

# Bibliotekarstudentens nettleksikon om litteratur og medier

Av Helge Ridderstrøm (førsteamanuensis ved OsloMet – storbyuniversitetet)

Sist oppdatert 12.04.19

Dette dokumentets nettsadresse (URL) er:

<https://www.litteraturogmedieleksikon.no/cm4all/uproc.php/0/laerebok.pdf>

## Lærebok

(\_sjanger, \_sakprosa) Bok som skal brukes pedagogisk i innlæring og opplæring. Ei bok som med utgangspunkt i skolens læreplan er skrevet for elever og undervisning (Grepperud og Skrøvset 2012 s. 225).

En lærebok sin kvalitet avhenger i stor grad av hvilken bruk læreren gjør at boka. Mange lærebøker har tradisjonelt vært sammensatt med flere bokbind som hører sammen: hovedbok, tekstsamling, øvingsbok, oppgavehefte og lærerveiledning.

“Ikke bare har den [dvs. læreboka som sjanger] like lang tradisjon som skolen selv, den har også stor betydning for undervisningen, og for hva vi anser som gyldig kunnskap.” (Grepperud og Skrøvset 2012 s. 225-226)

Noen lærebøker har blitt utgitt med en egen fasitbok, f.eks. matematikkbøker. Elevene har sjelden hatt tilgang til fasitboka, den har bare vært tiltenkt læreren. Noen læreverk har også en *Lærerenes bok*, som kun retter seg til den som skal undervise i faget.

“I en undersøkelse fra 2004 svarte 87 prosent av de lærerne som ble spurt, at elevenes lærebøker brukes ofte i planlegging og undervisning. Rundt 60 prosent av lærerne brukte like ofte lærerveiledningene som er skrevet til lærebøkene. Ikke sjelden vurderes læreboka vel så viktig som læreplanen. Lærebokas betydning henger sammen med at den systematiserer og strukturerer undervisningshverdagen for både lærerne og elevene.” (Grepperud og Skrøvset 2012 s. 226)

Lærebøkene i den moderne skole skal fylle flere funksjoner enn å være de sentrale faglige informasjonskildene. De skal også:

1. Gi veiledning om hvordan elevene skal arbeide med faget. (Studieteknisk veiledning.)
2. Gi muligheter for differensiering av arbeidet med stoffet (bl.a. ved vanskelighetsgradering av øvingsoppgaver).
3. Gi metodisk veiledning til læreren om hvordan undervisningen skal organiseres.
4. Vise kilder og tilleggslesning for ytterligere informasjon.

5. Legge lærestoffet og øvingsoppgavene til rette på en slik måte at arbeidet blir innsiktet mot fagets og skolens mål.” (Bjørndal 1967 s. 24)

“Først og fremst kan lærebøkene i større grad imøtekomme individualiseringsbehovet gjennom et variert oppgavestoff. De arbeidsoppgaver som blir gitt, må ikke bare forsøke å imøtekomme ulike nivåer med hensyn til intellektuell prestasjonsevne, men også forsøke å tilgodese elevenes forskjellige interesser innenfor faget og om mulig gjennom oppgavene appellere til deres skapende intelligens. Lærestoffets egenart vil her være avgjørende for de muligheter man har, men innenfor alle fag er det muligheter for å gi oppgavestoffet en bedre vanskelighetsgradering, større bredde og variasjon. Lærestoffet i et fag må i det hele ordnes slik at det finnes muligheter for å fylle ut de tomrom som kan oppstå så vel for svake som for flinke elever. Elevene må kunne arbeide i egen takt, i samsvar med egne interesser og på sin egen måte.” (Bjørndal 1967 s. 46)

#### *“Læreboka som praktisk løsning*

Læreboka kan ganske enkelt forstås som en praktisk måte å samle og organisere skolens innhold på. [...]

#### *Læreboka som felles kunnskapskilde og referanse*

Gjennom læreboka tar elevene det første steget inn i det kunnskapsuniverset hvert enkelt fag representerer. [...]

#### *Læreboka som undervisningsgrunnlag*

Læreboka brukes i hovedsak på tre måter: til kunnskapsformidling, til elevarbeid/lekser og til kontroll/prøver. Den gir *direkte anvisninger* for undervisningen, for eksempel gjennom konkrete oppgaver eller måten innholdet er organisert og sekvensert på. Anvisningsfunksjonen styrkes gjennom lærerveiledningene. Læreboka er også *utgangspunkt* for lærerens arbeid, det vil si at du som lærer har boka som referanse for din undervisning. Du utdyper deler av innholdet gjennom din egen miniforelesning eller tilleggsstoff. Du vurderer lærebokas oppgaver, men vil heller utforme dine egne. Samtidig er lærebøkene også elevenes arbeidsbok. Det er den de leser i og jobber med. [...] Når elevene gradvis “overlates” mer til læreboka, styrkes også dens betydning som styringsredskap, kunnskapskilde og disiplinert.

#### *Læreboka som legitimering*

Lærere er i hovedsak fornøyde med måten lærebøkene ivaretar læreplanens mål, innhold og prinsipper på. Det er konklusjonen både i norske og svenske kartlegginger. Dermed ligger det også en slags garanti i at det å følge læreboka ivaretar læreplanens generelle og fagspesifikke mål.

