

Kunsten å skrive en lærebok

Ingrid Maria Hanken

Mange musikkpedagoger i Skandinavia kjenner nok professor Geir Johansen først og fremst som lærebokforfatter. *Musikkundervisningens didaktikk* (Hanken og Johansen, 1998/2013) har stått på pensumlistene ved mange musikkutdanningsinstitusjoner helt siden den kom ut. Da vi skrev boken for snart 20 år siden, følte vi sterkt på ansvaret det innebar å formulere noe som skulle fungere som en introduksjon til et stort fagfelt. Det resulterte blant annet i at jeg skrev en artikkel, «Læreboken som kunnskapsformidler», (Hanken, 1998), fordi jeg følte behov for å diskuterte lærebokforfatterens ansvar i lys av de utfordringer man står overfor når man skal skrive en slik pedagogisk tekst. Artikkelen, og ikke minst litteraturhenvisningene, bærer naturligvis preg av at det snart har gått 20 år siden den ble publisert, men mye av det jeg skrev den gangen, mener jeg fortsatt kan ha relevans når man skal se nærmere på forholdet lærebokforfatter – lærebok– leser. Jeg gjengir derfor deler av denne teksten som en hilsen til min medforfatter, med takk for mange gode diskusjoner om det å skrive en lærebok.

Utdrag fra «Læreboken som kunnskapsformidler» (Hanken, 1998: 49–54):

[...]

Lærebokforfatterens utfordringer

Siden læreboken er en pedagogisk tekst, vil det å skrive en lærebok ha mange felles trekk med andre former for pedagogisk virksomhet. Den ferdige læreboken er et resultat av mange av de samme typer overveielser og beslutningsprosesser som for eksempel en undervisnings-sekvens: Hva ønsker man å oppnå? Hvilket innhold skal man velge? Hvordan skal innholdet organiseres og formidles? Hva slags rammer må man forholde seg til? Hvem er det som skal lese boken, og hvilke forutsetninger har de? Dette er store utfordringer, særlig tatt i betraktning at man ikke har mulighet for å kommunisere med studentene mens de arbeider med boken.

En av de største utfordringene gjelder valg av innhold. Den typiske læreboken er en oppsummerende presentasjon av et fagfelt. Læreboken er i mange tilfeller studentenes første møte med dette fagfeltet, og den vil spille en viktig rolle når det gjelder å definere selve faget for studenten. Det er derfor helt sentrale didaktiske problemstillinger lærebokforfatteren står overfor, når hun, for det første skal bestemme seg for *hva* av den totale kunnskapsmengden som fagfeltet representerer, som skal med i læreboken, og for det andre skal avgjøre *hva slags bilde* av fagfeltet hun ønsker å formidle gjennom måten det framstilles på. Ut fra dette står man som lærebokforfatter i fare for å havne i to fallgruver: at læreboken oppfattes som en samling meningsfattige generaliseringer, og at den oppfattes som Sannheten om faget.

Læreboken som meningsfattige generaliseringer

Det generaliserende er nødvendigvis et hovedtrekk ved læreboklitteraturen. Skolefaget er et utsnitt av vitenskapsfaget. Komprimering og alminnelige karakteristikker er ikke til å unngå. Det man imidlertid må unngå, er å bli så ærgjerrig på fagets vegne at man gaper over for mye. Jo mer stoff på den tilmålte plass, jo mer generaliserende tekst (Johnsen, 1989: 103)

Johnsen peker her på en av de store utfordringene en lærebokforfatter står overfor. Fordi man ønsker at studenten skal få et mest mulig fullstendig bilde av fagområdet, blir man fristet til å ta med altfor mye i boken. Resultatet kan derfor bli en framstilling som er svært kortfattet på hver punkt, og hvor utsagnene er så generelle at de oppleves som løsrevet fra enhver kontekst. Innholdet blir derfor meningsfattig, eller i verste fall meningsløst for studenten som ikke har satt seg inn i alle de tusenvis av sider med tekst som framstillingen bygger på.

