekspliciteres, hvilken type ulighed der er tale om.

Kapitlet har ingen indholdsfortegnelse eller stikordsregister, altså er oversigtslæsningen op til læseren selv. Ser man på ordforklaringer, viser læremidlet en af de største udfordringer ved at holde sig så tæt på den fortællende genre. Alle ordforklaringer er en del af enten brødteksten eller illustrationsteksterne og må derfor flettes ind i teksten. Det har derfor været en vurderingssag for forfatterne, hvilke ord der har måtte forklares, og hvilke der har måttet stå alene. Ordet “sjak” (Andersen & Reimer, 2001, s. 15) introduceres i afsnittet om maskinfabrikken, hvor de forskellige ansattes roller først forklares efterfulgt af begrebet ‘sjak’, der betegner gruppen af ansatte. Denne bevægelse fra talesprogspræget sprog til fagsprog er velkendt i danskfaget og er en af genreens forcer.

Som afslutning på analysen af kapitlets makroniveau ser vi på kohærensens. Sammenhængen mellem afsnittene er varieret. Nogle afsnit kommer i direkte forlængelse af hinanden, eksempelvis i afsnittene om maskinfabrikken, hvor der ikke blot er en tydelig fortællermæssig sammenhæng i form af personintroduktion efterfulgt af deres arbejdsrutiner og dagligdag, men også en velfungerende tematisk sammenhæng fra spor, der hentyder til en farlig arbejdsplads efterfulgt af

afsnit om arbejdsskader. Andre dele af kapitlet har ikke lige så tydelige sammenhænge, eksempelvis fra s. 17 til s. 20 hvor der springes fra sundhedsvæsnen i Lillehavns butikker og til sidst til social ulighed uden tydelige tematiske overgange. På grund af de få indholdselementer er læsestien simpel, men ikke nødvendigvis tydelig. Illustrationstekster supplerer (men er ikke nødvendige for forståelse af) brødteksten, men der angives ikke, hvornår disse tekstbidder skal læses. Hvert kapitel afrundes med en række arbejdsspørgsmål, der dækker over hele kapitlets indhold. Da opgaverne ligger taksonomisk lavt med forståelsesspørgsmål som "Hvorfor ville fabrikkens ejer fyre Lange Leif?" (Andersen & Reimer, 2001, s. 23), er den største udfordring at lokalisere afsnittet med svaret.

#### Hit med Historien!: Læsbarhed – Mikroniveau

På mikroniveauet i kohæsionen er især brugen af pronominer og konjunktioner interessant.

Genren inviterer til brug af mange personlige pronominer, da der løbende introduceres personer, som læseren følger over flere afsnit. Mere avancerede pronominer som det indefinitte "man" eller de relative "der" og "som" benyttes også flere steder. De er ikke ukendte for elever i 3. klasse, men læreren skal være opmærksom på dem, især hvis denne underviser elever med dansk som andetsprog, da disse elever kan have svært ved pronominer med implicit (eller uden nogen) henvisning. Der er mange konjunktioner i kapitlet og mange gentagne ord som "men", "og", "så" og "når". De er relativt simple og kendte for eleverne. Konjunktionerne bruges ofte i starten af sætninger, også selvom det i almindeligt skriftligt fagsprog ikke ville være korrekt – endnu et tegn på talesprogspræget tekst. Vi ser dette som en udfordring for elevernes skriftsproglige udvikling, da de ikke bliver introduceret til mere fagsprogslingende konjunktioner.

Syntaksen viser også tegn på den fortællende genre. Sætningerne er korte, hvilket kunne have påvirket tekstens naturlige rytme negativt, men ved at starte mange sætninger med konjunktioner, der ellers normalt bruges til at binde sætninger sammen uden punktum, er teksten stadig læsbar. Langt størstedelen af sætningerne har bagvægt og ligefrem ordstilling. Når sætninger forvægtes, som sætningen "Nord for byen i bakkerne ud mod fjorden lå store villaer" (Andersen & Reimer, 2001, s. 20), er det sjældent en udfordring, da helsætningen står alene uden en indskudt sætning. Syntaksen er et af de tekstelementer, der tydeligst indikerer en teksts

placering på sprogbrugskontinuummet (Østergaard, 2017, s. 70), og alle dele af syntaksen i dette kapitel peger på et talesprogspræget sprog.