#### *Læreboka som symbol*

Det er nok tre forhold som mer enn noe annet symboliserer skole: læreren, leksene og læreboka.” (Grepperud og Skrøvset 2012 s. 226-228)

“Lærebokteksten kan karakteriseres som et kommunikasjonsmiddel som skal hjelpe elevene til å akkumulere kunnskap slik at de kan avgi de “riktige” svar på de problemer de blir stilt overfor i en faglig sammenheng. Teksten kan selvsagt ikke gi

full dekning av den “empiri” den refererer til. Ordene blir substitutter for den “virkelige” erfaring. De står istedenfor de konkrete problemer, data og forhold. Virkeligheten er mye mer nyansert og har flere sansemessige og følelsesmessige dimensjoner enn det en enkel læreboktekst kan greie å overføre. Ordet vil ofte bare kunne angi bleke avskygninger av virkeligheten og kan ikke vekke de forestillinger, emosjoner og tankeprosesser som er tilsiktet. For lærebokforfatteren blir problemet således å kunne skrive en tekst som kan greie å overføre mest mulig av den kunnskap man ønsker at eleven skal oppnå i faget.” (Bjørndal 1967 s. 35)

Lærebok og leser er i “et asymmetrisk forhold, der læreboka har kunnskapen som leseren skal tilegne seg (Børhaug og Christophersen, 2012). Selv om læreboka har mye makt i denne konteksten, kan den allikevel være åpen for dialog med leseren og ha rom for ulike synspunkter. Tekstene i læreboka er tilpasset leseren og dens antatte modningsnivå. Selander og Skjelbred trekker frem at spesielt sammenheng, linjer og oversikt utmerker seg og blir lagt stor vekt på i lærebøker (Børhaug og Christophersen, 2012, 21). En lærebok består primært av verbaltekst og bilder. Som oftest er det fotografier, noe som får læreboka til å fremstå som virkelighetsnær og autentisk. Tekstene skal innlemme elevene i en faglig diskurs, med nye begreper og refleksjoner. En lærebok må forholde seg til fagets formål, grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene i faget. Det siste punktet er at læreboka befinner seg i en skolekontekst, hvor den har autoritet og status som en viktig del av skolehverdagen. [...] selv om læretekstene ikke skal ta stilling til hva som skal være det viktigste, kan det diskuteres om lærebøkene bærer preg av hva som ligger forfatterne nærest av faglige temaer. Det samme gjelder bokas ideologiske synspunkt, som burde så langt det lar seg gjøre fremstå nøytralt. Samtidig er det umulig å skape mening uten å samtidig realisere holdninger og ideologi (Maagerø, 2014, 79). Ingen tekst kan fremstille virkeligheten slik den virkelig er. Tekster vil derfor alltid ha bruddstykker av virkeligheten, der noe er belyst, mens andre deler er valgt bort. De valgene forfatterne av læreboka har tatt, sier også noe om hva de mener er viktig, bevisst eller ubevisst.” (Elise Benedicte Jensen i <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45672/masteroppgavejensen.pdf>; lesedato 19.12.16)

“Bengt-Ove Andreassen (2013) skriver at læreboka innehar en autorativ kilde til kunnskap. Gjennom sin institusjonaliserte rolle, og med sine synspunkter og argumenter, blir lærebokas innhold ansett som troverdig og overbevisende. Læreboka blir da fremstilt på en autorativ måte, som leseren ikke stiller seg kritisk til (Andreassen, 2013). De tanker og kunnskaper som blir formidlet i læreboka blir ansett som den sanne og legitime kunnskapen i samfunnet, hevder Olsson: “However, a textbook represents what is seen as legitimate knowledge in its society” (Olsson, 2010, 43). Læreboka fremstår som naturlig og allvitende, noe som ifølge kritisk diskursteori anses som makt (Jørgensen og Philips, 1999). Å se på introduksjonsbildene og tekstene som maktbærere med stor påvirkningskraft når det kommer til kunnskapsformidling, er et argument for at det er viktig å analysere lærebokas fortolkninger.” (Elise Benedicte Jensen i <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45672/masteroppgavejensen.pdf>; lesedato 19.12.16)

Det er vanlig med kollektivt forfatterskap på lærebøker (et forfatterteam, men der hver forfatter har skrevet ett kapittel hver eller har hovedansvaret for hver sin del av teksten).

Lærebøkene er i de fleste tilfeller svar på og tolkninger av en læreplan som allerede eksisterer før lærebøkene skrives. En ny læreplan som innføres for alle elever i et land, fører gjerne til et “skred” av nye lærebøker tilpasset læreplanen.

