



# Læreren og læremidlerne

## 12 **Learning Tech**

Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi



# **Læreren og læremidlerne**

## **12 Learning Tech**

Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi

## **Learning Tech – Tidsskrift for lærere, didaktik og teknologi**

Udgives af Læremiddel.dk

*Learning Tech* er et forskningstidsskrift, hvor alle artikler er forskerbedømt i form af dobbeltblindt peer review. Tidsskriftet bringer artikler, der rammer genstandsfeltet mellem lærere, didaktik og teknologi, og hensigten er at spille en betydelig rolle som platform for den voksende skandinaviske lærermiddelforskning.

### **Redaktion**

Stig Toke Gissel, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole  
(ansvarshavende redaktør)

Bettina Buch, Professionshøjskolen Absalon

Hildegunn Juulgaard Johannesen, UC Syd

Rasmus Leth Vergmann Jørnø, Professionshøjskolen Absalon

René Boyer Christiansen, Professionshøjskolen Absalon

Susanne Dau, Professionshøjskolen UCN

Thomas R.S. Albrechtsen, UC Syd

### **Redaktionssekretær**

Trine Ellegaard, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

### **Temareaktion**

Bettina Buch, Professionshøjskolen Absalon

Stig Toke Gissel, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Thomas R.S. Albrechtsen, UC Syd

### **Design**

Trefold

### **Grafisk tilrettelæggelse**

Kamilla Bjørnskov Olsen

ISSN 2445-6810 (ONLINE)

### **Rettigheder**

© 2023 Læremiddel.dk og forfatterne

### **Kontakt**

Læremiddel.dk, Niels Bohrs Allé 1, 5230 Odense M

[www.laeremiddel.dk](http://www.laeremiddel.dk)

LÆRE  
MIDDEL  
ODK

## 9 **Forord**

# 12 **A systematic review of research on teachers' guides**

By Bettina Buch, Stig Toke Gissel, Marianne Oksbjerg, Karna Kjeldsen & Thomas R.S. Albrechtsen

# 41 **Lærervejledningslandskabet i Danmark**

Af Stig Toke Gissel, Bettina Buch, Marianne Oksbjerg, Karna Kjeldsen & Maren Lytje

# 75 **Lærerens redidaktiseringsstrategier**

Forståelser af egne strategier og undervisning med et litteraturlæremiddel

Af Marianne Oksbjerg

# 103 **Læremidler i det praktisk-musiske fag madkundskab**

Af Ditte Jacqueline Rasmussen

LÆRE  
MIDDEL  
ODK



# Forord

Temaet for dette nummer af Learning Tech er: *læreren og læremidlerne*. Med denne overskrift peger vi på en helt grundlæggende relation i læreres professionelle arbejde. Den traditionelle didaktiske trekant illustrerer undervisningens enhed i form af relationerne mellem lærer, elev og indhold. Undervisning er dog meget mere end dette, og netop læremidlerne har også en central plads i både planlægningen, gennemførelsen, evalueringen og udviklingen af undervisning. Der er på det seneste publiceret vigtige studier om læremiddelbrug i undervisningen, ikke mindst i dette tidsskrift, samt studier der undersøger læremidler som artefakter og tekster. Der er både en relation og interaktion mellem lærer og læremiddel, sådan at læreren gør noget ved læremidlerne, men læremidlerne gør også noget ved læreren. Producenter af læremidler har en særlig forventning og intention med, hvordan det udviklede læremiddel anvendes i undervisningen. Det er dog ikke altid, at det bliver brugt som forventet. Læreren gør noget ved læremidlet, såsom at tilpasse og ”oversætte” det til en særlig undervisningskontekst og elevgruppe, og kan foretage valg og fravalg i materialet. I nogle tilfælde følger der til læremidlerne en lærervejledning med, som kan have forskellige funktioner, dybde og kvalitet. Lærervejledningerne kan blot have form som manualer eller brugsvejledninger, der kan hjælpe læreren med at orientere sig i ”den rette brug” af det pågældende læremiddel. Andre gange har lærervejledningen et bredere sigte, såsom at give læreren nye indsigter i et område og pege på nogle didaktiske overvejelser knyttet til materialet. Læremidlet har i sig selv nogle muligheder og begrænsninger indbygget i sig, men en lærervejledning kan være med til at udvide lærerens handlemuligheder og således mere direkte rette sig mod at påvirke læreren. Om læremidlerne inkluderer lærervejledninger eller ej, så vil de gøre noget ved lærerens undervisning, men læreren vil samtidig bruge læremidlet på forskellig vis, tolke det på bestemte måder og benytte sig af redidaktiseringsstrategier, så det er bedre i overensstemmelse med det, som læreren vil med sin undervisning. Artiklerne i dette nummer belyser netop disse problemstillinger om den interaktion, der forekommer mellem lærer og læremiddel.

Artiklen *A systematic review of research on teachers’ guides*, af Bettina Buch, Stig Toke Gissel, Marianne Oksbjerg, Karna Kjeldsen og Thomas R.S. Albrechtsen, giver en oversigt over international forskning i lærervejledninger. Det systematiske review viser blandt andet, at selvom

lærervejledninger har eksisteret længe som fænomen, så er det stadig ret begrænset, hvor meget der er forsket i det. Artiklen viser, hvordan lærervejledninger er blevet undersøgt fra forskellige perspektiver, og et fund er, at der internationalt synes at være en øget interesse i, hvordan lærervejledninger kan designes, så de i højere grad kan understøtte læreres professionelle udvikling, hvilket blandt andet går under overskriften ”educative curriculum materials”.

Anden artikel i dette nummer har titlen *Lærervejledningslandskabet i Danmark*, og er skrevet af Stig Toke Gissel, Bettina Buch, Marianne Oksbjerg, Karna Kjeldsen og Maren Lytje. Artiklen beskæftiger sig også med temaet om lærervejledninger til didaktiske læremidler, men zoomer ind på en dansk kontekst og går i dybden med udvalgte læremidler fra de tre fag dansk, historie og kristendomskundskab. I artiklen præsenteres desuden en model til at analysere lærervejledninger med. Artiklen diskuterer på baggrund af analyserne, hvilke implikationer det kan have for både producenter af læremidler, lærere og undervisere på læreruddannelsen.

I artiklen *Lærerenes redidaktiseringsstrategier*, skrevet af Marianne Oksbjerg, undersøges, hvordan lærere forstår egne redidaktiseringsstrategier i forhold til didaktiske læremidler i grundskolens danskfag og med særlig fokus på litteraturundervisning. Artiklen bygger på et empirisk studie med brug af både lærerinterviews og klasserumsobservationer og giver indsigt i, hvordan lærere tænker over deres brug af didaktiske læremidler.

I fjerde og sidste artikel med titlen *Læremidler i det praktisk-musiske fag madkundskab*, undersøger Ditte Jacqueline Rasmussen spørgsmålet om, hvilke parametre der benyttes i udvælgelsen af læremidler med særligt blik på faget madkundskab i folkeskolen. Udvælgelsen af læremidler diskuteres i forhold til de kompetencer, der her er på spil. En af konklusionerne i artiklen er, at lærerens kompetence i at kunne redidaktisere læremidler er vigtig for at kunne tilpasse det en konkret elevgruppe og deres læringsforudsætninger.

De første to artikler fokuserer således på betydningen af lærervejledninger, der sommetider følger med de didaktiske læremidler, og de sidste to artikler viser eksempler på, hvilken betydning læreres redidaktiseringer af læremidlerne har. Alle artiklerne giver således indsigt i, hvilken dynamisk relation der kan være mellem lærer og læremiddel.

Temareaktionen

Bettina Buch, Stig Toke Gissel & Thomas R.S. Albrechtsen

LÆRE  
MIDDEL  
DK

# Abstract

---

Denne artikel præsenterer resultaterne af et systematisk review af forskning om lærervejledninger. En lærervejledning er defineret som en tekst rettet mod læreren, der vejleder i brugen af et didaktisk læremiddel, det vil sige læringsressourcer lavet med henblik på undervisning og læring. Gennemgangen er foretaget for at identificere de vigtigste forskningsområder i international forskning om lærervejledninger, og hvad forskningen kan fortælle os om de forskellige aspekter af lærervejledninger. Vi inkluderer metodisk mangfoldig forskning publiceret 1990-2020 med fokus på grundskolen. 43 studier blev inkluderet. Vi identificerede induktivt seks temaer, der skiller sig ud, når man læser på tværs af de inkluderede artikler: Den historiske udvikling af lærervejledninger, analytiske tilgange til lærervejledninger, forskning i lærernes brug af lærervejledninger, lærernes fortolkning eller interaktion med lærervejledninger, og hvad lærervejledninger skal indeholde ifølge henholdsvis lærere og forskere.

This article presents the results of a systematic review of research on teachers' guides. A teachers' guide is defined as text directed at the teacher guiding the use of a didactic learning material, that is learning resources made for purposes of teaching and learning. The review is conducted to identify the main research areas in international research about teachers' guides, and what the research can tell us about the various aspects of teachers' guides. We included methodically diverse research published 1990-2020 focusing on primary school and lower secondary school. 43 studies were included. We inductively identified six themes that stood out when reading across the included articles: The historical development of teachers' guides, analytical approaches to teachers' guides, research on teachers' use of teacher guides, teachers' interpretation or engagement with teachers' guides, and what teachers' guides should provide according to teachers and researchers respectively.

# A systematic review of research on teachers' guides

## Introduction

Didactic learning materials are defined by being produced for purposes of teaching and learning (Hansen & Gissel, 2017). Prototypical examples of didactic learning materials are textbooks or a course for a specific school subject and grade level. The didactic learning material will typically embody a didactic approach that is the producer interprets the curriculum or subject, and the learning material transforms this interpretation by having explicit aims, tasks and activities for students, measures for evaluation, and so on. Hence, a didactic learning material is designed to facilitate that teachers and students can perform certain actions. Another defining feature of didactic learning materials are teachers' guides that is texts that meta-communicate to teachers how the material is to be used, the empirical or theoretical base of the learning material, and the intentions of the producer. The teacher's guide is a special type of user text, which can function as user instruction, professionally developing text or as a source reflection and inspiration for teachers.

Internationally, textbook systems vary across countries. In some countries, textbooks undergo state approval in order to ensure a fit between the official curriculum and learning resources whilst in other countries, textbooks are produced independently (Houang & Schmidt, 2008). In addition, there is variation in the degrees of freedom teachers enjoy as to how to teach the curriculum. These contextual circumstances are likely to influence the design of teachers' guides. Some didactic learning materials will seek to engage the teacher in a process of reflection whilst other materials will prescribe what the teacher should do without explaining why or inviting the teacher to make active choices (Remillard, 2012). To the extent that teachers use the learning materials as prescribed, didactic learning materials can have a great impact in aligning intended curriculum on the one hand and implemented intentions and objectives on the other hand (Houang & Schmidt, 2008). However, didactic learning materials that invite the teacher into a process of learning and reflection can potentially have

By Bettina Buch, Professionshøjskolen Absalon, Stig Toke Gissel, UCL  
Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Marianne Oksbjerg,  
Professionshøjskolen UCN, Karna Kjeldsen, Professionshøjskolen  
Absalon, & Thomas R.S. Albrechtsen, UC Syd

a greater impact on teachers' professional development compared to materials that do not (Remillard, 2012).

Various mappings indicate that didactic learning materials are widely used by teachers in their teaching activities (Mullis, Martin, Foy, & Arora, 2012; Gilje, 2016; Sikorová, 2011; Watt, 2015). Research about didactic learning materials is mainly focused on the design and content of the learning materials (Knudsen, 2011), and a recent review shows that international research in the use of didactic learning materials is rare (Gissel & Buch, 2020). It follows that research focusing on the use of teachers' guides, that is the role that they play for teachers, their views on teachers' guides and the relationship between guide and enactment in the classroom is sparse (Skjelbred, 2007). However, studying the design, contents, use and impact of teachers' guides seems highly relevant as these guides are likely to influence what takes place in the classroom (Selander, 1988). Research published before 1990, which is when the current review departs, has shown that teachers to a significant degree deviate from the intended didactic design in didactic learning materials (Durkin, 1984; Schmidt, Porter, Floden, Freeman, & Schwille, 1987; Schwille, Porter, Belli, Floden, Freeman, Knappen, Kuhs, & Schmidt, 1983; Freeman & Porter, 1989; Stodolsky, 1989).

In this article, we present the results of a systematic review of research on teachers' guides in relation to didactic learning materials. The research interest behind the review is to uncover trends in the international research about teachers' guides:

**What are the main research areas in international research about teachers' guides, and what can the research tell us about the various aspects of teachers' guides?**



It follows that the aim of the review is *configurative* that is the review is trying to understand a field of research and provide new insights through identifying the themes that are studied in this field (Gough, Thomas, & Oliver, 2012). Even though our research question is broad, that is the review is methodologically inclusive and includes all research topics that fall within our inclusion criteria, the review is limited to focus only on research that is about teachers' guides in didactic learning materials. Hence, we do not include studies that concern different guides for teachers that do not relate directly to materials for students (textbook, worksheets, and so on). We include studies concer-

ning both teachers' guides for digital and analogue learning materials.

In the following sections, we will present our method for performing the review, that is inclusion and exclusion criteria and search strategy. Then we present the themes that we have identified by reading across the included articles and the findings obtained.

## Method

We intended to perform a systematic review, i.e. a review with clear and accountable methods (Gough, Thomas, & Oliver, 2012). All search strings in the various databases used can be found in Appendix 1, and we define clear criteria for inclusion and exclusion. Furthermore, we chose to scan the reference lists of the included studies to identify relevant publications beyond the search results.

### **Databases**

We searched the following international databases: Education Resources Information Center (ERIC), Teacher Reference Center (TRC), PsycINFO, and Academic Search Premier (ASP). We supplemented the international search with the following Nordic databases: Den danske forskningsdatabase (The Danish research database, in both English and Danish), Oria.no (Norwegian search engine for academic libraries), and LIBRIS (search engine of the National Library of Sweden). The full search strings of all databases used are presented in Appendix 1.

### **Inclusion and exclusion criteria**

In the review, the interest is to locate and gain knowledge from any research about teachers' guides. Hence, we include methodically diverse research about teachers' guides to both digital and analogue didactic learning resources. To be included, the research had to be peer reviewed, about primary or lower secondary school, published between 1990 and 2020, and be published in either English or Nordic languages (see Figure 1 for full list of inclusion and exclusion criteria).

**Figure 1.**

*Inclusion and exclusion criteria.*

---

- Focus: Studies about design of teachers' guides, teachers' use of guides and outcome of using teachers' guides in relation to didactic learning materials.
- Language of publications: English and Nordic.
- Grade level: Primary and/or lower secondary school.
- Type: Peer reviewed research publications – including reviews, literature studies and meta-analyses. Both qualitative and quantitative studies.

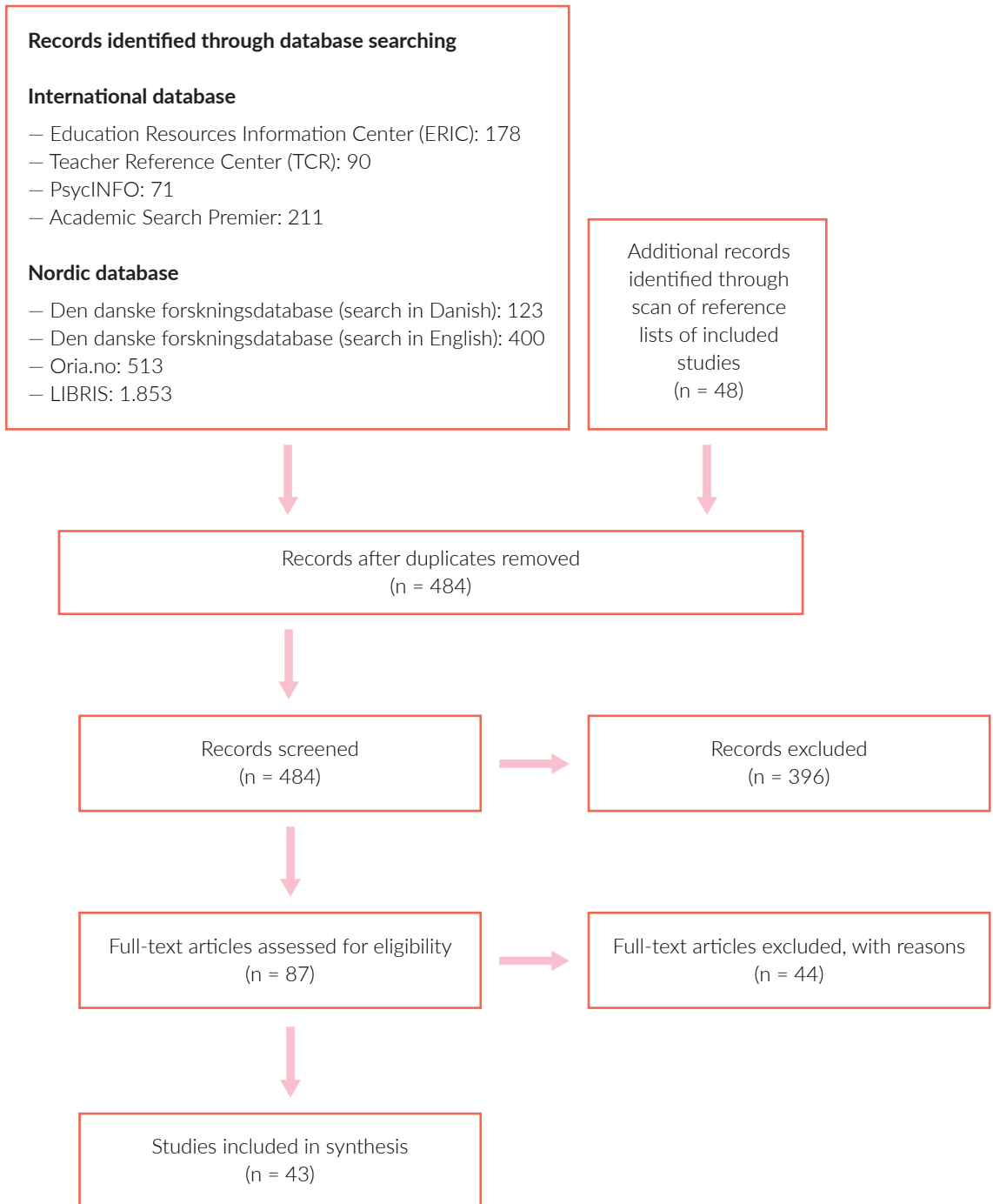
**Records and manual screening**

The searches were performed in November 2020. Our database search and screening of reference lists yielded 484 records after removal of internal duplicates. 396 records were excluded by title and abstract screening leaving 87 articles for full-text assessment (Figure 2). The reasons for exclusion of 44 studies in the full-text assessment are reported in Table 2. The full-text assessment led to inclusion of 43 studies for synthesis.



**Figure 2.**

*Number of hits from each of the databases and the total number of hits after removal of internal duplicates, records screened and excluded, number of records assessed in full-text and number of studies included.*



**Table 1.**

*Reasons for exclusion in the full-text assessment and number of excluded records for each reason.*

---

Reason for exclusion	Number of excluded records
Not study of design, use or outcome of teacher's guides	33
Not peer reviewed	5
Wrong study design	2
Not elementary school	2
Study published before 1990	1
Duplicate	1
<b>Total</b>	<b>44</b>

### **Synthesis**

We read through all included articles and for each paper, we coded the relevant themes regarding teachers' guides. Then, we grouped the subthemes under more general headings. Hence, we inductively identified six themes that stood out when reading across the included articles: The historical development of teachers' guides, analytical approaches to teachers' guides, research on teachers' use of teacher guides, teachers' interpretation or engagement with teachers' guides, and what teachers' guides should provide according to teachers and researchers respectively.

## Results

In the following sections, we report on the six themes found during the reading and interpretation of the included studies.

### **How have teachers' guides developed and changed through history?**

Although a historical approach to the study of textbooks is relatively common (Sammler, 2018), it seems not to be the case with the study of teachers' guides. In our review, we have only identified two studies focusing on the historical development and change of teachers' guides. The first study by Robinson (1992) presents a historical overview of the development of teachers' manuals on basal reading. Robinson mentions how textbooks for teachers have been around for many years, for example Mulcaster's *Elementarie* originally printed in 1582 and Hoole's *Some New Discoveries on the Old Art of Teaching* printed in 1660. According to Robinson, there has been "areas of little change" in the development of teachers' manuals like lesson plans, vocabulary, and a proportionate amount of teacher directions. On the other hand, there has also been "areas of major change" like an increased focus on the needs of individual children, supplementary materials, and multiethnic concerns in the development of teachers' manuals.

The second study by Nastase and Corbett (1998) shows how teachers' guides have changed through history using a Foucauldian discourse theoretical perspective. The authors argue that the value of a historical approach to the understanding of teachers' guides is that it gives an insight into the dominating "educational trends" of a particular historical era represented in the material. Their object of study is teachers' guides from the 1990's on literature-based reading. They find that there are blurred and mixed messages in different teachers' guides because they build on different philosophies. Comparing with teachers' guides from the beginning of the 20<sup>th</sup> century, they find that the guides have increased in size and become "more technocratically designed, directing teachers step by step to move students through lessons of isolated skills in reading texts called basal readers" (Nastase & Corbett, 1998, p. 52). Through the 1990's, there has been a "philosophical shift" building on current theories of reading and literacy. Studying the historical changes of teachers' guides make us aware of how the broader societal context like the dominant political and educational discourses influence the content and form of the teachers' guides.

### **What are the foci of teachers' guides analyses?**

When studying the use of teachers' guides, one focus has been the investigation of what to actually focus on when analyzing teachers'

guides. The review shows a variety of foci depending on the aims of the analysis. One recurring focus for analysis is what to focus on in research. Based on a literature review, Remillard (2005, 1999) suggests focusing on three arenas: the design arena, the construction arena and the mapping arena. The design arena considers the selecting and designing of tasks in the classroom and the construction arena considers the actual support for the enacting of teaching in the classroom, which requires teachers to be able to make “on-the-spot decisions” and adapting the text to the students, not the other way around (Remillard, 2005, p. 226). Finally, Remillard describes the mapping arena, which is not linked directly to the day-to-day teaching in the classrooms, but rather considers the overall planning and organization during the year (Remillard, 2005). Based on studies, Remillard offers a complex model for studying curriculum materials and their use. Remillard sums up learning materials and teachers’ guides as curriculum materials and describes four different aspects of foci. Historically, according to Remillard, focus has been on the teaching materials assuming that teachers actually followed the guides and transferred the knowledge from the books to the students. But other foci have emerged such as actual teacher practices in the classroom influenced by the curriculum materials, teachers’ interpretation of the curriculum materials and lately, a focus on how curriculum materials and teachers influence each other, what affects this synthesis and which teaching it leads to. The final focus is relatively new and is less common according to Remillard (2005). Two older studies focus on the rationale for studying teachers’ guides. Gearing (1999) finds that the main reasons for evaluating teachers’ guides are: helping teachers to decide their selection of textbooks with teachers’ guides, making them more aware of the content of the teachers’ guides they use, helping teachers to make more effective use of teachers’ guides, making teachers more aware of the advantages and deficiencies of the teachers’ guides and generating ideas for the improvements of teachers’ guides. Gearing also presents recommendations for a checklist for evaluating teachers’ guides. Radencich (1998) presents a rationale and procedure for evaluating teachers’ guides building on Langer’s (1990) model for literature study. Radencich uses the evaluation model to show how five publishers’ guides treat the same books very differently.

Remillard (2005) also discusses the concept of curriculum materials. The author describes two different ways of looking at the materials. From texts as subjective schemes that teachers interpret as a sheet of music to texts as objective structures that are given. These two views on the curriculum material as text imply different focal points in research from the interaction and interpreting to the detailed study of the text. This leads to another focus for teachers’ guides, namely

their ability to educate teachers while they use them. For instance, Davis, Palincsar, Smith, Arias, and Kademian (2017) designed enhanced teachers' guides called educative curriculum materials and used built-in tracers to follow the teachers' uptake of the materials and use of them as analytic tools. They recommend other researchers to adopt a similar strategy in intervention studies where the aim is to follow teachers' uptake. Remillard, Van Steenbrugge, and Bergqvist (2014) made a cross-cultural analysis of six different teachers' guides from learning materials for teaching mathematics in the US, Flanders and Sweden in order to investigate how teachers' guides can support teachers' learning. Their analysis is based on a coding scheme containing six different categories: 0: Providing Referential Information, 1: Directing Actions, 2: Design Transparency, 3: Anticipating Student Thinking, 4: Explaining Mathematical Ideas and D: Decision Making. They define the categories 2-4 and D as educative. They found that teachers' guides differ according to the cultural educational context but they also found similarities. American and Flemish teachers' guides are more detailed than the Swedish ones. Also, the Flemish teachers' guides contain more directives than educative parts which is in contrast to the two teachers' guides from the USA and one from Sweden that is more balanced, and the second from Sweden being the most educative. The authors assume that these differences point to the fact that the role of teachers' is more directing in the USA and Flanders and less direction is put into the students' material. This is in contrast to Sweden where directions are also to be found in the students' material.

Another focus is how teachers' guides support the subject learning and to which degree this support is sensitive to context. Such an analysis was carried out by Stylianides (2007) who investigated 4855 tasks in a material for teaching mathematics focusing on a narrow mathematical content namely the use of proof. Stylianides did a detailed study of whether the teacher's guide offered a solution to the student tasks or if it offered a solution and additional guidance. Stylianides shows that teachers' guides do not always offer supporting guidance to teachers or the guidance does not consider all possible solutions. It is suggested that teachers will use the materials with higher fidelity if teachers' guides offer more support to the teachers, meaning that they provide "guidance that goes beyond possible solution(s) to tasks" (Stylianides, 2007, p. 211). This is especially important if the content is hard to learn and hard to teach and teachers might have limited knowledge of the content themselves.

Teacher's guides do not always cover all tasks and subject matters. Demosthenous and Stylianides (2014) analyzed teachers' guides focusing on explicitly and non-explicitly algebra-related tasks. 15.9%

of the algebra-related tasks were non-explicitly identified as such in the teachers' guide. Another result was that the number of explicitly identified algebra-related tasks increases from fourth to sixth grade (p. 374). Gissel, Hjelmborg, Kristensen, and Larsen (2019) analyzes eight selected teachers' guides for teaching Mathematics in Danish primary schools. The researchers explored whether the teachers' guides expressed the potential for teaching in a competency-based perspective explicitly or implicitly. The researchers emphasize that it demands analytical competencies from the teachers to be able to identify the potential. Furthermore, the conclusion is that implicit potential is dominating the selected teachers' guides to a larger extent than the explicit potential. Hemmi, Krzywacki, and Liljekvist (2019) gives an analysis of four Finnish teachers' guides for grades 1-6. The aim was to explore if and how the guides are a resource for mathematics teaching based on a framework according to three main content categories: "(a) the use of curriculum material, referring to descriptions of and instructions for use; (b) concepts and facts within mathematics (cf. Davis & Krajcik, 2005); and (c) pedagogical support for teaching and learning mathematics" (Hemmi et al., 2019, p. 4).

Part of the subject teaching is also the teachers' guide's ability to support the teacher's planning of lessons. Hoelgaard (2015) analyzes four teachers' guides for mathematics in Swedish elementary school. The purpose of the study is to investigate if and how the teachers' guides support the teacher in planning and practicing teaching. The analysis focuses on the appearance, structure, content, and function of the activities and how they address the teachers' needs. All four guides provide explicit and descriptive approaches supporting the teachers, and they are a potential resource for the teacher.

Teachers' guides also reflect the cultural norms. Koljonen, Ryve, and Hemmi (2018) presents an analysis of nine Finnish teachers' guides (grades 1-6) for Mathematics. The purpose of the study is to "identify underlying cultural norms of potentially constructed classrooms, by analyzing recurrent activities" (p. 295). Results documented that three norms were embedded in the teachers' guides: "(1) creating opportunities for learning through a variety of activities and communication (2) keeping the class gathered around a specific mathematical topic; and (3) concurrent active involvement of teachers and students" (p. 295). Radencich (1998) also concludes that context and needs play an important role in the selection of teachers' guides: "To what degree the guides should resemble basals really goes back to the needs assessment and the definition of the local ideal" (p. 111). The study by Remillard, Van Steenbrugge, and Bergqvist (2014) (see above) also points to the teachers' guides being culturally responsive.

Finally, Stein and Gooyeon (2011) have been looking into trans-

parency, that is explanations of why a given task or learning path was selected and how it can lead to student learning, and how students might interpret or approach the task. They analyzed two systems and found that transparency is important if teachers are to make use of the teachers' guides.

### **How do teachers use teachers' guides?**

A number of studies have focused on how teachers use teachers' guides. A common finding is that they use the teachers' guides differently and to various degrees. In a study by Gissel (2015) on how three Danish primary school teachers used an online learning resource including its guidelines, such differences were clearly found. Whereas one of the teachers followed the recommendations in the teachers' guide closely and evaluated the learning resource positively, the other two were more critical towards the material, and did not follow the guide in their teaching. Li, Ding, Capraro, and Capraro (2008) have shown how differences in use can be related to cultural contexts. In comparing the use of mathematics teacher's guides in China and US, they found that US guidebooks only included a limited number of guiding strategies put forward as suggestions, whereas the Chinese guidebooks were more comprehensive and imperative. In addition, teachers in China to a larger degree saw the textbooks and guidebooks as authoritative and something to be followed in order to perfect their teaching and improve their knowledge. Several other studies show that differences in use relate to the level of experience and educational qualifications of the teachers as well as the professional teaching context of the teachers. A report from the Swedish Ministry of Education, Skolverket (2006) explored how Swedish primary teachers in various school subjects evaluated teachers' guides. The report showed that teachers in grade 5 more often find support in teachers' guides than teachers in grade 9 did. Furthermore, the study showed that less educated and experienced teachers tend to seek support in teachers' guides to a greater extent than teachers with a higher level of education and more experience. Some teachers, who did not use the teachers' guides, gave reasons such as lack of time, limited access to guides and poor quality of the guides. Another study from Sweden presented in Ahl, Koljonen, and Hoelgaard (2015) shows a similar finding. Based on interviews with five primary school mathematics teachers, they found that both less and more experienced teachers consult the teachers' guides to gain support and inspiration for teaching. However, the less experienced teachers consulted the guides on a wider array of topics, for example insights in how students understand concepts and how to establish progression and coherence in their teaching. Valencia, Place, Martin, and Grossman (2006) examined how four elementary teachers

during their first 3 years of giving reading lessons thought about and used curriculum materials over time. They found differences related to how confident the new teachers were and to different school contexts of the teachers. The two teachers with more restrictive materials and teaching contexts or less well-developed knowledge followed the material faithfully and were least able to develop their teaching. The other two, who had stronger content knowledge, access to multiple materials and support for curricular decision-making, were more selective in their use of the material and teachers' guides, learned the most and were most able to change their teaching during the three years. Valencia et al. (2006) also conclude that even if materials were mandated, there was little on-site support to help new teachers with their understanding of the conceptual underpinnings of the materials and how to use them.

In a study on how two 6<sup>th</sup> grade teachers from the US use a teacher's guide for an innovative mathematics curriculum, Superfine (2009) concludes that teachers seemed to draw largely from their previous experiences and their own conceptions of mathematics teaching and learning and not particularly from the teachers' guide, when they plan mathematical tasks. In line with these findings, other studies show that the use of teachers' guides to a large degree depends on the teachers' own conceptions of the school subject, including ideas on subject-specific teaching and learning. In a study by Remillard (1999), two experienced, elementary school, mathematics teachers used a new textbook including the teacher's guide in their curriculum development processes, and it was found that the teachers' patterns of use were based on their ideas about teaching mathematics and also different contexts of teaching-development. One of them was heavily guided by the textbook in her decisions about content, structure, and tasks, although she rarely read the supplementary pages in the teachers' guide. She had few formal opportunities to learn about reforms in mathematics education or to talk with colleagues about their practice. The other teacher used the text as a source of ideas from which she adapted and invented her own tasks, in addition to making content decisions independent of the textbook and teachers' guide. She had been involved in her own teacher development for several years and discussed her experiments in her teaching with colleagues. Thus, she relied more on her own ideas than in the case of the other teacher. However, the study also showed that both teachers drew on their own personal resources to assess students, examine tasks, and improvise responses when they taught in praxis, even when they had taken the original task from the textbook. Although not explicitly focusing on teachers' guides, Zembat and Aslan (2016) found similar results in their study on how 24 middle school teachers implemented an inno-



vative mathematics curriculum. They found that the teachers operated with certain teaching prescriptions in line with their own strongly held beliefs about teaching and learning, and not in line with what they learned at the teacher course on how to implement the new curriculum.

The fact that teachers do not always use teachers' guides when implementing new teaching programs or curriculum is also shown by Leitão, Barratt-Pugh, Anderson, Barblett, and Haig (2015). They evaluated the implementation of a new reading program managed by librarians but expected to be supported by teachers informed by teachers' guides of activities. Based on interviews with eight teachers, they found that five of them did not use the teachers' guides due to lack of time and they did not see the connection between the program at the library and their teaching in schools. The three teachers who used the guides saw them as valuable but felt they were unable to make full use of it. Many of the studies mentioned above emphasize that teachers need time and support to explore and discuss teachers' guides and learning materials, especially if they are expected to implement a new curriculum or program and/or to develop their own knowledge and teaching.

### **Teachers' interpretation or engagement with teachers' guides**

This theme is closely related to the theme 'How do teachers use teachers' guides'? However, some research departs from socio-cultural theory to understand how teachers interact, interpret, ascribe meaning to, and enact didactical learning materials. Hence, these studies do more than merely register which parts of the teachers' guide is implemented and what is transformed. They seek to understand what goes on in these transformations. Most studies in this area focus on both teachers' guides and teachers. Remillard (2012) identifies five categories relevant to study the form of address in textbooks: structure, look, voice, medium, and genre. Regarding voice, Remillard introduces the distinction between materials that speak *through* the teacher and speak *to* the teacher as a reflecting professional. Remillard finds that there are four primary forms of reading involved in a teacher's mode of engaging a textbook: what she reads for, which parts she reads, when she reads (before, during or after instruction), and who she is as a reader. Remillard and Bryans (2004) studied how eight teachers used a mathematics curriculum and how the curriculum materials support teachers in practice and teacher learning. The authors observed classroom practice and did interviews with the teachers. It was found that teachers' orientation influenced how they used materials but also their view on the curriculum, their degree of agreement with the way the mathematics subject was interpreted in the material and their

view on curriculum materials in general mediated their use. Also, the researchers found that less experienced teachers followed the recommendations in the material more closely than the more experienced. Based on teachers' use of a single learning resource, Brown and Edelson (2003) created a model for analyzing teachers' use and understanding of learning resources, Design Capacity for Enactment framework (DCE) – targeting a spectrum of use from offload to adaptation and improvisation. Their model implies that it is important to understand the teacher's Pedagogical Design Capacity (PDC), which they describe as: " ...ability to perceive and mobilize existing resources in order to craft instructional contexts" (Brown & Edelson, 2003, p. 6). This capacity is important for the teacher's capability to prepare teaching or gain access to the teaching materials according to Brown and Edelson (2003). Brown (2009) assumes that teaching involves a process of design and that teachers will use materials in unique ways in this design process. Viewing teaching as a design process has implications for designers of materials because they need to support teachers' design processes rather than transmitting instructional ideas. The relationship between teacher and tool is a bi-directional influence: curriculum materials influence teachers by offering affordances and constraints, and the teacher interprets and uses the material based on perceptions and decisions. Hemmi et al. (2019) studied the interplay between 12 Swedish primary teachers and translated Finnish curriculum materials, which they voluntarily started to use to reform their mathematics teaching. The data collection was based on interviews with 12 teachers, questionnaires, classroom observations and recordings of the teachers' collegial meetings. They conclude that when implementing new reform curriculum material, the role of teachers and the surrounding community's shared knowledge about the rationale behind the new ideas provided in the materials seems to be crucial.

