

Nr. 29 · 2021



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY

TEMA:

Når undervisningen
digitaliseres

Viden om Literacy nr. 29, maj 2021

Viden om Literacy formidler viden om literacy i didaktiske og pædagogiske sammenhænge og retter sig mod lærere, pædagoger, lærer- og pædagogstuderende, læsevejledere og forskere med interesse for udvikling af literacy. I tidsskriftet formidles således både videnskabelige undersøgelser, udviklingsarbejder og praktiseres konkrete erfaringer inden for fagfeltet. Ved de artikler, der har gennemgået fagfællebedømmelse, findes en eksplicit markering heraf. Artikler bringes på både dansk, engelsk, norsk og svensk.

Redaktører: Katja Sørensen Vilien, Nina Berg Gøtttsche og Lene Storgaard Brok (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen, Karin Öberg og Eva Vestrheim

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN nr. 2246-6525

Nationalt Videncenter for Læsning
Campus Carlsberg
Humletorvet 3
1799 København V
E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Læsning og multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jorden læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre – hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!
- Nr. 15: Lad os skrive om skriveidaktik
- Nr. 16: Med strøm på...
- Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole
- Nr. 18: På flere sprog
- Nr. 19: SKRIFT
- Nr. 20: Litteraturdydaktik og -pædagogik
- Nr. 21: Multimodale tekster
- Nr. 22: LIT3R4CY – literacy og numeracy i børnehave og indskoling
- Nr. 23: At tale for at lære
- Nr. 24: Unges tekstverdener – på skrift og på tværs
- Nr. 25: Test i skole og dagtilbud
- Nr. 26: Perspektiver på læse- og skriveteknologi i klasseværelset
- Nr. 27: Grammatik i kontekst
- Nr. 28: Spirende literacy
- Nr. 29: Når undervisningen digitaliseres



Indhold

- KATJA SØRENSEN VILLEN & NINA BERG GØTTSCHE
- 4 Indledning**
- MORTEN TANNERT & ULF DALVAD BERTHELTSEN
- 8 Literacy og digitalisering i skolen: et historisk perspektiv**
- STINE ENGMOSE
- 18 Undervisningspotentialt i børnestavning med oplæsningsstøtte**
- LISE BAUN
- 28 Digital og dynamisk tekstskabelse i 1. klasse**
- DITTE VEJBY SCHOU
- 38 Fagportalen *dansk.gyldendal.dk* – en mosaik af forskellige syn på danskundervisning**
- EVA WENNÅS BRANTE & ANNA-LENA GODHE
- 48 Digitala aktiviteter som stöd för literacyutveckling**
- ASTRID ROE & MARTE BLIKSTAD-BALAS
- 58 Hva skjer med lese- og skriveopplæringen når elevenes undervisning digitaliseres helt?**
- NINA BERG GØTTSCHE & KATJA SØRENSEN VILLEN INTERVIEWER LISBETH HOLM, MARIE BORREGAARD VINSTER, VIOLA HEINE SØRENSEN, MARIA LAURIDSEN VAN DER SCHAFT & JEPPE BUNDSGAARD
- 70 En samtale om læsning og skrivning med digitale medier**
- LISE DISSING MØLLER, MUNIB KARDASEVIC & REBECCA SØRENSEN
- 76 Når literacies demokratiserer undervisningen**
- THORKILD HANGHØJ & PETER HELLER LÜTZEN
- 90 “Man skal skrive om det, man interesserer sig for” – computerspil som journalistisk emne i dansk**
- TINA THODE HOUGAARD
- 100 Skriver dine elever medialekt? Og hvorfor er det interessant for dig som dansklærer?**
- ANNE MANGEN & MARGRETHE SØNNELAND
- 108 Den litterære langlesingens muligheder og udfordringer i digitaliseringens tidsalder**



Når undervisningen digitaliseres

Digitalisering har længe været højt prioriteret i det danske uddannelsessystem, og med coronaepidemiens nedlukning af samfundet er det kun blevet endnu mere interessant for os at samle, skabe og sprede viden om, hvilke literacyfærdigheder elever har brug for i dag, og hvordan digitalisering påvirker undervisning i læsning og skrivning.