“Læreboka i et fag blir i praksis en videreføring av de funksjoner læreplanen har. Den skal således både velge ut, strukturere og presentere fagstoffet i samsvar med de retningslinjer som er gitt. Alt det fagstoff som er tilgjengelig innenfor et fagområde er ikke likeverdig i forhold til de mål læreplanen skisserer. I mange tilfeller blir det derfor lærebokforfatterens oppgave å velge ut det lærestoff som er mest adekvat i forhold til de faglige mål. Videre skal læreboka angi de metodiske retningslinjer for både elevenes og lærerens arbeid med faget, samtidig som disponeringen og framstillingen av lærestoffet også skal stå i samsvar med den metodikk læreplanen skisserer.” (Bjørndal 1967 s. 27-28)

Mange lærebøker stykker opp lærestoffet i småbiter og fletter inn arbeidsoppgaver m.m. “[D]e nye grunnleggende forholdene – først og fremst de nye elevgruppene – kan kanskje forklare de store og velutstyrte bøkene med sine mange sidetekster, illustrasjoner, rammer og oppgaver. Det jobbes i det hele tatt mer med metoder og tilnæringsmåter nå enn tidligere. Bøkene er preget av at de forsøker å lette innlæringen. Ideen er at hyppige avbrudd med oppgaver og sidetekster får elevene til å tenke over hva de har lest.” (forlagsredaktør Brit Nilsen i *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, nr. 2, 1999, s. 19)

“Illustrering av en lærebok med fotografier, tegninger, tabeller, diagrammer og annet grafisk materiale, bør ofres samme oppmerksomhet og tilrettelegges ut fra samme faglige og pedagogiske synspunkter som teksten i boka. [...] I mange tilfelle representerer de [dvs. bildene] den enkleste og letteste måten til å konkretisere og anskueliggjøre de begreper og erfaringer en ønsker at elevene skal bli fortrolige med og tilegne seg i skolen. [...] Derfor blir også bilder ofte brukt til å erstatte ord som i mange tilfelle kan virke fattige og mangelfulle sammenliknet med et bilde. Et godt bilde kan således ofte fortelle mer enn det som kan framstilles ved hjelp av ord. Bilder kan romme kunstnerisk-estetiske kvaliteter, de kan vekke emosjoner, gi nye forestillinger og assosiasjoner, skape interesse for emnet og gi eleven en ny innstilling til det. I pedagogiske sammenhenger har bildene vanligvis sterkest virkning når de får knyttet til seg enkle forklaringer.” (Bjørndal 1967 s. 49)

“Læreboka kan i sin enkle form også skape *forutsigbarhet*. Elevene kan, ved å bla gjennom boka, få god informasjon om skoleårets ulike temaer. Dette gir mulighet for en gjenkjennelsesglede som kan være en viktig motivasjonskilde for mange. [...] Læreboka bør også være et kommunikasjonsmiddel mellom hjem og skole.

Foreldre kan holde seg godt oppdatert ved å ha kjennskap til lærestoffet som er presentert i barnas bøker.” (lærer Siv Herikstad i *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, nr. 2, 1999, s. 6)

“Lærebøkene har vært og er fremdeles det sentrale hjelpemiddel i skolens undervisning. Den tradisjonen de mest brukte lærebøker har skapt i de forskjellige fag, har ofte vært bestemmende ikke bare for fagenes innhold og for undervisningsmetodene, men også i noen grad for den ånd og atmosfære som har vært framherskende i skolen. [...] Skolens historie kan vise mange eksempler på at læreboka i et fag har dominert faget på en slik måte at elevene har forvekslet den med faget selv. Faget har vært boka, og boka har vært faget.” (Bjørndal 1967 s. 9) Bjarne Bjørndal framhever at skolens utvikling har “vist at lærebøkens innhold og oppbygning alltid har hatt betydning for undervisningens egenart. Lærebøkene har etter hvert skapt nye undervisningstradisjoner i de forskjellige fag, og derved har de også bidratt til å skape en ny skole med et rikere og mer omfattende dannelsesinnhold.” (Bjørndal 1967 s. 21)

“Det er grunn til å bekymre seg for tilstanden til lærebøkene i norsk skule og i høgare utdanning. Fleire forskingsrapportar peikar på at lærebøkene styrer undervisninga i alle skuleslag, også i høgare utdanning. I grunnskule og vidaregåande skule vert elevane sitjande og gjere oppgåver og finne fakta i teksten, og det er lagt lite vekt på å arbeide med å fremje forståing av teksten frå læraren si side. Tekstane er ofte like komprimerte som vanskeleg lyrikk, og mykje er teke for gitt og må lesast mellom linjene. Ikkje berre elevar, men også studentar i høgare utdanning strevar med å lese lærebøker og fagtekstar.” (Norunn Askeland i *Forskerforum* nr. 9 i 2010 s. 39)

Et forfatterteam har ofte en redaktør som har koordinerings- og hovedansvar for teksten som helhet. Brit Nilsen, forlagsredaktør i Universitetsforlaget, sier om denne redaktørrollen: “En lærebokredaktør er å sammenligne med en prosjektleder [...]. Redaktøren deltar i og har ansvar for lærebokprosjektet fra idéstadiet til ferdig produkt. Dette betyr at redaktøren må skaffe forfattere og konsulenter og dessuten drøfte og vedta de grunnleggende ideene sammen med dem, f.eks. et verks oppbygning og de faglige og pedagogiske tilnæringsmåtene.” (Brit Nilsen i *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, nr. 2, 1999, s. 18)