Samlet set er genretrækkene i *Hit med Historien!* blevet meget tydelige gennem læsbarhedsanalysen af "Lillehavn på bedstefars tid" på både makro- og mikroniveau. Underoverskrifterne er velvalgte. Ordforklaringer er en del af fortællingen med de fordele og ulemper, der følger med dette. Læsestien ligger tæt på almindelige fiktionsteksters simplicitet, men på grund af de enkelte løse tekstbidder omkring brødteksten forstyrres læsestien alligevel. Pronominer og syntaks udviser tydelige tegn på talesprogspræget sprog, og konjunktionerne opfordrer til højtlesning. De narrative forløb og det talesprogsprægede sprog giver gode muligheder for at vække interesse hos elever, men det gør dog, at det kan være svært at gennemskue, om Lillehavn er en fiktiv eller en rigtig by.

## Konklusion

På baggrund af analyserne ønsker vi nu at give vores bud på et svar til vores problemformulering, der er som følger:

*Hvilke elementer i læremidlets tilgængelighed kan gøre det vanskeligt for eleverne i historie at skabe forståelse og mening ud fra et sprogbaseret udgangspunkt?*

Vores tilgængelighedsanalyse undersøgte læremidlernes historiefaglige grundtræk i læsbarhedsanalysen, visuelle elementer i læselighedsanalysen og sproglige træk i læsbarhedsanalysen. Historiefaget i folkeskolen har undergået et skifte fra at være formidlings- og vidensfokuseret til at være kompetencefokuseret. Derfor udvalgte vi et ældre læremiddel for at se, om der var forskelle i læremidlers tilgængelighed alt efter hvilken tilgang til faget, der var bærende under deres produktion.

Vi har udformet et skema som opsamling på vores analyser for at overskueliggøre vores resultater. Ikke alle analysepunkter er inkluderet i skemaet, men vi har opsamlet de vigtigste delkomponenter i analyserne. Skemaets farvekodede celler indikerer en vurdering af, hvor hensigtsmæssigt det givne felt i læremidlet er for en 3. klasseselev. Her

er også taget hensyn til læremidlernes individuelle implicite mål, såsom perioden et læremiddel blev produceret, eller de genremæssige valg, et læremiddels forfattere har truffet. Eksempelvis er konjunktioner vurderet som velfungerende i *På Sporet af Historien*, da en berettende fagteksts

	Historie 3	På Sporet af Historien	Hit med Historien!
<b>Læseværdighed</b>			
<b>Perspektiv</b>	Mikro	Makro	Mikro
<b>Problemstillinger</b>	Almen.	–	Almen.
<b>Historiekanon</b>	✓	✓	✗
<b>Fælles Mål</b>	✓	✓	✗
<b>Læselighed</b>			
<b>Illustrationer</b>			
Variation	+	~	~
Kvalitet	+	~	+
Meningvægtning	Understøttende Bærende (kilder)	Understøttende	Understøttende
<b>Layout</b>	–	~	+
<b>Systematik</b>	+	~	+
<b>Læsbarhed</b>			
<b>Makroniveau</b>			
<b>Genre</b>	Berettende	Berettende og beskrivende	Hybrid
<b>Komposition</b>			
Overskrifter	–	+	+
Ordforklaringer	~	–	~
<b>Kohærens</b>			
Sammenhæng mellem afsnit	~	–	+
Læsesti	–	~	~
<b>Mikroniveau</b>			
<b>Kohæsion</b>			
Konjunktioner	–	+	~
Pronominer	–	+	+
Thema-rhema	–	–	+
<b>Syntaks</b>			
Vægtning	Bagvægt	Bagvægt	Bagvægt
Ordstilling	Ligefrem	Ligefrem	Ligefrem
<b>Ordniveau</b>			
Semantiske felter	–	~	+
Metaforer og ordsprog	~	+	+

primære formål er at formidle faglig information. Konjunktioner i *Hit med Historien!* er lige så funktionelt velfungerende som dem i *På Sporet af Historien*, men da hybridgenren har rødder i fiktionstekster, hvor et implicit mål er at udvide elevens ordforråd, vurderer vi *Hit med Historien!*s brug af mange ensformige konjunktioner som mindre velfungerende. For at gøre skemaet læseligt har vi også fjernet analysens nuancer. Eksempelvis er der meningsbærende illustrationer at finde i både *På Sporet af Historien* og *Hit med Historien!*, men der er så få, at de er udeladt af skemaet. Det er desuden værd at bemærke, at vi ikke vurderer læremidlernes potentiale. Den kompetente lærer ville uden tvivl kunne udforme aktiviteter, hvor mange illustrationer i alle tre læremidler kunne være meningsbærende, men vores vurdering tager ikke højde for dette. Vurderingen, og dermed skemaet, skal altså ikke forstås som en endelig, objektiv vurdering, men som en simpel, opsummerende visualisering af vores overvejelser, der stilladserer konklusionen.