I *Viden om Literacy* nr. 29 tager vi emnet op set gennem en række forskellige perspektiver, der kan skærpe blikket for det digitale som en præmis og som en vifte af muligheder i undervisningen af børn og unge i vores samfund: Hvad betyder digitalisering for danskfaget? Hvordan kan man integrere fagportaler, digitale tekster, apps og medialektur i undervisningen på måder, der styrker elevers læse- og skriveudvikling? Hvordan kan et udvidet literacybegreb bidrage til demokratisering? Hvilke faldgruber kan der være i skolens møde med digitale læremidler og digitale tekster? Og hvad sker der, når skolen fysisk lukkes, og elevers literacyudvikling skal styrkes udelukkende via det digitale?

Temanummeret indledes af ph.d.-studerende Morten Tannert og lektor Ulf Dalvad Berthelsen, der bidrager med et historisk rids over teoretiske og uddannelsespolitiske udviklinger i tænkningen om literacy og digitalisering i skolen siden 1970'erne og en diskussion af, hvordan det digitale har påvirket undervisningen i danskfaget.

Herefter dykker vi ned i undersøgelser af digitale læremidler og undervisning: På baggrund af et kvantitativt effektstudie i undervisning i børnestavning med oplæsningsstøtte diskuterer adjunkt Stine Engmose, under hvilke betingelser en app kan styrke elevers tidlige stave- og læseudvikling. Den samme app, som Engmose undersøger i et audiologopædisk perspektiv, behandles herefter af ph.d.-studerende Lise Baun i et socialt praksisperspektiv, hvor hun analyserer dynamisk tekstskabelse med appen i en 1. klasse. Adjunkt Ditte Vejby Schou vender blikket mod udskolingen og præsenterer undersøgelser af et af de mest anvendte læremidler i den danske grundskole: fagportalen *dansk.gyldendal.dk* for 7.-10. klasse. I dette bidrag bliver vi klogere på, hvorfor læremidlet blev dominerende, og hvad der kendetegner dets indhold og intenderede fagdidaktik.

Vores nordiske kollegaer bidrager med brede undersøgelser af det digitale rolle i undervisningen: I Sverige har docenterne Eva Wennås Brante og Anna-Lena Godhe sammen med 114 lærerstuderende undersøgt, hvilke digitale aktiviteter elever faktisk engageres i i svensk skole, og hvordan disse bidrager til elevernes literacyudvikling. Undersøgelsen peger på, at det digitale oftest kommer i spil som individuelle eller passive, nogle gange disciplinerende aktiviteter, og det er en observation, der går igen i en række bidrag i temanummeret. Blandt andet viser seniorforsker Astrid Roe og professor Marte Blikstad-Balas' undersøgelse af rammerne for læse- og skriveudvikling for norske elever under den første skolenedlukning i forbindelse med coronaepidemien meget ringe muligheder for samarbejde omkring læsning og skrivning, når undervisningen udelukkende foregår digitalt.

Centeret har mødt to elever og deres dansklærer, en gymnasielærer og en professor i danskfagets didaktik til en samtale om læsning og skrivning med digitale medier. Her fremhæver Maria fra 8. klasse, at "... læreren skal veksle mellem arbejde på skærmen og så i dialog med klassen." Og hvordan gør man så det mest fornuftigt? Det får vi bud på i den næste række af artikler, som formidler udvikling af literacydidaktik, der griber mulighederne i et digitaliseret samfund. Et bud finder vi i Future Classroom Teacher, en teknologisk tonet læreruddannelse, hvor teknologier ses som en vej til tidssvarende literacyfærdigheder og demokratisering af undervisningen. Lærerstuderende Rebecca Sørensen og Munib Kardasevic har sammen med lektor Lise Møller skrevet om denne tilgang til feltet med konkrete eksempler fra undervisning i skolen og på uddannelsen. Hos professor Thorkild Hanghøj og specialkonsulent Peter Heller Lützen møder vi ligeledes idéer til danskundervisningen med afsæt i elevers digitale livsverden. Denne artikel præsenterer projektet *Spiljournalist*, som undersøger, hvordan elever kan arbejde journalistisk med computerspil som emne og kulturelt fænomen. Lektor Tina Thode Hougaard udforsker ligeledes, hvordan digital fritidskultur kan blive et aktiv i skolen. Hougaard klæder læreren på til at analysere elevers fritidstekster på sociale medier som kommunikation på linje med andre udtryksformer i danskfaget.

