

Lærervejlednings- landskabet i Danmark

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

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet
(American Psychological Association System, 7th Edition):
Gissel, S. T., Buch, B., Oksbjerg, M., Kjeldsen, K., & Lytje, M. (2023).
Lærervejledningslandskabet i Danmark. *Learning Tech - Tidsskrift for læremidler,
didaktik og teknologi*, (12), 41-74. DOI: 10.7146/lt.v7i12.132029

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 autoren 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.

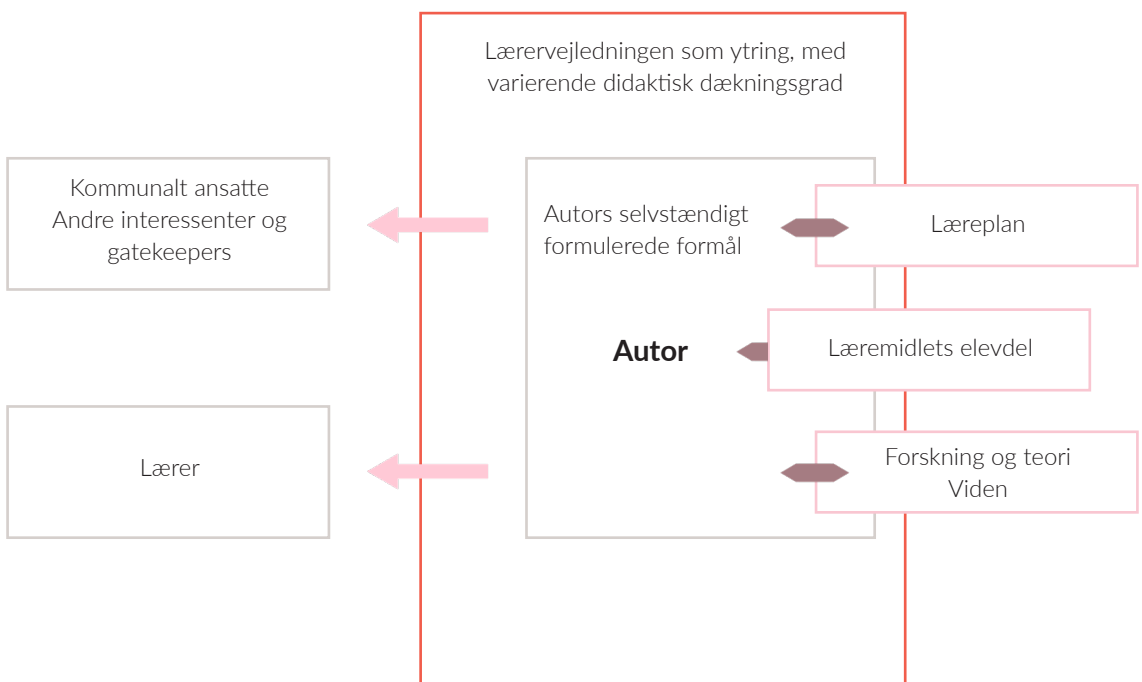
Bakhtin (1984) brugte termen polyfoni om tekster, hvor flere stemmer kommer til udtryk i deres forskellighed, som selvstændige perspektiver på verden. Bakhtin (1984) skriver i den sammenhæng om en dialogisk erkendelse manifesteret gennem polyfone fremstillingsprincipper. Men det er ikke sikkert, at autor 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:

— **Kan man identificere en konkret afsender, fx en subjektivt forankret stemme, i 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 lærervejledningen 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 motive-rende 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 læremiddelafor sig 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
I alt	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-

søfiske 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 subjektivt 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 redidaktisering 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
- 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://dansk-0-2.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
- 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/
- 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
- 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
- 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

Clioonline	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