Den typiske læreboken i høyere utdanning bygger på svært mange kilder – man ser ofte litteraturlister som går over mange sider, mens selve læreboken normalt ikke er på mer enn to-tre hundre sider. [...] Som lærebokforfatter har jeg opplevd det som svært utfordrende å sette meg inn i store mengder litteratur, for så å presentere en sterkt forkortet og i mange tilfeller også forenklet utgave uten at stoffet blir ugjenkjenkelig og ubegripelig. Faren for å overforenkle og fordreie kildene er overhengende. Jeg har et stort faglig og etisk ansvar overfor forfatterne når jeg skal videre-

formidle deres tanker, teorier og forskningsresultater. Jeg har også det samme ansvaret overfor studentene som skal lese læreboken. De fleste musikkpedagogikkstudentene vil ikke lese originallitteratur med mindre de fortsetter med høyere studier. Læreboken er derfor deres viktigste skriftlige kunnskapskilde til fagfeltet, og det er dermed lærebokforfatterens ansvar å gi en faglig forsvarlig og nyansert framstilling. Det har vært tankevekkende for meg både som lærer og lærebokforfatter å oppleve mine hovedfagsstudenters reaksjoner etter at de har lest originalframstillinger av teorier de tidligere bare har møtt i lærebøker. De har tydelig gitt uttrykk for at de i flere tilfeller har fått en ganske annen oppfatning av en teori eller undersøkelse etter å ha lest originalversjonen. De har særlig kommentert at nyanseringer og kvalifiseringer synes å gå tapt i lærebøkens framstilling. Vi lærere, som kjenner originalkilden, har kanskje vanskeligere for å se dette enn studentene, fordi vi leser mellom linjene i læreboken. Som lærer synes jeg derfor det er viktig å drøfte med studentene hva de faktisk leser ut av læreboken og bidra til å nyansere og korrigere dette.

Læreboken som Sannheten om faget

Som lærer og særlig som sensor har jeg et forstemmende inntrykk av at mange studenter forholder seg til læreboken som noe som skal *huskes*, uansett hvor mye studieplaner og lærere forsøker å betone selvstendighet og kritisk refleksjon. Denne måten å forholde seg til lærebøker på kan forsterkes ved måten en del lærebøker framstiller kunnskapen på. Vi er her ved den neste utfordringen lærebokforfatteren står overfor; å unngå at læreboken framstår som Sannheten om faget.

Bengt Molander (1994) hevder at pedagogiske tekster i mange tilfeller indirekte formidler et bestemt kunnskapssyn gjennom måten innholdet presenteres på. Bakgrunnen er en undersøkelse han har gjort av innføringsbøker i statistikk som brukes innenfor høyere utdanning i Sverige. Han hevder at hoveddelen av disse lærebøkene kan karakteriseres som «svar utan frågor» (s. 56), det vil si at de inneholder en mengde påstander, begreper, teknikker osv. som presenteres uten at disse settes i forbindelse med de problemstillinger, synsmåter og kontekster som gjør at «svarene» kan forstås *som svar*. Denne framstillingsmåten formidler indirekte det synet at påstandene, begrepene osv. *i seg selv* utgjør kunnskap. Og når det som framstilles presenteres som en rekke fakta, vil læreboken også kunne formidle inntrykket at det er en korrekt gjengivelse av virkeligheten som

presenteres, hevder Molander. Læreboken kan derfor komme til å oppfattes som en fasit over det mans skal lære seg og huske. At denne typen framstilling er valgt kan, etter mitt syn, skyldes at det er en enklere oppgave for lærebokforfatteren å gi en systematisk og de-kontekstualisert framstilling. Man kan da ta utgangspunkt i fagets etablerte faglig-logiske struktur i form av sentrale begreper og teorier, noe som er langt mindre krevende enn å gi en problemorientert og kontekstualisert framstilling.

Når læreboken oppfattes som en fasit har den en sterk definisjonsmakt når det gjelder studentenes oppfatning av fagfeltet. Denne definisjonsmakten gjør at læreboken i realiteten kan fungere som en skjult læreplan (Venetzky, 1992), fordi den indirekte definerer hva som er viktig og riktig kunnskap. Studentene ser hva som er med i boken og hva som ikke er med, og ut fra dette danner de seg et inntrykk av hva som er viktig å kunne.