Til slut skal vi møde en kritisk tilgang til det digitale hos professor Anne Mangel og førsteamanuensis Margrethe Sønneland, som husker os på argumenter for at dyrke den litterære og lange tekst i skolen, en læseform, som forfatterne hævder er blevet marginaliseret i takt med øget digitalisering og udviklingen af et bredere literacybegreb.

God læselyst!

Katja Sørensen Vilien & Nina Berg Gøtttsche, redaktører af Viden om Literacy nr. 29.



Lær dine elever at tage ordene med sig!



Tag ordet med dig! er tre engangsbøger til dansk på mellemtrinnet, der styrker elevernes forudsætninger for at øge deres ordforråd og få en bedre læseforståelse. I bøgerne arbejdes der med strategier, hvor klassen skal bruge orddele og kontekst til at forstå ukendte ords betydning.

Forfatterne Hanne Trebbien Daugaard og Anne-Mette Veber Nielsen har udviklet og afprøvet *Tag ordet med dig!* i et bredt samarbejde mellem forskere, lærere, læsevejledere og elever. Der er lærervejledninger til alle bøgerne i serien.

Bestil bøgerne på gu.dk

GYLDENDAL 



Literacy og digitalisering i skolen: et historisk perspektiv

MORTEN TANNERT, PH.D.-STUDERENDE, DPU, AARHUS UNIVERSITET OG ULF DALVAD BERTHELSEN, LEKTOR, IKK, AARHUS UNIVERSITET

I denne artikel beskriver vi i et historisk perspektiv, hvordan digitaliseringen har påvirket forståelsen af og kravene til elevernes literacyfærdigheder. Vi starter med at skelne mellem tre spor i den teoretiske og uddannelsespolitiske tænkning, et IT-spor, et datalogisk spor og et kommunikativt spor. Det kommunikative spor er som det eneste direkte forbundet med elevernes læse- og skrivefærdigheder. Derfor beskriver vi efterfølgende, hvordan det kommunikative spor langsomt materialiserer sig i et udvalg af danskfagets styredokumenter fra folkeskolen i perioden fra 1970'erne og frem til i dag. Afslutningsvis diskuterer vi, hvordan disse mere overordnede udviklinger i tænkningen om literacy og digitalisering har påvirket undervisningen i grundskolen.

Literacy og teknologi

Oldtidens brændte lertavler med kileskrift, Gutenbergs masseproducerede bibler og vores dages tweets og Facebook-opdateringer er alle eksempler på tekstformater, der er opstået i kølvandet på nye teknologiske landvindinger. Med nye tekstformater følger nye læse- og skrivepraksisser og dermed nye kommunikative handlemuligheder¹. Set i dette perspektiv er der ikke noget særligt ved de seneste årtiers digitalisering af vores læse- og skrivepraksisser. Literacy og teknologi har altid været to sider af samme sag, og den digitale omkalfatring er således kun det seneste eksempel i rækken. På den anden side er digitaliseringen af vores kommunikative omgang med hinanden noget særligt, dels fordi den digitale transformation er forløbet meget hurtig, dels fordi den i mange henseender er altomfattende.

” Med nye tekstformater følger nye læse- og skrivepraksisser og dermed nye kommunikative handlemuligheder.

Reelt har overgangen til digitale tekstformater ikke taget meget mere end tre årtier, for selvom teknologierne, der muliggør e-mails i den form, vi kender dem i dag, blev udviklet allerede sidst i tresserne og først i halvfjerdsene, er det først med udbredelsen af internettet og mobiltelefoner i 90'erne og 00'erne, at digitale tekster for alvor er blevet en fast bestanddel af vores daglige literacypraksisser (Baron, 2009; Berthelsen, 2021). I dag overstiger antallet af tilgængelige onlinetekster langt antallet af fysiske bøger på verdens biblioteker (Biber & Egbert, 2018), og de digitale teknologier er på mange måder blevet ramme-

1 For en nærmere beskrivelse og diskussion af de kommunikative handlemuligheder, som digitale teknologier tilbyder, se Berthelsen (2021) eller Berthelsen & Tannert (2020).