“Det er riktig at forlagene baserer mye av virksomheten på tett kontakt med lærere og skolemiljøer, ofte via markedsundersøkelser. Vi mener lærerne er de nærmeste til å fortelle oss hva slags læremidler det er behov for. Lærerne kan sitt fag, kjenner sine elever og vet hvor problemene oppstår i en undervisningssituasjon. De vet hva som faller vanskelig å forstå for elevene og hvor mye stoff som kan presses inn i et gitt timetall. Bare i en slik tett dialog med lærerne kan gode læreverk utvikles. Lærerne får de lærebøkene de etterspør. Dermed kan det hevdes at det ikke finnes noen motsetning mellom faglig kvalitet og markedsorientering her. Snarere er det slik at den ganske høye kvaliteten som de fleste læreverk har, er et resultat nettopp

av markedsorientering mot brukerne.” (Brit Nilsen i *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, nr. 2, 1999, s. 20)

I Norge er lærebøker for grunnskolen og videregående skole underlagt en godkjenningsordning. Regjeringens departement for skole skal godkjenne et nytt læreverk både når det gjelder faglig innhold, pedagogikk, likestilling mellom kjønnene og språk. Først etter denne godkjenningen kan skolene velge å bruke verket i sin undervisning. De aller fleste læreverk for grunnskole og videregående skole i Norge utgis både på bokmål og nynorsk (av samme forlag; Samlaget utgir dermed også lærebøker på bokmål).

Noen retningslinjer for lærebokforfattere gis av sentrale myndigheter, og disse myndighetene har i Norge godkjent alle læreverk for grunnskolen (godkjenningsordningen i Kirke- og undervisningsdepartementet). Norske myndigheter har krevd at lærebøker i grunnskolen og videregående skole skal være tilgjengelige både på bokmål og nynorsk. I 1967 skrev Bjarne Bjørndal: “Søknad om godkjenning av lærebøker sendes Kirke- og undervisningsdepartementet. Av søknaden skal det gå fram hvor boka skal nyttes (skoleslag, fag, alderstrinn og linje). Videre skal søknaden gi opplysninger om forfatter, forlag, sidetall, pris og om hvilket behov en mener boka vil dekke. Likeså skal det opplyses om hvor stort opplag det er hensikten å trykke. Med søknaden skal følge 9 – ni – prøveeksemplarer. [...] Godkjenning gis for 5 år. Ved utløpet av den tid må forlaget sende inn søknad om ny godkjenning dersom det ikke ønsker at boka skal gå ut av bruk. [...] Bøker som skal brukes i sluttstadiet i folkeskolen og begynnerstadiet i en videregående skole, skal dog granskes av to pedagoger – én fra hvert av de to skoleslag. Den pedagogiske gransking av bøker i kristendomskunnskap blir gjennomført på samme måte som for de andre lærebøker. Dessuten skal disse bøkene gjennomgås av tre teologisk sakkyndige som departementet oppnevner etter at Universitetets teologiske fakultet, Det teologiske menighetsfakultet og biskopene har gitt tilråding.” (1967 s. 64 og 66)

“[L]ærebøker for grunnskolen og den vidaregåande skulen måtte godkjennast både fagleg, språkleg og pedagogisk og ut frå eit likestillingsperspektiv. Godkjenningsordninga var ei kvern ein måtte få bøkene gjennom, og helst så fort som mogleg. Ulike konsulentar granska sine område, men ingen var opptekne av litterære kvalitetar i bøkene. Det vart etter kvart stor motstand mot denne ordninga, ikkje minst fordi ho vart oppfatta som ei form for sensur, og i år 2000 vart ordninga oppheva. No var det forlaga som skulle ha ansvar for å kvalitetssikre lærebøker, i samarbeid med marknaden, som det heitte.” (Norunn Askeland i *Forskerforum* nr. 9 i 2010 s. 39)

“Kritikk har vært rettet mot det forhold at det i enkelte fag er mange lærebøker, og at lærebøker kommer i nye, endrede utgaver som gjør det vanskelig å bruke ny og gammel utgave ved siden av hverandre. Videre har det vært kritisert at en del lærebøker er foreldet og derfor inneholder delvis uriktige eller misvisende

opplysninger. Det er også reist kritikk mot språket i mange lærebøker, en kritikk som i høy grad er betinget av den språklige situasjonen i vårt land.” (Bjørndal 1967 s. 61)

Lærebøker og tekniske bøker utgjorde 90% av de solgte bøkene i u-land i 1964 (Escarpit 1965 s. 88).

“[T]he best way to gain an initial acquaintance with a foreign country is not to visit it, but to read the textbooks used in its lower schools” (Bernhard Pares sitert fra Bjørndal 1967 s. 54).

Mange lærebøker har tradisjonelt inneholdt formuleringer som rommer sjåvinisme og nasjonalt selvsjå (Bjørndal 1967 s. 55). Innholdet kan analyseres ideologisk, f.eks. når det gjelder politisk vektlegging, framstilling av kjønnsroller, nasjonale minoriteter (samene i Norge) osv.