Den amerikanske kommunikasjonsforskeren Stephanie Gibson (1993) har gjort en interessant undersøkelse som kan kaste lys over spørsmålet om hvorfor læreboken kan oppfattes som «Sannheten om faget». Hun ønsket å belyse hvordan amerikanske introduksjonsbøker i kommunikasjonsteori framstiller faget for å se om det bilde lærebøkene formidler samsvarer med fagdiskursen i vitenskapsfaget. Hun tok utgangspunkt i et temanummer publisert i 1983 i tidsskriftet *Journal of Communication*, hvor en rekke framstående forskere ga sitt syn på status i faget. Hun tok så for seg de mest brukte lærebøkene i kommunikasjonsteori som var publisert i tiåret etter dette temanummeret og sammenliknet det bilde av faget som lærebøkene formidlet med fagdiskursen, slik den framsto i tidsskriftet. Hennes inntrykk er at de forskjellige faglige perspektiver, verdisyn og debatter, som kommer til uttrykk i den faglige diskursen, i liten grad er synlige i de lærebøkene hun undersøkte. Lærebøkene framstiller snarere fagfeltet som «a standardized and unchanging body of knowledge» (s. 9), og de framstår som en kanon av forenklet og dekontekstualisert informasjon, hevder hun. Framstillingen «...gives the impression that the material has been 'covered', and that there is nothing more to be said (s. 8)» Gibson savner meta-tekst i lærebøkene; lærebokforfatterne i undersøkelsen kommuniserte i liten grad sitt teoretiske utgangspunkt, og ga sjelden begrunnelser for de valg de hadde gjort med hensyn til innholdet i boken. Dette forsterket inntrykket av at læreboken er en autoritet som formidler sannheten om faget, hevder hun. Gibson spør om lærebøkene kanonpreg vanskeliggjør utvik-

lingen av kritisk tenkning, og om ikke studentene kan få et feilaktig inntrykk av hva en akademisk disiplin faktisk er, hvis ikke læreboken gir dem innblikk i den faglige diskursen.

En annen faktor som kan bidra til at læreboken oppfattes som en kanon er *lærebokspråket*. Mange lærebokforskere, men også språkforskere, er i det senere blitt opptatt av lærebokspråket og hva dette har å si for leserens oppfatning av teksten. Lærebokspråket tilhører genren sakprosa. I det ligger visse forventninger til både form og innhold. Det skal være en saklig framstilling av virkeligheten, til forskjell fra fiksjonen (Johnsen, 1995). Dette bidrar til at læreboken kan oppfattes som en nøytral framstilling av virkeligheten. Samtidig er forfatterstemmen som regel lite hørbar; det er lite meta-tekst. Man fornemmer derfor ikke nærværet av det mennesket som har valgt hvilken del av «virkeligheten» som skal formidles (ibid.)

Mitt inntrykk av de lærebøkene som brukes innenfor musikkpedagogutdanningen i Norge, er mer nyansert enn det Gibson rapporterer fra sitt fag. Men som lærebokforfatter opplevde jeg at faren absolutt var til stede for å underkommunisere kompleksiteten i fagfeltet jeg skrev om; hvor mange forskjellige oppfatninger og verdisyn som faktisk finnes representert, og hvor få allmenngyldige sannheter det kan bidra med. Det å formilde denne fagforståelsen til studenten uten samtidig å etterlate et inntrykk av full forvirring, var en av de vanskeligste oppgavene i skriveprosessen. Oppgaven var vanskelig, ikke minst fordi jeg som lærer opplever at jeg stadig blir konfrontert med at studentene ikke alltid ønsker å forstå hvor komplekst fagfeltet i realiteten er. Særlig begynnerstudentene har gjerne et svært normativt syn på pedagogiske spørsmål, og de har fra tidligere skolegang visse forventninger til hvordan undervisningen og læreboken skal framstille «virkeligheten» Mange av dem vil gjerne bli fortalt hva som er riktig og galt, godt og dårlig, og de blir ofte både forvirret og skuffet når læreren eller læreboken ikke kommer med svaret, men drøfter og problematiserer i stedet. Som lærebokforfatter har man et ansvar for ikke å gi etter for dette forventningspresset, og man har også et ansvar for å bidra til at studentene får et nyansert bilde av faget. [...]