sættende for vores skriftlige kommunikation med hinanden (Brandt, 2014; Wyse, 2017). Dette gælder selvfølgelig også i skolen. Inden for det seneste årti har vi således set massive investeringer i digitalisering af skolens rammer og indhold, herunder digitale læremidler til de enkelte skolefag (Regeringen et al., 2011; Undervisningsministeriet, 2014), samt et øget fokus på at fremme digitale kompetencer og teknologiforståelse som indhold i skolens undervisning (Caeli & Bundsgaard, 2020). Det digitale er med andre ord blevet en integreret del af den daglige undervisnings mål og midler, hvilket selvsagt stiller nye krav til elevernes læsning og produktive kompetencer, herunder skrivning og multimodal produktion (Tannert & Berthelsen, 2020), ligesom det også stiller nye krav til lærerne og læreruddannelsen.

” Det digitale er med andre ord blevet en integreret del af den daglige undervisnings mål og midler.

Forud for det 21. århundredes digitale udvikling går dog mindst fire årtier med både teoretiske og skolepolitiske diskussioner, som på mange måder har påvirket og formet den nuværende digitalisering af undervisningen. I denne artikel beskriver vi, hvordan literacy og digital teknologi historisk set er tænkt sammen i den teoretiske litteratur samt i de uddannelsespolitiske dokumenter, som har dannet rammen om digitaliseringen af skolen i en dansk kontekst.

Literacy og digitalisering – tre spor

Udtrykket 'literacy' bruges normalt som en samlebetegnelse for læse- og skrivekompetencer. Udtrykket bruges imidlertid også i en bredere forstand, hvor det ikke specifikt betegner læse- og skrivefærdigheder, men i bredere forstand det at kunne noget og kunne gøre sig gældende inden for et givet område. Særligt i forbindelse med digitale og teknologiske kompetencer har udtrykket været meget anvendt, og betegnelser som fx 'digital literacy', 'IT literacy', 'multiliteracy', 'information literacy', 'computer literacy', 'coding literacy' og flere andre er efterhånden blevet almindelige både i og uden for skole- og uddannelseskontekster.

De mange nye begreber og sammenkoblingen af literacybegrebet med nye teknologiske videns- og kompetencedomæner kan let medføre begrebslig uklarhed, og det er vigtigt at holde fast i, at *digitalisering af literacypraksisser* forstået som transformation af læse- og skrivepraksisser afstedkommet af teknologisk udvikling ikke er det samme som *digital literacy* forstået som færdigheder i at anvende digital teknologi – selvom digital literacy naturligvis kan være en forudsætning for at anvende læse- og skrivefærdigheder i digitale kontekster.

Der kan groft sagt skelnes mellem tre spor i den pædagogiske og uddannelsespolitiske diskussion om forholdet mellem literacy og digitalisering, et IT-spor, et datalogisk spor og et kommunikativt spor. IT-sporer fører fra tidlige forsøg på at definere begrebet 'digital literacy' (Gilster, 1997; Bawden, 2008) over digitale læremidler og IT-didaktik (Kühn & Bundsgaard, 2007; Tannert & Berthelsen, 2020; Berthelsen & Tannert, 2020) og digitale lærerkompetencer (Lund et al., 2014) til digitalisering af rammer og infrastruktur (Berthelsen & Tannert, 2019). Her er der fokus på brugsaspektet og på, hvordan digitale teknologier på forskellig vis stilladserer og rammesætter læring og undervisning. Man er således dels interesseret i spørgsmål om, hvordan eleverne udvikler færdigheder i at anvende digitale teknologier (bruge tekstbehandlingsprogrammer, søge på nettet etc.), og dels er man mere generelt interesseret i spørgsmål om, hvordan lærerne bedst kan integrere forskellige former for digitale læremidler i undervisningen.