“[D]et største vendepunktet overhodet i den norske lærebokhistorien [...] overgangen fra *vi* til *du*, og når vi blar om, er det ingen overraskelse at også i *Matriks 8* er teksten fra første stund henvendt til et *du* (“Tenk deg at det er din første dag på ungdomsskolen ...”). *Du*-tradisjonen i lærebøkene (som i og for seg også kan anta jeg-formen, eller også en tredjeperson så lenge det er et individualiserende grep) gjør seg gjeldende fra omkring midten av sekstiårene. [...] Sjangeren kom imidlertid ikke riktig til seg selv før etter 1970, i det den såkalte sekstiåttergenerasjonen begynte å skrive lærebøker. Først da fikk *du*-læreboken sitt typiske kritiske preg. *Du* ble fra da av forventet å være selvtenkende, radikal og kritisk til overleverte sannheter og maktpersoner. Hundre år med en integrerende, harmoniserende norsk læreboktradisjon var over.” (Baard Olav Skogrand i <http://www.prosa.no/artikkel.asp?ID=61>; lesedato 09.12.09)

“Når vi skal illustrere dette skiftet [...], griper vi gjerne til samfunnskunnskapsbøkene og deres omslag. Man kan for eksempel sammenligne 1961-utgaven av Gerhard Tothammers *Samfunnskunnskap for Framhaldsskolen* med Erik Lunds *Du og dei andre 1* fra 1974. Førstnevnte er en typisk *vi*-bok av den gamle skole, bygget opp som en ferd fra familien til staten – via skolen, kommunen, fylkeskommunen og organisasjonene. På omslaget ser vi to unge, en jente og en gutt, halvveis med ryggen til. De skuer mot en moderne norsk idyll, småstedet mellom fjellene. Vi ser kirken i midten, skolen, et blomstrende jordbruk, sjøfart, fiske og ikke minst kraftgaten som stuper ned fra fjellet. Det hele signaliserer først og fremst trygghet og harmoni. Slik teksten presenterer voksensamfunnet det tas for gitt at eleven skal slutte seg til, er det er ingen ting som tyder på at de unge på omslaget ikke er rede til å bli del av lokalsamfunnet de ser foran seg. Noe helt annet forventes av de to unge på omslaget anno 1974. Især en gutt som kikker mot oss med et vennlig, men tenksomt blikk, illustrerer dette. Det er han det handler om nå, og hvordan han skal finne sin plass og sine standpunkter i en grunnleggende kompleks og konfliktfylt virkelighet. Denne er representert gjennom demonstrasjonstoget (en gjenganger) og

barnesoldater i trening. Midt i bildet sitter ungdomsgruppen som nå har kommet inn som en kile mellom barna og voksensamfunnet. Ungdommen er potensielt problematisk, men også noe genuint sunt og fritenkende. Dette siste, den nye lærebokens tro på ungdommens sunne interesser, uttrykkes kanskje aller sterkest noen år senere, på omslaget til Andreas Homplands *Samfunn*. Også her står en boblejakkedodd ungdomsgruppe i midten, nå omgitt av fotokollagebilder som nær har tatt snakkeboblens form. Bildene viser en drabantby, lenkegjengen i Stilla og urbefolkningstematikk i form av samer i kirken og søramerikanske indianere på markene.” (Baard Olav Skogrand i <http://www.prosa.no/artikkel.asp?ID=61>; lesedato 09.12.09)

“I 2002 satte det russiske utdanningsministeriet skrivingen av en ny lærebok i moderne russisk historie ut til konkurranse. En slik bok skulle ifølge ministeriet “bidra til å nære patriotisme” og “historisk optimisme” hos elevene. Et forfatterkollektiv under ledelse av Nikita Zagladin vant konkurransen. Tendensen i konkurransevinnerens tekst antydes ved at de stalinistiske massedeportasjonene av hele folkeslag under 2. verdenskrig overhodet ikke tas opp, hvilket leder til at et fenomen som den tsjetsjenske separatismen på 1990-tallet blir fremstilt uten forhistorie, dukkende opp ut av ingenting. Kapitlet om Den store fedrelandskrigen fokuserer på Stalins lederskap og generalenes militære evner, mens beleiringen av Leningrad og dens ofre forbigås i stillhet (jf. Sokolov 2008). En russisk historiker felte følgende dom over Zagladins bok: “En meningsløs katekisme, en ansamling av aksiomer fra Brezjnev- og Stalin-tiden” (Sokolov 2009: 93-94). Kort tid etter at Zagladins lærebok vant offisiell anerkjennelse, ble en annen og mer kritisk lærebok fratatt det samme. Igor Dolutskijs populære lærebok i moderne russisk historie for 10. og 11. klasse (den hadde solgt i mer enn en halv million eksemplarer siden 1994) ble i desember 2003 fjernet fra utdanningsministeriets liste over godkjente lærebøker. Boken, som utmerket seg ved grundig gjennomgang av Stalin-tidens undertrykkelse (Mendelson & Gerber 2006: 6), vek heller ikke tilbake for kritikk av samtidige makthavere. I bokens syvende, reviderte utgave (2001-02) ble for eksempel elevene oppfordret til å diskutere hvorvidt Putins Russland beveget seg i retning av en autoritær politistat (Pravda.ru 2003). [...] Lærebok-kontroversene gikk inn i en ny fase i 2007-08 da et nytt sett med lærebøker (og håndbøker for lærere) i moderne russisk historie – “Filippov-lærebøkene” etter hovedforfatteren Aleksandr Filippov – ble publisert. Disse bøkene var tydelig preget av myndighetenes historiepolitiske grep. Historikeren Jelena Zubkova hevdet i en kommentar at Russland med dette hadde fått “en regjeringsversjon av historien laget spesielt for skolen” (Zubkova 2009: 861–62).” (Johannes Due Enstad i <http://www.idunn.no/ts/nof/2011/04/art05>; lesedato 28.11.14)