Ahl, Hoelgaard, and Koljonen (2013) developed an analytical tool that contains five categories of content in learning materials for mathematics. They used the tool to analyze interviews with teachers about which kinds of support they would like to find in teachers' guides. Focusing on the teachers, Collopy (2003) shows, based on a long-term study of two math teachers, that teachers can use teachers' guides made for teachers' learning very differently and far from the intended use. Teachers seem to teach in accordance with their beliefs and following the teachers' guide depended on how it matched with the teacher's belief or expectations. To identify which parts of a learning material the teacher used in teaching, Remillard and Kim (2017) propose Knowledge of Curriculum Embedded Mathematics (KCEM) as a framework. Through analysis of elementary school mathematics

teachers' guides and interviews with seven teachers, they identified elements of curriculum resources teachers interact with when planning lessons. The element the teachers emphasized is assumed to be central and thus the framework is also a benchmark for determining how the teachers' work relates to the curriculum design.

### **What should teachers' guides provide, according to teachers?**

Some research focuses on, or includes, what teachers' guides should provide, according to teachers. In line with research that shows differences in use of teachers' guides depending on experience, some research also demonstrates that level of experience has a bearing on what they want guides to offer. Ahl, Koljonen, and Hoelgaard (2015) interviewed five teachers in mathematic grade level 1-3 in Swedish primary school with different levels of experience, and found that the more experienced teachers primarily use the guides as a toolbox to find inspiration for their practice, whilst the less experienced teachers also seek out more fundamental information about how pupils understand concepts, how to create progression, and so on. This difference is also demonstrated in another study by the same researchers in Ahl, Hoelgaard, and Koljonen (2013). In this study, they interviewed two teachers and two teacher students and conducted a survey amongst 60 teacher students focusing on how they use and think of teachers' guides in mathematics teaching in Sweden. Their results show that teachers want teachers' guides to provide specific materials and activities to be used in the classroom, how to organize the teaching, and how to help pupils with difficulties. The students expect more and want them to offer support for teaching methods and evaluation besides providing activities, tasks, and materials. They also want the guides to be close to the national curriculum and provide information on how pupils understand or misunderstand different topics. Hammad (2014) investigated through a questionnaire given to 70 teachers and interviews with 12 teachers how Palestinian teachers in English grade 1-3 think of English textbooks and teachers' guides. One of the conclusions is that many found it difficult to follow all the procedures put in the guides while teaching, due to the limited teaching time. They also raised critical views on the theoretical assumptions in the guides, and especially that guides did not take the educational conditions in the specific context into account. In order to bridge the gap between theory and practice, the teachers thought that textbook writers should be more aware of the actual teaching contexts (for example lack of time, large number of pupils, lack of audio-visual material, and the academic level of the pupils).

In Lin, Chang, and Cheng (2011), they present results from a large-scale survey of how science teachers in elementary and junior

high school in Taiwan perceive the functions and usefulness provided by teacher's guides developed for the Grades' 1-9 Science and Technology Curriculum. The findings indicate that the guides were of greater benefit to elementary school science teachers than they were to junior high teachers. Both groups, however, believed that the function of a teachers' guide is to provide teaching resources rather than to guide teacher thinking. Thus, they found the explanation parts least useful. The authors suggest that development of educative curriculum materials should address the function of teacher thinking which would encourage teachers to reflect upon their beliefs, to compare with the rationales of reform and to develop innovative teaching. They suggest that there should be opportunities for conversation within the guides by embedded questions that explicitly point out how to reach the goals through the teaching, and show dialogues between teachers and developers to present teachers' voices and developers' intentions and suggestions.

As part of a wider research project on how six teachers implemented a mathematics curriculum from Singapore in a South African context, Naroth and Luneta (2015) thought of the teachers' guides. Some of the teachers used the learners' textbook as a structure for planning their lessons, rather than the teachers' guide. One of the teachers also expressed she could use more detailed guidelines and explanations. The authors conclude that if teachers are expected to implement a new curriculum developed in a completely different context, they need additional support not just in teachers' guides but also by professional development programs and collaboration.

### **What should teachers' guides provide, according to researchers?**

Most of the studies included in this review present researchers' findings and recommendations for what teachers' guides should provide. The general point is that teachers' guides should not only be instructions for how to use particular didactic learning materials. Teachers' guides should also aim to scaffold the professional learning of the teachers using them. It is a problem if the teachers' guides do not actually support the teachers in what is intended with the didactic learning material. As when, for example, Gissel et al. (2019) conclude that the lack of explicit potential for teaching in a competency-based perspective in the teachers' guides becomes an obstacle for the efforts to practice competency-based teaching.

In their historical and discourse theoretical analysis of teachers' guides in reading instruction, Nastase and Corbett (1998, p. 53) point to the need for teachers' guides that:

- present learning in an integrated fashion rather than isolating the skill instruction.
- are less technocratic, encouraging more empowerment for teachers as active decision-makers.
- provide experiences for students to become meaning-makers rather than receptacles in which to deposit information.

They also argue that teachers' guides not only have to deal with questions about "to do" and "how to" but also should address the "what" and "why" of teaching and learning.

The question of "why" can be important when a new didactic learning material is introduced. An example of this is found in the study by Ma (2012). Ma analyses how a new domain "emotion and attitudes" in the English language syllabus from 2001 in China is implemented in a prestigious textbook and a teachers' guide for primary school grade level 6. Ma concludes that it is important that the teachers' guides help the teachers understand the change in the syllabus, including the meaning of this change. If not, the teaching may only be an implementation of changes at a superficial level.

Remillard (1999, 2005) analytically distinguishes between the design arena, the construction arena and the curriculum mapping arena of teachers' guides (see section *How are teachers' guides analyzed*). These arenas are not only analytic categories, but can also be used in the design of teachers' guides. The interest in how teachers' guides actually can become professional learning resources for teachers has become a cornerstone of research initiatives in the field in the last couple of decades using the term "educative curriculum materials" (see section *How are teachers' guides analyzed*). As already emphasized by Ball and Cohen (1996), there can be a gap between the intended curriculum and the enacted curriculum in the classroom. How curriculum materials are designed plays a role in how to better connect the intended with the enacted curriculum. According to Davis (2021, p. 837): "In educative curriculum materials, the print or media materials themselves are designed with the intention of supporting teacher learning as well as student learning".

In our review, we find different studies looking at teachers' guides in the form of educative curriculum materials. Schneider and Krajcik (2002) investigate the role of educative curriculum materials in supporting new teaching practices in science education. The study focuses on both teacher use, their understanding of the materials and classroom practice. The educative curriculum materials in the study were designed to support teacher learning by inspiring teachers in thinking about content beyond what is suggested for students in the material, to construct knowledge about the subject and pedagogy

in the physics subject by informing about such things as strategies, representations and students' ideas about science. A later study by Davis and Krajcik (2005) is often referred to in the research on teachers' guides and this article also elaborates on the design of educative curriculum materials.

Valencia et al. (2006) discuss how didactic learning materials can become more educative for teachers and argue for the importance of including the teachers more in the decision making of the use of the materials and the teachers' guides: "To be truly educative, teachers' guides should support teacher thinking about content, instruction, and student learning, not simply provide directions for implementation" (p. 115). Nicol and Crespo (2006) also investigate how teachers' guides can support the professional learning of teachers. They analyze four prospective teachers' interpretation and use of textbooks while learning to teach mathematics. The study shows how the textbooks and teacher's guides did not easily answer questions raised in the lessons of the practicum they were involved in. The study also shows varied approaches to using the textbooks and teacher's guides ranging from adherence, elaboration, and creation. Nicol and Crespo (2006) discuss how teachers' guides can be designed to support professional learning and recommend that:

” Textbooks need to offer them more elaborate explanations for why particular topics are presented in the order and sequence they are in the text. Further, teacher's guides could provide suggestions and rationale for how to use textbooks with diverse learners. (Nicol & Crespo, 2006, p. 353)

In other words, they suggest – like Nastase and Corbett (1998) – that teachers' guides should also address the “why”-questions. Superfine (2009) also concludes that if the teachers' guides should be more useful for teachers, the rationale behind the recommendations and suggestions should be made more explicit.

The importance of a sociocritical stance towards teachers' guides is also mentioned in the literature. This is the case in a qualitative content analysis of textbooks and teachers' guides by Opoku-Amankwa, Brew-Hammond, and Kofigah (2011). They investigated three English textbooks for primary classes 4, 5, and 6 in Ghana and their complementary teachers' guides with a focus on the approach to language and literacy learning. They conclude that, although not stated explicitly, the guides endorse the 'technical skills' approach which sees literacy as the development and achievement of reading and writing skills. The implicit pedagogical intentions of teachers' guides appear to be influenced by the transmission method of teaching, with particular

emphasis on grammar.

But it is not only the “why”-question that is important in the qualification of teachers’ guides. Grossman and Thompson (2008) stress the importance of teachers’ guides answering both didactic questions about content (what) and method (how). In their study of how 10 newly graduated English teachers perceive and use teaching aids, they also conclude that teachers’ guides should offer teachers better opportunities to learn from the materials.

Lin, Lieu, Chen, Huang, and Chang (2012) investigated how research-based educative teachers’ guides can be designed to help teachers in elementary school to teach the nature of science. In their study, they followed and observed 10 teachers combined with an open-ended questionnaire and focus-group interviews. They found that three features for designing teacher’s guides are: 1. Explicitly indicating teaching practice on the nature of science, 2. Building pedagogical knowledge for teaching in this area, and 3. Guiding teachers’ reflection and learning.

Some of the researchers give recommendations for how to design teachers’ guides so that they become more educative. Brown (2009) refers to the notion of Pedagogical Design Capacity (PDC) that is the teacher’s capacity to design instructional contexts. Brown suggests that teachers with relatively low degrees of PDC may need more support through curriculum design to identify different ways that the material can be used to accomplish instructional goals. Producers should therefore design materials to support different modes of use by teachers. However, the materials need to be sufficiently open-ended to accommodate flexible use whilst also being coherent and meaningful regarding intended use.

Schneider (2013) discusses how the development of didactic learning materials also can be educative for teachers building on a study of one 7<sup>th</sup>-grade teacher that uses five inquiry units with varying support for teachers over a two-year period. Schneider especially looks at the pedagogical content knowledge of the teacher. It is concluded that designers or writers of such materials should be aware of how they connect to teachers’ thinking.

In a large, three-phased study on science teaching in primary education, Davis et al. (2017) present six design principles for creating educative curriculum materials (cf. Foster, 2018). The materials should be:

1. Able to adapt to teaching circumstances such as for lessons that take different amounts of time and meet a range of student needs.
2. Situated and supporting concrete changes in teachers’ practice like expectations for students’ use of rubrics and/or narratives to descri-

- be teachers' enactment of lessons.
3. Use multiple forms of support for highlighting important content (for example storylines, definitions, graphs).
  4. Be able to meet different needs of teachers (for example different recommendations for practice).
  5. Limit scientific explanation and instead help teachers appreciate definitions and intentions of scientific explanations for use in classroom ("Examples include narratives, expository text, capstone questions, and rubrics that synergistically define, illustrate, and guide explanation construction and argumentation in the classroom.")
  6. Support easier-to-enact practices connecting to existing teaching practices (like narratives and how-and-why support).

## Conclusion, discussion and perspectives

A number of studies have focused on how teachers use teachers' guides. Several other studies show that differences in use relate to the level of experience and educational qualifications of the teachers as well as the professional teaching context of the teachers. Teachers with limited education, experience and/or a supportive professional teaching context tend to seek support in teachers' guides to a larger extent than teachers with a higher level of education, more experience and/or supportive professional teaching context. In line with the above findings, these or other studies also demonstrate that teachers' wishes towards teachers' guides vary with the level of teacher experience and may differ from what teacher students expect. The students and lesser experienced teachers want more support from teaching guides when it comes to teaching methods, evaluation, coherence, how pupils understand or misunderstand various topics, and so on. A study also showed that teacher students expect the guides to be closely related to the national curriculum. Some teachers emphasize that in order to bridge the gap between theory and practice, writers of teaching guides (and textbooks) should be more aware of the actual teaching contexts (for example lack of time, large number of pupils, lack of audio-visual material, the academic level of the pupils).

In relation to the theme of teachers' understanding or engagement with teacher guidance, some studies focus on characteristics of teacher guidance, while others emphasize teacher competencies. Remillard (2012) introduces the distinction between materials that speak *through* the teacher and speak *to* the teacher as a reflecting pro-



fessional. This is partly in line with Brown (2009), who distinguishes between the teachers' guides acting as a support in the teacher's own design process or simply as an instructional manual. Ahl et al. (2013) and Remillard and Kim (2017) both examine the elements that support the teacher in planning instruction. Several studies focus on the fact that the teacher's understanding and use of the teacher's guides depends on whether the teacher agrees with the way the subject is presented in the guide and whether it corresponds to the teacher's expectations (Collopy, 2003; Remillard & Bryans, 2004). In order to use teachers' guides as a subject renewal element, the importance of the teacher understanding and the rationale behind the teachers' guide is emphasized (Hemmi et al., 2019).

Most of the included studies present researchers' recommendations for what the teachers' guides should provide for teachers. In many of the recent studies, it is suggested that teachers' guides, that are part of didactic learning materials, become more "educative" and support the professional learning of teachers. Some of the included studies suggest a number of design principles to use in the production of "educative curriculum materials". These studies also address the importance of including answers to the "what" and "why" questions and not only the "to do" and "how to" questions in the materials. In other words, there seems to be a shift from focusing on teachers' guides as instructive manuals to a focus on how they can become more educative for the teachers using them.

There seems to be a "research gap" when it comes to research in the history and development of teachers' guides and the comparison of earlier and newer versions of teachers' guides accompanying didactical learning materials. When analyzing teachers' guides, focus seems to be on either the actual content of the guides or how educative they can be. As for the content, Remillard (2005) presents a complex model for the analysis and older research presents lists or other models (Gearing, 1999; Radencich, 1998). Educative teachers' guides focus on the support for teachers to learn from the teachers' guides and most studies have been investigating and testing learning materials for teaching mathematics. Teachers' guides can support teachers' learning of subject matter as well as of teaching the subject. An aspect of this focus is the context sensitivity, and here, research finds that hard-to-understand subject matter needs more possible solutions in the teachers' guides and that teachers' guides must be explicit and transparent. Cultural norms and how to identify them in teachers' guides is another focal point and studies point to the importance of culturally and contextually responsive texts.

## References

### References included in review

- Ahl, L., Hoelgaard, L., & Koljonen, T.** (2013). Lärarhandledning för inspiration och kompetensutveckling. *Nämna*, (4), 43-47.
- Ahl, L.** (2014). *Approaching Curriculum Resources : Examining the potential of text books and teacher guides to support mathematics learning and teaching*. [Thesis, Mälardalen University]. Mälardalen University Press. (The thesis is based on two articles, one of them is Ahl 2015, which is included in this review. We refer to Ahl, 2015, in this article).
- Ahl, L., Koljonen, T., & Hoelgaard, L.** (2015, June 3-6). *HOW ARE MATHEMATICS TEACHER GUIDES USED FOR SUPPORT AND INSPIRATION IN TEACHING?* [Conference paper]. NORMA14, Turku, Finland.
- Brown, M.** (2009). The Teacher-Tool relationship. Theorizing the Design and Use of Curriculum Materials. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics Teachers at Work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction* (pp. 17-36). Routledge.
- Brown, M. & Edelson, D. C.** (2003). *Teaching As Design: Can we better understand the ways in which teachers use materials so we can better design materials to support their changes in practice?* The Center for Learning Technologies in Urban Schools.
- Collopy, R.** (2003). Curriculum Materials as a Professional Development Tool: How a Mathematics Textbook Affected Two Teachers' Learning. *The Elementary School Journal*, 103(3), 287-311. DOI:10.1086/499727
- Davis, E. A. & Krajcik, J. S.** (2005). Designing Educative Curriculum Materials to Promote Teacher Learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3-14. DOI:10.3102/0013189X034003003
- Davis, E. A., Palincsar, A. S., Smith, S., Arias, A. M., & Kademian, S. M.** (2017). Educative Curriculum Materials: Uptake, Impact, and Implications for Research and Design. *Educational Researcher*, 46(6), 293-304. DOI:10.3102/0013189X17727502
- Demosthenous, E. & Stylianides, A.** (2014, July 15-20). *Algebra-Related Tasks in Primary School Textbooks* [Conference paper]. Joint Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME) and the North American Chapter of the Psychology of Mathematics Education (PME-NA), Vancouver, Canada.
- Foster, E.** (2018). Design Principles Guide Educators in Choosing and Using Curriculum Materials. *The Learning Professional*, 39(1), 19-23.
- Gearing, K.** (1999). Helping Less-Experienced Teachers of English to Evaluate Teachers' Guides. *ELT Journal*, 53(2), 122-127. DOI:10.1093/elt/53.2.122
- Gissel, S. T.** (2015). Læreres brug af iSkriv. *Læremiddeldidaktik*, 7(1), 42-60.
- Gissel, S. T., Hjelmberg, M. D., Kristensen, B. T., & Larsen, D. M.** (2019). Kompetencedækning i analoge matematiksystemer til mellemtrinnet. *MONA – Matematik- Og Naturfagsdidaktik*, (3), 7-27
- Grossman, P. & Thompson, C.** (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2014-2026. DOI:10.1016/j.tate.2008.05.002

- Hammad, E. A. R.** (2014). Palestinian EFL Teachers' Attitudes towards English Textbooks Used at the First Three Grades of Elementary School. *TESL-EJ*, 18(1).
- Hemmi, K., Krzywacki, H., & Liljekvist, Y.** (2019). Challenging traditional classroom practices: Swedish teachers' interplay with Finnish curriculum materials. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 342-361. DOI:10.1080/00220272.2018.1479449
- Hoelgaard, L.** (2015). *Lärarhandledningen som resurs: En studie av svenska lärarhandledningar för matematikundervisning i grundskolans årskurs 1-3*. [Thesis, Mälardalen University]. Mälardalen University Press.
- Koljonen, T., Ryve, A., & Hemmi, K.** (2018). Analysing the Nature of Potentially Constructed Mathematics Classrooms in Finnish Teacher Guides – The Case of Finland. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 295-311. DOI:10.1080/14794802.2018.1542338
- Leitão, N., Barratt-Pugh, C., Anderson, K., Barblett, L., & Haig, Y.** (2015). Engaging Children in Reading for Pleasure: A *Better Beginnings* Project Linking Libraries with Primary Schools. *Libri: International Journal of Libraries & Information Services*, 65(1), 15-24. DOI:10.1515/libri-2014-0121
- Li, X., Ding, M., Capraro, M. M., & Capraro, R. M.** (2008). Sources of Differences in Children's Understandings of Mathematical Equality: Comparative Analysis of Teacher Guides and Student Texts in China and the United States. *Cognition and Instruction*, 26(2), 195-217. DOI:10.1080/07370000801980845
- Lin, S.-F., Chang, W.-H., & Cheng, Y.-J.** (2011). The Perceived Usefulness of Teachers' Guides for Science Teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(6), 1367-1389. DOI:10.1007/s10763-010-9268-6
- Lin, S.-F., Lieu, S.-C., Chen, S., Huang, M.-T., & Chang, W.-H.** (2012). Affording Explicit-Reflective Science Teaching by Using an Educative Teachers' Guide. *International Journal of Science Education*, 34(7), 999-1026. DOI:10.1080/09500693.2012.661484
- Ma, A.** (2012). A study of the shaping of the 'emotion and attitude' domain in the new English language curriculum of China through an EFL textbook. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(2), 231-250. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.688764>
- Naroth, C. & Luneta, K.** (2015). Implementing the Singapore Mathematics Curriculum in South Africa: Experiences of Foundation Phase Teachers. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 19(3), 267-277. DOI:10.1080/10288457.2015.1089675
- Nastase, N. K. & Corbett, F., Jr.** (1998). Literature-Based Reading in a Basal World: The Dilemma of Double Vision. *Reading Improvement*, 35(2), 50-72.
- Nicol, C. C. & Crespo, S. M.** (2006). Learning to Teach with Mathematics Textbooks: How Preservice Teachers Interpret and Use Curriculum Materials. *Educational Studies in Mathematics*, 62(3), 331-355. DOI:10.1007/s10649-006-5423-y
- Opoku-Amankwa, K., Brew-Hammond, A., & Kofigah, F. E.** (2011). What is in a textbook? Investigating the language and literacy learning principles of the "Gateway to English" textbook series. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 291-310. DOI:10.1080/14681366.2011.582264
- Radencich, M. C.** (1998). Who's in Charge Here? Ownership Issues with Literature Study Guides. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 39(2), 95-113.

- Remillard, J. T.** (1999). Curriculum Materials in Mathematics Education Reform: A Framework for Examining Teachers' Curriculum Development. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 315-342. DOI:10.1111/0362-6784.00130
- Remillard, J. T.** (2005). Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246. DOI:10.3102/00346543075002211
- Remillard, J. T.** (2012). Modes of Engagement: Understanding Teachers' Transactions with Mathematics Curriculum Resources. In G. Gueudet, B. Pepin, & L. Trouche (Eds.), *From Text to 'Lived' Resources: Mathematics Curriculum Materials and Teacher Development* (pp. 102-122). Springer. DOI:10.1007/978-94-007-1966-8\_6
- Remillard, J. T. & Bryans, M. B.** (2004). Teachers' Orientations toward Mathematics Curriculum Materials: Implications for Teacher Learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 352-388. DOI:10.2307/30034820
- Remillard, J. T. & Kim, O.-K.** (2017). Knowledge of curriculum embedded mathematics: Exploring a critical domain of teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 65-81. DOI:10.1007/s10649-017-9757-4
- Remillard, J. T., Van Steenbrugge, H., & Bergqvist, T.** (2014). A cross-cultural analysis of the voice of curriculum materials. In K. Jones, C. Bokhove, G. Howson, & L. Fan (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Mathematics Textbook Research and Development (ICMT-2014)* (pp. 395-400). University of Southampton
- Robinson, L. S.** (1992). The Development of Basal Reader Teacher's Manuals. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 32(3), 209-224.
- Schneider, R. M.** (2013). Opportunities for Teacher Learning during Enactment of Inquiry Science Curriculum Materials: Exploring the Potential for Teacher Educative Materials. *Journal of Science Teacher Education*, 24(2), 323-346. DOI:10.1007/s10972-012-9309-9
- Schneider, R. M. & Krajeik, J.** (2002). Supporting Science Teacher Learning: The Role of Educative Curriculum Materials. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 221-245. DOI:10.1023/A:1016569117024
- Skolverket.** (2006). *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* (RAPPORT 284). Skolverket, Utbildningsdepartementet.
- Stein, M. K. & Gooyeon, K.** (2011). The Role of Mathematics Curriculum Materials in Large-Scale Urban Reform. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics Teachers at Work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction* (pp. 37-55). Routledge.
- Stylianides, G. J.** (2007). Investigating the Guidance Offered to Teachers in Curriculum Materials: The Case of Proof in Mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6, 191-215. DOI:10.1007/s10763-007-9074-y
- Superfine, A. C.** (2009). The "Problem" of Experience in Mathematics Teaching. *School Science and Mathematics*, 109(1), 7-19. DOI:10.1111/j.1949-8594.2009.tb17858.x
- Valencia, S. W., Place, N. A., Martin, S. D., & Grossman, P. L.** (2006). Curriculum Materials for Elementary Reading: Shackles and Scaffolds for Four Beginning Teachers. *The Elementary School Journal*, 107(1), 93-121. DOI:10.1086/509528

**Zembat, İ. Ö. & Aslan, M.** (2016). Prescriptions Guiding Prospective Teachers in Teaching Mathematics. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(3), 735-769. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.3.0371>

### Other references

**Ball, D. L. & Cohen, D. K.** (1996). Reform by the Book: What Is – or Might Be – The Role of Curriculum Materials in Teacher Learning and Instructional Reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6-8+14. <https://doi.org/10.2307/1177151>

**Davis, E. A.** (2021). Commentary: Instructional Materials Supporting Teachers' Professional Learning. *Journal of Science Teacher Education*, 32(7), 836-841. DOI:10.1080/1046560X.2021.1915606

**Durkin, D.** (1984). Is There a Match between What Elementary School Teachers Do and What Basal Reader Manuals Recommend? *The Reading Teacher*, 37(8), 734-748.

**Freeman, D. J. and Porter, A. C.** (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal*, 26(3), 403-421. DOI:10.3102/00028312026003403

**Gilje, Ø.** (2016). På jakt etter ark og app i fire fag i det nye norske læremiddellandskapet. *Learning Tech*, 1(1), 36-61. DOI:10.7146/lt.v1i1.107619

**Gissel, S. T. & Buch, B.** (2020). Et systematisk forskningsreview om elever og læreres brug af didaktiske læremidler i L1. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 7, 90-129. DOI:10.7146/lt.v5i7.117281

**Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S.** (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic reviews*, 1(1), 1-9. DOI:10.1186/2046-4053-1-28

**Hansen, T. I. & Gissel, S. T.** (2017). Quality of learning materials. *IARTEM E-Journal*, 9(1), 122-141. DOI:10.21344/iartem.v9i1.601

**Houang, R. T. & Schmidt, W. H.** (2008, September 18—20). *TIMSS International Curriculum Analysis and Measuring Educational Opportunities* [conference paper]. 3rd IEA International Research Conference, Taipei, Chinese Taipei. Retrieved from <https://www.iea.nl/news-events/irc/3rd-iea-international-research-conference>

**Knudsen, S. V. (Ed.).** (2011). *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfold. Retrieved from [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/laremidler\\_hive.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/laremidler_hive.pdf)

**Langer, J. A.** (1990). UNDERSTANDING LITERATURE. *Language Arts*, 67(8), 812-816.

**Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A.** (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center.

**Sammler, S.** (2018). History of the School Textbook. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, (pp. 13-24). Palgrave MacMillan. DOI:10.1057/978-1-137-53142-1\_2

**Schmidt, W. H., Porter, A. C., Floden, R. E., Freeman, D. C., & Schille, J. R.** (1987). Four patterns of teacher content decision-making. *Journal of Curriculum Studies*, 19(5), 439-455. <https://doi.org/10.1080/0022027870190505>

**Schille, J., Porter, A., Belli, G., Floden, R., Freeman, D., Knappen, L., Kuhs, T., & Schmidt, W.** (1983). Teachers as policy brokers in the content of elementary school mathematics. In L. S. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*, (pp. 370-391). Longman.

- Selander, S.** (1988). *Lärobokskunskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Studentlitteratur.
- Sikorová, Z.** (2011). The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic. *IARTEM E-Journal*, 4(2), 1-22. DOI:10.21344/iartem.v4i2.774
- Skjelbred, D.** (2007). Teachers' Guides in Textbook Research. *IARTEM E-Journal*, 1(1), 25-35. DOI:10.21344/iartem.v1i1.803
- Stodolsky, S. S.** (1989). Is teaching really by the book? In P. W. Jackson and S. Haroutunian-Gordon (Eds.), *From Socrates to software: The teacher as text and the text as teacher (Eighty-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education, part I)* (pp. 159-184). National Society for the Study of Education.
- Watt, M.** (2015). Research on textbook use in the United States of America. *IARTEM E-Journal*, 7(2), 48-72. <https://doi.org/10.21344/iartem.v7i2.746>

## Appendix 1. Full search strings

Databases that support partial block search have been searched as block search to the extent possible given the affordances of the database.

International databases

### **ERIC**

(SU "Teacher Guidance" OR SU "Teaching guides") AND (primary education OR elementary education OR primary school OR lower secondary school OR elementary school) AND (teacher OR student OR classroom OR school)

Limiters - Peer Reviewed; Date Published: 19900101-20201231

**Hits: 178**

### **Academic Search Premier**

(TEACHING N3 guides OR teacher N3 guides) AND (primary education OR elementary education OR primary school OR lower secondary school OR elementary school)

Limiters - Scholarly (Peer Reviewed) Journals; Published Date:

19900101-20201231

Narrow by Language: - English

**Hits: 211**

### **APA PsycInfo**

**NB: No term for teacher guide.**

(TEACHING N3 guides OR teacher N3 guides) AND (primary education OR elementary education OR primary school OR lower secondary school OR elementary school)

Limiters - Publication Year: 1990-2021

Narrow by Language: - English

Peer reviewed

**Hits: 71**

**Teacher Reference Center**

(teaching N3 guides OR teacher N3 guides) AND (primary education OR elementary education OR primary school OR lower secondary school OR elementary school)

Limiters - Published Date: 19900101-20201231; Peer Reviewed

Narrow by Language: - English

**Hits: 90**

Nordic databases

**Den danske forskningsdatabase (The Danish research database, search in Danish)**

(lærervejledning\* OR vejledning\* OR ”pædagogisk vejledning”)

AND (læremid\* OR undervisningsmateriale\*) AND (folkeskole\* OR grundskole\* OR skole\*)

**Hits: 7**

Lærervejledning

**Hits: 0**

didaktisk\* lærem\*

**Hits: 90**

grundskole\* AND (didaktisk\* OR instruktion\*)

**Hits: 26**

**Den danske forskningsdatabase (The Danish research database, search in English)**

Teach\* AND guide\*

**Hits: 189**

Elementary school curriculum

**Hits: 10**

Teaching guides

**Hits: 201**

(Teach\* guide\*) AND (Elementary school curriculum)

**Hits: 0**

(Teaching guides) AND (Elementary school curriculum)

**Hits: 0**

**Oria.no (Norwegian search engine for academic libraries)**

”teaching instruction” ELLER ”teaching instructions” ELLER ”teacher instruction” ELLER ”teacher instructions” ELLER lærerveiledning\* ELLER lærerressurs\* ELLER ”teaching guide” ELLER ”teaching

guides" ELLER "teacher guide" ELLER "teacher guides" ELLER  
lärarhandledning\*

OG

almueskole ELLER almueskolen ELLER grunnskole ELLER  
grunnskolen ELLER folkeskole ELLER folkeskolen ELLER barneskole  
ELLER barneskolen

OG

År>1999

**Hits: 513**

**LIBRIS (search engine of the National Library of Sweden)**

((undervisningsmateriel\* OR läromedel\*)

AND (grundskola\*)) NOT (elevbok\* OR gundbok\* OR läsebok\* OR  
elevhäfte\* OR arbetsbok\* OR övningsbok\* OR kopieringsundelag\*)

Og år>1999

**Hits: 1.853**



# Abstract

---

Lærervejledninger til didaktiske læremidler er et overset studieobjekt i læremiddelforskningen. I denne artikel præsenteres en analysemodel for lærervejledninger, der sætter fokus på en overordnet karakteristik af læremidlet, lærervejledningens didaktiske dækningsgrad – det vil sige, om der er vejledning til læreren på forløbsniveau omkring centrale didaktiske opgaver og valg, samt om og på hvilke måder lærervejledningens autor træder frem som et subjekt i vejledningen, herunder om autor går i dialog med relevante stemmer, som læremidlet bygger på, og inviterer læreren til didaktisk refleksion. Analysemodellen demonstreres gennem eksempelanalyser af i alt 22 didaktiske læremidler fordelt på tre fag: dansk, kristendomskundskab og historie. Analyserne syntetiseres inden for hvert af de tre fag og sættes i perspektiv i forhold til en karakteristik af faget og tidligere forskning om læremiddelbrug inden for fagene. Desuden fremdrages forskelle og ligheder på tværs af de tre fag. Artiklens ærinde har implikationer for læremiddelproducenter, praktikere og læreruddannelse, idet lærervejledningen i større eller mindre grad kan fungere som en støtte for læreren og som kilde til fagdidaktisk opdatering og refleksion.

Teacher guides for didactic learning materials are an overlooked object of study in teaching resource research. In this article, an analysis model for teacher guides is presented, which focuses on an overall characteristic of the teaching aid, the degree of didactic coverage of the teacher guide – that is, whether there is guidance for the teacher at course level regarding central didactic tasks and choices, as well as whether and in what ways the author of the teacher guide emerges as a subject in the guidance, including whether the author engages in dialogue with relevant voices on which the teaching material is based and invites the teacher to didactic reflection. The analysis model is demonstrated through example analysis of a total of 22 didactic learning materials from three school subjects: Danish, Christian studies and history. The analyses are synthesized within each of the three subjects and put into perspective in relation to a characteristic of the subject and previous research on learning material use within the subjects. In addition, differences and similarities across the three subjects are highlighted. The purpose of the article has implications for producers of teaching aids, practitioners and teacher training, as the teacher's guide can function to a greater or lesser extent as support for the teacher and as a source of didactic update and reflection.

# Lærervejlednings- landskabet i Danmark

## Introduktion

I denne artikel præsenteres en analysemodel for lærervejledninger, der knytter sig til didaktiske læremidler. Analysemodellen anvendes til en række eksemplariske analyser af lærervejledninger til de mest udbredte digitale og analoge læremidler til de tre fag dansk, historie og kristendomskundskab. Dermed sætter artiklen fokus på et relativt overset studieobjekt i forskningen, nemlig udformningen af lærervejledninger, og tager pulsen på, hvordan situationen er i Danmark med hensyn til, hvilken støtte og inspiration lærere tilbydes i de tilgængelige didaktiske læremidler. Analyserne fokuserer på lærervejledningens didaktiske dækningsgrad – det vil sige, om der er vejledning til læreren på forløbsniveau omkring centrale didaktiske opgaver og valg, samt om og på hvilke måder lærervejledningen inviterer læreren til didaktisk refleksion. De intentioner for undervisning og læring, som ligger i et didaktisk læremiddel, antages at udfolde sig både i læremidlets elevhenvendte tekster og i lærervejledningen (Bundsgaard & Hansen, 2011; Hansen, 2010). Lærervejledningens informative og instruerende tekster formodes derfor at spille en rolle for den undervisning, som udfolder sig i praksis i klasseværelset. Denne pointe bakkes op af læremiddelforskere. Skjelbred (2018) skriver om de forord, som findes i nogle læremidler: ”Forord er en type veiledende tekst som kan bidra til å kaste lys over hvordan et læreværk er tænkt implementeret i skolen, og hvilken rolle lærer og elev er ment å fylle i arbejdet med læreværket” (Skjelbred, 2018, s. 80). Skjelbreds formuleringer antyder en sammenhæng mellem det vejledende forord og den undervisnings- og læringspraksis, som faktisk foregår i klassen. Selander (1994) formulerer det mere eksplicit, idet han skriver, at ”Texter till lärare påverkar hans eller hennes uppfattning om vad som är at betrakta som god sed, beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kundskab [...]” (Selander, 1994, s. 46).

Selvom det er uvist, om, og i hvilken grad, lærere læser og bruger eventuelle lærervejledninger, tyder et nyere dansk studie på, at et læremiddels didaktiske intentioner for undervisning kan have overordentlig stor betydning for den realiserede undervisning. Oksbjerg (2021) fandt ved analyse af lærervejledning, elevhenvendte tekster, lærerinterviews og klasserumsobservationer, at fire dansklærere på

Af Stig Toke Gissel, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole,  
Bettina Buch, Professionshøjskolen Absalon, Marianne Oksbjerg,  
Professionshøjskolen UCN, Karna Kjeldsen, Professionshøjskolen  
Absalon, & Maren Lytje, Professionshøjskolen UCN

mellemlinjet i vid udstrækning valgte læremiddelstyrede strategier, når de underviste med et didaktisk læremiddel. I casestudiet positionerede to af lærerne sig tilmed forskelligt fra den faglige position, som det valgte læremiddel repræsenterede, men det var læremidlets anbefalede undervisningsdesign, der blev gennemført. Et yderligere fund var, at de to lærere ikke selv så diskrepansen mellem egen faglige position og læremidlets (Oksbjerg, 2021). I et andet casestudie fandt Gissel (2015), at der var stor forskel på, hvorvidt lærerne konsulterede lærervejledningen til et digitalt læremiddel, og at lærernes vurdering af læremidlets kvalitet hang tæt sammen med, om de havde sat sig ind i lærervejledningen, før de begyndte at undervise med det. Et tredje casestudie (Gissel, 2021) viser, at nogle lærere i minimalt omfang konsulterer lærervejledningerne til forløb på en digital fagportal. For historiefagets vedkommende viser Bjerre (2019, 2021), hvordan læremidler styrer historieundervisningen, og hvilken konsekvens det får for den fortid, som eleverne møder i undervisningen. Et fags didaktiske læremidler med tilhørende lærervejledninger udgør derfor relevante studieobjekter for lærerstuderende, som kan undersøge dem som bud på undervisningspraksisser. Både studerende og lærere bør undersøge og kritisk overveje, hvilken undervisningspraksis en given lærervejledning søger at støtte. I forlængelse heraf vil forskning i lærervejledninger kunne være med til at udpege centrale opmærksomhedsområder for læremiddelproducerende forlag.