Vi kan se, at der ikke er ét enkelt felt i nogle af analyserne, der kan give et endegyldigt svar på, hvor tilgængeligt et læremiddel er. I de følgende afsnit ser vi nærmere på de individuelle analyser og sammenligner læremidlerne, hvorefter vi udvælger de mest signifikante områder i tilgængelighedsanalysen, som vi mener, det er vigtigst at være opmærksom på, når man udvælger læremidler til brug i 3. klasse.

Om læremidlet benytter et mikro- eller makroperspektiv i sin formidling, signalerer ikke nødvendigvis, at et læremiddel enten er let eller svært tilgængeligt. Til gengæld kan vi se, at et mikroperspektiv giver bedre muligheder for at undersøge almenmenneskelige problemstillinger, hvilket kan hjælpe elevernes muligheder for identifikation. Ud fra læseværdighedsanalyserne ser vi her de første tegn på fokusskiftet fra formidling til kompetencer. Dette skift vil blive endnu mere tydeligt, når vi ser på læsbarhedsanalyserne.

I læseligheden kan vi se meget forskellig brug af illustrationer. *Historie 3* bruger mange forskellige typer, og kvaliteten er høj. Illustrationer bruges som meningsbærende kilder og er altså godt i tråd med det nyere læremiddels kompetencefokus. *På Sporet af Historien* har ikke samme variation, og illustrationerne bliver sjældent bearbejdet i samme grad som i *Historie 3*. *Hit med Historien!*s brug af illustrationer er markant anderledes, da de primært er stemningskabende og bruges til at

skabe en sammenhæng og systematik i læremidlet. Variationen er markant lavere end i de øvrige læremidler, men da det netop er det, der bidrager til læremidlets visuelle identitet, ser vi ikke manglen på variation som et negativt aspekt i *Hit med Historien!*.

I læsbarhedsanalyserne har vi fundet stor variation mellem læremidlerne. *Historie 3* og *På sporet af Historien* er begge berettende (og i forskellig grad beskrivende) fagtekster, mens *Hit med Historien!* er en hybridgenre med rødder i fiktion. I kompositionerne er overskrifter i *Historie 3* af ringe kvalitet. *På Sporet af Historien* har velvalgte overskrifter, mens *Hit med Historien!* udnytter genren ved at præsentere både velvalgte og appetitvækkende overskrifter, der knytter sig godt til brødteksten. Ordforklaringer i de nyere læremidler er udfordret. Der præsenteres mange ordforklaringer, og der bruges flere forskellige ordforklaringsstrategier, men uhensigtsmæssige valg i placering af ordforklaringer og ringe stikordsregistre betyder, at hverken *Historie 3* eller *På Sporet af Historien* har tilfredsstillende ordforklaringer. *Hit med Historien!* har langt færre ordforklaringer og ordforklaringsstrategier, men de ord, der forklares, er velvalgte og flettet udmærket ind i brødteksten.

Når vi ser på kohærensens, er der ikke nogen af læremidlerne, der brillerer. Sammenhængen mellem afsnit er bedst i *Hit med Historien!*, men læsestien er ikke velfungerende i nogen af læremidlerne. En god læsesti kræver enten, at der tegnes pile, som dirigerer læseren, eller at der fjernes så mange forskellige tekstelementer som muligt (som det ses i *Hit med Historien!*).

I kohæsionen ser vi de største variationer mellem læremidlerne, hvor især de nyere læremidler er udfordrede. Konjunktioner og pronominer er områder, hvor en manglende sammenhæng kan forstyrre og fører til sammenbrud i forståelsen, hvilket især ses i *Historie 3*. Som før nævnt klarer *På Sporet af Historien* sig fint på trods af et simpelt sprog. Dette læremiddel er kun vurderet som velfungerende, fordi det ikke forventes, at sprogbrugen skal være varieret i denne genre. *Hit med Historien!* har den mest velfungerende kohæsion, også selvom vurderingskriterierne er hårdere for en tekst med rødder i en narrativ genre. Thema-rhema er udfordret i de nye læremidler, hvor der optræder lange afsnit med enten thema-rhema-progression eller thema-rhema-ophobning. *Hit*



*med Historien!* skifter mellem progression og ophobning og får derfor fordelt og formidlet indholdet på en mere hensigtsmæssig måde.