“Den amerikanske grunnloven krever adskillelse mellom kirke og stat, noe som i 1975 for første gang fikk domstolene til å forby undervisning i kreasjonisme. Biologi- og historiebøkene ble rensket for direkte bibelske henvisninger og i stedet omdøpt til flodbølgegeologi, kreasjonsvitenskap eller nå senest, da uttrykket kreasjonisme ble forbudt i 1987, intelligent design, som ble presentert som en

ordentlig vitenskapelig motteori. Først i 2005 ble det avgjort at heller ikke det har noe med vitenskap å gjøre, men er religion i hvite kapper – og forbudt. Siden har kreasjonistenes mange store organisasjoner lidd tallrike nederlag, sist i Louisiana, der statens skolemyndigheter har nedstemt det siste forsøket på å få intelligent design inn i biologibøkene. [...] [Den republikanske politikeren] Sarah Palin forlanger biologiundervisning i kreasjonisme. [...] familien fra Arizona, som har med fire barn. De underviser selv barna hjemme, forteller de, og turen i dag er en slags utflukt. 1,5 millioner amerikanske barn fikk hjemmeundervisning i 2007. Det er nesten tre prosent av alle skolebarn og en økning på 75 prosent på bare ni år.” (*Morgenbladet* 21. – 27. januar 2011 s. 17-18)

“Noe av det første asylsøkere får i Norge er en lærebok i norsk. Derfor kan det være interessant å se på hvilke ideologiske føringer som ligger i norskbøker for fremmedspråklige. Cappelen Damm og Fagbokforlaget er de eneste aktørene på dette markedet. Etter å ha lest ti bøker så jeg et mønster: Lærebøkene gir ikke nyanserte fremstillinger av norsk kultur og samfunn, men utgjør en underlig sjanger der fiktive fortellinger og kulturrelativisme pakkes inn som sakprosa. Fraværet av humor og konflikt i disse bøkene er påfallende. I samtlige lærebøker jeg leste fremstilles nordmenn og innvandrere som identitetsløse, både ved at de fiktive karakterene i bøkens lesestykker aldri får muligheten til å reflektere over sin egen fortid, og ved at det norske samfunnet presenteres som en tom idyll uten vinnere eller tapere. Fagbokforlaget opplyser at boken *Ny i Norge* er “det mestselgende læreverket i norsk som fremmedspråk gjennom tidene.” [...] Nakenhet og seksuelle referanser i 1991-utgaven av *Ny i Norge* er fjernet i senere utgaver. [...] Sist, men ikke minst, er det merkelig at asylmottaket er fraværende fra alle disse lærebøkene, med unntak av boken *På vei*. Asylmottaket, den liberale multikulturalismens bestiale ansikt, er leiren der vi straffer asylsøkerne med bunnløs kjedsomhet for å ha kommet til Norge. Jeg tror lærebøkene ville blitt bedre med mer konkurranse. Hvis to forlag hadde hatt hele markedet for norsk skjønnlitteratur ville vi hørt ramaskrik fra alle kanter.” (Fredrik Drevon i *Aftenposten* 30. april 2011 s. 4-5)

“Ungdomspartiens anmeldelser av læreverk i samfunnsfag, et fortjenstfullt initiativ i regi av tenketanken Civita, konkluderer med at lærebøkene ikke er objektive. Bøkene er ideologisk farget, har en agenda, og skildrer ikke stoffet nøytralt. [...] Dessverre ser det ut til at kritikken av lærebøkene tar for gitt at objektive bøker er bra. Det er å bomme på målet. Om det er én ting elevene skal lære av samfunnsfagopplæringen, er det at en “objektiv” bok om likestilling, demokrati, fordeling og andre samfunnsproblemer ikke finnes, og ikke kan finnes. Og det blir heller ikke enklere når naturfagboka skal fortelle den objektive sannheten om forholdet mellom arv og miljø. [...] Læreboka er et problem i klasserommet når den i praksis får en opphøyd plass den ikke burde ha. Det er uheldig at elevene går ut av skolen med ideer om at sannheten finnes i læreboka [...] Vi må i stedet utsette ungdommene for faktisk forekommende argumenter og ideer. Det skal foregå på en forsvarlig måte, men det lar seg ikke gjøre objektivt.

Når du har tatt med et konservativt og et sosialistisk syn, finnes det fortsatt et liberalistisk og et kommunistisk. Og så et fascistisk. Og et anarko-syndikalistisk. Hvor skal vi sette grensen – rent objektivt? Løsningen på dette problemet er ikke å avkreve lærebøkene objektivitet. Elevene trenger virkelige forsøk på å forføre dem; virkelige flammende appeller i virkelige diskusjoner. De trenger å bli rasende engasjerte, ikke leksikonaktig belærte, om vår tids store spørsmål. Hensikten med opplæringen er ikke å fortelle ungdommene hva som er riktig idé, men å gi dem verktøy for å analysere andres og fremme egne argumenter. I dette lyset ville det være problematisk å lage en statlig godkjenning av hva som er de “objektive” ideene.” (Sigve Indregard i *Dagbladet* 14. mai 2013 s. 51)