Analysen af lærervejledningers karakteristika er desuden relevant for at undersøge, hvorvidt lærervejledninger kan fungere efteruddannende i forhold til lærere, og hvorvidt læreren af lærervejledningen primært tildeles en rolle enten som udfører af læremidlets forskrifter eller som en fagprofessionel, der skal gå i dialog med og reflektere over sit fag, mulige læringssyn og omsætningen af læreplanen til undervisning. Remillard (1999) skelner i den forbindelse mellem (didaktiske) læremidler, der taler hhv. gennem læreren og til læreren. Læremidler, der taler *gennem* læreren, positionerer læreren som en direkte formidler af det faglige stof, som det kommer til udtryk i læremidlet. Læremidlet, der taler *til* læreren, åbner en faglig dialog med læreren, som positioneres som en fagprofessionel, der spiller en markant og aktiv rolle med at lave læringsdesign, og som mediator af læremidlets faglige stof.

Grossman og Thompson (2008) anvendte observation og interviews til at undersøge, hvordan 10 nyuddannede engelsklærere opfatter og bruger læremidler, hvordan deres brug udvikler sig efterhånden, som de får mere erfaring, samt lærernes muligheder for at lære af læremidlerne. Forskerne fandt, at lærerne bruger læremidlerne ret ukritisk i begyndelsen af deres karriere. Men efterhånden som lærerne får mere erfaring, begynder de at tilpasse og ændre materi-

alerne i forhold til deres elevers behov og forudsætninger. Desuden viser studiet, at lærerne er meget påvirkede af de tilgange til undervisning, som de møder i de læremidler, som de anvender tidligt i deres lærerkarriere. Lærerne anvendte fortsat tilgangene henover de tre år, de blev fulgt. Forskerne peger på, at det er vigtigt, at læremidler både svarer på didaktiske spørgsmål om indhold (hvad) og metode (hvordan). Og, kunne man tilføje, hvorfor.

Den relevante kontekst, som de tilgængelige lærervejledninger indskriver sig i, omfatter både læremiddelmarkedet og lærernes arbejdsvilkår. Lærerne har historisk lav forberedelsestid, og vi ser en stigende tendens til kommunale indkøbsaftaler for digitale læremidler (Gissel & Hansen, 2021). Undervisningen i den danske folkeskole er i høj grad digitaliseret både hvad angår didaktiske og funktionelle læremidler (Gissel, Pettersson & Bundsgaard, 2021). En nylig undersøgelse viser, at ca. en tredjedel af danske lærere bruger digitale læremidler i omfattende grad (mere end 60% af undervisningstiden), en tredjedel i mindre grad (mindre end 30%), mens de resterende ligger et sted derimellem (Styrelsen for It og Læring, 2021). Brugen af digitale læremidler varierer desuden med klassetrin, således at digitale læremidler bruges mest i udskoling (Styrelsen for It og Læring, 2021). Opgørelser af læremiddelsalg viser, at læremiddelomsætningen over tid har været i fremgang. Fra 2013 til 2019 har læremiddelsalget haft en stigning på 5 procentpoint, hvilket giver læremidler en samlet omsætningsandel på 35 % (Starup & Jensen, 2020, s. 22). Men dette tal dækker over en relativt lille vækst i salget af digitale læremidler i 2018-2019 grundet ophøret af det statslige tilskud til indkøb af digitale læremidler ved udgangen af 2017.

På den baggrund har vi udviklet et bud på en analysemodel, der bidrager til at belyse følgende forskningsspørgsmål:

**Hvordan kan vi analysere lærervejledningers støtte til læreren på forløbsniveau omkring centrale didaktiske opgaver og valg, samt om og på hvilke måder lærervejledningens autor træder frem som et subjekt i vejledningen, herunder om autor går i dialog med relevante stemmer, som læremidlet bygger på, og inviterer læreren til didaktisk refleksion?**



I undersøgelsen har vi analyseret lærervejledninger til tre af folkeskolens fag, kristendomskundskab, historie og dansk, ud fra analysemo-

dellen, hvorved artiklen også præsenterer en status på lærervejledninger til de tre fag i Danmark.

### **Tidligere forskning i lærervejledninger**

Der findes ikke meget forskning i lærervejledningers potentiale eller læreres brug af lærervejledninger (Gissel, Buch, Kjeldsen, Albrechtsen & Oksbjerg, 2023). Dog har der især i Sverige været gennemført nogle studier, der inddrager eller direkte undersøger lærervejledninger og læreres brug af lærervejledninger. En rapport inddrager for eksempel læreres brug af lærervejledninger og har også undersøgt, hvor meget lærervejledninger bruges, hvor de fleste lærere angiver, at de benytter lærervejledningen en gang om måneden eller sjældnere (Skolverket, 2006). Ahl et al. (2013) har fundet, at lærere efterspørger vejledninger, der kan understøtte deres forklaringer og støtte til udvikling af elevernes forståelse af faget, kobler teori og praksis og understøtter udviklingen af egentlige undervisningsdesigns (Ahl, Hoelgaard & Koljonen, 2013). Samme trio har fundet, at erfarne lærere bruger lærervejledningerne mindre, men vælger at bruge undervisningsaktiviteterne, mens mindre erfarne lærere bruger lærervejledningen mere (Ahl, Koljonen & Hoelgaard, 2014). Dette understøttes af Ahls afhandling (Ahl, 2014). Mange studier omhandler matematiklærervejledninger (Ahl et al., 2013, 2014; Ahl, 2014; Demosthenous & Stylianides, 2014; Gissel, Hjelmberg, Kristensen & Larsen, 2019; Hoelgaard, 2015). Demosthenous og Stylianides (2014) fandt, at der til en del matematiklæremidler slet ikke fandtes en vejledning, hvilket var problematisk i forhold til at lære eleverne matematikforståelse og ikke blot algebra. Foster (2018) viser, at der savnes lærervejledninger, der kvalificerer lærernes didaktiske refleksion og undervisning, hvilket måske kan ses som den sammenkobling mellem teori og praksis, Ahl, Hoelgaard og Koljonen (2013) efterspørger.

Hoelgaard (2015) viser, at fire matematiksystemers lærervejledninger overordnet set er meget forskellige, men at de alle i et eller andet omfang understøtter lærerens undervisningstilrettelæggelse. Heroverfor viser Gissel, Hjelmberg, Kristensen og Larsen (2019), at i danske matematiksystemers lærervejledninger gives der oftest ikke på forløbs- og aktivitetsniveau en beskrivelse af, hvilke matematikkompetencer der potentielt kan læres gennem undervisningen. Tilsammen kan man sige, at dette understøtter Fosters (2018) pointe om, at lærervejledninger ikke kvalificerer lærerne, men snarere understøtter deres undervisningstilrettelæggelse – i hvert fald i matematikfaget.

Sammenfattende kan konkluderes, at der ikke findes meget forskning om lærervejledninger og brugen af lærervejledninger. Nogle undersøgelser omhandler lærervejledningernes potentiale for at understøtte læreren, her især inden for matematik. Denne artikel foku-

serer på lærervejledninger til kristendomskundskab, historie og dansk og udfylder således et videnshul i forhold til disse fag.

## Metode

Lærervejledningsanalyserne beskæftiger sig med de mest udbredte didaktiske læremidler til hvert af de tre fag. Belægget for udvalget af læremidler bygger på de tilgængelige kortlægninger inden for hvert af de tre fag og vil blive præsenteret nedenfor. Analyserne omfatter både en eventuel generel lærervejledning, det vil sige en vejledning, der går på tværs af forløb og opslag i læremidlet, samt udvalgte forløbs- eller time-for-time-vejledninger.

Dette studie skriver sig ind i en længere tradition for dokumentanalyser i læremiddelforskningen, hvor fokus er på at analysere læremidler i sig selv som tekster (Gissel & Buch, 2020; Knudsen, 2011). Dermed har analyserne kun udsigelseskraft i forhold til læremidlernes potentielle didaktiske potentiale (Bundsgaard & Hansen, 2011); studiet kan ikke sige noget om hverken brug eller virkning af læremidlerne.

### **Analysemodel for lærervejledninger**

De udvalgte læremidlers lærervejledninger er blevet analyseret ud fra en nyudviklet analysemodel for lærervejledninger. Analysemodellens teoretiske grundlag, elementer og sammenhænge imellem elementerne vil blive beskrevet i det følgende.

Ved hver analyse er registreret titel, klassetrin, om det er et analogt eller digitalt læremiddel, og hvilken type af læremiddel der er tale om (her var mulighederne digital fagportal, system, enkeltstående ressource og andet) (se Appendix A). Typen af læremiddel har betydning for, hvor repræsentativ en analyse af udvalgte dele af et læremiddel kan være. Således vil der i et system, fx en grundbog, typisk være en stor grad af ensartethed fra forløb til forløb, mens der kan være stor forskel på forløbene på en digital fagportal (Gissel & Skovmand, 2018). Derfor er der af hensyn til transparens og mulighed for vurdering af generaliseringspotentialet i hver lærervejledningsanalyse registreret, hvilke dele af læremidlet der er undersøgt (se Appendix A). Desuden er dato for gennemførelse af analysen registreret, da det for digitale læremidler gælder, at de kan redigeres løbende af forlaget (se Appendix A).

Vi har undersøgt det, vi betegner som lærervejledningens didaktiske dækningsgrad. Nærmere bestemt har vi registreret, om lærervejledningen støtter læreren i forhold til en række centrale didaktiske

opgaver. Hansen (2010) skelner mellem didaktiske læremidler med hhv. høj og lav didaktiseringsgrad. Et højt didaktiseret læremiddel er kendetegnet ved konkret målfastsættelse, som forbindes specifikt med temaer, stof, opgaver, aktiviteter og undervisningsformer (Hansen, 2010, s. 90), hvilket omsættes i fuldt udfoldede undervisningsforløb i elevdelen. Lærervejledningen understøtter og strukturerer potentielt lærerens brug af læremidlet. Således beskriver Hansen (2010) en tæt sammenhæng mellem lærervejledningens dækningsgrad, i forhold til hvilke didaktiske grundfunktioner læreren får inspiration og vejledning til, og didaktiseringsgraden i de elevhenvendte tekster. Et højt didaktiseret læremiddel vil således operationalisere mange af de nævnte didaktiske funktioner (Hansen, 2010). I nærværende studie sætter vi særskilt fokus på lærervejledningen, men vi scorer hvert læremiddels elevdel som havende enten høj, mellem eller lav didaktiseringsgrad. Dette muliggør, at vi kan sammenholde didaktiseringsgrad i hhv. lærer- og elevdel og dermed afdække eventuelle diskrepanser eller overensstemmelser mellem den didaktiske dækningsgrad i hhv. lærervejledning og elevdel. Vi har scoret lærervejledningerne ud fra følgende spørgsmål:

— **Giver lærervejledningen konkret vejledning på forløbsniveau (time for time) til hhv.:**

- Organisering
- Differentiering
- Hvilke faglige pointer der er centrale
- Evaluering

— **Har læremidlet et bud på, hvordan læreren skaber sammenhæng og progression?**

Udover at registrere hvilke af de nævnte didaktiske temaer, lærervejledningerne forholder sig til, har vi undersøgt, hvordan lærervejledningerne forholder sig til andre tekster, ytringer og stemmer, samt hvordan autor (lærervejledningsforfatteren) fremtræder som subjekt i sin tekst. Lærervejledningen er på én gang en potentielt kompleks tekst og en tekst, der indgår i et interessant samspil med andre subjekter og stemmer. Det teoretiske afsæt for vores analysemodel til lærervejledningernes udsigelse er Bakhtins (1981, 1984, 1995) teori om ytringen samt det dialogiske og monologiske. Bakhtins udgangspunkt i hans sprogteori er ytringen, som altid må anskues som produkt af en konkret kommunikativ handling, som er indlejret i en specifik kontekst. En hvilken som helst ytring er bundet til autorens subjektive perspektiv og udtrykker et subjekts position i kommunikationssituationen. Således er enhver ytring i bund og grund en interaktion mellem et 'jeg' og et 'du'.

Lærervejledningen kan anskues som en konventionaliseret ytringstype (Bakhtin, 1997). Autor-subjektet er (typisk) læremiddelforfatteren (eller forfatterne), som først og fremmest henvender sig til lærersubjektet. Afsenderens intention kan overordnet bestemmes som sikring eller understøttelse af, at læreren kan få den bedst mulige undervisning ud af at anvende læremidlet. Men relationen mellem autor-subjekt og modtagersubjekt er kompleks i forhold til lærervejledningen som ytring. Autor kan ikke bestemme, hvordan læreren skal bruge læremidlet. Da lærerne i Danmark har metodefrihed, har lærerne store frihedsgrader i forhold til, hvordan læreplanernes bindende mål skal opnås. Således har lærerne frihed til at udvælge indhold og vælge pædagogiske metoder. Følgelig vil didaktiske læremidler udgøre læremiddelproducentens (subjektive) bud på, hvordan læreplanen kan omsættes til undervisning (Gissel & Hansen, 2021), og hvordan undervisning i faget kan udføres. Læreplanen i Danmark udgør i sig selv en blanding af autoritativ diskurs, forpligtende dele og ytringer, der har karakter af forslag og inspiration.

Ligesom så mange andre tekster er lærervejledningen kendetegnet ved mere eller mindre eksplicit at bygge på og inkorporere fremmede stemmer, andres diskurser og ytringer. Bernstein (1990) beskriver, hvordan læremiddelproducenten og andre aktører, som søger at formidle viden og understøtte elevens tilegnelse, nødvendigvis må udvælge og indlemme andre diskurser og bringe dem i en særlig relation til hverandre. Juul (2008) formulerer med henvisning til Nielsen (1994) og Bernstein en model for analyse og beskrivelse af didaktiske læremidler, som beskæftiger sig med, hvordan kategorierne indhold og undervisning omsættes fra makro-, over meso- til mikroniveau i læremidlet. Ifølge Juul (2008) vil basisfaglig viden på mesoniveau omsættes til fx en national læreplan, som igen skal omsættes til læremidlets elevhenvendte tekst, mikroniveauet. Undervisningsdimensionen har på makroniveau afsæt i pædagogisk teori (her nævnes didaktik, erkendelses-/læringsteori og dannelsesteori), som på mesoniveau omsættes til metodik og på mikroniveau fremtræder som opgaver for eleven.

Bakhtin (1984) brugte termen polyfoni om tekster, hvor flere stemmer kommer til udtryk i deres forskellighed, som selvstændige perspektiver på verden. Bakhtin (1984) skriver i den sammenhæng om en dialogisk erkendelse manifesteret gennem polyfone fremstillingsprincipper. Men det er ikke sikkert, at autor anlægger en dialogisk og polyfon grundholdning i sin tekst. Tværtom kan autor vælge at trække de fremmede stemmer og elementer ind i teksten på anonym vis, så teksten ikke fremstiller sig som en dialog med andre perspektiver men snarere som en monologisk ytring, der kun udtrykker autoren opfattelse og formål med teksten.

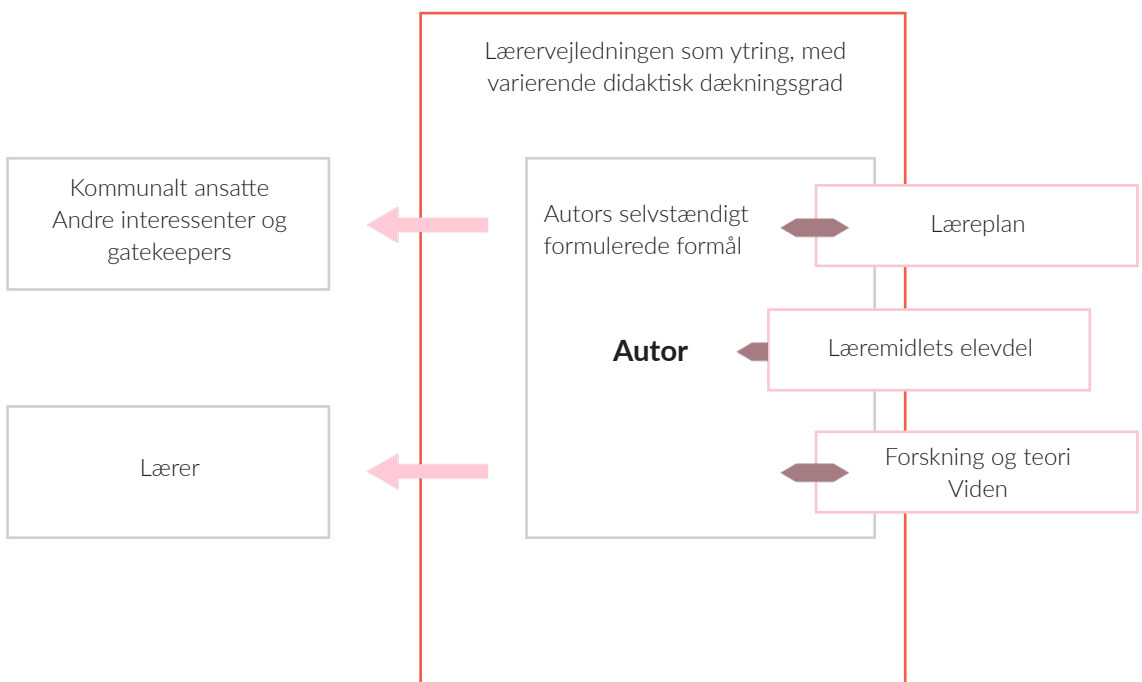
I nedenstående model (Figur 1) har vi forsøgt grafisk at vise læ-



ervejledningen som en ytring med et indlejret autor-subjekt og med en potentiel forholden sig til fremmede stemmer og ytringer. Vi identificerer mindst to diskurser i lærervejledningerne. En diskurs, hvor lærerne er adressat, som kan være enten dialogisk indstillet og eksplisit subjektivt forankret hos autor eller en mere autoritativ diskurs. Og en legitimerende diskurs, der er rettet mod kommunalt ansatte og andre interessenter eller gatekeepers i forhold til indkøb af læremidler. I analyserne behandles dog kun førstnævnte diskurs. Farverne i figuren er betydningsbærende. Grå denoterer subjekter, grøn er stemmer eller diskurser, og den blå farve er reserveret til lærervejledningen som ytring.

**Figur 1.**

Analysemodel til lærervejledninger (Gissel, 2022).



Forfatteren til lærervejledningen er altid til stede som subjekt i lærervejledningsytringen, men subjektivitet kan fremtræde mere eller mindre eksplicit. Derfor er linjen omkring autor stiplede i Figur 1. I analysen har vi derfor vurderet, om autor fremtræder som subjekt i sin tekst ud fra følgende spørgsmål:

— **lærervejledningen?**

Ud over inspirationen fra Bakhtin har vi ladet os inspirere af Skjelbred (2007) og Remillard (2012), der foreslår at analysere sprogbrugen i lærervejledninger med henblik på at afdække, hvordan læremidlet positionerer og opfatter modtageren. Her har vi valgt at fokusere på, at der kan identificeres en afsenderstemme i teksten, som kommer til udtryk ved, at afsenderen refererer til sig selv med personlige pronominer (jeg/vi). Dette kan med Bakhtins (1984) begreber ses som et dialogisk træk ved teksten, der forankrer ytringerne i subjektet snarere end et anonymt, autoritativt udsigelsespunkt.

I samme ånd har vi undersøgt, hvorvidt autor af lærervejledningen selvstændigt formulerer et formål for den foreslåede undervisning, idet vi opfatter dette som, at autor lader sin egen stemme træde frem foran læreplanen:

— **Bliver der identificeret formål for læremidlet** (dvs. ikke mål på forløb-aktivitetsniveau)?

Ytringen læreplan og stemmerne fra forskning og teori er indlejret i læremiddelforfatterens ytring og kan fremstå mere eller mindre som selvstændige, tostemmige eller autoritative stemmer. Derfor er linjen også stiplede rundt om dem. De er placeret både uden for og inden for lærervejledningsytringen og autor, idet stemmerne hentes ind af autor, men stadig har en status som fremmede ord. Autor kan forholde sig til stemmerne på forskellig vis, eksempelvis direkte citerende eller kritisk, hvilket de røde figurer skal vise.

I relation til modellen har vi således interesseret os for, om lærerne i lærervejledningerne får indblik i de fremmede stemmer, nærmere bestemt den fagdidaktiske tilgang og det læringssyn, som ligger til grund for læremidlet. Derfor er der i analyserne taget stilling til følgende to spørgsmål:

— **Bliver der defineret en fagdidaktisk tilgang** (i hhv. den overordnede del af lærervejledningen og på forløbsniveau)?

— **Bliver der i lærervejledningen defineret et læringssyn?**

Disse to parametre er centrale i forhold til at vurdere, i hvor høj grad læremidlet kan fungere efteruddannende for lærere i forhold til at præsentere bud på fagdidaktiske tilgange og læringssyn. Desuden kan disse to parametre ses som indikatorer på, om læremidlet inviterer læreren til refleksion omkring, hvordan faget og læreplanen kan omsættes i undervisning, eller med Remillards (1999) termer: om læremidlerne taler til eller gennem læreren. Med henblik på at understøtte læreren i at foretage de fagdidaktiske valg, som er nødvendige for lige netop den undervisningsmæssige kontekst, som gælder for ham eller hende, skal læreren foretage de nødvendige redidaktiseringer af de læremidler, der er til rådighed. Her er en skelnen mellem om lærervejledning (og læremiddel) kommunikerer gennem overvejende instruerende tekster, eller om den søger at gå i dialog med læreren om de nødvendige didaktiske valg central. Hvis læreren (og den lærerstuderende) ikke skelner mellem disse to former for kommunikation, kan læreren risikere at foretage ureflekterede valg i planlægningen og udførelsen af undervisningen med læremidlet.

I scoringen af disse to spørgsmål har vi bevidst fastholdt et binært skel mellem ja og nej. I lærervejledningerne finder vi ofte vage formuleringer om faget og fagdidaktiske overvejelser, for eksempel: "At kunne læse og fortolke tekster fra andre perioder giver eleverne mulighed for at forholde sig nuanceret og reflekteret til kultur, identitet og sprog, både i et historisk samt i et nutidigt perspektiv" (Det moderne og folkelige gennembrud. Clio [Danskfaget], 7.-9. klasse), som egentlig ikke positionerer forløbet, men snarere er meget inklusivt i forhold til undervisning i ældre litteratur. Vi ser også almene udsagn om læring, som for eksempel at undervisningen skal være motiverende og aktiverende, som vi ikke mener kvalificerer som en eksplicit markering af hverken fagdidaktisk position eller læringssyn. Hvis man i lærervejledningen ikke ekspliciterer til- og fravalg i forhold til de åbenheder og faglige og didaktiske positioneringer, som læreplansteksterne i faget indeholder, så vurderer vi ikke, at der i lærervejledningen ekspliciteres en stemme, en position.

Vi har ydermere vurderet, hvordan læreplanen italesættes som fremmed stemme i lærervejledningen ud fra følgende spørgsmål:

— **Hvordan italesættes læreplanen i læremidlet?** Præsenteres læreplanens mål for eksempel som noget, der skal omsættes (af lærer og autor-subjekt), eller som noget givet? Præsenterer læremiddelauctor sig som en fortolker af læreplanen eller direkte følger af læreplanens intention?

Læremidlets elevdel er også til stede som stemme i lærervejledningen. Her går pilen i Figur 1 kun i én retning, da autor og lærervejledning

ikke konventionelt lægger kritisk afstand til denne tekst. Snarere vil lærervejledningen typisk tjene som en blåstempling, legitimering af og begrundelse for de valg, der er truffet i elevdelen.

Ifølge Bakhtin (1984) er alt, for eksempel eksistensen og sproget, grundlæggende dialogisk. I subjektets og ytringens dialogiske møde med det andet subjekt eller den anden ytring ligger kilden til erkendelse. Ethvert menneske har brug for den anden for at forstå sig selv og verden, ligesom enhver ytring heller ikke er selvtilstrækkelig, idet den dels afspejler det allerede sagte om samme emne samt tager højde for sin modtagers svar. Mening opstår ifølge Bakhtin (1984) i dialogen og interaktionen mellem dialogparterne, og man kan derfor kun tale om sandhed som en *ideologisk bro* mellem samtaleparterne (Volosjinov, 1986). Sandheden ligger så at sige altid *mellem* ytringerne, og individets tanke får først liv, idet den ytres med henblik på mødet med andres ideer. Sandheden er bundet til, hvad individerne i mødet med hinandens bevidstheder kan bidrage med, hvorfor der ikke findes objektiv erkendelse adskilt fra de subjektive perspektiver. Da betydningen altid opstår dialogisk, påpeger Bakhtin (1984), at ingen diskurser kan eller bør unddrage sig dette vilkår.

Elevdelen af det didaktiske læremiddel udgør en ytring, hvor autor har truffet nogle valg, som er omsat i et foreslået, konkretiseret didaktisk design. Elevdelen er en ytring, der henvender sig direkte til eleven. Men i lærerens inddragelse af læremidlet i sin undervisning, lærerens aktivering af den fremmede ytring i en ny kontekst, bliver læreren også afsender på ytringen. Det står læreren frit for at lade sin egen subjektive stemme gå i dialog med læremiddelytringen, eksempelvis ved at læreren i en tostemmighed bruger den andens diskurs til egne formål, eller ved at læreren i forhold til passager i læremidlet udlægger teksten ved at lade begge intentioner, hendes egen og læremidlets, komme til udtryk. Læreren kan supplere læremiddelytringen med egen stemme eller med andre fremmede stemmer (fx supplerende tekster) og træffe alternative eller supplerende valg i forhold til læremidlets foreslåede.

Det, at læreren træffer didaktiske valg og fravalg og foretager ændringer i forhold til det foreslåede didaktiske design i læremidlet, betegnes af Hansen (2006) som lærerens *redidaktisering* af læremidlet. Da læremiddelforfatteren ikke kan anticipere alle kontekstuelle variationer i klasserummene, vil vi hævde, at lærerens redidaktisering er både ønskelig og nødvendig for at opnå en undervisning af kvalitet. Steffensen (2010) bestemmer den fagdidaktiske kompetence som at kunne vælge og begrunde mål, indhold og stof, faglige metoder og arbejdsformer samt at kunne begrunde fagets legitimitet i forhold til elevernes forudsætninger og den lokale kontekst. Således er lærerens møde med lærervejledningsytringen et godt eksempel på en ytring,

hvor adressaten må gå aktivt i dialog med den andens ytring og lade sit subjektive perspektiv få fylde.

Lærervejledningen kan imidlertid også fungere som læremid-  
delautors udlægning af betydningen af sin egen tekst, altså lære-  
midlets elevdel, og hvordan ytringen bedst aktiveres i en fremmed  
kontekst. Dermed kommer der potentielt en aura af autoritativ tone i  
lærervejledningen, hvor autor forsøger at entydiggøre egen ytring.

I analysen har vi forsøgt at afdække, hvorvidt lærervejlednin-  
gen henvender sig til læreren som et subjekt, der aktivt skal gå i dialog  
med og gennem egne valg 'svare' på lærervejledningsytringen, gennem  
følgende spørgsmål:

- **Bliver læreren inviteret til at reflektere med**, fx i forhold til diffe-  
rentiering, overvejelse af elevernes forudsætninger og interesser?
- **Bliver læreren inviteret til at reflektere med i forhold til fagsyn  
og læringssyn?** Bliver læremidlets bud præsenteret som et bud el-  
ler som en neutral/selvindlysende sandhed?
- **Bliver læreren inviteret til at reflektere med i forhold til udvæl-  
gelse og redidaktisering af forløb?**

## Datagrundlag

I alt er analyseret 22 didaktiske læremidlers lærervejledninger (Tabel 1). Der er analyseret syv læremidler til Kristendom og fem til Historie, mens der er tale om 10 analyser af danskfagets læremidler. Der er samlet analyseret lærervejledninger til 8 analoge og 14 digitale læremidler.

**Tabel 1.**

*Fordeling af analyserende læremidler på de tre fag, samt om de er analoge eller digitale.*

Fag	Analoge læremidler	Digitale læremidler	I alt
Kristendom	3	4	7
Historie	3	2	5
Dansk	3	7	10
<b>I alt</b>	8	14	22

De digitale læremidler i undersøgelsen kan alle karakteriseres som digitale fagportaler, mens alle de analyserede analoge læremidler kan betegnes som systemer. Fokus for udvælgelsen har ved de analoge lærervejledninger i hovedreglen været på hele lærervejledningen, mens der for de digitale lærervejledninger vedkommende har været fokuseret på de generelle oversigter og lærevejledninger og de kortere vejledninger til konkrete forløb. Læremidlerne er udvalgt, fordi undersøgelser har vist, at de er de mest anvendte i fagene (Bundsgaard, Buch & Foug, 2017; HistorieLab, 2015; Kjeldsen, 2016, 2019).

Af Appendix A fremgår det, hvilke læremidler der er analyseret og hvilke dele.

## Resultater

De tre fag er hver især forskellige fra hinanden, de har forskellige rammer og forskellige profiler og positioner i skolen. Dette påvirker også indholdet i lærervejledninger og vil derfor kort blive gennemgået her.

### **Kristendomskundskab – rammer og profil**

Kristendomskundskab er et skemalagt fag fra 1.-9. klasse (undtagen 7. eller 8. klasse) med et vejledende timetal på 300 timer. Siden 2006

har faget været et muligt prøvofag. Faget er underlagt en række særbestemmelser i folkeskoleloven, og indholdsparagraffen fastslår bl.a., at fagets kundskabsområde er “den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom”. Ydermere omfatter undervisningen “fremmede religioner og andre livsanskuelser” på de ældste trin (UVM, 2021, §5 og §6). Faget er præget af politiske og religiøse interesser samt stærke fagtraditioner, som resulterer i grundlæggende uenigheder om fagets formål, mål, indhold og fagdidaktik. Alligevel har fagets formål, Fælles Mål, og indhold stort set været det samme siden 1995. Fagets officielle profil er præget af to dominerende tilgange til faget som hhv. en national-kulturel kristen dannelsesopgave med udgangspunkt i evangelisk-luthersk kristendom og bibelske fortællinger og en livsfilosofisk-eksistentiel tilgang, der blandt andet har afsæt i kristne teologiske og teologisk-pædagogiske traditioner (Böwadt, 2007; Jensen, 2013; Kjeldsen, 2016, 2019).

### **Historie – rammer og profil**

Historie er et obligatorisk fag med et timetal på 390 timer fra 3.-7. klasse. Faget er inddelt i tre kompetenceområder: “kronologi og sammenhæng” med en tilknyttet historiekanon, ”kildearbejde” og ”historiebrug.” Historiefaget har et dobbelt sigte, idet det på den ene side vægter udviklingen af elevernes historiske tænkning og historiebevidsthed, men på den anden side ønsker at tilvejebringe fortrolighed med dansk kultur og historie og indsigt i andre kulturer. I historiedidaktiske kredse kan denne dobbelthed komme til udtryk som en konflikt mellem fortalere for en kompetenceorienteret tilgang til historiefaget og fortalere for, at historiefaget skal være en videreformidling af kanoniserede (ekspert)fortællinger.

### **Danskfaget – rammer og profil**

Danskfaget er et obligatorisk fag i folkeskolen og løber fra 1.-9. klasse. Målt på minimumstimetal er danskfaget det største fag i folkeskolens fagrække, idet eleverne skal modtage 330 timers dansk årligt på første trin og 210 timer på sluttrinnene. Faget er beskrevet under fire kompetencemål: læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation. Danskfaget har været præget af stoftrængsel og debatter om fagets identitet. Således blev faget i læseplanen fra 2015 italesat som et kommunikationsfag (UVM, 2015), mens den reviderede læseplan fra 2019 formulerede kernen i faget som “... arbejdet med tekster, sprog og kommunikation” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 31). Hansen (2012) identificerer således fire fagdiskurser, der præger og ofte brydes i danskfaget: dansk som identitetsfag, kommunikationsfag, kreativt fag og basisfag. Undersøgelser af dansklæreres brug af didaktiske læremidler viser, at de er i brug i over halvdelen af under-

visningstiden, og at variationen er stor (Bundsgaard, Buch & Fougts, 2017; Gissel, Buch, Carlsen & Skov, 2021).

## Lærervejledningerne set i forhold til de centrale analysespørgsmål

Resten af analyseafsnittet er organiseret omkring de analysespørgsmål, vi har udviklet og beskrevet i metodeafsnittet.

### **Lærervejledningernes fagdidaktiske tilgange, læringssyn samt relation og legitimering i forhold til fagets læreplan**

I dette afsnit analyseres de tre fags lærervejledninger først hver for sig.

#### ***Religion***

Lærervejledningerne til religion er forskellige i forhold til eksplicitering af centrale forhold som fagdidaktiske tilgange og læringssyn. Lærervejledningen til *Liv og religion* definerer eksplicit, at læremidlet har en overordnet livsfilosofisk tilgang og er i overensstemmelse med fagsynet i de officielle rammer for faget – læremiddelautor følger altså læreplanen. Livsfilosofi og etik danner således udgangspunktet for at behandle de øvrige indholdsområder og er sammen med den evangelisk-lutherske forståelse af kristendom kernestoffet i faget. Ifølge lærervejledningen adskiller læremidlet sig dog fra læreplanen ved at inddrage ”ikke-kristne religioner og livssyn” på alle klassetrin, og her er der altså tale om en autor, der forholder sig eksplicit til læreplanens manglende indholdsområder. Lærervejledningen definerer derimod ikke et eksplicit læringssyn. Dog kan den livsfilosofiske tilgang siges at hvile på et elevcentreret læringssyn, hvor udgangspunktet skal være elevernes ”spørgsmål til tilværelsen” og deres egne refleksioner og erfaringer. Som vigtige didaktiske metoder nævnes oplevelse, skabende arbejde, den åbne samtale baseret på ”undren og eftertanke” samt individuel erkendelse (Mortensen, Rydahl & Tunebjerg, 2008, s. 10). Det livsfilosofiske udgangspunkt og implicitte læringssyn ses blandt andet i lærervejledningens syn på evaluering, der ifølge forfatterne skal fokusere på den betydning, undervisningen har haft for elevernes personlige liv og stillingtagen (Mortensen et al., 2008, s. 17). I tråd med den officielle profil for faget (især frem til 2019) er det vægtet, at elevernes dannelse skal kvalificeres i mødet med religionernes og især kristendoms ”tydninger af tilværelsen”. Den livsfilosofiske tilgang afspejles også i læremidlets opbygning samt i vejledningerne til de forskellige kapitler. Lærervejledningerne til *Religion nu* definerer derimod ikke



en eksplicit fagdidaktisk tilgang, men det fremhæves, at læremidlet er skrevet i overensstemmelse med Fælles Mål, altså at autor følger læreplanen. I lærervejledningen til 3. klasse træder den livsfilosofiske tilgang dog tydeligt frem, mens lærervejledningen til 6. klasse også synes at benytte sig af andre fagdidaktiske tilgange. At der ikke eksplicit defineres en fagdidaktisk tilgang eller fagsyn kan blandt andet hænge sammen med, at lærebogssystemet har forskellige forfattere, der ikke nødvendigvis abonnerer på samme fagsyn. I modsætning til de analoge materialers fyldige lærervejledninger har fagportalerne kortere og mere generelle vejledninger. Gyldendals Fagportaler for Religion (1.-3. klasse og 4.-6. klasse) har en kort generel introduktion til portalen, årsplaner til de forskellige klassetrin, kort omtale af organisering af aktiviteter samt korte vejledninger til de forskellige forløb. Clio Online (Clio [Religionsfaget], n.d.) har også generelle vejledninger til portalen suppleret med introduktion til religionsfaget og korte introduktioner til de forskellige forløb. For begge portaler gælder det, at der ikke eksplicit defineres et fagsyn eller en overordnet fagdidaktisk tilgang.