Syntaks er et område, hvor vi ikke ser stor variation læremidlerne imellem. Alle læremidlernes sætninger er overvejende bagvægtede med ligefrem ordstilling. Her må vi konstatere, at et læremiddel med flest forvægtede sætninger havde været så u hensigtsmæssigt, at det forhåbentlig aldrig ville udgives.

På ordniveauet er der igen en forskel på læremidlernes tilgængelighed. *Historie 3s* semantiske felter er udfordrede, når de sammenholdes med overskrifter. De semantiske felter inde i afsnittet fungerer, men udfordres tit af manglende kongruens overskrift og brødtekst imellem. *På Sporet af Historien* har tilstrækkeligt velfungerende semantiske felter, der som oftest defineres i overskrifter, mens *Hit med Historien!* igen trækker på hybridgenren og får brugt et varieret sprog og gode overskrifter til at danne gode semantiske felter. Metaforer og ordsprog bliver i varierende grad inddraget i alle læremidler, men *Hit med Historien!*s talesprogsprægede tekst betyder, at flere metaforer og ordsprog inddrages og forklares.

Samlet set har læremidlerne alle styrker og svagheder. *Historie 3* har en god læseværdighed med et udgangspunkt i formidlingens mirkoperspektiv. Læseligheden er også udmærket, hvor brugen af illustrationer som kompetenceudviklende er vellykket. I læsbarheden er der dog udfordringer på både makro- og mikroniveau. Dårlige overskrifter, udfordret læsesti og en kohæsion, der forstyrrer indholdsforståelsen og er med til at udfordre tilgængeligheden. *På Sporet af Historien* er på mange måder omvendt; makroperspektivet er ikke velvalgt, og brugen af illustrationer er ikke god. Sprogligt er læremidlet dog markant mere velfungerende. Genren har dog været taget i betragtning under vurdering, hvorfor et ordvalg, der er læsbart, men simpelt, vurderes som velfungerende. Læremidlet er desuden ikke uden læsbarhedsmæssige fejl, især på makroniveauet. *Hit med Historien!* viser nogle umiddelbare problemer i læseværdigheden, da der mangler et fokus på kompetenceudvikling. Vi mener bestemt, at et kompetencefokus er nødvendigt i nutidens historieundervisning, men manglen på Historiekanon og Fælles Mål/læringsmål i læremidlet er en præmis, når man arbejder med et ældre læremiddel. Læseligheden er god og giver et bud på

håndtering af multimodale elementer, som vi ikke ser i de andre læremidler – illustrationer som motiverende elementer, og som kan skabe en visuel identitet. Hybridgenren har ledt til en hårdere vurdering af læremidlets læsbarhed, men *Hit med Historien!* formår alligevel at præsentere den bedste historieformidling med størst variation og tydelighed i sproget.

Når vi skal give svar på spørgsmålet i vores problemformulering og sætte hvilke elementer i tilgængelighedsanalysen, der har størst effekt på elevernes forståelse, på spidsen, vurderer vi, at en tekst bør tage højde for valget af pronominer, for at eleverne kan finde ud af, hvem og hvad de læser om. I forlængelse af pronominerne ligger konjunktionerne som et vigtigt element, da en velvalgt brug af disse skaber tekstens naturlige rytme. Slutteligt i forlængelse heraf er det også væsentligt, at teksten varierer thema-rhema, så der er både thema-rhema-ophobning og thema-rhema-progression for at give eleverne mulighed og tid til at tilgå stoffet i et overskueligt tempo, der passer til deres niveau. Naturligvis kan disse tre ovennævnte elementer ikke stå alene i forhold til tilgængeligheden, da fx identifikationsmulighederne og den hjælp, eleverne får igennem visuel støtte, også har en udtalt effekt på læremidlets tilgængelighed. Men det kan være formålstjenesteligt at starte med at vurdere et læremiddel ud fra disse tre ovennævnte elementer.