“I 2006, under Høyres kunnskapsminister Kristin Clemet, kom den læreplanen vi bruker i dag, kalt Kunnskapsløftet, eller K06. I god Høyre-ånd, med tro på individets evne til å skape sitt eget, skulle lærerne få lov til å utforme sine egne læringsmål. Læreplanen av 2006 har ingen konkrete mål for hva elevene skal lære, men store, overordnede kompetansemål, som lærerne selv kan tolke innholdet i. For eksempel står det ikke at man skal ha lest noe av Ibsen, men det står at elevene skal “presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur”. [...] Til årets eksamen i norsk, var Ibsen et gjennomgangstema. Heldige var de elevene som hadde lærere som hadde drillet dem i Ibsen, litt mindre heldige de med lærere som prioriterte Undset. [...] Forlagene hadde jo lenge visst at det kom en reform. Nå hadde de laget bøker tilpasset reformens uklare mål. De hadde definert at Ibsen var viktig, hvilke historiske personer som skulle løftes fram. De hadde laget fagbøker til alle fag, og til hvert enkelt årstrinn, og dermed også løst kabalen med når elevene skulle lære hva. Vi avslutta nærmere to års arbeid med å mer eller mindre kopiere lærebøkens tilpassede mål inn i planene våre. De helt store vinnerne på reformen var forlagene. De trumfet opplæringsplanene og bøkene deres ble skolens bibler.” (lærer Håvard Tjora i *Dagbladets Magasinet* 25. juni 2016 s. 44)

“Lærebøkene er mange steder det som setter standarden for hva elevene lærer i skolen – ikke læreplanverket, som er den lovpålagte beskrivelsen av hva elevene skal kunne. [...] Fram til år 2000 var det krav om statlig godkjenning av lærebøkene. Bøkene skulle godkjennes både ut fra faglige og kvalitetsmessige hensyn. Etter at godkjenningsordningen opphørte, er det forlagene og forfatterne som står for kvalitetssikringen selv. Lærernes innarbeidede holdning om å stole blindt på de statlig godkjente verkene, må revurderes i møte med flere verk som ikke holder mål – verken når det kommer til innhold, eller måten de er skrevet på. [...] Vi vet også at mange lærere er veldig bokstyrte, med en klokkertro på at læreboka er den sikreste kilden til læring.” (Håvard Tjora i *Dagbladets Magasinet* 21. januar 2012 s. 11)

Lærebøkene utgjør “en stor utgiftspost for ethvert skolebudsjett. I 2010 ble det omsatt skolebøker for nærmere 750 millioner kroner.” (Grepperud og Skrøvset 2012 s. 226)

Den franske grammatikeren og teologen Claude Lancelot ga i 1644 ut en fransk grammatikk på rim som skulle gjøre det enklere å huske innholdet (Forestier 2006 s. 65).

Romaner og annen skjønnlitteratur har blitt brukt til å lære seg fremmedspråk. I 1740 ga briten Samuel Richardson ut første bind av sin roman *Pamela: Or, Virtue Rewarded*. En italiensk drama-adaptasjon av romanen, utført av Carlo Goldoni, ble i 1756 trykt i en tospråklig utgave, med italiensk versjon og den engelske oversettelsen av skuespillet på motstående sider i boka. Denne tospråklige utgaven ble annonsert som en måte å lære seg italiensk på (Keymer og Sabor 2001 s. xxxiv i bind 6). Et nyere eksempel: “Eduardo Melgar kom til Norge i 1991 og brukte den norske versjonen av favorittboken *Han som snakker* [av den peruanske forfatteren Mario Vargas Llosa] til å lære seg norsk. - Jeg leste den hjemme i Peru på spansk. Det var morsomt da jeg senere fant den norske versjonen her i landet, og den hjalp meg til å perfeksjonere norsken min, sier han.” (*Aftenposten* 8. oktober 2010 s. 8)

En serie russiske lærebøker “er skrevet av mannen som har lært meg at man ikke skal plystre innendørs her i Russland. For ifølge gammel overtro kan det føre til pengeproblemer. Dette er det første av 15 uhøytidelige råd som Stanislav Tsjernysjov gir til utlendinger i Russland i en serie lærebøker kalt *Pojekhali!* Han er en av få lærebokforfattere som har spesialisert seg på utlendinger som skal lære seg russisk. Som et pedagogisk knep tillater Tsjernysjov seg å gjøre litt narr av ulike myter og problemer i dagens Russland. Det faller ikke i smak hos alle, spesielt ikke hos Frants Klintsevitsj. Han representerer Vladimir Putins parti i den russiske nasjonalforsamlingen, statsdumaen. Klintsevitsj har nå bedt påtalemyndighetene vurdere å innlede etterforskning av Tsjernysjov, noe som så langt ikke skal ha skjedd. I Russland er det dog ikke uvanlig at politiet starter etterforskning etter krav fra dumamedlemmer. [...] Og går det som dumamedlemmet ønsker, kan blant annet ulike lytteøvelser i *Pojekhali! 2* også bli bannlyst. I de aktuelle øvelsene skal studentene mens de lytter til en tekst, finne ord eller fraser som ikke hører hjemme i teksten. Disse skal erstattes med riktige ord eller fraser. Så når studentene hører at en politimann “ser etter bestikkelser”, skal det erstattes med en annen, mer passende frase. Der en student i teksten “tar narkotika”, skal det byttes ut med “tar eksamen”. Men det er først og fremst en liten tekst der Putin kort forteller om seg selv, som synes å gi dumamedlemmet kraftig hodepine. For Putin uttaler blant annet: “Jeg sier bare ja eller nei.” Klintsevitsj mener konteksten denne setningen står i, er så alvorlig at påtalemyndighetene bør vurdere etterforskning.” (*A-magasinet* 21. desember 2012 s. 18)