Å formidle kunnskap – å skape mening

Som tittelen på denne artikkelen antyder [«Læreboken som kunnskapsformidler»], oppfattes gjerne læreboken som en formidler av kunnskap.

Kunnskapen kommuniseres fra den som har kunnskapen til den som ikke har den gjennom læreboken. Denne oppfatningen av læreboken impliserer et syn på *kunnskap* som noe som eksisterer utenfor individet og som kan overføres til dette individet. Den impliserer også et syn på *kommunikasjon* som en overføringsprosess, der et budskap formidles fra en sender via et medium til en mottaker [...]. Disse oppfatningene av kunnskap og kommunikasjon er imidlertid blitt utfordret. Med utgangspunkt i et konstruktivistisk syn på kunnskap oppfattes ikke kunnskapen som noe gitt som kan overføres til et individ, men den er et resultat av individets egen aktive kunnskapskonstruksjon. Læreboken kan ut fra et slikt perspektiv ikke formidle ferdig kunnskap til studentene, men den kan gi viktige byggesteiner som studentene kan bruke til å bygge opp sin kunnskap med.

Det er også blitt fremmet alternative syn til det å forstå kommunikasjon som en overføringsprosess fra sender til mottaker. Innenfor den såkalt semiotiske kommunikasjons-teoritradisjonen (Fiske, 1990) er man opptatt av at mottakeren ikke bare mottar et budskap, men hun fortolker det også og gir et meningsinnhold til det. Man bruker begrepene «tekst» og «leser» i stedet for sender og mottaker for å synliggjøre flertydigheten og fortolkningen i kommunikasjonen. Mening er ut fra dette synet ikke noe som kan overføres eller kommuniseres, men den oppstår i selve kommunikasjons-situasjonen i samspillet mellom teksten og leseren. Leseren er en «medprodusent» av mening og fortolker det som kommuniseres i lys av sin kulturelle bakgrunn og livshistorie. Også ut fra dette perspektivet blir det derfor problematisk å betrakte læreboken som en formidler av kunnskap. [...]

Innenfor læringspsykologien er man etter hvert også blitt opptatt av at læring ikke bare er en individuell konstruksjonsprosess, men også en sosial prosess, hvor blant annet *dialogen* spiller en viktig rolle (se for eksempel Rommetveit, 1996; Dysthe, 1996; Havenes, 1996). Dette synet på læring bygger på den russiske språkfilosofen og litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtins teorier (se Dysthe op.cit.). Hans utgangspunkt er at all menings-skapning bygger på dialogen. Begrepet dialog forstås i en videre mening en den dagligdagse forståelsen av dialogen som en muntlig samtale mellom to mennesker. En dialog kan foregå mellom personer, mellom personer og tekster, og mellom tekster. I vår sammenheng kan man altså snakke om en indre dialog mellom studenten og de mange forskjellige stemmene som kommer til uttrykk gjennom læreboken; teksten gir opphav til spørsmål,

undring, refleksjon og reaksjon hos studenten, og gjennom denne dialogen skapes mening og dermed læring. [...]

Dysthe (op.cit.) viser også til den estiske semiotikeren Yuri Lothmans vide-reføring av Bakhtins teorier. Lothman hevder at alle tekster har både en «monologisk» og en «dialogisk» funksjon eller potensiale. Den monologiske dominerer når teksten først og fremst forsøker å formidle et budskap og få leseren til å forstå og godta dette. Den dialogiske dominerer når teksten framstår som et tankeredskap som leseren kan bruke til å tenke videre med. Vi er her tilbake ved problemet med en lærebok som oppfattes som en autoritativ kanon. Bakhtin hevder at det er umulig å gå inn i en dialog med slike autoritative tekster, fordi de hovedsakelig er monologiske og framstår som om de formidler Sannheten (Rommetveit, op.cit.).