I den generelle introduktion til Clio online beskrives faget i tråd med den officielle læreplan (Clio [religionsfaget], n.d.) og har således implicit den livsfilosofiske tilgang som udgangspunkt. Ifølge vejledningen skal der tages udgangspunkt i eleverne selv, deres nære verden og omverden, og man skal arbejde med og diskutere elevernes følelser og holdninger. De forskellige forløb til 1.-3. klasse følger ligeledes læreplanens intentioner og tager udgangspunkt i en livsfilosofisk tilgang til at belyse for eksempel bibelske fortællinger og kristne grundbegreber, som også kan danne udgangspunkt for elevernes dannelse. Det adskiller sig fra emnet religioner i 4.-6. klasse, der ofte anlægger mere religionsfaglige udefra-perspektiver, og flere er skrevet af religionsvidenskabelige forskere. Formålet med læremidlet defineres eksplicit i lærervejledningen. Her fremgår det, at der sigtes mod at gøre eleverne til engagerede og aktive medborgere, som kan forholde sig til religiøse, filosofiske og etiske emner og problemstillinger på et fagligt og personligt plan (Clio [Religionsfaget], n.d.). Man kan sige, at autor træder tydeligt frem. Et eksplicit læringssyn er derimod svært at finde. Af den generelle del fremgår det, at portalen bygger på forskellige tilgange til læring, men også at der er vægt på aktiv læring, samarbejde og en undersøgende, motiverende og legende tilgang til stoffet. De forskellige opgavetyper består hovedsageligt af samtaler, lege, drama og kreative opgaver.

Lærervejledningerne til Gyldendals Fagportaler (Gyldendals fagportaler, [Religion], n.d.) definerer heller ikke en eksplicit fagdidaktisk tilgang eller læringssyn. Når man dykker ned i de enkelte forløb, træder der en forskel frem. Mens 1.-3. klasse implicit synes at nedtone den livsfilosofiske tilgang, er der flere forløb i 4.-6. klasse, hvor den livsfilo-

sofiske tilgang træder frem, og et implicit læringssyn med eleven i centrum træder frem. Dette kan hænge sammen med, at flere af forløbene til 4.-6. klasse er skrevet af forfattere til *Liv og religion*.

### **Historie**

Ligesom kristendomskundskab er de digitale læremidler i historie præget af korte lærervejledninger, der vægter portalens opbygning, digitale muligheder og almindidaktiske redskaber, hvorimod de analoge læremidler har omfattende lærervejledninger som særskilte bøger, der vægter det faglige indhold.

Lærervejledningen på Clio (Clio, [Historiefaget], n.d.) er rettet mod den almindidaktiske tilrettelæggelse af undervisningen og afspejler derfor i mindre grad faglige eller fagdidaktiske refleksioner. I lærervejledningen til *Historiefaget – Clio* for udskoling (Clio, [Historiefaget], n.d.) beskrives historiefaget som et problemorienteret fag, der bidrager til elevernes demokratiske dannelse og til dannelsen af egen identitet, så de kan gøres til "engagerede og aktive medborgere." Ifølge portalen sikrer den problemorienterede tilgang, at eleverne opnår forståelse for, at de er "historieskabt og historieskabende", og der lægges vægt på, at eleverne skal være "aktive skabere" af historien gennem kreative og innovative forløb. Autor opererer således implicit med et konstruktivistisk læringssyn, som fremhæver aktivering af elevernes forforståelser, og den harmonerer med de officielle rammer, idet den betoner historiebevidsthed og identitetsdannelse.

På Gyldendals fagportal (Gyldendals fagportaler, [Historie], n.d.) findes ikke en egentlig beskrivelse af den fagdidaktiske tilgang, men under bjælken "lærer" – "om portalen" fremgår det, at forløbet er "udarbejdet i overensstemmelse med intentionerne i læreplanen Fælles Mål og indeholder opgaver og aktiviteter, der lægger op til, at eleverne tænker historisk og er historieskabende." Portalen, og dermed læremiddelautor, må dermed siges at have en fortolkning af læreplanen som værende problemorienteret og rettet mod historiebevidsthed og historisk tænkning. Lærervejledningen til *Klar, parat, historie* (Hemmingsen & Hostrup, 2008, 2011) angiver et tydeligt fagsyn, idet kronologi betragtes som fagets centrale element. Kronologi knyttes til kanonpunkterne, og systemet følger det princip, at den kronologiske progression følger elevernes kognitive progression, således at de ældste tider behandles på de yngre årgange, mens det tidligt moderne og moderne behandles i overbygningen. Autor giver også udtryk for en antagelse om, at der er en indbygget progression i historien, idet tidligere tiders udviklinger beskrives som førende direkte frem til de demokratiske nationalstater. Med det kronologiske overblik som anker har systemet imidlertid også en række andre dagsordner med deres egne indbyggede fagsyn. For eksempel betragtes sammenhængs-

forståelse i lyset af det lokale-nationale-globale, og i hæftet til 8. klasse peger forfatterne på fagets kritiske potentiale, idet det kan aflive nationale myter og på den måde bidrage til elevernes demokratiske dannelse. Den demokratiske dannelse betragtes materielt, idet den kobles sammen med et historiefagligt indhold som systemskiftet, slaget på fælleden og kvindernes valgret. Der er således en antagelse om, at historiefagets demokratiske potentiale bedst indfries ved at fokusere på 19.-20. århundredes historie, og dermed cementeres synet på historie som progression frem mod demokratiet. Materialet har således en autor, der træder tydeligt frem som fortolker af læreplanen.

I introduktionen til lærervejledningen til Gyldendals *Historie 5* (Grubb & Poulsen, 2014) er der både angivet et tydeligt fag- og lærings-syn. Det didaktiske koncept i *Historie 3-9* er inspireret af “thinking history,” hvor eleverne skal være aktive skabere af historien. Det er derfor en prioritering, at indholdet relateres til elevens livsverden og til nutiden, og kildekritikken betragtes som en central kompetence, idet den gør eleverne i stand til at vurdere informationer. Også her fremtræder autor som fortolkende i forhold til læreplanen.

### **Dansk**

Fælles for de tre analyserede systemer til dansk er, at de alle har omfattende lærervejledninger (*Vild med Dansk 8* (Poulsen, Ammitzbøll & Østergren-Olsen, 2008), *Fandango 5* (May & Arne-Hansen, 2009) og *Den første læsning* (Borstrøm & Klint-Petersen, 2018)). Dels har de en generel del, som grundigt beskriver det teoretiske og pædagogiske fundament for systemets tilgang til undervisning, dels har de alle tre udførlige side-for-side-vejledninger eller fokuserede vejledninger til de enkelte forløb i læremidlet. Grundigheden i grundlagsbeskrivelserne afspejler sig også ved, at der i de analoge systemers generelle dele af lærervejledningerne tydeligt tegnes fagdidaktiske positioner og argumenteres for dem. Dog ser vi ikke i lærervejledningerne til de analoge systemer en præsentation af egentlige lærings-syn, men dette fremgår indirekte af gennemgangene af de (fag)didaktiske temaer, som behandles i lærervejledningerne. *Vild med Dansk 8* (Poulsen et al., 2008) placerer sig således ikke på et bestemt lærings-syn, men der er ansatser rundt omkring til et ekspliciteret lærings-syn, idet det fremgår, at eleverne skal lære i så autentiske kommunikationssituationer som muligt, der skal tages udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger og så videre. Autor fremtræder dermed vagt. *Den første læsning* (Borstrøm & Klint-Petersen, 2018) hviler dog eksplicit på et lærings-syn, der antager, at læsning læres gennem gentagen træning af delelementer, og autor fremstår her autoritativ og med en klar fortolkning af læseteoretiske stemmer.

I alle de analyserede analoge systemer gøres der rede for, hvor-

dan forløbene knytter an til Fælles Mål. I *Vild med Dansk 8* (Poulsen et al., 2008) beskrives det for eksempel, hvordan Fælles Mål og formålet for danskfaget ligger som en ”fuga” under materialet. Alle mål fra læreplanen findes i en skematisk oversigt i lærervejledningen, hvor det er angivet, hvilke mål der dækkes direkte. Det formuleres eksplicit, at Fælles Mål skal omsættes til konkrete faglige mål, hvorved der ikke italesættes en 1:1-relation mellem læreplan og undervisning, men autor fremstår som en, der følger læreplanen. I *Den første læsning* (Borstrøm & Klint-Petersen, 2018) fremstår autor eksplicit som en, der har valgt bestemte dele af læreplanen ud, nemlig læsning, og ud fra et eksplicit læseteoretisk syn.

Fælles for de digitale læremidler til dansk er, at de ikke har omfattende lærervejledninger (de syv digitale læremidler kan ses i den samlede oversigt over de analyserede læremidler i appendix A). Ved analyse af lærervejledningsteksterne tegner der sig et gennemgående mønster, idet der kun undtagelsesvist fremstår en tydelig fagdidaktisk tilgang i lærervejledningerne, ligesom fagsynet oftest er implicit. De digitale lærevejledninger er således præget af utydelige autorer. En undtagelse er *Danskfaget 1.-3. klasse*, hvor det ekspliciteres, at man har et funktionelt syn på sprog, og at sprog skal bruges i kontekst. Ellers indeholder langt de fleste lærerhenvendte tekster overvejende informationer om og instruktioner i, hvordan portal og forløb er opbygget, og hvordan læreren finder de rette tekster og ressourcer.

I lærervejledningerne til de digitale læremidler ser vi også kun en svag tendens til, at et læringssyn defineres eksplicit og tydeligt. Både *Dansk 0-2* og *Danskfaget 1.-3. klasse* ekspliciterer, at de anlægger et socialkonstruktivistisk syn på læring, og at børn skal læse på mange måder, herunder, at bevægelse og kreative og legende aktiviteter skal indgå i undervisningen. Men i *Danskfaget 1.-3. klasse* er materialets læringssyn beskrevet generelt og vagt, for eksempel når der gøres rede for, at man tilstræber ”varierende metoder, læringsstile, arbejdsformer og indhold” for at sikre alle elevers læringsmuligheder. Dette indikerer snarere, at autor i den generelle del af lærervejledningen åbner for mangfoldige tilgange i portalens forløb, end at man ønsker at lægge sig fast på et bestemt læringssyn. Dette kan måske forklares ved, at der er mange forskellige forfattere i de digitale læremidler, og at det derfor er vanskeligt at skabe en sammenhængende og entydig læremiddelautor.

I alle de digitale lærervejledninger henvises på den ene eller den anden måde til Fælles Mål. Ved nogle af forløbene opstilles således konkrete læringsmål, og for eksempel for *Danskfaget 4.-6. klasse* understreges, at portalen samlet set skal dække ”Undervisningsministeriets krav til danskundervisningen på mellemtrinnet”. Læremiddelautor er helt generelt i de digitale lærervejledninger en, der blot følger læreplanen.

## Lærervejledningernes didaktiseringsgrad og bud på sammenhæng, progression og understøttelse af konkret undervisning

Et kendetegn ved de analoge systemer frem for den digitale fagportal er, at der i systemets opbygning er indtænkt sammenhæng og progression både mellem forløbene i de enkelte bind af materialerne men også på tværs af bind (Gissel & Skovmand, 2018). Denne forskel ser vi til dels også i de analyserede materialer.

Både *Liv og religion* og *Religion nu* er læremidler med høj didaktiseringsgrad og er i høj grad understøttet af lærervejledningerne. Vejledningen til *Liv og religion 9* (Mortensen et al., 2008) giver en udførlig vejledning til hvert kapitel i elevernes bog, herunder mål, struktur og indhold. Lærerne gives baggrundsviden til emnet og får anvisninger på, hvordan der skal samtales om indholdet, hvad de faglige pointer er, forslag til supplerende opgaver samt organisering og evaluering. Fordi der er tale om et tematisk opbygget læremiddel, er der ikke sat fokus på progression. Af og til omtales det, at der bygges videre på stof fra tidligere klassetrin. Lærervejledningerne til *Religion nu 3* (Rydahl & Skovmand, 2014) og *6* (Andersen, Mortensen, Rydahl & Tunebjerg, 2018) har en høj detaljegråd i forhold til tilrettelæggelse af hver enkelt lektion. I 3. klasse er materialet bygget op med ét opslag pr. lektion, mens det i 6. klasse er struktureret i kapitler. Vejledningen giver anvisninger på organisering, hvad der skal tales om, faglige pointer samt spørgsmål og aktiviteter til eleverne. Til *Religion nu 3* (Rydahl & Skovmand, 2014) er der endvidere tidsangivelser til lektionen. I vejledningernes indledende del er der skabeloner til læringsmål til elever samt en skematisk oversigt over, hvilke temaer/stofområder der inddrages i systemet på de forskellige klassetrin. Disse er ifølge vejledningen valgt ud fra et væsentligheds- og progressionskriterium uden dog at udfolde, hvordan denne progression tænkes konkret. Lærervejledningerne taler ikke eksplicit om evaluering eller differentiering.

I Gyldendals Fagportaler (Gyldendals fagportaler, [Religion], n.d.) ses en variation fra forløb til forløb i forhold til grad af konkret vejledning. Nogle forløb har en kort introduktion til omfang og opbygning af lektioner, og enkelte kommer lidt ind på differentiering for eksempel i forhold til arbejdsmetoder på klassetrin. Enkelte forløb til 4.-6. klasse er mere udførligt beskrevet med tidsangivelser for undervisningens elementer, og hvad der skal fokuseres på i forhold til det faglige indhold og pointer. Vejledningerne går dog ikke dybere ind i spørgsmål om differentiering, sammenhæng i forløbene eller progression udover at tilbyde årsplaner. De enkelte forløb har også læringsmål, og der gives bud på evaluering. På Clio online (Clio, [Religionsfaget], n.d.) ligger der til hvert forløb et kort opslag ”til læreren”, hvor der står lidt om forløbenes formål, opbygning og centrale arbejdsspørgsmål/problemstillinger. Det nævnes også kort, hvordan organiseringen er tænkt. Til

hvert forløb er der angivet evalueringsspørgsmål til eleverne. I forhold til progression gives der i nogle tilfælde forslag til hvilke forløb, der kan arbejdes med inden, og hvad forløbet bygger videre på, ligesom årsplanerne kan give en vejledning.

For histories vedkommende ser vi, at Clios fagportal giver meget konkret og detaljeret vejledning til de enkelte undervisningsforløb, og der er således tale om en høj didaktiseringsgrad. Forløbet om Israel-Palæstina-konflikten er et eksempel. Forløbet påbegyndes med tilegnelse af en fortælling, dernæst skal eleverne skabe et produkt baseret på fortællingen, beskæftige sig med kildekritik, der kan illustrere pointer ved fortællingen, og en evaluering i form af tjek-spørgsmål. Som noget særligt har forløbet også indbygget en øvelse, der spejler det, eleverne skal til eksamen i.

Gyldendals fagportal (Gyldendals fagportaler, [Historie], n.d.) har en lavere didaktiseringsgrad end Clio, men stadig i den høje ende. Lærervejledningen til *Klar, parat, historie* (Hemmingsen & Hostrup, 2008, 2011) er inddelt i afsnit, der spejler afsnittene i elevbogen. Lærervejledningen angiver de overordnede faglige mål for undervisningen, giver uddybende oplysninger om det historiske indhold, og angiver også generelle arbejdsforslag, men det er op til læreren selv at organisere undervisningen. Bagerst i vejledningen er der kopiark, som peger i retning af bestemte organiseringsformer, men disse er ikke udpenslet i lærervejledningen. Der er således tale om en middel didaktiseringsgrad. Der er en tydelig progression i materialet.

Gyldendals *Historie 5* (Grubb & Poulsen, 2014) har en højere grad af didaktiske anvisninger, som læreren kan gøre brug af i sin planlægning, både fagdidaktiske som beskrivelse af forløbets hensigt og anvisninger til, hvordan der skal arbejdes med materialerne samt mere almindelige didaktiske anvisninger. Det kan være anvisninger til brug af IT og digitale læremidler i undervisningen, til faglig læsning og til arbejdet med historiebrug. Progressionen er tydeligt beskrevet.

For danskfagene analoge systemer gælder, at både *Fandango 5* (May & Arne-Hansen, 2009) og *Vild med Dansk 8* (Poulsen et al., 2008) ekspliciterer, at de anvender spiralisk progression frem mod slutmålene for faget, mens *Den første læsning* (Borstrøm & Klint-Petersen, 2018) tydeliggør en systematisk progression fra de mere enkle bogstav-lydforbindelser til stadigt mere komplekse ortografiske sammenhænge.

De tre analyserede systemer har en høj didaktiseringsgrad, men dette afspejles kun delvist og ujævnt i lærervejledningerne og på tværs af systemerne, hvilket gør det umuligt at generalisere på dette punkt. Således ser vi ikke drøftelser af organisering i læremidlerne til mellemtrin og udskoling. *Vild med Dansk* har vejledning til at understøtte differentiering, men dette ses ikke i *Fandango 5* (May & Arne-Hansen,

2009). Lange passager i *Fandangos* vejledningstekst handler om at nuancere, hvad elevopgaverne går ud på, og giver læreren svarene på elevopgaverne – altså om hvilke faglige pointer, der skal landes. Dette ses ikke i *Vild med Dansk 8* (Poulsen et al., 2008). Både *Fandango 5* og *Vild med Dansk 8* har overvejelser om og støtte til evaluering. *Den første læsning* (Borstrøm & Klint-Petersen, 2018) er et højt didaktiseret læremiddel med tydelige time-for-time-vejledninger og faglige mål for hver lektion. Differentiering er begrænset til anbefalinger af læsning af ekstramateriale, hvilket systemet er blevet kritiseret for (Bremholm, 2017).

Med *Dansk.gyldendal.dk* (Gyldendals Fagportaler [Dansk], n.d.) som eneste undtagelse indeholder vejledningsteksterne til de digitale læremidler bud på, hvordan læreren skaber sammenhæng og progression i undervisningen. For de flestes vedkommende omtales dette som et element, der ligger i portalen som et ”spiralisk” princip, hvor eleverne ved brug af materialet på tværs af klassetrin vil møde fagbegreber og fagligt indhold flere gange i deres skoletid. Desuden anføres det flere steder, at hvis læreren tager udgangspunkt i de årsplaner, som portalerne tilbyder, så vil der opnås sammenhæng og progression i undervisningen.

Alle de her analyserede digitale læremidler til danskfaget har en høj didaktiseringsgrad. De til mange af forløbene formulerede læringsmål, samt det faktum, at der i de fleste tilfælde findes forslag til evalueringsopgaver, kan potentielt udgøre en støtte for læreren i undervisningen. Men som det også ses i lærervejledningerne til de to andre fag, er vejledningerne til danskmaterialerne ofte mindre eksplícitte i forhold til fagsyn, didaktiske valg og muligheder og lærings-syn. Lærervejledningerne er således ikke i samme grad højt didaktiserede og understøtter ikke i samme grad lærerne didaktisk.

### **Den subjektivt forankrede afsenderstemme og læreren som medreflekterende didaktiker**

Lærers mulighed for, eller forventning om, at reflektere over læremidlets fagdidaktiske tilgang afhænger til dels af ovenstående på den måde, at et højt didaktiseret læremiddel med tydelige anvisninger ikke levner læreren meget plads til egen refleksion. Hvis der tillige med er en autoritær autorstemme, gøres dette endda sværere. I dette afsnit ser vi derfor på, om der er en sådan eksplícit autor i lærervejledningerne, og hvordan den ser ud, samt hvilke muligheder der så gives for lærers aktive medreflekteren.

For religionsfaget ser vi, at begge lærervejledninger til de analoge systemer er kendetegnet ved, at der ikke lægges op til, at læreren skal redidaktisere forløbene. *Liv og religion*-vejledningen har i høj grad en subjektiv forankret stemme, og læremidlets fagsyn og fagdidaktiske

udgangspunkt præsenteres som en selvindlysende sandhed. Der er tale om en meget autoritativ autor, som også ses i sprogbrugen, hvor der anvendes imperativer som 'skal', 'bør' og 'pas på med'. Som sådan bliver lærerne ikke inviteret til at reflektere over, at der kan være andre fagsyn og fagdidaktiske tilgange. Dette gælder også for lærervejledningerne for *Religion nu*. Her er autors sprog også præget af en autoritativ og normativ stemme, der både giver lærerne baggrundsviden til det faglige stof og anvisninger til undervisningens opbygning, mål og pointer.

For fagportalene til religionsfaget gælder, at lærervejledningerne ikke kommer nærmere ind på de fagdidaktiske overvejelser, der ligger bag de valg, der er taget i forhold til forløb, årsplaner, opgaver, mv. Lærerne inviteres heller ikke med til at reflektere over forløbene eller redidaktisere dem ud over valg/fravalg af opgaver. I den generelle del af vejledningen til Clio (Clio, [Religionsfaget], n.d.) lægges der, fælles for alle fag, op til, at lærerne selv kan udvælge, tilrettelægge og redidaktisere forløb, men der gives ikke konkrete ideer til, hvordan og ud fra hvilke overvejelser disse valg skal træffes. Der er mere vægt på, at læreren vejledes i, hvordan eleverne kan bruge portalens multimodale muligheder.

I lærervejledningerne til de enkelte forløb på Gyldendals fagportal til historie (Gyldendals fagportaler, [Historie], n.d.) finder vi en række almen-didaktiske forslag til undervisningens organisering, og portalen opfordrer til, at læreren selv udvælger elementer af et forløb, som han eller hun finder passende. På lektionsniveau er der heller ikke fastsat tydelige læringsmål og fordring til selvevaluering, og læreren skal derfor i højere grad organisere sin undervisning baseret på egne didaktiske refleksioner. På forløbsniveau er der stillet forslag til organisering i lærervejledningen, men disse begrænser sig til almen-didaktiske forslag til organisering af undervisningen. Lærervejledningerne beskriver de generelle linjer i det faglige indhold og klæder dermed læreren på til forløbet ved at introducere ham eller hende til en række overordnede, historiske begreber. Nogle af forløbene er brudt ned på lektionsniveau, mens andre ikke er. Forløbene kræver oftest, at læreren udvælger elementer af et forløb, idet læringsaktiviteter eller undervisningsformer ikke udpensles detaljeret. Portalen kræver, med andre ord, en aktiv redidaktisering af materialet.

I både *Fandango 5* (May & Arne-Hansen, 2009) og *Vild med Dansk 8* (Poulsen et al., 2008) til danskfaget kan vi identificere en subjektivt forankret stemme. I *Fandango 5* argumenteres eksempelvis for læremiddeldidaktikken ved brugen af et eksplicit 'vi', som refererer til læremiddelautor. Der kan dog ikke spores tegn på, at denne subjektivt forankrede stemme inviterer læreren med i en refleksion over differentiering, fagsyn, læringssyn eller redidaktisering af undervisnings-



forløb. I *Vild med Dansk 8* (Poulsen et al., 2008) er det kun differentiering, læreren inviteres til at reflektere over, og i *Den første læsning* (Borstrøm & Klint-Petersen, 2018) pointeres det, at man opnår det bedste resultat ved at følge lærervejledningen nøje, og lærervejledningen hertil har i det hele taget en autoritær autor, der ikke giver plads til lærerens egen fagdidaktiske medreflekteret.

Selvom der kun kan spores en eksplicit subjektiv forankret stemme i lærervejledningen til *Danskfaget 7.-10. klasse*, er der i alle de digitale læremidler formuleringer, hvor læreren inviteres til at reflektere over udvalgte didaktiske temaer, for eksempel differentiering og redigering af læremidlet. *Dansk.gyldendal.dk* (Gyldendals Fagportaler [Dansk], n.d.) er det mest dialogøgende.

### **Forskelle og ligheder på tværs af de tre fag**

Det er svært at konkludere noget generelt om lærervejledningernes fagdidaktiske tilgange, læringssyn og forhold til fagenes læreplaner. Overordnet ser vi en række højt didaktiserede læremidler, selvom lærervejledningerne ikke er begrundede i forhold til at ekspliciteres synet på fag, fagdidaktik og læring. Den største forskel ligger i, at de analoge systemer har fyldigere lærervejledninger, der også generelt har en mere fremtrædende og til tider autoritær autorstemme. Her ser vi, at de digitale systemer i højere grad har en vag og ikke-ekspliciteret autorstemme, måske fordi der er mange forfattere bag portalerne. Det levner indre plads til at have en fælles stemme og giver i stedet utydelighed og vage autorstemmer.

På tværs af fag og gældende for både analoge og digitale læremidler finder vi, at der kun i et enkelt tilfælde defineres et læringssyn i de analyserede lærervejledninger, og mens der i seks tilfælde defineres et fagdidaktisk ståsted i analoge lærervejledninger, ser vi ingen eksempler på dette i de analyserede lærervejledninger til digitale læremidler. I de to tilfælde, hvor der i analoge lærervejledninger ikke eksplicit defineres et fagdidaktisk ståsted, er der tale om samme lærebogssystem (*Religion Nu*), der er skrevet af forskellige forfattere afhængig af klassetrin, og som ikke nødvendigvis abonnerer på samme fagsyn.

Ved de analoge læremidler kan der i næsten alle tilfælde identificeres en subjektiv stemme. Der ekspliciteres også oftest et formål for læremidlet, hvilket stemmer godt overens med den iagttagelse, at de analoge systemer i højere grad end de digitale fagportaler binder forløbene sammen i et (fag)didaktisk koncept. Der er samtidig en gennemgående tendens til, at læreren ikke inviteres med i refleksioner over didaktiske temaer. Lærervejledningens subjektive stemme kan altså tolkes som en form for monolog, hvor argumentation for læremiddel-didaktikken er hovedformålet.

Lærervejledningerne til de digitale fagportaler boner ud på, at

lærervejledningen tematiserer lærerens udvælgelse af forløb, men ikke så ofte understøtter en egentlig redidaktisering af portalens indhold. Fagportalerne er kendetegnede ved, at mange forløb ligger i en sideordnet struktur, hvor læreren potentielt frit kan udvælge forløb og sammensætte dem til en årsplan (Gissel & Skovmand, 2018), så denne prioritering af udvælgelse er ikke overraskende. I sammenhæng med dette ser vi i de analoge læremidler redegørelser for, hvordan læremidlet bidrager til at skabe sammenhæng og progression, idet dette ofte er tænkt ind i systemets opbygning, men til gengæld er lærervejledningerne til de analoge materialer mindre tydelige omkring differentiering – måske fordi det trykte format er mere låst i forhold til at lave ændringer, der tilgodeser differentiering. Omvendt ser vi nogle (fem) eksempler på ekspliciterede overvejelser og invitationer til læreren om at tilgodeser differentiering i de digitale fagportaler, men dette ses ikke på forløbsniveau og går oftest på, hvordan funktioner i læremidlet kan bruges til at differentiere i forhold til elevernes læsning af tekster.

## Perspektiver og diskussion

Analyserne i denne artikel har beskæftiget sig med de største danske forlags didaktiske læremidler. Det vil sige Gyldendal, Alinea og for de digitale læremidlers vedkommende også Clio Online, da vores selektionskriterium har været læremidlernes udbredelse. Dermed kan undersøgelsen ikke sige noget om, hvorvidt mindre læremiddelproducenter repræsenterer en anden praksis vedrørende udformning af lærervejledninger og dialog med lærere.

Vi finder det bekymrende, at vi ser en klar tendens til minimalistiske lærervejledninger med vage autorstemmer på stort set alle de parametre, vi har undersøgt i de digitale læremidler, da danske læreres brug af digitale læremidler er omfattende (Styrelsen for It og Læring, 2021). Det er oplagt at kæde dette valg fra producentens side sammen med de ændrede vilkår for lærerens arbejde. Rationalet kunne være, at da lærerne har mindre forberedelsestid, og dermed tid til medreflekteringen og redidaktisering, vil de måske ikke kunne afsætte tid til at læse de ofte omfattende lærervejledninger, vi ser til de analoge systemer. Derfor kan producenten vurdere, at læreren vil foretrække plug-and-play-løsninger.

Ifølge en undersøgelse foretaget af Styrelsen for It og Læring (2021) bliver digitale læremidler typisk indkøbt centralt, det vil sige på kommunalt niveau, mens beslutninger om indkøb af analoge læremidler træffes på skolerne. Hele 36 % af de adspurgte lærere angav i under-

søgelsen, at de har ingen eller lille indflydelse på udvælgelse af digitale læremidler (Styrelsen for It og Læring, 2021). Givet denne situation er det måske ikke overraskende, at læremiddelproducenterne ikke ønsker at have en tydelig autor med eksplicite didaktiske valg i læremidlerne, men snarere præsenterer brugerne for forløb, der fremstår som neutrale bud på omsætninger af læreplanerne (Gissel & Hansen, 2021). Dette til trods for, at de tre fag, vi har undersøgt læremidler til, er fag, hvor der til stadighed foregår fagdidaktiske grundlagsdiskussioner og diskussioner om fagenes formål.

Man kunne argumentere for, at hvis lærerne skal have mulighed for at udøve deres metodefrihed i forhold til forløbene på en digital fagportal, som de ikke altid selv har valgt, så må producenterne af fagportalerne indbygge og eksplicitere en pluralitet af forløb, således at læreren kan opsøge de forløb, der ligger mest i forlængelse af deres eget fagsyn. Desuden ville det være befordrende, at producenten på forløbsniveau ekspliciterer både fagsyn og lærings-syn, samt hvordan forløbet relaterer sig til fagets formål og lægger op til en faglig dialog med læreren, således at læreren aktiveres i forhold til at træffe didaktiske til- og fravalg. Dette garanterer ikke, at læremidlets didaktiske intention ikke kommer til at styre undervisningen alligevel, som Oksbjerg (2021) og Gissel (2021) fandt var tilfældet, men i det mindste ville læreren få muligheden for at tage kritisk stilling til læremidlets intentioner.

## Referencer

- Ahl**, L. (2014). *Approaching curriculum resources. Examining the potential of textbooks and teacher guides to support mathematics learning and teaching*. Mälardalen University Press.
- Ahl**, L., Hoelgaard, L. & Koljonen, T. (2013). Lärarhandledning för inspiration och kompetensutveckling. *Nämnamnaren*, 4, 81-85.
- Ahl**, L., Koljonen, T. & Hoelgaard, L. (2014, June 3-6). *HOW ARE MATHEMATICS TEACHER GUIDES USED FOR SUPPORT AND INSPIRATION IN TEACHING?* [Conference paper]. NORMA14, Turku, Finland.
- Alinea**. (n.d.). *Danskportalen udskoling*. Alinea. Lokaliseret på: <https://dansk.fagportal.alinea.dk/udskoling>
- Andersen**, M., Mortensen, C. B., Rydahl, J. & Tunebjerg, M. (2018). *Religion nu 6: Lærervejledning*. Gyldendal.
- Bakhtin**, M. M. (1981). Discourse in the Novel. I: M. Holquist (Ed.), *The Dialogic Imagination* (s. 259-422). University of Texas Press.
- Bakhtin**, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. University of Minnesota Press.

- Bakhtin**, M. M. (1995). Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber. Forsøg på en filosofisk analyse. (overs. og red. Af Nina Møller Andersen & Svetlana Klimenko). *Kultur & Klasse*, 23(79), 43-70. Medusa. <https://doi.org/10.7146/kok.v23i79.20720>
- Bakhtin**, M. M. (1997). Frågan om talgenrer. I: E. H. Aurelius & T. Götselius (red.): *Genreteori* (s. 203-239). Studenterlitteratur.
- Bernstein**, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bjerre**, L. I. (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen: En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag* (Ph.d.-afhandling). Syddansk Universitet.
- Bjerre**, L. I. (2021). Det forsvundne fortidsperspektiv i historiefagets læremidler. *Norsk Pædagogisk Tidsskrift*, 105(2), 242-255. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-11>
- Borstrøm**, I. & Klint-Petersen, D. (2018). *Den første læsning 1.kl. Lærervejledning til Læsebogen og Arbejdsbogen*. Alinea.
- Bremholm**, J. (2017). Begynderundervisningens svære balance. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 78-102). Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard**, J., Buch, B. & Fougat, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 28-54). Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard**, J. & Hansen, T. I. (2011). Holistic evaluations of learning materials. I: J. R. Rodríguez, M. Horsley & S. V. Knudsen (red.), *10th International Conference on Research on Textbooks and Educational Media: Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media* (s. 502-520). IARTEM.
- Børne- og Undervisningsministeriet**. (2019). *Dansk: Faghæfte 2019*. Børne- og Undervisningsministeriet. <http://digitalelaereplaner.dk/1%C3%A6replan/danmark/dansk/2019>
- Böwadt**, P. R. (2007). *Livets pædagogik: en kritik af livsfilosofien og dens pædagogisering*. Gyldendal.
- Clio** [Danskfaget]. (n.d.). *Danskfaget 1.-3. klasse*. Clio. <https://portals.clio.me/dk/dansk/1-3/>
- Clio** [Danskfaget]. (n.d.). *Danskfaget 7.-10. Klasse*. Clio. <https://portals.clio.me/dk/dansk/7-10/>
- Clio** [Historiefaget]. (n.d.). *Historiefaget 7.-9. klasse*. Clio. <https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/>
- Clio** [Religionsfaget]. (n.d.). *Religionsfaget 1.-3. klasse. Fælles Mål på Religionsfaget*. Clio. <https://portals.clio.me/dk/religion/1-3/ressourcer/laerervejledning/om-por-talen/faelles-maal-paa-religionsfaget/>
- Clio** [Religionsfaget]. (n.d.). *Religionsfaget 1.-3. klasse*. Clio. <https://portals.clio.me/dk/religion/1-3/ressourcer/laerervejledning/om-portalen/religionsfaget/>
- Danmarks** Evalueringsinstitut (EVA). (2021). *Undervisere i folkeskolen og deres uddannelse: En registeranalyse af uddannelse, efteruddannelse og kompetencedækning i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut. [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2021-08/Uddannelse%20kompetenced%C3%A6kning%20og%20efteruddannelse%20i%20folkeskolen\\_11082021\\_alo4.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2021-08/Uddannelse%20kompetenced%C3%A6kning%20og%20efteruddannelse%20i%20folkeskolen_11082021_alo4.pdf)
- Demosthenous**, E. & Stylianides, A. (2014, July 15-20). *Algebra-Related Tasks in Primary School Textbooks* [Conference paper]. Joint Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME) and the North American Chapter of the Psychology of Mathematics Education (PME-NA), Vancouver, Canada.

- Foster, E.** (2018). Design principles guide educators in choosing and using curriculum materials. *Learning Professional*, 39(1), 19-23.
- Gissel, S. T.** (2015). Læreres brug af iSkriv. *Læremiddeldidaktik*, 7, 42-60.
- Gissel, S. T.** (2021). Læreres brug af digitale fagportaler i L1-undervisningen. *Norsk Pædagogisk Tidsskrift*, 105(3), 282-295. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-03>
- Gissel, S. T. & Buch, B.** (2020). A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 7, 90-129. DOI: 10.7146/lt.v5i7.117281
- Gissel, S. T., Buch, B., Carlsen, D. & Skov, L. I.** (2021). Læremidler og læremiddelbrug i L1 i Danmark. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 9, 80-119. DOI: 10.7146/lt.v6i9.124762
- Gissel, S. T., Buch, B., Kjeldsen, K., Albrechtsen, T.R.S. & Oksbjerg, M.** (2023). A systematic review of research on teachers' guides. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 12.
- Gissel, S. T. & Hansen, T. I.** (2021). Learning Materials between Didactic Potential and Control. I: M. Roos, K. L. Berge, H. Edgren, P. Hiidenmaa & C. Matthiesen (red.), *Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education* (s. 1536-2020) (1. udgave s. 302-317). Brill.
- Gissel, S. T., Hjelmberg, M. D., Kristensen, B. T. & Larsen, D. M.** (2019). Kompetencedækning i analoge matematiksystemer til mellemtrinnet. *MONA – Matematik- Og Naturfagsdidaktik*, 2019(3), 7-27.
- Gissel, S. T. & Skovmand, K.** (2018). *Kategorisering af digitale læremidler: En undersøgelse af didaktiske, digitale læremidlers karakteristika*. Læremiddel.dk.
- Gissel, S. T., Pettersson, M. & Bundsgaard, J.** (2021). Udvikling i lærernes brug af digitale læremidler. I: J. Christensen, J. Bundsgaard, C. C. Kjeldsen & M. Pettersson (red.), *It i skolen under coronapandemien* (s. 61-85). Aarhus Universitetsforlag.
- Grubb, U. & Poulsen, J. A.** (2014). *Historie 5: Læreren bog*. Gyldendal.
- Gyldendals Fagportaler [Dansk]**. (n.d.). *Dansk 0.-2. Klasse*. Gyldendal. <https://dansk0-2.gyldendal.dk/>
- Gyldendals Fagportaler [Dansk]**. (n.d.). *Dansk 7.-10. klasse*. Gyldendal. <https://dansk.gyldendal.dk/>
- Gyldendals Fagportaler [Historie]**. (n.d.). *Historie 3.-6. Klasse*. Gyldendal. <https://historie3-6.gyldendal.dk/>
- Gyldendals Fagportaler [Historie]**. (n.d.). *Historie 7.-9. klasse*. Gyldendal. <https://historie.gyldendal.dk/>
- Gyldendals Fagportaler [Religion]**. (n.d.). *Religion 4.-6. kl. Om portalen*. Gyldendal. [https://religion4-6.gyldendal.dk/til\\_laereren/01-om-portalen](https://religion4-6.gyldendal.dk/til_laereren/01-om-portalen)
- Grossman, P. & Thompson, C.** (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2014-2026. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.002>
- Hansen, J. J.** (2010). *Læremiddellandskabet: Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.
- Hansen, J. J.** (2012). *Dansk som undervisningsfag: perspektiver på didaktik og design*. Dansk lærerforening.
- Hemmingsen, S. E. & Hostrup, H.** (2008). *Klar, parat, historie 5. klasse: Lærervejledning*. Alinea.
- Hemmingsen, S. E. & Hostrup, H.** (2011). *Klar, parat, historie 8. klasse: Lærervejledning*. Alinea.