## Perspektivering

Denne del af opgaven vil forsøge at perspektivere analysens fund og vurderingens konklusioner til et handleperspektiv for en historielærer i folkeskolen, da det er i dette møde, stofudvælgelsen sker. Det er ikke utænkeligt, at et læremiddels lixtal vil være en del af en lærers overvejelser for at kunne skabe en idé om anvendeligheden på et givent klassetrin. Derfor har vi valgt i dette afsnit kort at berøre lixtal for de tre læremidler. Grunden til dette er, at hvis man som lærer støtter sin stofudvælgelse MED lixtal, kan man få en fejlagtig opfattelse af elevernes evne til at tilgå indholdet. For at kunne perspektivere vores fund i denne opgave, har vi valgt at finde lixtal for de tre læremidler. De tre læremidlers lixtal er fundet ud fra det kapitel, der har været genstand for læsbarhedsanalysen. Her er det interessant at notere sig, at alle tre læremidlers lixtal er overvejende ens. *Historie 3* har et lixtal på 27, *På Sporet af Historien* har et lixtal på 26, og afslutningsvis har *Hit med Historien!* et lixtal på 27. Her er altså tale om tekster, der er inden for det spektrum, som elever i 3. klasse forventes at kunne håndtere. Der er dermed ikke meget hjælp at hente her til stofudvælgelsen. Det næste, man som lærer kan se på, er den samlede tekstmængde i de forskellige læremidler, og her er der en klar forskel på de tre læremidler. *Historie 3* og *På Sporet af Historien* har i de analyserede kapitler hhv. ca. 1.200 og ca. 1.900 ord. Til sammenligning har *Hit med Historien!* tæt på 3.000 ord i det analyserede kapitel. Sammenholdes mængden af tekst med udsagnet fra rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* om “at en del elever giver udtryk for at læsestoffet gør faget tungt”, kan dette medføre, at der opstår en blind vinkel hos en historielærer, da ovennævnte udsagn kan tolkes, som at det er den samlede tekstmængde i faget, der kan være en af kilderne til, at eleverne opfatter faget som tungt. Da der ikke findes en tidligere identisk undersøgelse af historiefaget, er det vanskeligt at sige noget om, hvordan elever tidligere opfattede teksterne i historiefaget baseret på de samme spørgsmål. Dog er det en interessant vinkel at overveje at bringe ældre læremidler i spil, især i de tilfælde hvor der er en fornemmelse af, at interessen hos eleverne kan være udfordret på grund af læremidlets tilgængelighed.

## Litteraturliste

Andersen, T. C. & Reimer, O. (2001). *Hit med Historien! Grundbog til 3. klasse*. København: Gyldendal

Brudholm, M. (2011). Kapitel 8; Informerende tekster. *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?*. København: Akademisk Forlag

Brudholm, M. (2011). Kapitel 9; Hvad gør en tekst let eller svær at læse?. *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?*. København: Akademisk Forlag

Dehn, E & Poulsen, J.A. (2018). *Historie 3*. København: Gyldendal

Elbro, C. (2014). Kapitel 8; Undervisning i sprogforståelse i læsning. *Læsning og læseundervisning*. København: Hans Reitzels Forlag

Elbro, C. (2014). Kapitel 9; Undervisning i teksters opbygning. *Læsning og læseundervisning*. København: Hans Reitzels Forlag

Fibiger, J. & Jørgensen, M. (2014). Kapitel 2; Sprogets positioner. *Tæt på sprog; Håndbog i dansk sprog og sprogdidaktik*. København: Hans Reitzels Forlag

Fibiger, J. & Jørgensen, M. (2014). Kapitel 8; Sætningen. *Tæt på sprog; Håndbog i dansk sprog og sprogdidaktik*. København: Hans Reitzels Forlag

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik*. Århus: Klim.

Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. (2016). *Rapport; Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab

Lumholtz, M. (2017). *På Sporet af Historien; Istid, Stenalder og Bronzealder, 3. klasse – Lærervejledning/Web*. København: Alinea

Olsen, A. L. & Lumholtz, M. (2017). *På Sporet af Historien; Istid, Stenalder og Bronzeland, 3. klasse – Elevbog/Web*. København: Alinea

Østergaard, W. (2017). Kapitel 3; Registerkontinuum – et værktøj til planlægning og refleksion. S. K. Knudsen & L. Wulff (red.), *Kom ind i sproget*. København: Akademisk Forlag