## Historikk

Kineseren Sun Tzu sin bok *Kunsten å krige* (på norsk 1998) er en to tusen år gammel lærebok, i sin tid skrevet for militære ledere, men leses i dag av blant andre

politikere og næringslivsledere på grunn av Tzus innsikt i taktikk, strategi, konkurranse og konflikt.

Allerede verdens først trykker, Gutenberg, ga ut en lærebok, nærmere bestemt en latinsk grammatikk av den romerske grammatikeren Aelius Donatus. Donatus' verk ble brukt i latinundervisning gjennom mange hundre år.

Den amerikanske professoren William Holmes McGuffeys lærebøker, de såkalte *McGuffey Readers* solgte i ca. 122 millioner eksemplarer i USA på 1800-tallet (Ro 1997 s. 40). Den franske forleggeren Louis Hachette fikk midt på 1800-tallet en oppfordring fra skolemyndighetene om å trykke en halv million ABC-bøker og dessuten store opplag av lærebøker som skulle tas i bruk i den franske skolen etter at Guizot-lovene var vedtatt (Blasselle 1998b s. 58).

“Et fag som [i Norge] har vært relativt godt forsynt med lærebøker helt fra begynnelsen av 1800-tallet, er geografien. Dette må vel tilskrives det forhold at geografibøkene på den tid tilfredstilte et behov for opplysende og orienterende lesestoff som hadde interesse ikke bare for skolen og skolens folk, men også for et større lesekyndig publikum. De fleste geografibøker var for øvrig svært stereotype i sin oppbygning. Hele opplegget gikk som oftest ut på å gjengi flest mulige geografiske navn og data, byer, elver, folketall, næringsveier, regjerende fyrster etc. En finner få forsøk på miljøskildring og fortellende framstilling. Slik stoffet var organisert, innbød det til oppramsing av “flere byer i Belgien”, og bøkene fikk derfor neppe noen heldig innvirkning på den metodiske utviklingen i faget.” (Bjørndal 1967 s. 17-18) I den gamle formen for undervisning var læreboka “ofte var den eneste tilgjengelige informasjonskilde for elevene i vedkommende fag. [...] De tradisjonelle lærebøkene stimulerte lærerne til en ensidig “derifra-til-dit”-undervisning som bare førte til at elevene motstridende leste det oppgitte antall sider pr. dag. En slik undervisning måtte nødvendigvis ende i monotoni og interesseløshet.” (Bjørndal 1967 s. 22-23)

Det finnes ifølge sosiologiprofessor Gudmund Hernes “eksempler på lærebøker for yrkesfag som overskrider skillet mellom teori og praksis, som tømremester Anders Frøstrups strålende lærebok for bygghåndverkere, *Tømrrerteori*. Den kunne brukes som innføring i fysikk på Blindern!” (*Morgenbladet* 29. april – 5. mai 2016 s. 52)

Dagrun Skjelbred, Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken ga i 2017 ut *Norsk lærebokhistorie: Fra allmueskole til grunnskole 1739-2013*. “Lærebøkene brukes og virker hver eneste dag og har stor makt over kunnskapen og tenkemåtene våre. Likevel er det noe skyggefullt over livet til denne viktige litteraturen. De er sjelden tema for offentlig debatt eller kritikk. [...] Hvilke kunnskaper, holdninger og verdier har vært så viktige at de måtte formidles videre til neste generasjon? Hvilken holdning har de til barna de er skrevet for? Hvilken forståelse av læringssituasjonen? Hvem har skrevet dem? Og hvordan har lærebøkene endret seg over tid? Disse spørsmålene gir det unike verket “Norsk

lærebokhistorie” svar på. Forfatterne tar for seg lærebøker i alle fag skrevet for allmueskolen/folkeskolen/grunnskolen fra de første lærebøkene for allmueskolen så dagens lys i 1739, fram til dagens multimodale læremidler.” (<https://www.universitetsforlaget.no/nettbutikk/norsk-laerebokhistorie-uf.html>; lesedato 17.03.17) “På et overordnet plan gir boken en god forståelse av lærebokens mangel på nøytralitet. Den er alltid et resultat av sin tid, av samtidige politiske diskusjoner, samfunnsmessige føringer og kulturelle holdninger. Som nasjonsbyggingselement, som middel for å utdanne gode sosialdemokratiske borgere, som indoktrinerings- og frigjøringsvirkemiddel kan man knapt undervurdere lærebokens viktige rolle, særlig siden den er en *obligatorisk* del av den *obligatoriske* skolen.” (Kjetil Vikene i *Forskerforum* nr. 6 i 2017 s. 33)

Alle artiklene og litteraturlista til hele leksikonet er tilgjengelig på <https://www.litteraturogmedieleksikon.no>