- HistorieLab.** (2015). *Historiefaget i fokus – dokumentationindsatsen*. HistorieLab. [https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/#wp\\_lightbox\\_prettyPhoto/o/](https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/#wp_lightbox_prettyPhoto/o/)
- Hoelgaard, L.** (2015). *Lärahandledningen som resurs: En studie av svenska lärarhandledningar för matematikundervisning i grundskolans årskurs 1-3*. Mälardalen University Press.
- Jensen, T.** (2013). A Battlefield in the Culture Wars: Religious Education in Danish Elementary School 1989-2011. I: A. Jödicke (red.), *Religious Education Politics, the State, and Society* (s. 25-49). Ergon Verlag.
- Juul, H.** (2008). Læremiddelanalyse. Fra makro - til mikroniveau. *Tidsskrift for læremiddeldidaktik* (1).
- Kjeldsen, K.** (2016). *Kristendom i folkeskolens religionsfag. Politiske og faglige diskussioner, repræsentation og didaktisering* (Ph.d.-afhandling). Syddansk Universitet.
- Kjeldsen, K.** (2019). *Et kristent funderet religionsfag: En kritisk undersøgelse af kristendoms særlige status i skolen*. Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Knudsen, S. V.** (red.). (2011). *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfold. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/laremidler\\_hive.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/laremidler_hive.pdf)
- May, T. & Arne-Hansen, S.** (2009). *Fandango – Dansk for 5. Klasse: Lærervejledning*. Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S.** (2010). *Fandango – Dansk for 6. Klasse: Lærervejledning*. Gyldendal Uddannelse.
- Mortensen, C. B., Rydahl, J. & Tunebjerg, M.** (2008). *Liv og Religion 9: Lærerens bog*. Gyldendal.
- Nielsen, F. V.** (1994). *Almen musikdidaktik*. Christian Ejlers' Forlag.
- Oksbjerg, M.** (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet* (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet (DPU). <https://doi.org/10.7146/aul.418>
- Poulsen, H., Ammitzbøll, L. & Østergren-Olsen, D.** (2008). *Vild med Dansk 8*. Gyldendal.
- Remillard, J. T.** (1999). Curriculum Materials in Mathematics Education Reform: A Framework for Examining Teachers' Curriculum Development. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 315-342. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00130>
- Remillard, J. T.** (2012). Modes of Engagement: Understanding Teachers' Transactions with Mathematics Curriculum Resources. I: G. Gueudet, B. Pepin & L. Trouche (red.), *From Text to 'Lived' Resources: Mathematics Curriculum Materials and Teacher Development* (s. 102-122). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1966-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1966-8_6)
- Rydahl, J. & Skovmand, K.** (2014). *Religion nu 3: Lærervejledning*. Gyldendal
- Selander, S.** (1994). Pedagogiska texter och retorik. I: S. Selander & B. Englund (red.), *Konsten att informera och övertyga: En antologi om pedagogik, text och retorik*, (s. 41-54). HLS Förlag.
- Skjelbred, D.** (2007). Teachers' Guides in Textbook Research. *IARTEM E-Journal*, 1(1), 25-35. <https://doi.org/10.21344/iartem.vii1.803>
- Skjelbred, D.** (2018). Om forord i norske abc-bøker i 200 år. I: L. R. Rasmussen, M. R. Holmen & K. B. Staffensen (red.), *Uddannelseshistorie 2018. Læremidler – om materialitet og ord i produktion og praksis* (52. årbog) (s. 80-98). Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie.
- Skolverket.** (2006). *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* (RAPPORT 284). Skolverket, Utbildningsdepartementet.

- Starup, M. & Jensen, J. N. (red.).** (2020). *Bogen og litteraturens vilkår 2020: Bogenpanelets årsrapport* (årsrapport 2020). Slots- og Kulturstyrelsen, Kulturministeriet. <https://boghandlerforeningen.dk/wp-content/uploads/2020/11/bogen-og-litteraturens-vilkaar-2020.pdf>
- Steffensen, B.** (2010). Danskfagets didaktik. I: J. Asmussen & L. H. Clausen (red.), *Mosaikker til danskstudiet* (s. 139-158). Academica.
- Styrelsen for It og Læring.** (2021). *Lærernes digitale hverdag – kvantitativ kortlægning*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/jun/210621-rapporten-laererens-digitale-hverdag.pdf>
- UVM.** (2015). *Læseplan for faget dansk*. Undervisningsministeriet. <http://digitalelaerplaner.dk/sites/default/files/pdf/2015-dansk-laeseplan.pdf>
- UVM.** (2021). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr. 1887 af 01/10/2021). Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2021/1887>
- Volosjinov, V. N.** (1986). *Marxism and the Philosophy of Language*. Harvard University Press.

**Appendiks A. Oversigt over analyserede læremidler med angivelse af fag, trin, om det er analogt eller digitalt, læremiddeltypen, analysedato eller udgivelsesår, og hvilke dele af læremidlet der er analyseret.**

Note: Dato/udgivelsesår udfyldes forskelligt afhængigt af, om der er tale om et digitalt eller analogt læremiddel. Ved analoge udgivelser angives udgivelsesåret, mens vi for digitale læremidler, som jo løbende kan revideres fra forlagets side, angiver det tidspunkt, vi har gennemført analysen.

Titel på læremiddel	Fag	Trin	Analogt/digitalt	Type læremiddel	Dato/udgivelsesår	Analyserede forløb
Clionline	Kristendomskundskab	Indskoling	Digitalt	Digital fagportal	5/1 2020	Lærervejledning, årsplaner, lærer guider til udvalgte emner bl.a.: Abraham, Isak og Jakob; Døden, Jesu lignelser, Buddha og Ganesha, Venner

Clionline	Kristendomskundskab	Mellemtrin	Digitalt	Digital fagportal	7/1 2020	Lærervejledning, årsplaner, lærer guider til udvalgte emner bl.a.: lignelser, nordisk mytologi og religionsskiftet
Gyldendals Fagportaler	Kristendomskundskab	Indskoling	Digitalt	Digital fagportal	11/1 2020	"Lærer" (generelle vejledninger inkl. årsplaner, aktiviteter), vejledninger til de tre overordnede emner 'Livet, Fortællinger og Religioner. Udvalgte forløb og vejledninger: Klassens regler, Grundtvig, Kirkegaard, Da Gud gik i gang.
Gyldendals Fagportaler	Kristendomskundskab	Mellemtrin	Digitalt	Digital fagportal	11/1 2020	Lærer (generelle vejledninger inkl. årsplaner, aktiviteter), forløb og vejledninger til disse: Buddhismen bliver til, tilgivelse, jul, påske og pinse
Liv og Religion 9	Kristendomskundskab	Udskoling	Analogt	System	2008	Generelle del af lærervejledningen gældende for alle klassesettrin + hele lærervejledningen + ekstra digitale ressourcer
Religion nu 3	Kristendomskundskab	Indskoling	Analogt	System	2014	Hele lærervejledningen
Religion nu 6	Kristendomskundskab	Mellemtrin	Analogt	System	2018	Hele lærervejledningen



Dansk 0-2. gyldendal.dk	Dansk	Indskoling	Digitalt	Digital fagportal	20/11 2020	Billedbøger (litteraturforløb) og Udsagnsordmytologi og religionsskiftet
Danskfaget 1. - 3. klasse	Dansk	Indskoling	Digitalt	Digital fagportal	13/1 2020	Ordklasser og Bent og den kinesiske kasse (litteraturforløb)
Den første læsning	Dansk	Indskoling	Analogt	System	2. udg.	Hele materialet
Gyldendal. Fandango 5	Dansk	Mellemtrin	Analogt	System	2009	Dele af lærervejledningen omhandlende litteraturredaktik og "side-for-side"- vejledning
Alinea Dansk	Dansk	Mellemtrin	Digitalt	Digital fagportal	4/12 2020	"Kunsteventyr"
Clio. Danskfaget 4.-6. klasse	Dansk	Mellemtrin	Digitalt	Digital fagportal	4/12 2020	"Novellen"
Alinea Dansk	Dansk	Udskoling	Digitalt	Digital fagportal	25/11 2020	"Dan Turèll - sin tids ikoniske stemme"
Danskfaget 7.-10. klasse	Dansk	Udskoling	Digitalt	Digital fagportal	26/11 2020	"Det Moderne og det folkelige gennembrud"
Gyldendal Dansk 7-10	Dansk	Udskoling	Digitalt	Digital fagportal	26/11 2020	"Noveller"
Vild med Dansk 8	Dansk	Udskoling	Analogt	System	25/11 2020	"Science fiction - et spejl af tiden" og "Fra bog til film"

Historie-faget Clio	Historie	Udskoling	Digitalt	Digital fagportal	16/11 2021	Den generelle lærervejledning "Kildekritisk og "Israel-Palæstina"
Gyldendal historie	Historie	Udskoling	Digitalt	Digital fagportal	23/11 2021	Den generelle lærervejledning, "Danmarks tropekolonier" "kildekursus"
Klar parat historie 5. klasse- Alinea	Historie	Mellemtrin	Analogt	System	2008	Hele lærervejledningen
Klar parat historie 8. klasse - Alinea	Historie	Udskoling	Analogt	System	2011	Hele lærervejledningen
Historie 5 - Gyldendal	Historie	Mellemtrin	Analogt	System	2014	Hele lærervejledningen

# Abstract

---

Formålet med artiklen er at undersøge, hvordan lærere forstår egne redidaktiseringsstrategier med et selvvalgt didaktisk litteraturlæremiddel. Disse forståelser danner udgangspunkt for en sammenligning af deres undervisningspraksis med læremidlet. Formålet er således også at undersøge den sammenhæng, der måtte være mellem læreres forståelser af redidaktiseringsstrategier og deres undervisning med læremidlet. Med den store udbredelse, didaktiske læremidler har i grundskolens danskfag, er formålet med artiklen desuden at opnå viden om, hvordan undervisning i litteratur aktuelt praktiseres med inddragelse af læremidlerne. Artiklens analyser baserer sig på lærerinterviews og klasserumsobservationer, og den teoretiske ramme er begreber om diskurs, didaktiske paradigmer og læremidler. En af hovedpointerne i undersøgelsens resultater er, at det kan være vanskeligt klart at definere og forstå, hvad lærere mener, når de formulerer sig om brug af didaktiske læremidler. Heraf kan det yderligere konkluderes, at der mangler empiriske studier i læreres undervisning med didaktiske læremidler.

The aim of the article is to investigate how teachers understand their own redidactic strategies with a self-selected didactic literature learning material. These understandings form the basis for a comparison of their teaching practices with the learning material. Thus, the aim is also to investigate the correlation that may exist between teachers' understandings of redidactic strategies and their teaching with a learning material. Given the widespread use of didactic learning materials in Danish primary school, the article also aims to gain knowledge about how literature teaching is currently practised in Danish primary school with the inclusion of learning materials. The article's analyses are based on teacher interviews and classroom observations and the theoretical framework is concepts from the theory of discourse, didactic paradigms and learning materials. One of the main points of the study's findings is that it can be difficult to clearly define and understand what teachers mean when they articulate their use of didactic learning materials. Hence, it can be concluded that there is a lack of empirical studies of teachers' teaching with didactic learning materials.

# Lærere redidaktiserings- strategier

Forståelser af egne strategier og undervisning med et litteraturlæremiddel

Af Marianne Oksbjerg, Professionshøjskolen UCN

## Dansklærere og læremiddelbrug

I grundskolens danskfag anvendes i vid udstrækning et bredt udvalg af didaktiske læremidler<sup>1</sup>. Dansklærere benytter således både forlagsproducerede læremidler, forløb fra landets centre for undervisningsmidler (CFU'er) og fra mange andre både mere eller mindre autoriserede udbydere. Forskningsprojektet *Læremidlernes danskfag* fra 2017 peger på, at didaktiske læremidler spiller en signifikant rolle i skolens danskundervisning (Bundsgaard, Buch & Foug, 2017). Spørgsmålet er, hvilken betydning denne udbredte læremiddelbrug har for undervisningen. Meget tyder dog på, at en undersøgelse af læreres tanker om og brug af læremidler i undervisningen kan være med til at udpege væsentlig træk ved den danskundervisning, der aktuelt kan udfolde sig i den danske grundskole. Formålet med denne artikel er at bidrage med viden om dette felt, hvor min undersøgelse fokuserer på den relation, der kan være mellem læreren og det didaktiske litteraturlæremiddel, som hun vælger at undervise med på mellemtrinnet, og hvilken betydning denne relation måtte have for undervisningen. Formålet med artiklen er altså nærmere bestemt at frembringe viden om, hvordan læreren forstår sin egen redidaktisering af et selvvalgt litteraturlæremiddel, og hvad lærerens valg af undervisningsstrategier betyder for undervisningen med læremidlet. Samtidig er formålet som nævnt også at bidrage til en forståelse af, hvordan litteraturundervisningen i grundskolens danskfag aktuelt udøves. Litteraturundervisningens formål og dannelsespotentialer har været og er til stadighed til debat både nationalt (Bundsgaard & Oksbjerg, 2012; Blok Johansen, 2019;

<sup>1</sup> Didaktiske læremidler er pædagogisk designede undervisnings- og læringsystemer, der er produceret med en læringsmæssig intention, og som kan fungere som et selvstændigt læringsmiljø (Hansen, 2010, s. 21).

Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020) og internationalt (Persson, 2007; Skaftun, 2009; Nussbaum, 2010; Langer, 2011). Der mangler imidlertid forskning i, hvordan lærere aktuelt legitimerer og underviser i litteratur, hvilket denne artikel således også søger at bidrage med viden om. Artiklens forskningsspørgsmål lyder:

**Hvordan forstår lærere egne redidaktiseringsstrategier med et selvvalgt litteraturlæremiddel, og hvordan udfolder undervisning med læremidlet sig?**



### **Forskning i læremidler og læremiddelbrug i danskfaget**

I dansk kontekst har flere studier beskæftiget sig med L1-undervisning<sup>2</sup>, hvor fagets didaktiske læremidler indgår med fokus på forskellige områder. Flere af disse studier er dokumentstudier, som føjer ny vigtig viden til feltet om didaktiske læremidler, men som altså ikke undersøger læreres forståelser og undervisning med læremidlerne. Carlsen og Hansen (2009) præsenterer således en model til analyse og vurdering af læremidler til danskfaget. Hos både J. J. Hansen (2012) og T. I. Hansen (2015) præsenteres danskfaget som undervisningsfag i et læremiddelperspektiv. Bundsgaard (2013) undersøger kommunikationskritik i mediælæremidler i historisk perspektiv, og Oksbjerg (2013) har også fokus på kommunikationskritik i sin undersøgelse af tendenser i litteraturlæremidler. I Skyggebjerg (2013) diskuteres tekstbegreber i mellemtrinnets litteraturundervisning gennem en undersøgelse af udvalgte læremidler. Med udgangspunkt i Læremidlernes danskfag (Bremholm, Bundsgaard, Foug & Skyggebjerg, 2017) har en række forskere også beskæftiget sig med forskellige aspekter af danskfagets læremidler. Bundsgaard, Buch og Foug (2017, 2020) afdækker gennem en kvantitativ undersøgelse hvilke læremidler, der er de mest anvendte. På baggrund af undersøgelsen foretager en række forskere kvalitative undersøgelser af de mest udbredte læremidler til forskellige områder af danskfaget. Bremholm (2017, 2020) undersøger læremidler til begynderundervisning, Kabel (2017, 2020) fokuserer på grammatiklæremidler, og Matthiesen (2017) præsenterer resultater vedrørende sagprosaens placering i læremidlerne. Rørbech (2017),

<sup>2</sup> I artiklen anvender jeg den internationalt udbredte betegnelse L1 (First Language) og L1-undervisning for det, man også har kaldt modersmål og modersmålsundervisning.

Skyggebjerg (2017), Rørbech og Skyggebjerg (2020) og Kristjansdottir (2017) beskæftiger sig med forskellige aspekter af de mest benyttede litteraturlæremidler, og endelig afdækker Carlsen (2017) og Berthelsen og Tannert (2017, 2020) it og medier i danskfaget. I et andet studie præsenterer Gissel og Hansen (2019) et studie i hyppigt downloadede danskforløb på læringsplatformen Meebook.

Både Knudsen (2011) og Gissel og Buch (2020) konkluderer, at der kun findes få danske empiriske studier i brug af læremidler, hvilket således også gælder for danskfagets læremidler. Her skal dog nævnes nogle af de mest relevante. Bremholm og Skott (2019) undersøger i et casestudie læreres planlægningspraksis i matematik og dansk. Forskerne interviewede lærerne og observerede deres planlægningsmøder. I studiet finder man, at både matematik- og dansklærerne inddrager læremidler i deres planlægningsproces uden at forholde sig reflekteret og kritisk til dem. I hverken Elf, Gissel, Hansen, Lindhart og Misfeldt (2020) eller Rasmussen (2020) er læremidlernes betydning et selvstændigt forskningsfokus, og derfor er det tankevækkende, at de alligevel nævnes. Hos Elf et al. (2020) følger en række lærere nogle til formålet udarbejdede læremidler, som har til hensigt at understøtte en undersøgelsesorienteret litteraturundervisning. I studiet af lærernes undervisning med disse didaktiske læremidler bemærker forskerne, at lærerens undervisning kunne forekomme ”udvendig og uden professionel danskidaktisk myndighed, fordi vedkommende var optaget af at følge materialets instruktioner” (Elf et al., 2020, s. 174). Det er ikke overraskende, at lærerne følger læremidlet nøje, da bevidsthed om deltagelse i projektet sandsynligvis vejer tungt i lærerens tilgang til undervisningen. Det er alligevel tankevækkende, at forskerne vælger at betegne tilgangen med ord som ”udvendig” og uden ”danskdidaktisk myndighed”. I Rasmussen (2020) er læremidlerne heller ikke umiddelbart i fokus, men Rasmussen bemærker alligevel, at de spiller en fremtrædende rolle i den litteraturundervisning, hun observerer i to 5. klasser. Gissel, Buch, Carlsen og Skov (2021) undersøger læremiddelbrug i danskundervisningen på 7. klassetrin. Datagrundlaget er 25 lektioners videooptagelser fra otte forskellige skoler. Et af studiets fund er, at lærerne i vid udstrækning inddrager forskellige didaktiske læremidler, men oftest uden yderligere redidaktisering eller rammesætning. Eftersom studiet ikke indeholder lærerinterviews, fremgår lærernes bevæggrunde for undervisningen ikke. I Norup (2021) undersøges relationerne mellem to læreres didaktiske design og deres faktiske litteraturundervisning. Formålet med studiet er at undersøge, i hvilken grad litteraturanalyse blev prioriteret i forhold til litteraturfortolkning. Resultaterne er, at aktiviteter med analyse prioriteres højere end aktiviteter med fortolkning, og at disse del-elementer udfoldes isoleret fra hinanden, hvilket bekræfter resultater

fra forskningsprojektet *Læremidlernes danskfag* (2017). I Oksbjerg (2021) viser jeg i et casestudie, hvordan fire lærere alle vælger læremiddelstyrede undervisningsstrategier, når de underviser med et selvvalgt litteraturlæremiddel på 5./6.-klassetrin. Derved fremstår en undervisningsdiskurs, som for to af lærerens vedkommende afviger på væsentlige punkter fra den litteraturredidaktiske position, som lærerne selv formulerer ved de lærerinterviews, som gennemføres i forbindelse med studiet (Oksbjerg, 2021). I denne artikel stiller jeg via empiriske data fra mit ph.d.-studie skarpt på fire læreres redidaktiseringsstrategier, sådan som de formulerer dem i uddrag fra studiets interviews, og som jeg ser dem udfoldet i udvalgte sekvenser fra mine observationer af lærernes undervisning. Selvom lærernes undervisning med læremidlet fremstår med gennemgående og tydelige fælles træk, vil jeg i nærværende undersøgelse fokusere på de forskelligheder, jeg også hørte lærerne formulere og så udfoldet i deres undervisning.

## Metode

Artiklens resultater fremkommer ved analyser af empiri, der som nævnt stammer fra mit ph.d.-studie, som blev gennemført i perioden 2017-2021 (Oksbjerg, 2021). Studiet er et multiple casestudie, hvor hver af de fire cases består af en lærer, hendes forståelse af og undervisning med et selvvalgt didaktisk litteraturlæremiddel (Yin, 2018). Artiklens analyser baserer sig altså især på de semistrukturerede lærerinterviews samt på udvalgte sekvenser fra klasserumsobservationerne (Kvale & Brinkmann, 2015; Blikstad-Balas, 2017). Eftersom der både i interviews og undervisning refereres til det læremiddel, som læreren valgte at undervise med, vil resultater af læremiddelanalysen også indgå perifert i artiklen (Prior, 2003; Oksbjerg, 2021, s. 94). Mens ph.d.-studiet pågik, interviewede jeg hver lærer to gange: Første interview er gennemført, før jeg observerer læreren undervise med læremidlet, og andet interview ligger efter klasserumsobservationerne. Når jeg i denne artikel refererer til det første og andet interview, er det således disse lærerinterviews og deres kronologiske placering, jeg henviser til.

Ved udvælgelse af de fire lærere er jeg inspireret af Flyvbjerg (1991), hvor han introducerer *informationsorienteret udvælgelse*. Lærerne er således udvalgt efter størst mulig diversitet mht. geografisk placering, erfaring og danskfaglig uddannelsesbaggrund (Penuel, Philips & Harris, 2014; Tallaksen & Hodne, 2014). Lærerne er ansat på tre forskellige skoler, beliggende i byer af forskellig størrelse, og de har mellem 4 og 16 års undervisningserfaring. To af lærerne er uddannet

med dansk som et af deres fag fra læreruddannelsen, og en er meritlærer med cand.mag. i nordisk litteratur og sprog. Desuden er det et kriterie, at de i perioden, hvor studiet pågik, skulle undervise med et selvvalgt didaktisk litteraturlæremiddel. Alle fire valgte at undervise med forskellige dele af det samme læremiddel, nemlig *Fandango* (May & Arne-Hansen, 2009-2015), som er et større system, der retter sig mod hele skoleforløbets danskundervisning. Det er imidlertid ikke overraskende, at alle fire lærere valgte dette læremiddel, eftersom Bundsgaard, Buch og Fougt (2017) peger på, at netop dette er det mest benyttede på skolens mellemtrin.

### **Teoretisk ramme. Diskurs, litteraturredidaktik og didaktiske læremidler**

Ved analyser af de tre former for empiri (læremiddel, interviews og observationer) er et af formålene at opnå viden om lærernes forståelser af de redidaktiseringsstrategier, de vælger, i relation til den undervisning, de praktiserer med læremidlet. For at kunne foretage disse sammenligninger mellem forståelser og undervisning er det relevant at foretage analyserne af det samlede empiriske materiale med det samme analyseapparat. Ved alle analyserne anvender jeg derfor det samme begrebsapparat, som er informeret af teorier om diskurs, litteraturredidaktiske paradigmer og didaktiske læremidler. *Diskurs* forstås som hos Hetmar (2019):

” Diskurs betegner en bestemt afsluttet, sammenhængende mængde af ytringer hvor sammenhængen etableres ved at ytringerne følger efter hinanden i den samme kommunikationssituation. Med afsluttet mener jeg at mængden ses og beskrives med et perspektiv hvormed den fremstår som en helhed.  
(Hetmar, 2019, s. 116)

Jeg betragter den særlige situation, hvor jeg som forsker interviewer læreren om hendes forståelser og brug af et didaktisk læremiddel som en afgrænset kommunikationssituation. Ligeledes betragter jeg undervisningen med læremidlet i klassen, hvor læreren kommunikerer med sine elever, som en særlig kommunikationssituation, hvortil en særlig diskurs knytter sig. Endelig betragter jeg læremiddelforfatternes kommunikation med gruppen af dansklærere som en situation, hvor en særlig litteraturredidaktisk diskurs kan fremanalyses. I artiklen refererer jeg til disse tre diskurser som lærerens, undervisningens eller læremidlets diskurs. Kommunikationssituation kan forstås som den nære sociale kontekst, som deltagerens ytringer er formet af og skal forstås i relation til. Samtidig skal disse ytringer også forstås som so-



cialle praksisser, som er med til at forme den sociale kontekst, som de er integreret i (Gee, 2011; Säljö, 2005). I forlængelse heraf forstår jeg eksempelvis ved formuleringen *lærerens diskurs* det perspektiv på litteraturundervisning, som læreren formulerer i den beskrevne kommunikationssituation. Dette perspektiv fremanalyserer jeg som en diskurs, der altså dækker over en bestemt forståelse af litteraturdidaktiske aspekter.

Med henblik på at beskrive den måde, hvorpå mening skabes i den enkelte kommunikationssituation, inddrager jeg desuden begreberne *diskurstråd* og *betydningskontekst* (Hetmar, 2019). Diskurstråde er ”afsluttede eller uafsluttede, sammenhængende mængder af ytringer hvor sammenhængen etableres på tværs af konkrete diskurser” (Hetmar, 2019, s. 116). Diskurstråde fremstår som diskursive begivenheder, der danner temaer i det empiriske materiale. Diskurstrådene relaterer sig til bagvedliggende (faglige) betydningskontekster, som er de forudsætninger, der gør diskurstrådene mulige som meningsskabende referencer. Diskurstråde kan være *implicitte*, hvis de henviser til indforståede forståelser af fagligheder og kommunikationsmønstre. Derved kan disse implicitte diskurstråde pege på stiltiende aftaler mellem eksempelvis lærer og elever om, hvordan litteraturundervisning og kommunikation i klasserummet skal eller plejer at forløbe (Hetmar, 2019).

Med henblik på at karakterisere diskurserne inddrager jeg i artiklen begreber fra paradigmatheori vedrørende L1-faget samt fra mere specifik teori om litteraturdidaktiske paradigmer. Til trods for at Carlsen (2021) har udviklet danskdidaktiske forståelsesmåder, som på nogle måder kunne være relevante at inddrage her (Carlsen, 2021), vælger jeg alligevel af fastholde begreber fra paradigmatheorien. Jeg forstår nemlig ikke paradigmerne i den oprindelige Kuhnske forstand (Kuhn, 1962), men som faglige positioner eller fagsyn, som til forskellige tider og af forskellige årsager til stadighed præger et fagdidaktisk felt. Som Sawyer & Van de Ven (2006)<sup>3</sup> ser jeg faglige felter som værende polyparadigmatiske og dermed som udtryk for, at der finder en stadig kamp og konkurrence sted om at definere faglighed og dominerende faglige positioner. Den faglighed, som dominerer et fagligt felt på et givent tidspunkt, forstår jeg dermed ikke som en, der er fremkommet ved, at ét fagligt paradigme nødvendigvis i Kuhnsk forstand fuldstændigt har udraderet et andet paradigme. Jeg ser netop paradigmerne som samlede systemer af værdier, formuleret i et

3 Sawyer & Van de Ven (2006) introducerer fire didaktiske paradigmer som de dominerende inden for det L1-faglige felt, nemlig det akademiske, det udviklingsorienterede, det kommunikative og det utilitaristiske paradigme.

fagligt sprog, som kan genfindes i en faglig diskurs i mere eller mindre grad. Der ligger yderligere den forståelse, at studiets lærere ikke nødvendigvis bevidst refererer til disse fagdidaktiske paradigmer. Mine analyser bygger dog på den antagelse, at sproglige tegn fra feltets veldokumenterede, forskningsbaserede, fagdidaktiske paradigmer kan genfindes, når lærere og læremiddelforfattere konstruerer mening i relation til den sociale kontekst, de refererer til og er en del af.

De fire litteraturdidaktiske paradigmer af Witte og Sâmihäian (2013) er udfoldet i en matrix bestående af en række didaktiske aspekter (Witte & Sâmihäian, 2013, s. 7). Mit analyseredskab er udviklet med inspiration fra denne matrix, men også med bidrag fra flere andre (Corcoran, 1994; Sawyer & Van de Ven, 2006; Rødnes, 2014). De fire litteraturdidaktiske paradigmer betegnes det *kulturelle*, det *lingvistiske*, det *personlige* og det *sociale* paradigme, og de to første kategoriseres desuden som *indholdsorienterede*, mens de to sidstnævnte betegnes som *elevorienterede* paradigmer. Paradigmerne udgøres således af didaktiske aspekter for litteraturundervisningens formål, indhold, teori, tekstsyn, teksttilgang, tekstudvælgelseskriterier, læringssyn, lærerens rolle og evaluering (Oksbjerg, 2021, s. 57; Oksbjerg, 2022). Desuden viser der sig ved analyser af empirien et gennemgående mønster, som jeg tolker som tegn på påvirkninger fra Sawyer og Van de Vens *utilitaristiske* paradigmes instrumentelle videns- og læringsrationale (Sawyer & Van de Ven, 2006; Krogh, 2014; Oksbjerg, 2021). Sidstnævnte medtages derfor som et femte paradigme, og tegn på påvirkninger fra dette paradigme ser jeg som et instrumentelt træk ved litteraturundervisningen (Oksbjerg, 2021, s. 40; Oksbjerg, 2022).

**Tabel 1.**

Fire litteraturredidaktiske og et L1-didaktisk paradigme (Oksbjerg, 2021, s. 53-54).

Paradigmer	Kulturel	Lingvistisk	Social	Personlig udvikling	Utilitaristisk
Aspekter					
Litteraturundervisningens formål	Kulturel viden	Æstetisk bevidsthed	Social bevidsthed	Personlig udvikling	
Teksttilgang	Litterær kontekst (biografi, epoker)	Formelle aspekter ved teksten	Ikke-litterær kontekst, læserorienteret	Læserorienteret	
Tekstudvælgelseskriterier	National kanon	Anerkendte æstetiske værdier	Aldersrelevante temaer	Elevers præferencer og interesser	
Videns- og læringsrationale					Instrumentelt
	Indholdsorienteret		Eleverorienteret		

I tabellen ses fire udvalgte didaktiske aspekter, som er en del af det analyseapparat, jeg har udviklet i Oksbjerg (2021), og som er relevante for nærværende artikels analyser. I analyserne henviser jeg således til de didaktiske aspekter *Litteraturundervisningens formål*, *Teksttilgang* og *Tekstudvælgelseskriterier* og *Videns- og læringsrationale*, som fremstår som paradigmemarkører i lærerens formuleringer. Ved mine analyser af artiklens empiriske materiale anvender jeg altså en kombination af diskurs- og paradigmatheori. De fagdidaktiske paradigmemarkører fremanalyseres som sproglige tegn i litteraturredidaktiske diskurser, som på denne måde kan være med til at karakterisere diskurserne. Med artiklens forskningsspørgsmål adresserer jeg den transformation, der sker, når en lærer fortolker et didaktisk læremiddel. *Redidaktisering* er derfor et centralt begreb, og jeg forstår dette ifølge Hansen (2010):

” Redidaktisering er den planlægningsproces, hvor læreren transformerer et didaktisk læremiddel til et didaktisk design under hensyntagen til undervisningens mål, indhold, metoder, lærings-teknologier, læringsrum, elevernes forudsætninger og undervisningens rammer.  
(Hansen, 2010, s. 165)

Der er altså tale om en proces, der allerede er i gang i det øjeblik, hvor læreren forbereder sig eller, som i dette tilfælde, reflekterer over læremidlet i en interviewsituation. Lærerens refleksioner over hvilke strategier, hun vil anvende, når hun iscenesætter læremiddeldidaktikken, er en del af det, jeg i artiklen betegner som lærerens diskurs. Det er det, fordi læreren med sine strategivalg samtidig markerer en forståelse af hvilken form for undervisning, hun foretrækker. Disse præferencer kan relatere sig til elevgruppen, til idealer om undervisningen, til fagets styredokumenter eller til andre forhold. I praksis vil præferencerne være med til at tegne et billede af lærerens faglige diskurs.

Som allerede beskrevet, er lærere ikke altid bevidste om de paradigmer, som på et givent tidspunkt præger deres fag. Formuleringer om fagdidaktiske aspekter kan imidlertid vise sproglige tegn på påvirkninger fra faglige paradigmer, som kan præge de diskurser, som læreren selv er med til at konstruere. Når jeg i artiklen henviser til de forskellige måder, hvorpå lærere forstår og agerer med læremidlet i undervisningen, anvender jeg læremiddelforskeren Jens Jørgen Hansens begreber. Hansen (2012) skelner mellem, om læreren vælger tre forskellige strategier med læremidlet, nemlig *læremiddelstyrede*, *læremiddelstøttede* eller *autonome* undervisningsstrategier (Hansen, 2012, s. 89-90). Denne skelnen er relevant, når jeg i artiklens analyser undersøger, hvordan lærere i deres egen selvforståelse anvender læremidlet. Desuden kan begreberne anvendes, når jeg ved sammenligninger af de fremanalyserede diskurser skal vurdere, hvordan jeg tolker lærerens redidaktiseringsstrategier.

Når jeg skal vurdere karakteren af lærerens redidaktiseringsstrategier, spiller forholdet mellem det, jeg betegner som kvantitativt eller kvalitativt prægede strategier, også en rolle. En kvantitativ strategi kunne eksempelvis bestå i at udvælge og kun anvende dele af læremidlet og dermed ikke i en grundlæggende ændring af læremiddeldiskursen. Med en kvantitativ betegnelse underforstås, at en kvalitativ tilgang til redidaktisering af et didaktisk læremiddel kan forstås som det modsatte. Imidlertid er jeg klar over, at udvælgelse af skønlitterære tekster og elevopgaver i et litteraturlæremiddel også kan resultere i en kvalitativ omskabelse af læremiddeldiskursen. Skønlitterære tekster og elevopgaver kan repræsentere forskellige sider af den implicite didaktik, hvorved et fokus på nogle og udeladelse af andre kan ændre

diskursen grundlæggende. Hvis det pågældende læremiddel imidlertid er sammensat af ensartede sekvenser, hvor repertoire af opgaver måske ligefrem har en repetitiv karakter, vil en fravælgelse af nogle af opgaverne i mine øjne ikke ændre grundlæggende på den litteraturdidaktiske diskurs.

## Læremiddeldidaktikken som udtryk for en faglig diskurs for litteraturundervisning

Denne artikels fokus er på lærerens forståelser af egne redidaktiseringsstrategier og dennes faktiske undervisningspraksis med et læremiddel. Hovedfokus er på lærerens refleksioner og undervisning, og derfor vil jeg i artiklen ikke anvende meget plads på at udfolde mine dokumentstudier af det anvendte læremiddel. Eftersom læremiddeldiskursen imidlertid fungerer som klangbund for de interviews og den undervisning, jeg bringer uddrag fra, vil jeg dog her kort redegøre for de vigtigste pointer fra læremiddelanalysen<sup>4</sup>. Læremiddelforfatterne argumenterer i lærervejledningen for en litteraturdidaktisk diskurs med tydelige tegn fra især det lingvistiske paradigme (May & Arne-Hansen, 2009a). Dette paradigme udfolder sig dog i en særlig udgave i diskursen, idet både struktur, tekstvalg og elevopgaver fokuserer meget tydeligt på elevernes begrebslæring frem for eksempelvis elevernes oplevelse og indlevelse i de skønlitterære tekster. Et udvalg af skønlitterære tekster (ofte i uddrag) bringes i læremidlet ledsaget af en række elevopgaver i grundbogen og de tilhørende arbejdsbøger. Teksterne er nøje udvalgt og tilrettet på måder, så de så vidt muligt er tilpasset undervisning i det litterære begreb, som hvert kapitel tematiserer (May & Arne-Hansen, 2009b; May & Arne-Hansen, 2009c). I diskursen ses også nogle tegn fra det personlige paradigme. Den måde det lingvistiske paradigme fortolkes i diskursen kombineret med et instrumentelt syn på viden og læring bevirker, at diskursen fremstår med tydelige tegn på påvirkning fra det utilitaristiske paradigme (Oksbjerg, 2021, s. 111-113). Læremidlets struktur og mængden af gentagne opgaver kan lægge op til repetitive undervisningsprocesser, hvor en kvantitativt inspireret udvælgelse af tekster og opgaver ikke vurderes at ville ændre læremiddeldiskursen grundlæggende.