Men det er ikke bare teksten i seg selv som avgjør om det er den monologiske eller dialogiske funksjonen som dominerer. Det er også opp til leseren hva hun gjør med teksten; om hun bruker det som er blitt kalt en «surface approach» (se for eksempel Entwistle, 1991) og bare forsøker å tilegne seg det som står, eller om hun har en «deep approach» til teksten og bruker den som et tankeredskap og går i aktiv dialog med den. Lærebokforfatteren kan gjøre sitt til for at teksten skal skape mening hos studenten gjennom å invitere til dialog, men det er også viktig at studenten forstår å bruke denne invitten, og tar ansvar for sin egen læring gjennom å forholde seg aktivt til teksten. Først da vil den gi mening, og først da vil læring skje. Her har etter min mening utdanningsinstitusjonen et viktig ansvar for å hjelpe studenten med å utvikle læringsstrategier som fremmer en aktiv dialog med teksten. Den har også ansvar for å tilrettelegge læringsmiljøet slik at studenten får mulighet til å formulere, muntlig og skriftlig, sin forståelse av stoffet i en dialog med lærere og medstudenter. [...]

Ettertanker 2017

Det er ikke til å komme forbi, at jeg noen ganger har hatt følelsen av å møte meg selv i døren sett i forhold til de utfordringene jeg skisserte i den siterte artikkelen. Som lærer og som sensor for studenter som har hatt *Musikkundervisningens didaktikk*

som pensum, har jeg observert studenter som er mer opptatt av å huske det som står i boken enn å skjønne det, som ikke kan gi egne eksempler, men bare referere dem som står i boken, som synes å tro at det ikke finnes noen andre didaktiske teorier enn de som er presentert i boken osv. Noe av dette kan selvsagt skyldes at studentene ikke har gjort en grundig nok jobb, men det kan også være et tegn på at vi som lærebokforfattere ikke helt har maktet å unngå de fallgruvene jeg skisserte. Det understreker hvor krevende det er å skrive en lærebok, og det viser også at en lærebok lever sitt eget liv blant studenter og lærere, og ikke alltid brukes etter forfatterens intensjoner. Svakheterne til tross, tror jeg at *Musikkundervisningens didaktikk* har bidratt til en slags fagdidaktisk allmenndanning for generasjoner av musikkpedagoger, og da var kanskje ikke det krevende arbeidet med å skrive denne læreboken forgjeves.

Litteratur

- Dysthe, O. (1996). «Læring gjennom dialog» – kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (red.) *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Entwistle, N. (1991). How students learn, and why they fail. I J. Radford (Ed.) *Talent, Teaching and Achievement*. London: Jessica Kingsley.
- Fiske, J. (1990) *Introduction to Communication Studies*. 2nd. ed. London: Routledge.
- Gibson, S. B. (1993). «Textbooks as Canons: The Relationship Between Introductory Textbooks and Scholarly Discourse.» Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Miami 18–21 Nov.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998/2013). *Musikkundervisningens didaktikk*, 1. og 2. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hanken, I. M. (1998). Læreboken som kunnskapsformidler. I F. V. Nielsen, H. Jørgensen & B. Olsson (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1998*. Oslo: NMH-publikasjoner 1998:4.
- Havenes, A. (1996). Læring som sosial praksis. Examen philosophicum som eksempel. I O. Dysthe (red.) *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Johnsen, E. B. (1989). *Den skjulte litteraturen. En bok om lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Johnsen, E. B. (1995). *Den andre litteraturen. Hva sakprosa er*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Molander, B. (1994). Kunnskapens frågor. Kunnskapsteori og kunnskapsanvending. I S. Selander & B. Englund (red.) *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.) *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Venezky, R. L. (1992). Textbooks in School and Society. I P. W. Jackson (Ed.) *Handbook of Reseach on Curriculum*. New York: Macmillan.