4 Se evt. min afhandling: Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet (Oksbjerg, 2021), s. 94-114 for en mere dybdegående analyse af det omtalte læremiddel.

### **Lærernes planlagte og faktiske læremiddelbrug**

Når jeg i de følgende analyser fokuserer på de forskelle, som jeg ser mellem hver enkelt case, skal det her nævnes, at jeg i mit ph.d.-studie konkluderer, at der er langt flere ligheder end forskelle på dette område (Oksbjerg, 2021). Et af resultaterne er således, at på trods af diversitet mellem lærerne på centrale punkter vælger alle mere eller mindre de samme læremiddelstyrede undervisningsstrategier<sup>5</sup>. Når jeg her fokuserer på forskellene, er det, fordi formålet her er at gå helt tæt på de redidaktiseringsstrategier, som viser sig ved interviews og i undervisningen, samt på hvordan lærerne selv forstår disse strategier.

Jeg analyserer uddrag fra hver af de fire cases for sig, repræsenteret ved de navne, jeg har givet lærerne. For det første analyserer jeg uddrag af det første og det andet interview med læreren med henblik på at undersøge lærernes forståelser af planlagt og faktisk læremiddelbrug. For det andet analyserer jeg sekvenser fra lærernes undervisning, hvor fremtrædende redidaktiseringsstrategier i mine øjne fremtræder. Ved slutningen af hver caseanalyse foretager jeg en kort opsummering af mine fund.

Ved det første interview står det klart, at læreren kan være i tvivl om, hvad jeg mener med mine spørgsmål om redidaktiseringerne. Jeg løser dette ved at foreslå en numerisk bedømmelse (på en skala fra 0-5) af, hvor tæt læreren agter at følge læremidlet. Spørgsmålet skal ses som en måde at imødekomme læreren på. Samtidig er det også sandsynligt, at formuleringen kan være med til at fastholde en opfattelse af kvantitativt inspirerede forståelser af begrebet. Som beskrevet kan læremidlet endvidere i sig selv med de gentagne opgaver og den faste struktur være med til at understøtte en kvantitativ forståelse af, hvad redidaktisering af det indebærer.

### **Interviews med Bolette**

Bolette opholder sig både i første og andet interview ved en numerisk værdi, når hun skal vurdere sin brug af læremidlet.

<sup>5</sup> Se evt. de ligheder, jeg finder mellem studiets diskurser (Oksbjerg, 2021, s. 247).

Bolette: Måske **tre og en halv**, hvis man kan det, fordi jeg synes, at **der er mange ting, jeg har valgt fra**.

(Første interview med Bolette)<sup>6</sup>

[...]

Bolette: Jeg tror faktisk, at det nok er nede på **en 2'er**.

Interviewer: Okay. Du har **lavet mere om**, eller **sprunget mere over**, end du...

Bolette: Ja. For jeg har jo i virkeligheden...

Interviewer: Ja.

Bolette: ... **været igennem tre tekster**.

Bolette: Og så er der opgaver, som jeg også ... hvor jeg sådan har sagt ... ej... det er ikke..., **dem springer jeg lige over ...**

(Andet interview med Bolette)

Bolette taler om, at hun har *valgt fra*, *været igennem*, og at der er opgaver, som hun *springer* [...] *over*. Med disse implicite diskurstråde refererer Bolette til en betydningskontekst, hvor der gælder den forståelse, at redidaktiseringsstrategierne handler om, hvor mange af et læremiddels tekster og opgaver, man vælger at anvende, og hvor mange, man springer over i undervisningen.

### **Bolettes undervisning med læremidlet**

Bolette har som et af sine formål med litteraturundervisningen, at eleverne skal kunne se en umiddelbar brugsværdi af det, de lærer (Oksbjerg, 2021, s. 140). Dette bevirker, at hun eksempelvis formulerer selvproducerede opgaver, hvor eleverne skal svare på spørgsmålene, som fremgår af nedenstående sekvens. Desuden observerer jeg, at hun flere gange i sine spørgsmål til klassen kredser omkring dette med undervisningsindholdets umiddelbare brugsværdi.

Bolette: *I forlængelse af den snak vi havde i fredags om, hvad man bruger personkarakteristik til, kunne jeg godt tænke mig, hvis I skrev ned på post-it's – punkt 1 (peger på en planche, som hun har hængt op på tavlen). **Hvad kan jeg bruge personkarakteristik til ... så kan man selv indsætte – i mit liv... i min hverdag... i min skolegang** (peger et*

6 Ved artiklens citater har jeg anvendt denne transskriptionsnøgle: ... : kortere eller længere pauser, versaler: Når der lægges tryk på ytringen, [...]: Noget af ytringen er udeladt. Fed skrift anvendes for at markere særligt centrale ord og formuleringer. I teksten i øvrigt henviser jeg til disse fremhævninger ved at kursivere dem. Både markeringer med fed skrift og kursiveringer er altså mine fremhævninger.

andet sted på planchen). **Hvorfor er det vigtigt at kunne lave en personkarakteristik?**

(Transskriberede data fra d. 10.10.18)

Bolettes bestræbelser på at sandsynliggøre undervisningens brugsværdi for eleverne strander her i mine øjne, idet forsøgets omdrejningspunkt er begreber, som er udviklet med analyse og fortolkning af skønlitterære tekster for øje. Bolette henviser hermed implicit til en betydningskontekst, hvor skolelærdom nødvendigvis og på et helt konkret plan skal kunne relateres til elevernes erfaringsverden. I sin egen selvforståelse er Bolette hermed i sin undervisning åben for elevorienterede paradigmers forståelse af, hvad formålet med undervisningen er. I praksis tolker jeg dog, at undervisningsdiskursen udfolder sig inden for rammerne af læremiddeldiskursens tydelige begrebsorientering. Som nævnt er læremiddeldiskursen også på enkelte punkter påvirket af det personlige litteraturdidaktiske paradigme. Nedenstående citat er fra en sekvens i undervisningen, som viser et eksempel på dette udfoldet i Bolettes undervisning. På anledning af elevernes svar på et spørgsmål fra læremidlet, formulerer Bolette følgende:

*Bolette: Er det noget **man** sådan kan... **kan man genkende det, når man går i 6. klasse, at man har en ven, som man måske selv gerne vil være lidt mere venner med, end vennen egentlig vil være venner med én selv... [...]** og **det er lidt det, du også siger, Simone, og det synes jeg faktisk det er ret skarpt set.***

(Transskriberede data fra d. 10.10.18)

Eleverne har på baggrund af læsning af en tekst, hvor venskaber tematiseres, skullet formulere, hvordan de selv har oplevet venskabsrelationer. Foranlediget af et elevsvar, formulerer Bolette ovenstående eksempel, som appellerer til, at eleverne kan tænke sig selv ind i en problemstilling, som er afstedkommet af klassens læsning af teksten. Her refereres til en betydningskontekst, hvor det er fagligt legitimt, at skønlitterære tekster læst i skolen kan betyde noget for eleverne på måder, der går på tværs af skellet mellem skole og elevernes øvrige liv. Forestillingen om, at eleven kan genkende sig selv, udvide sin horisont og blive klogere på sig selv og verden, genfindes i litteraturundervisningens formål inden for de elevorienterede paradigmer (Oksbjerg, 2021, s. 53). Undervisningssekvensen afstedkommer dog ikke yderligere elevdeltagelse og forbliver et enkeltstående eksempel af denne art i mine observationer af Bolettes undervisning (Oksbjerg, 2021, s. 124).



Det er et gennemgående træk ved undervisningen, at Bolette er meget optaget af at forklare og anskueliggøre begreberne for eleverne. I undervisningen udspiller sig således sekvenser, som veksler mellem Bolettes forklaringer af aspekter af begrebet personkarakteristik og hendes spørgsmål til klassen i relation til disse forklaringer. Nedenstående er et uddrag af en sådan sekvens.

**Bolette: Fiktive personer må så være hvad?**

*(Elever markerer, og Bolette peger på dem eller siger deres navn som tegn til, at de må svare).*

*Emma: Rigtige personer*

**Bolette: Jaaaa... altså de er rigtige personer i historien, kan man sige... men... hvis man er en fiktiv person...**

*Anna: Så eksisterer man kun i bogen*

**Bolette: Ja! Så hvis jeg var en fiktiv person... så stod jeg ikke her lige nu kan man sige... mmm? ... Hvad er jeg?... Jeg er ikke en fiktiv person. Jeg er en øh....**

*David: En rigtig person*

**Bolette: Ja, en rigtig person... kan man bruge et... sådan et fagbegreb, tænker du?**

*Adam: Reel?*

**Bolette: Reel. Ja?**

*David: En faktisk person*

**Bolette: Ja. Det kan man også sige, ja**

*Anna: En realistisk person?*

**Bolette: En realistisk person, ja. ... så en fiktiv person er dem, vi møder i fiktionen. Det er det, der ikke er virkeligt. Godt!**

*(Transskriberede data fra d. 26.9.2018)*

I dette citat træder en karakteristisk kommunikationsform frem, som kendes under betegnelsen IRE (*Initiation, Response, Evaluation*, Sinclair & Coulthard, 1975). Bolette efterspørger elevernes svar på, hvad *Fiktive personer må* (så) *være*. Flere elever forsøger sig, men det er først i sjette elevforsøg, Bolette får et svar, som hun kan evaluere positivt med et *Godt!* Selvom der i læremidlet ikke direkte lægges op til ovenstående undervisningssekvens, lægges der med læremidlets struktur og mange formidlende tekster alligevel op til sekvenser af ovenstående art. Udvalgte, tilrettede tekstuddrag og dertilhørende elevopgaver, som samlet set lægger op til begrebslæring, indebærer seancer af ovenfor beskrevet art med det formål, at eleverne kvalificeres til selv at kunne arbejde med og løse læremidlets elevopgaver. Der er i udpræget grad tale om, at eleverne skal introduceres for viden, som er defineret i læremidlets tekster, og som i den rigtigt formulerede udgave skal overføres til eleverne. IRE-kommunikationsstruk-

turen med de mange lukkede spørgsmål og elevernes søgen efter svar, som læreren godtager eller forkaster, er et produkt af læremiddeldiskursens grundidé. IRE-kommunikationsstrukturerer kan have deres berettigelse i skolens undervisning. Den analyserede undervisningssekvens peger imidlertid på et helt gennemgående træk ved den observerede undervisning. Jeg vurderer derfor, at dette træk er så dominerende, at det kan modarbejde de intentioner om en elevorienteret undervisning, som, Bolette giver udtryk for, er hendes ideal.

Med henblik på at understøtte elevernes begrebslæring har Bolette etableret en "begrebsvæg" i klassen, hvor hun hænger laminerede skilte op, efterhånden som hun gennemgår begreberne. I endnu en selvproduceret opgave skal eleverne på deres egne computere oprette en "Begrebsbank", hvor de skal afskrive begreberne fra væggen. Den næste undervisningssekvens handler om denne elevopgave.

*Bolette: De her (peger på tavlen) skilte, jeg har lavet... dem kunne jeg rigtig godt tænke mig, at man går ind og opretter et dokument... i sin danskmappe inde på drev... [...] så opretter man et dokument... og **kaldet det for... hvad, tror I?** Bolette nikker til en af eleverne som markerer (som tegn til, at hun kan svare).*

*Cecilie: Personkarakteristik*

*(Bolette peger samtidig på skiltet på tavlen, hvor der står personkarakteristik).*

*Bolette: **Ja!** (laver "thumbs up" til Cecilie) Så laver man tre overskrifter. **Hvad kunne det være for tre overskrifter, Emma?** [...].*

*Emma: Øhhh ordforråd, kendte begreber, nye begreber*

*(Bolette peger samtidig på ordene, der også står på tavlen).*

*Bolette: **Godt! Hvad tror I så, der skal stå under de tre overskrifter?***

*(Bolette nikker til en af eleverne, som markerer og derved signalerer, at hun kan svare).*

*Anna: Det, der står under skiltene*

*Bolette: **Det, der står under skiltene! Lige præcis!***

*(Transskriberede data fra d. 26.09.2018)*

Elevopgavens karakter af afskrivning og repetition understreger Bolettes måde at redidaktisere læremidlet på. Helt ned i mindste detalje skal eleverne gengive skiltene ordlyd og formulere dem i den samtale, der udspiller sig mellem dem og hende. Jeg vil karakterisere Bolettes strategier som tydeligt læremiddelstyrede, idet hun ikke alene iscenesætter læremiddeldiskursens begrebsfokus, men også fordi strategierne sigter mod at understøtte og endda effektivisere den. Begrebsvæggen spiller således en direkte rolle for elevernes løsning af denne opgave, men den fungerer også som en referenceramme for resten af den undervisning, jeg observerer i klassen. Nok finder der en

udvælgelse af tekster og opgaver sted, som derved peger på Bolettes kvantitative tilgang til redidaktisering af læremidlet. Samtidig finder der en yderligere udbygning og næsten understregning af læremiddeldiskursen sted. Som beskrevet aktiveres læremiddeldiskursens tydelige begrebsfokus i Bolettes undervisning gennem de læremiddelstyrede strategier. Danskfagets begrebsapparat er en vigtig del af det fagsprog, som elever skal lære med henblik på at udvikle centrale kompetencer til deltagelse i både skole og livet i øvrigt. Med reference til Vygotsky (1934), hvor han udfolder begrebet om zonen for nærmeste udvikling, understøttes begrebslæring dog bedst på baggrund af en kombination af undervisning og individers aktive viden. I den observerede litteraturundervisning satses imidlertid på, at abstrakt viden om begreber kan fungere som generator for litteraturoplevelser og litterær fremmederfaring, og det kan diskuteres, om dette er den mest hensigtsmæssige fremgangsmåde.

### **Interviews med Ann**

Ann er den eneste af lærere, som ikke sætter tal på sin vurdering i det første interview.

*Ann: Så på den måde, **så følger jeg jo ikke** læremidlet...*

*Interviewer: Ikke alle teksterne.*

*Ann: Ja, men jeg vil **helt klart plukke i opgaverne**.*

*Interviewer: Ja?*

*Ann: **Vælg dem ud, som jeg synes er relevant for den klasse, jeg har i år.***

(Første interview med Ann)

[...]

*Ann: Jamen jeg synes, **jeg følger det... ehhe... .. det, som er målet med det**, altså*

*Interviewer: Ja.*

*Ann: ... det er jo det, jeg sådan tænker ind, eller når vi nu skal have lært om personkarakteristik og vi skal præsentere showing og telling... **jamen så er det jo det, jeg har i baghovedet hele tiden.***

[...].

*Ann: **Tre, fire, hvis jeg skal give det en stjerne** ha ha ha.*

(Andet interview med Ann)

Ann er samtidig også den eneste, som formulerer kvalitative kriterier for sine redidaktiseringsstrategier, idet hun henviser til, hvad der er relevant for den klasse, jeg har i år, og Det er det, jeg har i baghovedet hele tiden. Ann markerer en kvalitativ forståelse af diskursen, som hun fastholder sine overvejelser ved transformationen fra læremiddel

til undervisning. I den sidste linje af citatet sætter hun ”stjerner” på læremidlet, mens hun ledsager med et grin. Jeg opfatter hendes lidt ironiske distancering fra min opfordring om at sætte tal på sin læremiddelbrug som udtryk for en dybere kvalitativ forståelse af sine egne strategier. Hun finder det ganske enkelt lidt fjollet at skulle sætte tal på noget, som for hende handler om andet end en kvantitativ vurdering.

### **Ann undervisning med læremidlet**

Ann markerer i interviewene, at hun forstår læremiddeldidaktikken, og at hun i sine overvejelser over, hvordan hun underviser med den, forholder sig overvejende kvalitativt til didaktikken. På andre tidspunkter i interviewene giver hun desuden udtryk for, at hun i undervisningen tillægger selve teksten og dens kvaliteter vigtighed i litteraturundervisningen. I forlængelse heraf lægger hun i et dannelsesperspektiv vægt på, at eleverne præsenteres for en mangfoldighed af tekster (Oksbjerg, 2021, s. 176). Ann er dermed på linje med læremiddeldiskursen men dog med tydelig vægt på selve teksten og dens kvaliteter. I praksis kommer det imidlertid til udtryk, at Ann har svært ved at sætte sin begejstring for selve teksten igennem. I den undervisning, jeg observerer, er udgangspunkt i uddrag af romanen *Prins Faisals ring* af Bjarne Reuter, og det didaktiske omdrejningspunkt er, at eleverne lærer begrebet personkarakteristik (May & Arne-Hansen, 2009b, s. 17-23). Observationerne viser imidlertid, at eleverne har svært ved at forstå teksten, og at Ann derfor redidaktiserer ved især at udlægge og fortolke teksten for eleverne og supplere med selvformulerede spørgsmål. Disse spørgsmål adresserer især elevernes læseforståelse, og den egentlige begrebslæring træder således i baggrunden. De følgende sekvenser viser eksempler på, hvordan Ann indledningsvist taler med klassen om, hvad personkarakteristik er, og i et efterfølgende citat udlægger hun teksten for klassen.

*Ann (Kigger sig omkring, da ingen markerer): Mmmm... hvis **vi snakker om personerne** ... er der så nogen i en tekst... som er anderledes end andre personer... hmm... **hvordan kan jeg få det forklaret uden at give jer svaret...?** (Kigger sig omkring...). Der er nogle personer, der er vigtigere end andre personer... **Hvad hedder de personer?** (Flere elever markerer) ... **Hvad kalder man den person, som er vigtigere end de andre?** Ann: Amalie?*

*Amalie: Hovedpersonen.*

*Ann: **Hovedpersonen!** (skriver på tavlen).*

*(Transskriberede data fra d. 10.09.18)*

IRE-strukturen træder tydeligt frem, idet Ann klart markerer, at hun leder efter et bestemt svar (*hvordan kan jeg få det forklaret uden at give*

jer svaret). Diskurstråden refererer til en betydningskontekst, hvor læreren kan stille denne form for spørgsmål, uden at eleverne bliver forvirrede over, om spørgsmålet er åbent for forskellige svar eller lukket i den forstand, at der kun findes ét rigtigt svar. De ved, at Ann ikke stiller spørgsmål uden selv at kende svaret, og de er indforståede med at skulle forsøge at gætte, hvad hun tænker på.

*Ann: [...] **Kan I huske**, at de både ordnede hans negle og skæg og vaskede hans fødder? Og... så på den måde, så varter de ham heeele tiden op, og de synes, at han er en lille smule træls... **Har I ikke også den fornemmelse af**, at han bare er en, der sidder på sin store røv og kommanderer med alle andre...?*

(Transskriberede data fra d. 17.09.18)

Ovenstående citat stammer fra en sekvens, hvor eleverne har skullet karakterisere en af tekstens personer ved løsning af en elevopgave. Citatet indledes med, at Ann stiller et spørgsmål til forståelsen af teksten. Hensigten er ikke, at elevernes skal besvare spørgsmålet, men at henvise til et konkret sted i teksten som belæg for den tolkning, som den næste sætning er udtryk for. Både teksthenvising og tolkning er formuleret som retoriske spørgsmål (*Kan I huske [...]?* *Har I ikke også den fornemmelse af [...]?*), og sekvensen er et typisk eksempel på den form for undervisning, jeg observerede hos Ann. Sparsom elevrespons i relation til forståelse af teksten besværliggør Anns intentioner om at aktualisere læremiddeldiskursen fuldt ud. Anns bestræbelser på at få eleverne til at formulere deres forståelse af begrebet og af teksten har jo netop som mål, at eleverne skal kunne svare på spørgsmål og selvstændigt løse læremidlets opgaver. Ann kommer imidlertid ikke i mål med dette. Det står uklart, om eleverne forstår begrebet, men rimeligt klart, at de ikke forstår den tekst, som er tænkt som grundlaget for deres begrebsarbejde, og undervisningen munder derfor ud i læseforståelsesspørgsmål og i Anns fortolkninger af teksten. Anns forståelse af sine egne strategier (*det, jeg har i baghovedet hele tiden*) anes derfor bare i hendes praksis, hvor læremiddeldiskursens intentioner kun forløses antydningvist. Anns betoning af tekstens betydning for elevernes læring af begrebet personkarakteristik viser sig i hendes redidaktisering af læremidlet som et forsøg på at få eleverne til at forstå teksten. Læremiddeldiskursens potentiale for at udfolde undervisning, hvor begrebslæringen står i forgrunden med den skønlettere tekst som baggrundstæppe, kommer altså i praksis til at modarbejde Anns idéer om god litteraturundervisning.

## Interviews med Camilla

Camilla vurderer, ligesom Bolette, sin læremiddelbrug lavere, når hun i et retrospektivt perspektiv skal estimere det.

*Camilla: ... Så tror jeg, **det bliver en 3'er**.*

(Første interview med Camilla)

[...]

*Camilla: Øhhh... jeg skal lige se (bladrer i Fandango, grundbogen, som ligger på bordet)... Joo, **det er nok en to-treer... treer**.*

*Interviewer: Ja.*

*Camilla: **Treer, ja...** (bladrer).*

*Interviewer: Okay...*

*Camilla: Ja... **jeg har alligevel brugt rimelig mange opgaver...***

(Andet interview med Camilla)

Det interessante er også, at hun fastslår det til *alligevel* at ligge på en 3'er ved at blade i grundbogen, som ligger på bordet. Med fokus på, at hun *alligevel* har *brugt rimelig mange opgaver*, refererer hun til en kvantitativ forståelse af sine redidaktiseringsstrategier.

## Camillas undervisning med læremidlet

I den periode, hvor jeg observerer Camillas undervisning, handler hendes mest fremtrædende redidaktiseringsstrategier med læremidlet om at springe elevopgaver over og om at organisere eleverne to og to omkring arbejdet med opgaverne. I det første interview, jeg har med hende, formulerer hun, at hun prioriterer elevernes dialog i undervisningen, men at hun ikke altid finder, at læremidlet understøtter hende på dette punkt (Oksbjerg, 2021, s. 203). Camilla udmønter sine intentioner om elevdialog ved at organisere eleverne i makkerpar, som hun instruerer i at løse læremidlets opgaver sammen. Disse opgaver handler især om at finde tekstens miljømarkører og at gengive dem i læremidlets forskellige elevopgaver. Nedenfor gengiver jeg citater fra nogle af disse instruktioner.

*Camilla: Så **støvsuger man** simpelthen det her stykke tekst, der fortæller os om, hvor de er [...]. **Støvsuge – virkelig!** [...].*

*Camilla: I [...] har læst dette lille stykke rigtig tæt. Kan vi få **nogle af de ting, I har pillet ud af teksten** [...].*

*Camilla: [...] kigge rigtigt **dybt nede i teksten, nærlæse den, ned i teksten, finde alle detaljerne nede i teksten**.*

(Transskriberede data fra d. 30.09.2018 og d. 07.11.2018)

Diskurstråden, som er markeret i citaterne, viser som nævnt den

måde, Camilla instruerer eleverne på. Camillas formuleringer afspejler samtidig det tekstsyn og den teksttilgang, som præger både læremiddel- og undervisningsdiskurs. Svarene på elevernes opgaver findes bogstaveligt talt i teksten, idet der her hverken anvendes fortolkende strategier eller lægges op til, at der kan være flere svar. Potentialer for indlevelse, fortolkning og selvstændig stillingtagen, som skønlitteratur blandt andet indeholder, sættes ikke i spil. Når Camilla taler om, at hun prioriterer elevernes dialog i undervisning, viser mine analyser, at dette hovedsageligt dækker over, at eleverne sammen finder svarene i teksten. Samlet set konkluderer jeg derfor, at Camillas mest fremtrædende redidaktiseringsstrategier ikke på afgørende punkter ændrer læremiddeldiskursen, som jeg altså i vid udstrækning ser udfoldet i undervisningen.

### **Interviews med Eva**

Eva formulerer sig så relativt vagt om sine redidaktiseringsstrategier, at det er vanskeligt at konkludere, hvordan hun selv forstår dem.

*Eva: Øhhmmmmmm ... tre.*

(Første interview med Eva)

*Eva: Jaaaa.... Måske lidt ... **det blev nok øhhh 3,5'er, tror jeg***

*Interviewer: Du laver ikke om på opgaverne? ...*

*Eva: **Ikke normalt... nej [...]** men så er det ehh i samtalen... [...] **prøver at gøre det vigtigt for dem, fordi jeg tænker, at hvis de bare havde læst...***

*Ole sad på en knold og sang, og de havde svaret på opgaverne [...], **så var der ikke ret meget, der var vigtigt for dem...***

(Andet interview med Eva)

Eva vurderer, at hun faktisk har lagt sig lidt tættere op ad læremidlet i sin undervisning, end hun havde planlagt. Det er dog vanskeligt ud fra interviewet i øvrigt at fastslå, hvad den lille ændring i numerisk værdi (0,5) egentlig dækker over. Eva svarer, at selvom hun ikke laver om på opgaverne, så *prøver hun at gøre det vigtigt for dem*, hvor jeg tolker, at hun med *det* henviser til undervisningen og med *dem* til eleverne. Denne formulering kunne dække over en kvalitativ forståelse af læremiddeldidaktikken, men det er som sagt ikke muligt at konkludere entydigt på den.

### **Evas undervisning med læremidlet**

Evas mest fremtrædende redidaktiseringsstrategi i undervisningen handler om at springe opgaver over, og jeg observerer desuden, at hun to gange sætter elevaktiviteter i gang, som ikke beskrives i læremidlet. Den ene af disse to aktiviteter har jeg kaldt en "synsvinkeløvelse",

som jeg observerer, da Eva introducerer forløbet om synsvinkler og fortællere (Oksbjerg, 2021, s. 214). Eva fortæller en historie med tre familiemedlemmer, som skal ud af døren en travl morgen, hvor der opstår en konflikt. Hun udpeger tre elever fra klassen, som hver skal indleve sig i rollen som et familiemedlem, og som skal fortælle deres opfattelse af konflikten. I opfølgningen på øvelsen refererer Eva til konflikter, som eleverne kan have, og til en nyligt læst tekst (*Hvem sidder der bag skærmen* af Jeppe Aakjær). Sekvensen kommer til at fremstå som en illustration af begrebet, der trækker tråde til elevernes eget liv. Derved ses på dette punkt tegn på påvirkninger fra elevorienterede paradigmer på måder, som læremiddeldiskursen ikke indeholder.

Den anden selvformulerede elevaktivitet går ud på, at eleverne sendes ud på det, Eva formulerer som en "walk and talk-øvelse", hvor hensigten er at genopfriske noget af det lærte (Oksbjerg, 2021, s. 219). Eva sender eleverne ud på en gåtur på skolens gange, hvor de to og to skal "finde ud af, hvad var det for et begreb, Det Folkelige Gennembrud" (transskriberede data fra d. 03.12.2018). Eva giver i de to interviews udtryk for, at hun prioriterer dialogisk undervisning, og hun formulerer det sådan, at hvis hun bare står og "hælder på", så tror hun ikke på, at "det sidder så godt fast" (første interview med Eva, s. 16) (Oksbjerg, 2021, s. 228). Af mine analyser fremgår det, at både Camille og Eva ud fra formuleringerne ved interviewene forstår dialogisk undervisning som en aktivitet, der skal understøtte elevernes læring af på forhånd definerede forståelser af litterære begreber og viden om litterære perioder ("Det Folkelige Gennembrud").

## Fund

Det kan konkluderes, at den redidaktiseringsproces, hvor lærere gennem overvejelser og handlinger transformerer en læremiddeldiskurs til en undervisningsdiskurs, kan forstås på flere måder. Fælles for de fire lærere i nærværende studie var, at de vurderede deres redidaktiseringsstrategier til lavere numeriske værdier, end mine analyser viste. Mine tolkninger af de analyserede data peger nemlig på, at læremiddeldiskurser og undervisningsdiskurser på centrale didaktiske områder er sammenfaldende, hvorved jeg vurderer lærernes strategier anderledes, end de selv gør.

For de tre af lærernes vedkommende er der samlet set en tendens til, at de forstår deres egne redidaktiseringsstrategier i, hvad jeg har betegnet som et kvantitativt perspektiv. Det er for dem et



spørgsmål om, hvor mange af læremidlets udvalg af skønlitterære tekster og elevopgaver, de påtænker at anvende eller rent faktisk inddrager i deres undervisning. Selvom Ann formulerer sig på måder, som adskiller sig fra de tre andre læreres formuleringer, tolker jeg ikke hendes refleksioner som utvetydigt udtryk for en kvalitativ forståelse. Ann taler således også om at *plukke i* og *vælge* ud, og i det andet interview ender hun alligevel med at sætte tal på sin vurdering, selvom hun gør det med en vis ironisk distance.

Det er mellem Anns og Bolettes strategier, jeg ser de største forskelle. Ved sine læseforståelsesspørgsmål og fortolkninger af teksten fokuserer Ann på tekstens kvaliteter og på at delagtiggøre eleverne i disse. Hun er loyal over for læremiddeldiskursens begrebsfokus, men elevopgaverne er udformet således, at løsningen af dem sker via forståelse af teksten, hvilket i øvrigt harmonerer med Anns forståelse af, hvad god litteraturundervisning er. For mig at se strander Anns bestræbelser især af to årsager. For det første er det bragte romanuddrag tilrettet og skåret til på måder, som gør det vanskeligt for eleverne at forstå teksten. For det andet bevirker læremidlets rammesætning, som først og fremmest betoner elevernes læring af begrebet personkarakteristik, at elevernes indlevelse, analyse- og fortolkningsarbejde kan være vanskelig at aktualisere i undervisningsdiskursen. Bolettes strategier fokuserer i høj grad på at understøtte og udbygge læremiddeldiskursens begrebsfokus. Hun føjer nye elevopgaver af repetitiv karakter til læremidlets række af opgaver. Bolette søger imidlertid også at udvide opgavernes perspektiv ved at pege på, hvad eleverne kan bruge det lærte til i deres liv uden for skolen. Det er dog tankevækkende, at Bolette er den af de fire lærere, der mest effektivt iscenesætter læremiddeldiskursens begrebsdiskurs. Hun er med sine fire års erfaring den af de fire, der er den mest uerfarne lærer, og er samtidig meget engageret i mit projekt, mens det pågår. Det kan derfor ikke udelukkes, at hendes meget engagerede implementering af læremiddeldiskursen i sin undervisning kan have at gøre med et ønske om at fremstå imødekommende og kompetent.

Der kan som nævnt ligge mange overvejelser bag formulering af spørgsmål, som kan adressere læreres forståelser af deres egne påtænkte redidaktiseringsstrategier med et læremiddel. Jeg er som nævnt også klar over, at jeg, ved at foreslå læreren at bedømme dette på en skala fra 0-5, relativt tydeligt antyder det, jeg har betegnet som en kvantitativ forståelse.

## Diskussion

Studiets undersøgelse peger på, at det kan være vanskeligt at afgøre, hvad der helt præcist forstås, når der er tale om redidaktisering af et didaktisk læremiddel. Denne konklusion peger samtidig på et øget behov for forskning og fagdidaktisk fokus på området. Men hvordan kunne lærerne gribe undervisningen med læremidlet an, hvis de ønskede at tolke redidaktiseringerne i en mere kvalitativ retning? Der kan selvfølgelig være mange veje at gå, og følgende er blot ansatser til idéer, som forhåbentlig kan anspore til videre overvejelser.

For Anns vedkommende vil noget af svaret antageligt være at folde de skønlitterære tekster meget mere ud, end læremidlet lægger op til. For at understøtte elevernes tekstopplevelser kunne hun overveje at fravælge læremidlets rammesætning af litteraturundervisning som begrebsundervisning. Bolette demonstrerer antydningssvist en strategi med læremidlet ved det ene eksempel (se analyse af Bolettes undervisning), hvor hun breder et tekstmæssigt tema ud og forsøger at inddrage elevernes refleksioner i relation til deres egen verden og livserfaringer. En videre færd ud ad denne vej kunne være at inddrage litterære begreber, men i en ramme, hvor eleverne kan se deres funktion i relation til egne tekstfortolkninger. Både Camilla og Eva ønsker at praktisere dialogisk undervisning, og for dem kunne samme løsning være aktuel. Ved så at sige at vende læremiddeldidaktikken på hovedet og lade elevernes tekstopplevelser og -undersøgelser være generatoren for fordybelse i og analyser og fortolkninger af teksten.

Afslutningsvist kan det indvendes, at jeg ser flere faktorer, som står hindrende i vejen for disse mere selvstændige læremiddelstrategier. For det første udtrykte lærerne flere gange, mens mit studie pågik, at de nærede en meget stor tiltro til det pågældende læremiddel som en faglig autoritet. Inden for denne artikels rammer har jeg valgt ikke at inddrage eksempler på dette i form af empiriske nedslag. Både ved interviews og i undervisningen oplevede jeg imidlertid flere eksempler på denne ukritiske tiltro til læremidlet som garant for god litteraturundervisning (Oksbjerg, 2021). En anden faktor er den manglende tid til forberedelse, som flere af lærerne formulerede. Læremiddelanalyse og -vurdering kan være komplekse og tidsmæssigt krævende øvelser, som kan være vanskelige at nå i en travlt skolehverdag. Endelig kan jeg pege på, at der til stadighed er behov for fokus på læremiddelvurdering i læreruddannelsen og ved efteruddannelsen af lærere. Der er desuden brug for viden om den betydning læremidlerne kan have for den undervisning, de inddrages i. Desuden peger nærværende undersøgelse på, at en nuancering af redidaktiseringsbegrebet med fordel kan indgå i uddannelsen.

## Referencer

- Berthelsen**, U. D. & Tannert, M. (2017). Integration af it og medier i danskfaget. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 151-171. Aarhus Universitetsforlag.
- Berthelsen**, U. D. & Tannert, M. (2020). Utilizing the affordances of digital learning materials. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.03>
- Blikstad-Balas**, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Blok Johansen**, M. (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.
- Bremholm**, J. (2017). Begynderundervisningens svære balance. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 78-102. Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm**, J. (2020). Evaluating textbooks for primary grade reading instruction: A usable heuristic for L1 education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.01>
- Bremholm**, J., Bundsgaard, J., Fougat, S. S. & Skyggebjerg, A. K. (red.). (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm**, J. & Skott, C. K. (2019). Teacher planning in a learning outcome perspective: A multiple case study of mathematics and L1 Danish teachers. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.5540>
- Bundsgaard**, J. (2013). Kommunikationskritik i skolen. *CURSIV*, 12, 45-60.
- Bundsgaard**, J., Buch, B. & Fougat, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes Danskfag*, s. 28-54. Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard**, J., Buch, B. & Fougat, S. S. (2020). Danish L1 according to the learning materials used: a quantitative study. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1-31. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.05>
- Bundsgaard**, J. & Oksbjerg, M. (2012). Hvad skal vi med skønlitteraturen? I: D. Østergren-Olsen & L. Herholdt (red.), *Litteraturlyst og læring* (s. 23-32). Dansk Psykologisk Forlag.
- Carlsen**, D. (2017). Det digitale danskfag? I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 225-246. Aarhus Universitetsforlag.
- Carlsen**, D. (2021). *Danskdidaktiske forståelsesmåder* (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet (DPU).
- Carlsen**, D. & Hansen, J. J. (2009). *At vurdere læremidler i dansk*. Dansk lærerforeningen.
- Corcoran**, B. (1994). Balancing Reader Response and Cultural Theory and Practice. I: B. Corcoran, M. Hayhoe & G. Pradl (red.), *Knowledge in the Making. Challenging the Text in the Classroom*, s. 3-23. Boynton/Cook Publishers.

- Elf**, N. F., Gissel, S. T., Hansen, T. I., Lindhart, B. & Misfeldt, M. (2020). *Kvalitet i Dansk og Matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning* (slutrapport). KiDM. Lokaliseret [30. december 2020] på: [https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport\\_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf](https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf)
- Flyvbjerg**, B. (1991). *Rationalitet og magt*. Akademisk Forlag.
- Gee**, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge
- Gissel**, S. T. & Buch, B. (2020). A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 7, 90-129. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.117281>
- Gissel**, S. T., Buch, B., Carlsen, D. & Skov, L. I. (2021). Læremidler og læremiddelbrug i L1 i Danmark: Læreres ibrugtagning, didaktisering og redidaktisering af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler i danskundervisningen. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 9, 80-119. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124762>
- Gissel**, S. T. & Hansen, J. J. (2019). Danskfaget i spil på læringsplatforme. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 6, 176-199. <https://doi.org/10.7146/lt.v4i6.110884>
- Hansen**, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet: Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.
- Hansen**, J. J. (2012). *Dansk som undervisningsfag: Perspektiver på didaktik og design*. Dansk lærerforening.
- Hansen**, T. I. (2015). *Dansk*. Klim.
- Hetmar**, V. (2019). *Fagpædagogik: i et kulturformsperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kabel**, K. (2017). Hvad gør hvilken grammatik godt for? I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougts & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 130-150. Aarhus Universitetsforlag.
- Kabel**, K. (2020). For what benefit? Grammar teaching materials in upper primary Danish L1. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.02>
- Knudsen**, S. V. (red.). (2011). *International forskning på læremidler – en kunnskapsstatus* (rapport). Lokaliseret [22. februar 2022] på: [https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2012/07/Internationale\\_l%C3%A6remidler.pdf](https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2012/07/Internationale_l%C3%A6remidler.pdf)
- Kristjansdóttir**, B. (2017). Viden om verden i *Fandango* 7. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougts & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 172-198. Aarhus Universitetsforlag.
- Krogh**, E. (2014). Didaktiske paradigmer i sammenlignende fagdidaktik. *CURSIV*, 13, 13-35.
- Kuhn**, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
- Kvale**, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Langer**, J. A. (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.
- Mathiesen**, C. (2017). Sagprosaens placering. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougts & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 247-272. Aarhus Universitetsforlag.

- May, T. & Arne-Hansen, S.** (2009-2015). *Fandango*. Gyldendal.
- May, T. & Arne-Hansen, S.** (2009a). *Fandango – dansk for 5. klasse. Lærervejledning*. Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S.** (2009b). *Fandango – dansk for 5. klasse. Grundbog*. Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S.** (2009c). *Fandango – dansk for 5. klasse. Arbejdsbog A*. Gyldendal Uddannelse.
- Nussbaum, M. C.** (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Norup, M. S.** (2021). Læremidler i brug i danskfagets litteraturundervisning – en empirisk undersøgelse af litteraturanalyse og litteraturfortolkning i udskolingen. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 9, 40-70. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124193>
- Oksbjerg, M.** (2013). Læremidler og kommunikationskritik – Tendenser i skolens litteraturundervisning i et læremiddelperspektiv. *CURSIV*, 12, 77-88.
- Oksbjerg, M.** (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet* (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet (DPU). <https://doi.org/10.7146/aul.418>
- Oksbjerg, M.** (2022). Læreres forståelser af bidrag til elevers dannelse i undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 7(1), 76-96. <https://doi.org/10.7146/lup.v7i1.132434>
- Penuel, W. R., Phillips, R. S. & Harris, C. J.** (2014). Analysing teachers' curriculum implementation from integrity and actor-oriented perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 751-777. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.921841>
- Persson, M.** (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Prior, L.** (2003). *Using Documents in Social Research*. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857020222>
- Rasmussen, M. D.** (2020). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning* (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet (DPU).
- Rødnes, K. A.** (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rørbech, H.** (2017). Litteraturmøder i nyere læremidler. I: J. Brømholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougst & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 199-224. Aarhus Universitetsforlag.
- Rørbech, H. & Skyggebjerg, A. K.** (2020). Concepts of literature in Danish L1-textbooks and their framing of students' reading. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.06>
- Sawyer, W. & Van de Ven, P. H.** (2006). Starting points: Paradigms in Mother tongue Education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 5-20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.01.06>
- Skaftun, A.** (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skyggebjerg, A. K.** (2013). Et snævert børnelitteraturbegreb i et bredt danskfag? – Tekstbegreber i og uden for mellemtrinnets litteraturundervisning. *CURSIV*, 12, 181-196.

- Skyggebjerg**, A. K. (2017). Litteraturundervisning fra poetisk leg til prosaisk alvor. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougst & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 103-130. Aarhus Universitetsforlag.
- Skyggebjerg**, A. K. & Oksbjerg (2020). Litteraturlæsning i et demokratisk perspektiv – med teoretiske argumenter og nedslag i læremidler. I: C. Haas & C. Matthiesen (red.), *Fagdidaktik og demokrati*, s. 91-110. Samfundslitteratur.
- Sinclair**, J. M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Säljö**, R. (2005). *Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv*. Gyldendals Bogklubber.
- Tallaksen**, I. M. & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 352-363. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-06>
- Vygotsky**, L. S. (1934). *Thought and Language*. MIT Press. (Dansk udgave (1982). *Tænkning og sprog*. Hans Reitzels Forlag.)
- Witte**, T. & Sámiháian, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02>
- Yin**, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.

# Abstract

---

Artiklen fremhæver, hvilke kompetencer udvælgelse og anvendelse af læremidler til folkeskolefaget madkundskab kræver af lærere. Undersøgelsen indeholder to kvalitative analyser af læremidlet 'Middelhavets lækkerbiskner' fra Clio-Online (Lindkvist, 2017) ud fra Thomas Illum Hansens og Keld Skovmands 'Læremiddeltrekant' (2011). Den ene analyse er baseret på interviewudtalelser fra en lærer vedrørende hendes udvælgelse af læremidlet. Den anden analyse er foretaget af lærer og cand.pæd., Ditte J. Rasmussen, og afdækker didaktisk sammenhæng i læremidlet og krav til kompetencer for anvendelse heraf. I metaanalysen sammenholdes, hvilke af Erling Lars Dales tre kompetenceniveauer, analyserne fremhæver, der kræves af læreren.

Det konkluderes, at lærere i deres udvælgelse og anvendelse af læremidler i højere grad anvender kompetencer relateret til afviklingen af den konkrete undervisning, end til planlægningen heraf eller didaktisk refleksion over læremidlerne. Den optimale anvendelse af didaktiske læremidler kræver dog, at læreren har og anvender kompetencer fra alle tre af Dales kompetenceniveauer.

This article examines on which basis teachers choose learning materials from for the school subject Food Knowledge, and which competencies the use requires. The study contains a qualitative interview with a teacher, and a qualitative analysis of the learning material, performed by Master of Arts (MA) in Education, Ditte J. Rasmussen. Both are based on Thomas Illum Hansen's and Keld Skovmand's "Triangle for Learning materials". Rasmussen's analysis examines didactic cohesion and requirements of competencies, when using the learning material 'Mediterranean delicacies' from Clio-Online. The teacher's analysis highlights on which basis the material is chosen. Furthermore, a meta-analysis is performed, based on Erling Lars Dale's three levels of competences.

Key findings are, that teachers are more likely to use competences related to the actual teaching, rather than competencies related to planning or didactic criticism. However, to maximize the use of learning materials, the teacher must use competencies from all three levels.

# Læremidler i det praktisk-musiske fag madkundskab

Af Ditte Jacqueline Rasmussen, Compass Consulting

## Indledning

I bogen *Fælles mål og midler – Læremidler og læseplaner i teori og praksis* (2011) stiller Thomas Illum Hansen og Keld Skovmand skarpt på det til tider oversete didaktiske begreb *læremidler*. Begrebet bliver ofte sidestillet med begreber såsom ”undervisningsmaterialer”, ”undervisningsmidler”, ”lærebøger” eller lignende (Hansen & Skovmand, 2011, s. 205). Ifølge Hansen og Skovmand er læremidler leddet mellem læreren og eleven – med andre ord et nøje udvalgt værktøj, som læreren har vurderet kan give eleven mulighed for at tilegne sig en bestemt viden eller færdighed. ”Læremidler er noget, lærerne i deres daglige praksis er nødt til at forholde sig til – simpelthen fordi der ikke kan foregå undervisning uden brug af læremidler.” (Hansen & Skovmand, 2011, s. 12). Udvælgelsen og vurderingen af læremidler sker i alle former for undervisning i folkeskolen og er derfor essentielt for at gennemføre en undervisning (Hansen & Skovmand, 2011, s. 12). Udvælgelsen kræver i større eller mindre grad overvejelser, planlægning og til- og fravalg i forholdet til undervisningens mål, indhold og metoder. I praktisk-musiske fag arbejdes der typisk med det brede læremiddelbegreb, hvilket bevirker, at stort set alt i en undervisningssammenhæng er eller kan være et læremiddel. Det kan herved omfatte alt fra et piskeris, en guitar eller en computer brugt af eleverne og over til bogsystemer, fagtekster eller et videoklip. Derved er det særligt relevant at understrege vigtigheden af læremidlerne som didaktisk begreb i den praktisk-musiske undervisning (Hansen & Skovmand, 2011, s. 15). Jeg fremsætter på baggrund af ovenstående en tese om, at der i de praktisk-musiske fag derfor må være ekstra mange overvejelser, man som lærer skal gøre sig i forhold til at vurdere de forskellige læremidler og brugen heraf. En tese, der bliver underbygget af en ny undersøgelse foretaget af Madkulturen, der ikke blot fremhæver det brede omfang af materialer at lærerne benytter sig af i faget, men også at 32% af madkundskabslærerne mener, at bedre undervisningsmaterialer vil løfte kvaliteten af deres undervisning i faget (Hoff, Kristensen, Madsen, Strømsted, Liebst & Berthelsen, 2022, s. 34-35).



På trods af udsagnet om læremidlernes vigtighed er der dog ikke udviklet et teoretisk grundlag for vurdering og udvælgelse heraf (Graf, Hansen & Hansen, 2012, s. 15). Dette betyder, at didaktiske modeller sjældent vil indeholde eller være opbygget ud fra det didaktiske begreb "læremidler". Fokus er i stedet rettet mod undervisningsstruktur, inklusion, relationer m.m. Derved bliver didaktik som begreb, ofte forbundet med undervisningen og i mindre grad dens værktøjer, som eleverne ellers tilegner sig viden og færdigheder med eller gennem.

Så hvilken viden eller kompetencer kræver det af læreren at udvælge og bruge læremidler? Hvordan gøres det i praksis og hvad bliver vægtet højest i udvælgelsen heraf? Det vil desuden være væsentligt at undersøge, om det overhovedet er vigtigt, at læreren kan forholde sig til didaktiske læremidler, når fagportaler udgiver didaktiserede læremidler klar til brug i undervisningen.

Ovenstående har ledt frem til følgende hovedspørgsmål:

### Hvilken viden og kompetencer har lærere i deres valg og brug af læremidler?



Og tilhørende underspørgsmål:

- Ud fra hvilke parametre udvælges læremidler af lærere?
- Hvad kendetegner læreres brug og opfattelse af henholdsvis didaktiske, funktionelle og semantiske læremidler?

## Undersøgellesdesign

Læremidlet, der analyses i artiklen, er det didaktiske læremiddel *Middehavets lækkerbiskner* fra Clío-Online (Lindkvist, 2017). Artiklens teoretiske ramme har afsæt i Thomas Illum Hansens og Keld Skovmands Læremiddeltrekant (Hansen & Skovmand, 2011). Analysen vil blive inddelt i tre sektioner – en for hver af Læremiddeltrekantens hjørner. Hver analysesektion vil indeholde to kvalitative analyser af læremidlet, efterfulgt af en metaanalyse. Den ene kvalitative analyse undersøger læremidlets didaktiske sammenhæng, og udføres af undertegnede, lærer og cand.pæd., Ditte J. Rasmussen. Denne udføres med henblik på at fremhæve, hvilke krav det pågældende læremiddel implicit stiller til lærerens kompetencer, og hjælper med at besvare

dele af artiklens hovedspørgsmål. I forlængelse heraf kommer anden kvalitative analyse, som er foretaget af den pågældende lærer, der anvendte læremidlet under dataindsamlingen. Her fremhæves lærerens vurderings- og udvælgelsesgrundlag for læremidlet, som det kom til udtryk i det kvalitative interview. Denne analyse hjælper med at besvare artiklens underspørgsmål 'Ud fra hvilke parametre udvælges læremidler af lærere?' og 'Hvad kendetegner læreres brug og anvendelse af henholdsvis didaktiske, funktionelle og semantiske læremidler?'. Metaanalysen sammenholder, hvilke kompetencer hhv. læreren og jeg fremhæver i vores respektive analyser af læremidlet. Metaanalysen foretages ud fra Erling Lars Dales tre kompetenceniveauer (Dale, 1998) og kvalificerer besvarelsen af artiklens hovedspørgsmål vedrørende, hvilke kompetencer lærere har i deres udvælgelse og brug af læremidler.

### **Metodeafgrænsning og empiri**

Læremiddeltrekanten er anvendt som teoretisk ramme, da det er en af de eneste didaktiske modeller, der er udviklet til analyse af læremidler. Der findes herudover et begrænset antal modeller, blandt andet "Læremiddeltjek" (Hansen & Skovmand, 2011, s. 105), "10 punkts-modellen" (Læremiddel.dk, U.Å.) samt "Vurdigi" (Center for undervisningsmidler, U.Å.), som ligeledes kan anvendes til læremiddelanalyser. Disse giver et mere overfladisk vurderingsgrundlag, hvorfor de blev fravalgt til analysen. Modellen "Strukturmodel for undervisningen" (Jank & Meyer, 2006, s. 65) og lignende modeller analyserer undervisningens øvrige didaktiske kategorier frem for læremidlets og er derfor også fravalgt til analysen.

Dales kompetenceteori er valgt til metaanalysen, da den fokuserer på kompetencer, lærere bør være handledegtige indenfor – at kunne planlægge, udføre samt forholde sig didaktisk til sin undervisning. Øvrige teoretiske modeller, så som "Den Didaktiske Relationsmodel" (Hiim & Hippe, 1997), har undervisningsfokusset andetsteds, hvorfor disse er blevet fravalgt. Dales kompetenceteori anvender mange af de samme didaktiske kategorier som Læremiddeltrekanten, hvilket har bidraget til sammenhæng i metaanalysen.

Undersøgelsesdesignet er lavet ud fra Jeppe Bundsgaard og Thomas Illum Hansens teori bag en Holistisk Vurdering af Læremidler (Bundsgaard & Hansen, 2011). Teorien omfatter helhedsvurderinger af læremidler ud fra tre didaktiske trin: potentialer, læremidlets aktuelle anvendelse i en læringssammenhæng og den realiserede læring hos eleverne. Da artiklen afdækker kompetencer, der anvendes til udvælgelse og brugen af læremidler, er det tredje trin fra Bundsgaard og Hansens teori ikke anvendt og berøres derfor kun begrænset i artiklen.

Artiklen anvender empiri i form af udtalelser fra et kvalitativt interview med en nu tidligere lærer og danner baggrund for lærerens vurdering af læremidlet. Interviewspørgsmålene hertil er udviklet ud fra Hansens og Skovmands "interviewmodel" (Andersen & Boding, 2010, s. 53). Denne model er valgt, da den opstiller spørgsmål inden for de samme kategorier, som anvendes i Læremiddeltrekanten. Interviewet består primært af spørgsmål omhandlende læremidlet og læreres måde at anvende dette på. Interviewet blev gennemført d. 20/4-2018 – et par uger efter fagdagen, hvor læremidlet blev anvendt. Jeg var selv til stede under fagdagen, men inddrager ikke observationer herfra i artiklen. Det skal nævnes, at læreren under dataindsamling, tilbage i 2018, var praktiserende lærer. Når betegnelsen "læreren" anvendes i artiklen, henvises der til den daværende lærer og ikke undertegnede.

Yderligere anvendes der empiri i form af læremidlet *Middelhavets lækkerbiskner*, der analyseres i artiklen. Læremidlet er fra Clio-Online (2017) og blev udvalgt af den daværende lærer og anvendt i en 7. klasse. Læremidlet er udviklet af en uddannet madkundskabslærer og kan derfor betragtes som et didaktiseret læremiddel med en indlejret fagdidaktik. Få steder i læremidlet indgår korte vejledninger, men der er ingen konkret lærervejledning tilknyttet læremidlet. På Clio-Online fremgår det, at læringsmålene for læremidlet er udarbejdet ud fra Fælles Mål og rammer fase 1 og 2 inden for kompetenceområdet "Måltidskultur" (Ministeriet for Undervisning og Kvalitet, 2018). *Middelhavets lækkerbiskner* består af tre undervisningsgange: *Italiensk for begyndere*, *En bid af Middelhavet* og *Et spisested ved Middelhavet*. Ud fra disse skal eleverne opnå kendskab til "Middelhavets lækkerbiskner". Dette kendskab kan opnås gennem opskrifter, tekst, illustrationer og instruerende videoer. Undervisningsgangene er henvendt til 4.-7. klasse og tager mellem 90 og 225 minutter at gennemføre. I artiklen analyseres kun de indledende sider og undervisningsgangen *En bid af Middelhavet*. Dette er gjort ud fra vurderingen, at en analyse af det fulde læremiddel ville være for omfattende. Når der i artiklen anvendes de generelle betegnelser *læremidlet*, *det didaktiske læremiddel* eller *læremidlet "Middelhavets lækkerbiskner"*, henvises der til ovenstående afgrænsning.

Læringsmålene for *En bid af Middelhavet* lyder:

- Jeg kan tilberede en typisk ret fra Middelhavsområdet.
- Jeg kan undersøge, hvilke råvarer der er typiske for Middelhavsområdet.

(Lindkvist, 2017)

Under dataindsamlingen i 2018, var Fælles Mål 2014 stadig gældende, hvorfor der i analysen henvises hertil. Der kommenteres yderligere

på de ændrede Fælles Mål i underafsnittet 'Mål'. Det skal yderligere nævnes at der grundet det online format af læremidlet, kan være foretaget ændringer i læremidlet, siden dataindsamlingen.

## Læremidler og didaktik

Artiklen anvender Thomas Illum Hansens og Keld Skovmands overordnede definition af et læremiddel med ordlyden: "Læremidler er materialer og værktøjer, der bliver anvendt som midler med læring som mål" (Hansen & Skovmand, 2011, s. 272). Denne definition anvendes, da læremidlet, der analyseres, er til det praktisk-musiske fag madkundskab. I dette fag kan alt fra et piskeris, en video og til en opskrift agere læremiddel. For eksempel kan en opskrift kategoriseres som værende et læremiddel, da man ud fra dette for eksempel kan lære at lave mad. Opskriften bliver et afgørende led i læringsprocessen på lige fod med madvarer, køkkenredskaber med mere. Jeg vil derfor kort redegøre for de tre forskellige typer af læremidler herunder.

**Funktionelle læremidler** kendetegnes ved, at de ikke er meningsbærende i sig selv, da de ikke formidler et indhold, men bliver brugt til at håndtere et indhold. Dette kan for eksempel være en computer (Hansen & Skovmand, 2011, s. 272).

**De Semantiske læremidler** er meningsbærende i sig selv og kan bringe viden om verden ind i undervisningen og gøre noget anskueligt. Semantiske læremidler er ikke lavet med undervisning som formål og har deraf ikke en indbygget didaktik. Dette kan for eksempel omfatte en film (Hansen & Skovmand, 2011, s. 22).

**De didaktiske læremidler** er lavet til et bestemt fag med henblik på undervisning inden for et bestemt emne, mål eller indhold og repræsenterer det færdige resultat af de didaktiske overvejelser bag læremidlet. Typisk betegnes de også som 'undervisningsmaterialer', som for eksempel et lærebogssystem. Et didaktisk læremiddel kan indeholde alle tre typer af læremidler, altså både semantiske, funktionelle og andre didaktiske (Hansen & Skovmand, 2011, s. 23). Derfor kan nogle typer af læremidler være svære at placere i en kategori. Det brede læremiddelbegreb dækker her over brugen af alle tre typer af læremidler i en undervisnings- og læringssammenhæng (Hansen, 2008, s. 6-7). I den forbindelse bliver det ligeledes relevant at præsentere begreberne *didaktisering* og *redidaktisering*.

**En didaktisering** sker når læreren justerer et materiale eller redskab, som ikke er lavet til skolens praksis, med henblik på at anvende det i en undervisningskontekst. Dette kan eksempelvis være at omformulere en opskrift, så den passer til en elevgruppes faglige niveau i faget madkundskab.

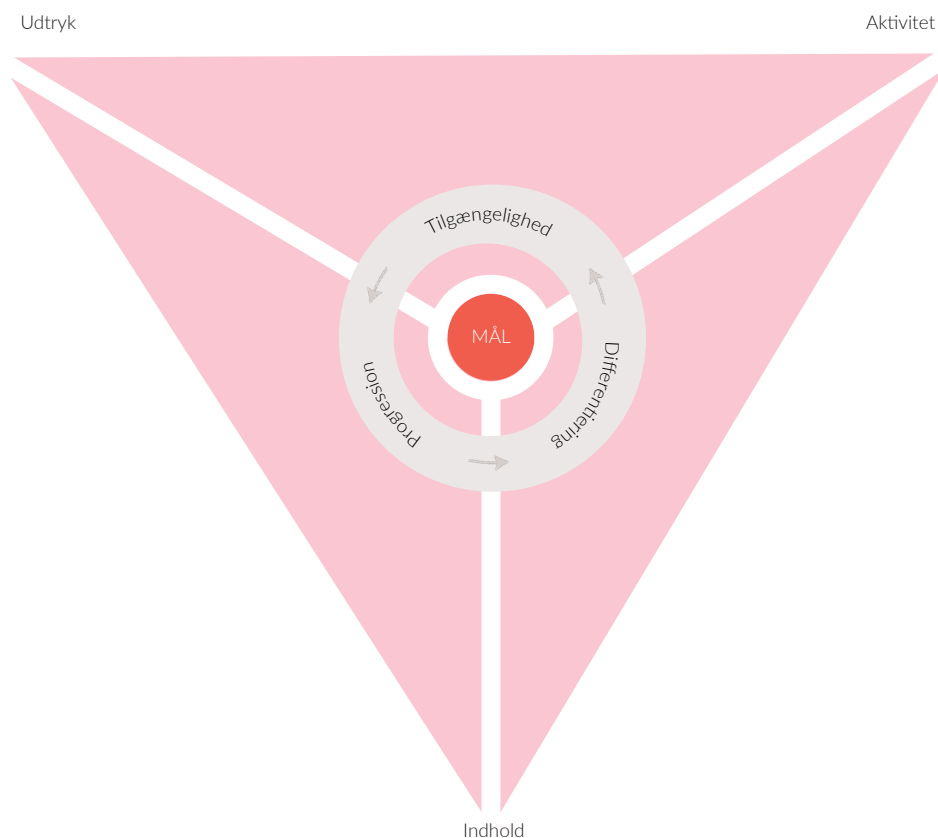
**En redidaktisering** er en ændring i et didaktisk læremiddel med henblik på for eksempel et bestemt mål eller indhold. Dette kan for eksempel være inddragelsen af andre aktiviteter eller opgaver i læremidlet eller ved at ændre på teksterne, der på forhånd indgår heri (Graf et al., 2012, s. 51).

### **Læremiddeltrekanten**

Læremiddeltrekanten (Figur 1), der agerer teoretisk ramme for artiklen, er udviklet af Thomas Illum Hansen og Keld Skovmand og anvendes til analyse af læremidler. Modellen indeholder tre hjørner, der illustrerer de didaktiske kategorier 'udtryk', 'aktivitet' og 'indhold'. Hvert hjørne repræsenterer midlet – altså hvordan man når målet med læremidlet, som er placeret i midten af trekanten. Mellem 'målet' og trekantens hjørner befinder sig en cirkel, der indeholder de didaktiske kategorier 'tilgængelighed', 'differentiering' og 'progression', der kan kombineres med et af de tre hjørner, og er illustreret med pile i cirklen. Modellen anvendes ved at krydse en kategori fra et hjørne med en kategori fra cirklen for at analysere den didaktiske sammenhæng herimellem (Hansen & Skovmand, 2011, s. 62). Trekantens tre didaktiske hjørner præsenteres forud for de respektive analyseafsnit de anvendes i. Under trekanten opridses den centrale didaktiske kategori mål. Trekantens øvrige didaktiske kategorier introduceres løbende i analysen.

**Figur 1.**

"Læremiddeltrekanten" (Hansen & Skovmand, 2011, s. 60).



**Mål** – I planlægning af årsplaner, læreplaner og undervisningsplaner skal læreren indtænke alle fagets kompetenceområder fra Fælles Mål (Ministeriet for Undervisning og Kvalitet, 2018). Under dataindsamlingen tilbage i 2018 var de gamle Fælles Mål fra 2014 stadig gældende, hvor færdigheds- og vidensmål var obligatoriske og ikke vejledende, som de er i dag (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Ud fra disse kunne der udvikles læringsmål, som passede til den konkrete undervisning. Analysen af målene i læremidlet vil derfor tage udgangspunkt i de daværende Fælles Mål og retningslinjer herfor. Derfor undersøges der i artiklen sammenhæng mellem læremidlets indhold,

aktiviteter og udtryk sidestillet med de læringsmål, der er sat for læremidlet (Hansen & Skovmand, 2011, s. 274).

### **Erling Lars Dales tre kompetenceniveauer**

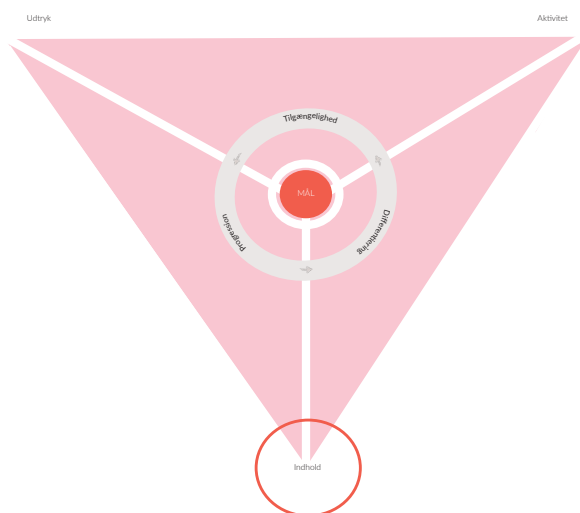
Dales tre kompetenceniveauer anvendes og uddybes i metaanalysen, men opridses her i korte træk. Kompetenceniveau 1 omhandler den konkrete afvikling af undervisningen og lærerens evne til at kunne formidle sammenhænge mellem mål og aktiviteter for eleverne. Niveau 2 omhandler kompetencerne til at planlægge undervisningen, herunder hvordan de opsatte mål nås. Det tredje og sidste niveau indebærer kompetencerne til at stille sig didaktisk kritisk overfor undervisningsplaner – herunder læremidler – samt egen undervisning (Dale, 1998, s. 23, 50-54 & 66-77).

## Analyse af læremidlet

I de tre følgende sektioner fremgår analyserne af læremidlet. Analyse-sektionerne vil alle starte med undertegnede analyse, dernæst lærerens analyse og afslutningsvis den sammenlignende metaanalyse. I både egen og lærerens analyse vil *Læremiddeltrekanten* være teoretisk afsæt, mens Dales kompetenceteori anvendes i metaanalysen. Metaanalyserne fremhæver, hvilke kompetencer fra Dales tre kompetenceniveauer, henholdsvis læreren og undertegnede fremhæver i analyserne.

**Figur 2.**

"Læremiddeltrekanten", Læremidlets indhold  
(Hansen & Skovmand, 2011, s. 60).



## Læremidlets indhold

Denne del af analysen vil afdække læremidlets indhold samt hvilke kompetencer anvendelsen heraf kræver af læreren. Læremidlets indhold er, *hvad* der bearbejdes gennem aktiviteten. Dette kan for eksempel være en aktivitet, hvor eleverne skal undersøge friskheden af et æg. Her bliver ægget indholdet og aktiviteten måden at undersøge det på (Graf et al., 2012, s. 35).

Da læremidlet er vurderet til at kunne anvendes fra 4. og op til 7. klasse, er det vigtigt, at læreren forholder sig til elevernes faglige forudsætninger for at tilgå læremidlets indhold. Disse kan for eksempel afhænge af klassetrin, læsekompetencer samt ordforråd og kan imødekommes gennem differentiering i det faglige indhold (Hansen & Skovmand, 2011, s. 269). Denne form for differentiering kaldes for undervisningsdifferentiering og er den primære type af differentiering, der omtales i artiklen (Brodersen, Lauersen, Agergaard, Nielsen & Gissel, 2015, s. 195). For at kunne foretage denne type differentiering er det vigtigt, at læreren har kompetencer til at vurdere teksternes faglige niveau. En manglende vurdering kan give forståelsesproblemer for nogle elever og mindske tilgængeligheden af teksternes faglige indhold. Denne vurdering bliver relevant, da den indledende tekst i læremidlet benytter mange fagord i beskrivelsen af retter og råvarer fra Middelhavsområdet. Nogle fagord er suppleret med hyperlinks, der indeholder en udvidet ordforklaring. Dette kan potentielt omsætte fagsprog til hverdagssprog og øge tilgængeligheden af det faglige indhold for eleverne (Graf et al., 2012, s. 187). Læreren bør dog vurdere ordforklaringerne og om disse hjælper til elevernes forståelse af fagordene eller om de kan være misvisende. Eleverne kan desuden vælge en let eller svær udgave af den indledende tekst. Denne funktion er endnu en potentiel fordel ved digitale læremidler, da det giver mulighed for undervisningsdifferentiering. Den lette udgave af teksten er kortere end den svære udgave, men begge benytter de samme fagord. Det betyder, at den lette udgave ikke nødvendigvis er lettere læselig for eleverne. Denne digitale funktion kunne med fordel anvendes til at ændre i lixtallet på fagteksterne og derved øge tekstens tilgængelig for eleverne, på tværs af læsefærdigheder.

I min videre analyse af indholdet, ønsker jeg at fremhæve de tre opskrifter, der indgår i læremidlet. Disse er skrevet med henblik på brug i undervisningen, hvorfor de er didaktiske læremidler. Jeg fremhæver dog i denne kontekst deres funktion som semantiske læremidler, da de skal repræsentere typiske retter fra de forskellige køkkenregioner i Middelhavet. Opskrifterne bliver i denne del af analysen derfor vurderet på deres indhold og ikke som en aktivitet.

Opskrifterne i læremidlet benyttes for, at eleverne kan imøde-



komme læringsmålet ”Jeg kan tilberede en typisk ret fra Middelhavsområdet”. Dette læringsmål er på Clío-Online koblet med, det tidligere bindende, målpå ”Eleven kan præsentere eksemplariske måltider fra forskellige kulturer & Eleven har viden om tids- og stedsbestemte mad- og måltidskulturer” fra kompetenceområder ”Måltid og madkultur”. Når opskrifterne benyttes som semantisk læremiddel, kræver det, at de lever op til det formål, de benyttes i sammenhæng med. Dette er dog ikke tilfældet, da opskrifterne ikke er tro mod den traditionelle madkultur, som de ellers skal give et autentisk indblik i. Dette kommer blandt andet til udtryk i opskriften ”Paella”, hvor den traditionelle råvare safran er udskiftet med gurkemeje. Råvaren safran fungerer her ligeledes som semantisk læremiddel, da råvaren indgår i en traditionel opskrift fra middelhavsområdet. Udskiftningen tyder på, at udvikleren af det didaktiske læremiddel har foretaget en didaktisering af opskriften, som hun formodentligt har vurderet nødvendig. Ændringen medfører dog, at retten ikke benytter middelhavsområdets typiske råvarer og deraf ikke lever op til læringsmålet. Intet sted i læremidlet gøres læreren opmærksom på denne udskiftning, og læreren skal altså selv have kendskab til den traditionelle ret for at opdage dette. Ydermere skal læreren selv finde en ny, autentisk opskrift og didaktisere denne, så den er tilpasset elevgruppen, for at nå det opsatte mål. Særligt i de praktisk-musiske fag arbejdes der på tværs af kompetenceområder, hvilket understreger pointen om, at alt agerer læremiddel i faget. Selv om der arbejdes med kompetenceområdet ”Måltid og madkultur”, er kompetenceområdet ”Råvarekendskab” også aktuelt i denne undervisning. Råvarerne fungerer ligeledes som semantiske læremidler for at give eleverne kendskab til, hvilke råvarer der anvendes i Middelhavsområdet og deres traditionelle retter. Derved bliver anvendelse af ingredienser såsom safran, olivenolie og risottoris essentiel og bør for eksempel ikke udskiftes med råvarer såsom gurkemeje, rapsolie eller grødris. I hvert fald ikke uden at blive italesat overfor eleverne.

### **Læreren vurderer af læremidlets indhold**

Følgende analysedel afdækker, hvilke overvejelser læreren gjorde i forhold til at udvælge læremidler på baggrund af dets indhold.

Læreren fortæller i det efterfølgende interview, at hun i udvælgelsen af læremidler overvejede, hvordan disse passede ind med årsplanen og Fælles Mål. Hun benyttede ”Min Uddannelse” til at notere, hvilke mål eleverne havde været omkring, og dannede sig ud fra dette et overblik over, hvilke mål at eleverne manglede at arbejde med. Hun fortalte: ”...men der vælger vi [lærere] jo de mål, der er – altså Fælles Mål – og så går man ind og vælger mål til selve det tema, man har [valgt]” (19:55-20:06). Læreren giver her udtryk for, at hun planlægger

undervisningen ud fra en prioritering om at nå alle fagets færdigheds- og vidensmål.

Læreren gav desuden under fagdagen udtryk for, at hun benyttede sig af det didaktiske læremiddel grundet tidspres. Hun fortalte, at hun førhen selv didaktiserede opskrifter til undervisningen, men nu i stedet anvender didaktiske læremidler og de tilhørende opskrifter. Hun nævner, at flere af hendes kollegaer anvender deres egne læremidler igen og igen. Hun fortæller: ”Der er mange lærere, der godt kan lide at tage det samme [læremiddel], noget man har lavet i forvejen.... Jeg synes ikke altid, det er spændende at tage noget, man har kørt året før. For det første er det nogle andre børn, man har, og måske ligger det på en anden årstid og ja, der er mange ting, der spiller ind” (0:53-1:26). I interviewet nævner læreren adskillige andre ting, der spiller ind i hendes beslutning for valg af didaktiske læremidler. Alle disse omhandler, hvordan læremidlet passer til netop hendes undervisning og elevgruppe. Læreren opfatter didaktiske læremidler som værende didaktisk sammenhængende, hvorved hun både kan spare tid på didaktiske overvejelser og kan anvende forskellige læremidler fra gang til gang. Dette kommer til udtryk, da hun bliver spurgt, om opskriftene i det didaktiske læremiddel er typiske for de køkkenregioner, de skal repræsentere. Hertil svarer hun: ”Ja, det synes jeg. Det er jo nogen, jeg har taget fra forløbet” (4:43-4:48). Hun knytter også følgende kommentar hertil: ”Man kan sige, at dem [opskrifter], man tager på nettet, de er ikke skrevet til elever... men det er det jo inde fra Clio” (12:38-12:45).

Dette tyder på, at læreren er bevidst om, at der skal være en sammenhæng mellem de didaktiske kategorier ”mål” og ”indhold”, og at det ligeledes er vigtigt, at semantiske læremidler didaktiseres. Læreren ønsker dog i mindre grad at skulle forholde sig til disse spørgsmål. Hun ønsker i højere grad at koncentrere sig om at gøre materialets indhold tilgængeligt for eleverne, hvorfor hun vælger et didaktisk læremiddel.

Læreren fortæller også, at hun ofte snakker med kollegaer om, hvor svær evaluering og differentiering er i faget madkundskab. I planlægningen af undervisningen tænker hun derfor sjældent over, hvordan hun kan differentiere, men differentierer i stedet i selve undervisningen gennem støtte og faglig vejledning. Problemet med evalueringen er særligt, hvordan hun følger op på den. Hun forklarer: ”Hvad så, når man har evalueret og fundet ud af, at der er en hel del, der ikke kan ’det og det’ ... Så skal man sætte noget [undervisning] ind, hvor man egentligt er på vej videre.... Man kan sige, det er også svært i sådan et fag som det her, synes jeg.... Det er jo også derfor, at den er lidt bred den her [opsatte mål] ’jeg kan tilberede en typisk ret....’... Det kan de fleste jo nok” (4:06-4:35). Her evaluerer læreren på færdighederne

”at tilberede” fra læringsmålet, hvilket relaterer sig til kompetenceområdet ”Madlavning”. I stedet bør hun vurdere, om opskrifterne lever op til at være typiske retter, der relaterer sig til kompetenceområdet ”Måltid og madkultur”. Kompetencer fra kompetenceområdet ”Madlavning” er stadig aktuelle i undervisningen til trods for, at læremidlet arbejder med et andet kompetenceområde. Problematikken er ikke, at der inddrages flere mål for undervisningen, men at læringsmålene er bundet op på kompetenceområdet ”Måltid og madkultur,” hvilket ikke er, hvad læreren evaluerer ud fra.

### **Metaanalyse af læremidlets indhold**

Følgende metaanalyse sammenligner anvendelsen af Dales tre kompetenceniveauer i henholdsvis egen og lærerens vurdering af samme læremiddel.

Egen analyse af læremidlets indhold fremhæver, at læremidlet potentielt stiller en falsk tryk ved at tilbyde undervisningsdifferentiering via en let og svær udgave af samme fagtekst. Ved anvendelse af fagteksterne i læremidlet, vurderer jeg, at læreren skal besidde kompetencer fra Dales kompetenceniveau 1 og 2, der henholdsvis omhandler gennemførelse af undervisningen og konstruktion af undervisningens indhold. Fra niveau 1 omfatter dette lærerens kompetencer til at vurdere fagteksternes sværhedsgrad og indsigt i elevernes faglige forudsætninger for at læse teksterne. Fra niveau 2 kræver det grundet den manglende lærervejledning, at læreren selv overvejer differentieringsmulighederne i læremidlet. Her bør læreren vurdere, om den ”lette” tekst faktisk er lettere at læse for eleverne. Yderligere fra niveau 2 kræves det, at læreren prioriterer denne redidaktisering af læremidlet, i form af nye fagtekster, for faktisk at kunne differentiere i undervisningen.

Muligheden i undervisningsdifferentiering peger ellers ind i kompetencer, som læreren giver udtryk for at have svært ved at anvende i sin undervisning. Kompetencer, som læreren også udtrykker, at hun ønsker at spare tid på ved netop at anvende et didaktisk læremiddel. Dette fremhæver problematikken i, at anvendelsen af didaktiske læremidler ikke altid er tidsbesparende, særligt ikke uden en lærervejledning der kan give læreren didaktisk og fagdidaktisk indblik heri.

Ydermere fremhæver egen analyse, at læremidlets opskrifter ikke lever op til de opsatte mål om at være traditionelle retter fra Middelhavsområdet grundet råvarer, der anvendes heri. Anvendelsen af de semantiske læremidler i form af typiske opskrifter kræver derfor kompetencer fra Dales niveau 1, der særligt omhandler gennemførelsen af undervisningen. For at gennemføre en undervisning hvor der er sammenhæng mellem indhold og mål, kræver det, at læreren an-

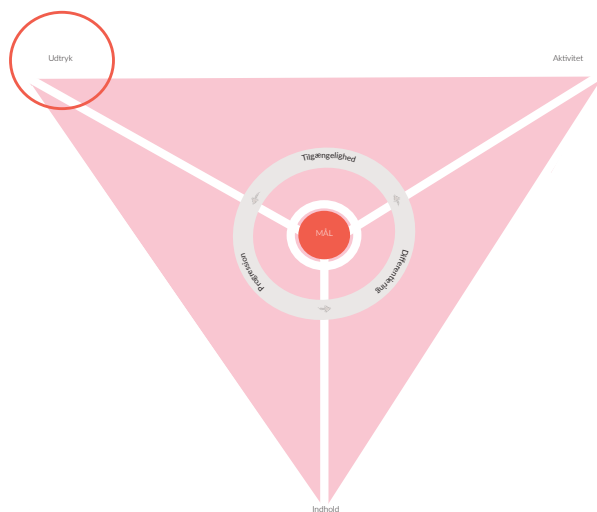
vender traditionelle opskrifter i forløbet. For at imødekomme dette kræver det fra niveau 2, at læreren selv kan planlægge og konstruere en undervisning, der når de opsatte mål. Dette gøres ved at finde og didaktisere opskrifter på traditionelle retter, der anvender typiske råvarer fra Middelhavsområdet. Men vigtigst af alt, og en forudsætning for, at de to ovenstående kompetencer kommer i spil, så kræver det, at læreren har kompetencer fra Dales niveau 3, der omhandler lærerens evner til at foretage kritisk analyse af læreplaner, teori og sammenhæng herimellem. Fra niveau 3 kræver det, at læreren kan foretage en kritisk analyse af læremidlet og opdager den manglende sammenhæng i læremidlets mål og indhold.

Læreren er også bevidst om, at der skal være didaktisk sammenhæng i læremidlets semantiske læremidler, i form af opskrifter, og læremidlets mål. Læreren forholder sig dog ikke yderligere hertil med begrundelsen, at læremidlet er et didaktisk læremiddel, og at de øvrige læremidler, såsom opskrifterne, er fra dette didaktiske læremiddel. Læreren giver med samme argument udtryk for, at læremidlet derfor er didaktisk sammenhængende. Læreren ønsker netop i mindre grad at skulle forholde sig til disse spørgsmål, der relaterer sig til Dales kompetenceniveau 2, og berør planlægningen af undervisningen. Hun ønsker i højere grad at koncentrere sig om at gøre materialets indhold tilgængeligt for eleverne, hvilket relaterer sig til gennemførelsen af undervisningen fra Dales niveau 1. Dog resulterer den manglende lærervejledning og didaktiske indsigt i læremidlet i, at læreren evaluerer læringsmålene ud fra kompetencer tilhørende et andet kompetenceområde, end det læremidlet arbejder med.

En manglende lærevejledning kan hindre både læreren og eleverne i at få det optimale ud af læremidlet grundet manglende didaktisk indsigt. Selv om læreren ikke giver udtryk for dette, vidner evaluerings- og differentieringsproblematikkerne om, at hun kunne have ønsket sig didaktisk indsigt i læremidlet. I begge tilfælde fremhæver metaanalysen vigtigheden i, at læreren besidder og anvender kompetencer fra mere end Dales kompetenceniveau 1, også selv om der anvendes et didaktisk læremiddel. Niveau 2 og 3 omfatter mere analytiske og didaktiske refleksioner, hvilket paradoksalt nok må formodes at være, hvorfor læreren vælger et didaktisk læremiddel – altså et læremiddel, hvor disse refleksioner allerede er foretaget.

**Figur 3.**

"Læremiddeltrekanten", Læremidlets udtryk  
(Hansen & Skovmand, 2011, s. 60).



### Læremidlets udtryk

Den følgende analysedel er fortaget af undertegnede og undersøger læremidlets udtryk, samt hvilke kompetencer anvendelsen heraf kræver af læreren. Et læremidlets udtryk omhandler det, der fremtræder umiddelbart for brugerne, og undersøges gennem repræsentationsformer. Der findes to typer af repræsentationsformer: Selvstændige og akkompagnerende. De selvstændige repræsentationsformer kan for eksempel være videoer eller illustrationer, der i sig selv skaber indhold. De akkompagnerende repræsentationsformer kan for eksempel være layout, billeder eller lyde, der støtter op om forståelsen af indholdet (Graf et al., 2012, s. 165).

Den indledende del af læremidlet indeholder et stort billede, der viser et billede af landene ved Middelhavsområdet. Under billedet er et tekststykke, der beskriver nogle af de råvarer, der typisk benyttes i Middelhavsområdet. Variationen i brugen af akkompagnerende repræsentationsformer i form af tekst, billeder og illustrationer, gør læremidlet overskueligt og giver et indtryk af, hvad læremidlet handler om. Denne brug øger læremidlets tilgængelighed, da repræsentationsformerne støtter op om det faglige indhold. Efterfølgende er et tekststykke mere, hvor der står eksempler på ingredienser og retter fra Middelhavets køkkenregioner. Dog er der via illustrationer kun eksemplificeret en ret per køkkenregion, hvilket kan være misvisende, da køkkenregionerne dækker over 3-5 lande. De illustrerede retter

er derfor ikke typiske for alle køkkenregionernes lande. Dette gør sig for eksempel gældende for retten spaghetti carbonara, som repræsenterer de sydeuropæiske lande – Italien, Frankrig og Spanien.

Der anvendes også selvstændige repræsentationsformer i form af korte, illustrerende videoer i forbindelse med læremidlets tre tilhørende opskrifter – musaka, paella og tabbouleh. Videoerne viser, hvordan man piller og skærer et løg, koger bulgur med mere. Videoerne kan gennem visualisering potentielt øge tilgængeligheden af teknikkerne for eleverne. Videoen ”Skær et løg” demonstrerer udsærings-teknikken af et løg, hvorfor indholdet i videoen bliver meningsbærende og fungerer som semantisk læremiddel. Videoen har dog en indlejret fagdidaktik gennem måden, teknikken formidles på, hvorfor det også fungerer som didaktisk læremiddel. I den foregående video ”Pil et løg” placeres løget med skal på et spækbræt. Enderne skæres af, og løget halveres. Skallerne lægges til siden, og løget er nu pillet. I videoen ”Skær et løg” ligger skallerne stadig på spækbrættet. Dette antyder, at spækbrættet ikke er blevet vasket, efter at løget blev pillet. Ved ikke at vaske spækbrættet, inden løget skæres herpå, øges risikoen for jordbakterier i maden. Den u hensigtsmæssige hygiejne, der fremgår af videoen ”Skær et løg”, kræver derfor italesættelse fra læreren, også selv om dette peger ind i andre kompetenceområder, end det læremidlet er udviklet til at bearbejde.

### **Lærerens vurdering af læremidlets udtryk**

Den følgende del af analysen ønsker at undersøge, hvilke overvejelser læreren gjorde sig i forhold til læremidlets udtryk.

Læreren fortalte, at den pågældende skole havde Gyldendals fagportaler og Clio-Online tilgængeligt til at finde læremidler til faget madkundskab. Her fortæller læreren, at udtrykket har betydning for hendes valg af læremidler: ”... jeg kan meget bedre lide Clio-Online end Gyldendal... Nu har jeg lige været inde på Gyldendal igen, fordi det var der, jeg tog de der kostråd, og jeg tænker hver gang, jeg kommer derind: Ej, hvor er det kedeligt og konventionelt og gammeldags...” (1:38-2:00). Læreren fortæller, at hun også gjorde sig andre overvejelser i forhold til læremidlets udtryk: ”Så tænker man selvfølgelig også på, hvad kan der være spændende for børnene” (2:10-2:14). Læreren vurderer her blandt andet brugen af akkompagnerede repræsentationsformer, og om disse kan opfattes af hendes elever som værende spændende. I dette tilfælde var det brugen af Clio-Onlines frem for Gyldendals læremiddel, læreren vurderende som værende potentielt mest spændende. Dernæst prioriterer hun, at eleverne kan relatere til læremidlets emne. Læreren nævner, at nogle af eleverne rejser til landene omkring Middelhavet, hvorfor emnet ’Middelhavsområdet’ potentielt er relaterbart for dem.

Læreren fortæller også, at læremidlets fysiske tilgængelighed har betydning for at gennemføre undervisningen: "... der var nogen, der ikke havde deres computere med. Så ligger de nede i deres skuffer og skabe, de har låst inde, og så skal de rende efter dem" (11:41-11:49). Undervisningen i madkundskab forgår i et faglokale og ikke elevernes klasselokale, hvor deres tasker og computere står. Dette skaber et lavpraktisk, men yderst relevant problem i form af tilgængeligheden i læremidlets selvstændige og akkompagnerende repræsentationsformer. Da grupperne skal arbejde med hver sin opskrift, kræver det mindst en computer per gruppe at kunne tilgå læremidlet. Den potentielt dårlige tilgængelighed af læremidlet, har læreren vurderet, mindsker sandsynligheden for at gennemføre undervisningen, hvorfor læreren valgte at udprinte læremidlet.

### **Metaanalyse af læremidlets udtryk**

I min analyse af læremidlets udtryk, vurderer jeg, at læremidlets anvendelse kræver, at læreren reflekterer over eksemplificeringen gennem de akkompagnerende repræsentationsformer. Det kræver, at læreren vurderer, at elevgruppen forstår eksemplificeringen af retter fra køkkenregioner, eller at læreren kan forklare eleverne disse. Dette berører kompetencer fra Dales kompetenceniveau 1, som omhandler gennemførslen af undervisningen. Her er det særlig lærerens kompetencer til at formidle sammenhænge mellem indhold og de akkompagnerende repræsentationsformer, der er relevante.

I udvælgelsen af læremidlet på baggrund af dets udtryk vælger læreren primært ud fra, hvilke læremidler der er tilgængelige, og hvilke af disse der for eleverne kan være relevante at arbejde med. Disse kompetencer relaterer sig primært til Dales kompetenceniveau 1, der omhandler gennemførslen af undervisningen og elevernes mulighed for at tilegne sig indholdet og se relevansen heri.

Jeg vurderer yderligere, at brugen af læremidlets selvstændige repræsentationsformer kræver, at læreren formidler den u hensigtsmæssige hygiejne fra videoen "skær et løg" til eleverne for at undgå eventuelle misforståelser. Dette relaterer sig særligt til kompetencer fra Dales kompetenceniveau 1, der omhandler gennemførslen af undervisningen. Ligeledes kræver det, at læreren kan overveje, hvilke målbestemmelser der er relevante at anvende i undervisningen og prioritere disse. Dette berører kompetencer fra Dales niveau 2, der omhandler konstruktionen af undervisningen. Men igen er en forudsætning for, at de to ovenstående kompetencer kommer i spil, at læreren har kompetencer fra Dales niveau 3. Dette omfatter kompetencerne til at forholde sig kritisk til egen undervisning og lærerplaner – herunder til det didaktiske læremiddel og dets iboende didaktik.

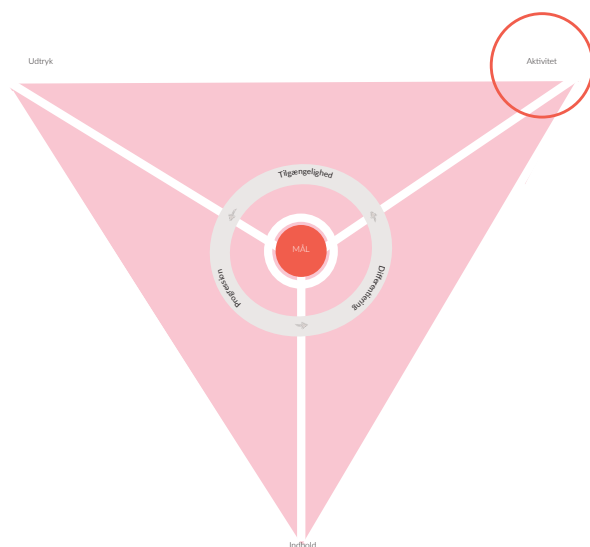
Læreren vurderer ligeledes det digitale læremiddels tilgængelighed som værende svært tilgængeligt, grundet det online format. Hun vurderer ud fra erfaringer med elevgruppen, at dette kan hindre gennemførelsen af undervisningen. Hun vælger derfor at printe tekststykkerne. Kompetencerne bag denne refleksion og vurdering relaterer sig til kompetencer fra Dales niveau 2, som vedrør planlægning af undervisningen og niveau 1, der omhandler gennemførelsen af undervisning.

Igen tyder metaanalysen på, at læreren primært udvælger og anvender læremidler med kompetencer omhandlende realisering af undervisning. Derimod fremhæver min analyse, at en optimal anvendelse af læremidlet kræver andre, mere analytiske kompetencer fra Dales kompetenceniveau 2 og 3.

Metaanalysen er her med til at understrege vigtigheden i, at læreren har kompetencer inde for alle tre kompetenceniveauer og ikke kun niveau 1. Dette særligt, når der anvendes didaktiske læremidler, da disse har en iboende didaktik, der ikke nødvendigvis stemmer overens med lærerens eller bygger bro til andre kompetenceområder. Da læring sjældent sker isoleret i kompetenceområder, bliver lærerens kompetencer fra Dales niveau 3 særligt vigtigt for at bygge bro mellem kompetenceområder for at sikre elevernes faglige dannelse i faget.

**Figur 4.**

"Læremiddeltrekanten", Læremidlets aktiviteter (Hansen & Skovmand, 2011, s. 60).





### **Læremidlets aktiviteter**

Den tredje og sidste del af analysen vil afdække læremidlets aktiviteter. Aktiviteter i forhold til et læremiddel skal forstås som rammesætningerne for eleverne og de handlemønstre, som de skal benytte sig af. Dette kan for eksempel være udfyldningsskemaer, opskrifter eller undersøgelser, hvor aktiviteten rammesætter, hvordan indholdet skal bearbejdes (Hansen & Skovmand, 2011, s. 72).

Indledningsvist i læremidlet er en tekstboks med emnerelaterede fokusord. Dog er det utydeligt, hvordan ordene skal anvendes, grundet den manglende lærevejledning, hvilket mindsker læremidlets tilgængelighed. Fokusordet 'råvarer' indgår for eksempel i et af læringsmålene for læremidlet og kræver derfor bearbejdelse for at nå målet "Jeg kan undersøge, hvilke råvarer der er typiske for Middelhavsområdet". Over fokusordene er et stort billede af råvarer fra Middelhavsområdet. Ved siden af fokusordene er en liste over Middelhavslandene, hvor de inddeles i køkkenregioner. Herefter fremgår en liste med ordet "ingredienser" frem for "råvarer", der anvendes som overskrift for de 25-30 forskellige råvarer, som anvendes i hver af køkkenregionerne. I de efterfølgende tekststykker bliver eleverne igen præsenteret for forskellige retter og råvarer, der bliver anvendt i Middelhavsområdet. Læremidlet foreslår senere, at eleverne deles op i grupper á fire, og hver gruppe arbejder med én opskrift. Eleverne præsenteres altså flere gange for råvarer, der anvendes i køkkenregionerne, men undersøger ikke selv, hvilke råvarer der går igen i opskrifterne og dermed er typiske for Middelhavsområdet. Hvordan eleverne derved når det opsatte mål, fremstår uklart.

I evalueringen, efter opskrifterne er tilberedt, bliver eleverne inddelt i matrixgrupper. Eleverne bliver nu bedt om at præsentere deres retter for hinanden. I præsentationen af retterne bliver de opfordret til for eksempel at fortælle, hvilke typiske råvarer fra Middelhavsområdet de har anvendt, eller om nogle af råvarerne går igen i alle tre retter. Det er altså først i den summative evaluering, at eleverne måske snakker om råvarerne, der går igen i opskrifterne, og ikke i arbejdet med råvarerne. At eleverne ikke undersøger de semantiske læremidler, i form af råvarerne, mens de har dem i hånden, kan mindske aktivitetens tilgængelighed for eleverne, og vanskeliggøre kendskabet til typiske råvarer fra Middelhavsområdet. Dette kan bevirke, at eleverne ikke opnår kendskab til Middelhavets madkultur og når de opsatte mål for læremidlet.

### **Lærers vurdering af læremidlets aktiviteter**

Den følgende del af analysen, fremhæver, hvilke overvejelser læreren gjorde sig i forhold til udvælgelse af læremidlet på baggrund af dets aktiviteter.

I interviewet bliver læreren spurgt, om hun mener, at eleverne når målet ”Jeg kan undersøge, hvilke råvarer der er typiske for Middelhavsområdet”. Hertil svarer hun: ”Ja, det synes jeg, at de er kommet fint nok omkring” (20:54-20:56). Dette kan have sammenhæng med en tidligere udtalelse fra læreren: ”Jeg synes, at mange af råvarerne går igen i de forskellige lande” (6:12-6:18). Lærerens vurdering tyder på at være baseret på en sammenhæng mellem læringsmålet og de råvarer, der anvendes i opskrifterne fra læremidlet. Her har læreren, ud fra egen viden omkring opskrifterne og Middelhavets madkultur, vurderet, at der anvendes typiske råvarer, og at de går igen i opskrifterne. Men hvor læreren mener, at eleverne har arbejdet med dette, fremgår det ikke af lærerens udtalelser og står derved uklart.

Læreren giver alligevel udtryk for, at hun har planlagt en ekstra fagdag, hvor hun vil gå mere i dybden med emnet – herunder typiske råvarer: ”... jeg tænker, at jeg skal bruge det igen... fordi, at det jo er begrænset, hvad de kan kapere, selv om de går i 7. klasse” (10:45-11:02). Kommentaren giver udtryk for, at hun efterfølgende har evalueret og reflekteret over egen undervisning. Hun er kommet frem til, at for at eleverne får fuldt udbytte af læremidlet og når de opstillede mål, er de nødt til at arbejde videre med emnet. Denne vurdering lader til at være baseret på lærerens kendskab til elevernes forudsætninger for læring. Hun fortsætter: ”Der [næste gang] har jeg faktisk tænkt mig at lave en opgave, hvor de simpelthen skal fremlægge for hinanden, hvad de har brugt, altså præsentere deres mad. Når de så har spist, så skal de fremlægge for hinanden, hvad de har brugt af de ingredienser” (16:28-16:42). Hun fortæller desuden, at hun den kommende undervisningsgang også vil gennemgå nogle af råvarerne med eleverne.

### **Metaanalyse af læremidlets aktiviteter**

Min analyse af læremidlets aktiviteter fremhæver, at der ikke var sammenhæng mellem de didaktiske kategorier ’aktivitet’ og ’mål’, i læremidlet. Jeg vurderer derfor, at anvendelse af læremidlet kræver, at læreren opdager, at der mangler en aktivitet, hvor eleverne undersøger, hvilke råvarer der er typiske for Middelhavsområdet. Til dette anvendes kompetencer fra Dales kompetenceniveau 3, der omhandler kritisk analyse af læreplaner – eller i dette tilfælde læremidlet. Fra niveau 2 kræver det, at læreren kan redidaktisere læremidlet ved at udvikle en aktivitet, der bearbejder fokusordet, som er rettet mod det opsatte læringsmål. Dette omhandler primært kompetencerne til at konstruere en undervisning, der realiserer det opsatte mål. Og sidst, men ikke mindst, kræver det fra niveau 1 kompetencerne til at gennemføre undervisningen med bevidst sammenhæng mellem mål og aktiviteter.

Lærerens vurdering af læremidlets aktiviteter er ud fra elevernes læringsudbytte af aktiviteterne. Læreren har evalueret elevernes

faglige udbytte og vurderet, at eleverne har brug for flere og andre aktiviteter for bedre at nå de opstillede mål. Her anvender læreren kompetencer fra Dales niveau 3 til at reflektere over egen undervisning og forholder sig kritisk hertil. Ydermere anvender hun kompetencer fra Dales kompetenceniveau 2 omhandlende planlægning af den fremadrettede undervisning. I hendes vurdering af elevernes læringsudbytte af undervisningen, anvender hun kompetencer fra Dales niveau 1, der omhandler gennemførelsen af selve undervisningen, og hvordan hun bedst sikrer sig elevernes faglige udbytte heraf.

## Resultater

På baggrund af ovenstående kvalitative undersøgelser fremhæves det, at læreren særligt udvælger didaktiske læremidler til det praktisk-musiske fag madkundskab ud fra parametre, som vedrører lærerens konkrete anvendelse heraf. Disse omfatter for eksempel, hvilke didaktiske læremidler læreren har tilgængeligt, hvordan læremidlet passer ind i lærerens årsplan, hvilke mål læremidlet rammer, samt den pågældende elevgruppe, deres læringsforudsætninger samt deres potentielle interesse for læremidlets indhold. Til dette anvender læreren primært kompetencer fra Dales kompetenceniveau 1 og 2, der vedrører den konkrete gennemførelse af undervisningen samt planlægningen heraf.

Læreren opfatter ydermere didaktiske læremidler som værende didaktisk og fagdidaktisk sammenhængende. Dette betyder, at læreren i mindre grad udvælger læremidler ud fra deres didaktiske sammenhæng – og altså i mindre grad ved anvendelse af kompetencer fra Dales niveau 3. Dette til trods for at didaktiske læremidler ikke altid er didaktisk eller fagdidaktisk sammenhængende, som egen analyse flere gange fremhævede. Læreren opfatter det desuden som værende vigtigt, at semantiske læremidler didaktiseres inden anvendelse.

Metaanalyserne understreger vigtigheden af, at læreren også anvender kompetencer fra Dales niveau 2 og 3 til trods for, at der anvendes et didaktiske læremiddel. Dette er nødvendigt for at sikre:

- 1) Didaktisk sammenhæng i læremidlet.
- 2) Elevernes læringsudbytte.
- 3) Realisering af de opsatte mål i undervisningen.
- 4) Undervisningsdifferentiering.

Selv om overvejelserne i forhold til udvælgelsen af læremidler kan være forskellige, bør en lærer grundlæggende benytte kompetencer fra

alle tre af Dales kompetenceniveauer, både i udvælgelse, anvendelse og redigering af didaktiske læremidler. I redigeringer af didaktiske læremidler vurderes en lærervejledning desuden potentielt gavnlig for læreren, ved for eksempel at give indblik i læremidlet differentierings- og evalueringsmuligheder. Artiklen pointerer derved vigtigheden i, at læreren aldrig blot bør anvende et læremiddel uden at forholde sig didaktisk hertil. Derved stilles der i lige så høj grad krav til lærerens kompetence fra Dales niveau 2 og 3 som niveau 1 i deres valg og anvendelse af læremidler.

## Diskussion

Flere gange i analysen fremgår det, at læremidlet arbejder indenfor flere kompetenceområder, end dem læremidlet er rettet mod. Dette er i sig selv ikke problematisk i et praktisk-musisk fag, da der sjældent kun arbejdes indenfor et kompetenceområde. Dette med forbeholdet, at læreren er opmærksom på, hvilke mål der fokuseres og evalueres på og formår at kommentere på eventuelle modsigelser med andre kompetenceområder i selve undervisningen. Derved er det ikke kun et kompetenceområde, læreren skal forholde sig til i vurderingen af læremidler, men fagdidaktikken i alle materialets dele. Dette hænger sammen med den tese, der indledningsvist præsenteres: at der i de praktisk-musiske fag må være ekstra mange overvejelser at gøre sig i udvælgelsen af læremidler til madkundskab.

I rapporten "Madkundskab i grundskolen" fra Madkulturen fra 2022 fremgår det, at 44% af lærerne ikke mener, at der er overensstemmelse mellem mængden af færdigheds- og vidensmål og timeantallet i faget – der er simpelthen for store krav til det lille fag (Hoff et al., 2022, s. 16). Herved bliver betydningen af at kunne arbejde på tværs af kompetenceområderne i en undervisningsgang kun mere aktuelt. Dette er yderligere med til at understrege vigtigheden af, at læreren anvender kompetencer fra særligt Dales 3. kompetenceniveau.

Det er vigtigt at understrege, at læremidlers mål ikke er ensbetydende med, hvad eleverne lærer. Målene omfatter intenderet læring og kan ligge til grund for udvælgelsen af læremidlet, men er ikke realiseret læring hos eleverne (Kruse, 2004). I de praktisk-musiske fag indgår der, som artiklen belyser, mange læremidler, der alle har betydning for undervisningen. Derfor kan meget ændre sig fra den intenderede læring til den realiserede læring. Dette er grunden til, at evaluering i undervisningen er vigtig.

I sin ph.d.-afhandling "Et videnskabeligt didaktisk perspektiv på madkundskab i skolen med projekt Madkamp som genstandsfelt"

(2017) undersøger Jacob Højgaard Christensen problematikken omkring evalueringen i det praktisk-musiske fag. Han fremhæver, at det for læreren kan være problematisk at observere læring, da undervisning ikke per automatik medfører læring, da læring afhænger af den lærende. Christensen argumenterer for, at evalueringen derfor bør tage udgangspunkt i samtaler med eleverne omkring deres oplevelse af læringsudbyttet (Christensen, 2017, s. 212).

At evalueringen i praktisk-musiske fag ifølge Christensen bør tage udgangspunkt i den enkelte elev, kan underbygge det faktum, at det kan være omfattende og tidskrævende. Noget, som læreren i artiklen giver udtryk for, at hun har svært ved og desuden er i tidsmangel. Evalueringen bliver dog ikke nemmere af en manglende lærervejledning. Som undersøgelsen i artiklen fremhæver, var det i lærerens egen evaluering, at hun blev opmærksom på, om eleverne kunne nå de opsatte mål eller ej. Det var derved også i evalueringen, at læreren vurderede, at eleverne havde brug for at arbejde videre med emnet og først her, at læreren redidaktiserede læremidlet. Læreren havde undervist i mange år og var tæt på pensionsalderen, da undersøgelsen blev foretaget tilbage i 2018. Noget, der understreger Christensens pointe om vigtigheden af at evaluere.

At en rutineret lærer giver udtryk for, at hun har svært ved at evaluere, kan give grund til bekymring for læremidlets anvendelse af nyuddannede lærere. Uden lærervejledningen til at guide læreren i for eksempel elevdifferentiering og evaluering af læremidlet, kan det diskuteres, om kompetencekravene til at udvælge og anvende læremidlet er de samme for en rutineret lærer, som for en nyuddannet? En lignende undersøgelse af en nyuddannet lærers udvælgelse og anvendelse af det didaktiske læremiddel kunne derved potentielt give andre resultater. Ligeledes kunne en undersøgelse af, om der stilles de samme krav til læreres kompetencer i anvendelsen af det didaktiske læremiddel med en tilhørende lærervejledning være aktuel.

Det skal desuden nævnes, at generelle konklusioner af kvalitative undersøgelser er vanskelige, da det er subjektive udtalelser og en begrænset mængde data. Metoden giver dog et indtryk af den gældende problemstilling – i en lille og potentielt usikker undersøgelse (Riencker, Jørgensen & Skov, 2012, s. 208). Det skal yderligere nævnes, at interviewet blev gennemført nogle uger efter lærerens anvendelse af læremidlet. Nogle af lærerens didaktiske overvejelser kan derfor have ændret sig eller være glemt. Dog kan læreren efter distancering fra læremidlet potentielt have reflekteret mere objektivt over brugen heraf. Derfor vurderes interviewets gyldighed som værende tilstrækkelig.

## Perspektivering

Gunther Kress og Staffan Selander fremhæver i forskningsartiklen "Multimodal design, learning and cultures of recognition" lærerens rolle som didaktisk designer. Argumentet for, at læreren indtager denne designerrolle, fremgår således: "...everyone engaged in communication and learning is a designer/re-designer. Design is the planning of something new to happen" (Kress & Selander, 2011, s. 266). Lærerens rolle består i at sammensætte undervisning til en bestemt målgruppe med det formål, at de opnår ny viden.

Det faglige forhold mellem lærer og elev sammenligner de med afsender og modtager i relation til brevudveksling. Læreren skal udvælge, hvad der skal læres og formidle det til en bestemt elev/elevgruppe. At eleverne i undervisningen kan anvende og søge informationer på internettet, gør derfor en lærers rolle i udvælgelsen af læremidler vigtigere end nogensinde før: "... it is perhaps more important than ever before to think about how information is selected and presented. This aspect was never important in a school using only 'authorised' textbooks" (Kress & Selander, 2011, s. 266).

Lærerens rolle som designer har derfor ifølge Kress og Selander fået større betydning i takt med den multimodale udvikling i samfundet. Med de mange muligheder et digitalt læremiddel rummer, kan man derfor undre sig over, hvorfor didaktiske læremidler ikke giver læreren større mulighed for at re-designe/redidaktisere de digitale læremidler, for eksempel i form af forskellige tilgængelige fagtekster, faglige niveauer af opgaver, opskrifter med mere.

Læremiddelanalysen fremhævede flere svage anvendelser af læremidlets digitale muligheder, for eksempel svag tilgængelighed i faglige tekster og muligheden for undervisningsdifferentiering. Både tilgængelighed og undervisningsdifferentiering er dog afgørende elementer, hvis læreren bedste muligt skal designe et læremiddel til en bestemt elevgruppe. Ligeledes fremhæver Madkulturens nyligt udkommede rapport, *Madkundskab i grundskolen* (Hoff et al., 2022, s. 34), at lærerne mangler bedre læremidler til faget madkundskab. Som der indledningsvist i artiklen nævnes, så giver lærerne ligeledes udtryk for, at disse potentielt kunne løfte kvaliteten i undervisningen. Hvad 'bedre' dækker over, udspecificeres ikke i rapporten, men kunne potentielt have relation til de didaktiske fejl og mangler, der fremhæves i artiklens analyse.

## Referencer

- Andersen, G. B. & Boding, J.** (2010). *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Dafolo.
- Brodersen, P., Lauersen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G. & Gissel, S. T.** (2015). *Effektiv undervisning – didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (2. udg.). Hans Reitzels forlag.
- Bundsgaard, J. & Hansen, T. I.** (2011). Holistic evaluations of learning materials. I: J. R. Rodriguez, M. Horsley & S. V. Knudsen (red.), *Local, national and transnational identities in textbooks and educational media: 10<sup>th</sup> International Conference on Research on Textbooks and Educational Media* (s. 502-520). Santiago de Compostela, Spain. IARTEM, september 2009. Lokaliseret på: [https://pure.au.dk/portal/da/publications/holistic-evaluations-of-learning-materials\(f37befcf-64e2-47e1-a7e6-15bob63695a1\).html](https://pure.au.dk/portal/da/publications/holistic-evaluations-of-learning-materials(f37befcf-64e2-47e1-a7e6-15bob63695a1).html)
- Børne- og undervisningsministeriet** (2021). *Lempelse af bindinger i regelsættet om Fælles Mål*. Lokaliseret på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/faelles-maal/lempelse-af-faelles-maal/lempelse-af-bindinger-i-regelsaetet-om-faelles-maal>
- Center for undervisningsmidler (CFU) (U.Å.)**. *Vurdigi*. Lokaliseret på: <https://vurdigi.dk/vurdering/>
- Christensen, J. H.** (2017). *Et videnskabeligt didaktisk perspektiv på madkundskab skolen med projekt Madkamp som genstandsfelt* [Ph.d. afhandling, Aarhus Universitet]. Lokaliseret på: [https://www.madkulturen.dk/wp-content/uploads/2019/10/Madkamp\\_Ph.d.-afhandling.pdf](https://www.madkulturen.dk/wp-content/uploads/2019/10/Madkamp_Ph.d.-afhandling.pdf)
- Dale, E. L.** (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Klim.
- Graf, S. T., Hansen, J. J. & Hansen, T. I.** (Red.) (2012). *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler*. Klim.
- Hansen, T. I.** (2008). Læremiddeldidaktik - hvad er det? *Læremiddeldidaktik*, 1(1), 4-13. Lokaliseret på: <https://tidsskrift.dk/laremiddidaktik/article/view/107020>
- Hansen, T. I. & Skovmand K.** (2011). *Fælles mål og midler – Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Klim.
- Hiim, H. & Hippe E.** (1997). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik*. Gyldendal.
- Jank, W. & Meyer, H.** (2006). *Didaktiske modeller – Grundbog i didaktik*. Gyldendal.
- Kress, G. & Selander, S.** (2011). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *The Internet and Higher Education*, 15(4), 265-268. DOI:10.1016/j.iheduc.2011.12.003
- Kruse, S.** (2004). Hvad konstituerer indholdet i undervisningen? – et (fag) didaktisk grundlagsproblem i systemteoretisk belysning. I: K. Schnack (Red.), *Didaktik på kryds og tværs* (s. 279-300). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Lindkvist, L. B.** (2017). *Middelhavets lækkerbiskner*. Clio Online. Lokaliseret på: <https://portals.clio.me/dk/madkundskab/4-9/emner/maaltid-og-madkultur/klo-dens-koekken/middelhavets-laekkerbiskner/>
- Læremiddel.dk** (U.Å.). *Evalueringsværktøjer: 10 punkts-modellen*. Lokaliseret på: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/evalueringsvaerktoejer/10-punkts-modellen/>

- Hoff, H.,** Kristensen, C. K., Madsen, S. N., Strømsted, K. I., Liebst, L. & Berthelsen, A. H. (2022). *Madkundskab i grundskolen*. Madkulturen. Lokaliseret på: <https://www.madkulturen.dk/wp-content/uploads/2022/05/Madkundskab-i-grundskolen.pdf>
- Ministeriet** for Undervisning og Kvalitet (2018). *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)*, BEK nr. 185 af 05/03/2018.
- Riencker, L.,** Jørgensen, P. S. & Skov, S. (2012). *Den gode opgave – Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser* (4. udg.). Samfundslitteratur.