Det datalogiske spor fører fra 70'ernes tidlige forsøg på at etablere EDB som skolefag (Johnsen, 1972; Hvid, 2001) over Seymour Paperts bestræbelser i 80'erne og 90'erne på at koble computere, leg og læ-

ring (Papert & Solomon, 1971; Papert, 1980; Papert, 1993) til den aktuelle bestræbelse på at integrere computationel tænkning og teknologiforståelse på tværs af fag og uddannelser (Wing, 2006; Berthelsen, 2020)². Her er der fokus på at udnytte computerens regnekraft, og programmering og designprocesser er i centrum. Modsat IT-sporet, hvor fokus er på brugsdimensionen, er der i det datalogiske spor i højere grad fokus på, at eleverne udvikler forståelse for computerens bagvedliggende mekanismer (fx gennem programmering eller forståelse af algoritmer), og hvordan den påvirker vores sociale og samfundsmæssige liv (fx på de sociale medier). Den brede kompetenceforståelse af literacybegrebet præger diskussionerne inden for begge disse spor, og selvom der ikke er vandtætte skotter mellem diskussionerne, er læse- og skrivefærdigheder sjældent omdrejningspunktet.

Det er de til gengæld for de diskussioner, man støder på, hvis man følger det kommunikative spor. Læse- og skrivefærdigheder har naturligvis altid haft en prominent plads i skole- og uddannelsesdebatten, men når vi ser specifikt på koblingen mellem literacybegrebet og de nye digitale muligheder for at kommunikere og udtrykke sig, er der et klart før og efter The New London Groups skelsættende artikel 'A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures' fra 1996 (The New London Group, 1996). I denne artikel kobler The New London Group interessen for nye medier og tekstformer med diskursanalyse, funktionel lingvistik, designtænkning og ikke mindst et sociokulturelt literacyperspektiv (Street, 1984; Barton, 1994; Street, 1995). Det nye er således ikke nødvendigvis de enkelte komponenter i deres tilgang til literacy, men det at The New London Group med stor gennemslagskraft bringer et syn på literacy og literacypædagogik ind i uddannelsesdebatten, som i modsætning til klassisk læse/skriveliteracy tager den nye digitale virkelighed alvorligt. Man er inden for dette spor interesseret i spørgsmål om, hvordan digitale teknologier påvirker elevernes receptive (fx læse på skærm, læse multimodale tekster) og produktive kompetencer (fx producere film, podcasts, blogs), og hvordan disse kompetencer bedst udvikles i undervisningen.

” Der er et klart før og efter The New London Groups skelsættende artikel 'A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures' fra 1996.

Centralt i det kommunikative spor står begreberne multimodalitet og multiliteracies. Multimodalitet refererer til det forhold, at kommunikation kan foregå ved hjælp af mange forskellige kommunikative ressourcer som fx skrift, billede og lyd (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 1996), mens multiliteracies dels henviser til de læse- og skrivepraksisser, som følger af den multimodale kommunikation, dels til en række pædagogiske visioner for literacyundervisningen i skolen formuleret af bl.a. Cope og Kalantzis (2000; 2009). I det følgende er det først og fremmest dette kommunikative spor og det nye literacybegrebs vej ind i de danske styredokumenter, vi vil følge.

Digitalisering af folkeskolen og danskfaget fra 70'erne til i dag

I de elektroniske teknologiers tidlige år er den uddannelsespolitiske tænkning omkring dem knyttet til idéen om, at de elektroniske medier kan være med til at skabe fri(ere) adgang til uddannelse for alle (Korsgaard et al., 2017). Dette ses bl.a. i og omkring før- og efterkrigstiden, hvor skoleradioen og særligt skolefilmen bliver set som effektive elektroniske medier, der kan bidrage til at bringe information ud til så mange elever som muligt (Gjerløff et al., 2014). Fra 1970'erne og frem får de digitale teknologier dog en

2 For et historisk overblik over, hvordan det datalogiske spor er implementeret i den danske folkeskole, se Caeli & Bundsgaard (2019).

mere fremtrædende rolle i skolens undervisning. Det er således her, at man kan se, at både det datalogiske og det kommunikative spor så småt begynder at sætte sig i styredokumenterne omkring skolen. Danskfaget er en vigtig drivkraft i implementeringen af det kommunikative spor, hvilket først og fremmest skyldes, at faget historisk set har haft hovedansvaret for elevernes læse- og skriveudvikling (Sørensen, 2008).

Med introduktionen af det udvidede tekstbegreb i undervisningsvejledningen for dansk i 1976 (Undervisningsministeriet, 1976)³ ser vi det første tydelige tegn på, at de nye tekst- og medieformer er på vej ind i skolen. Selvom det udvidede tekstbegreb ikke er eksklusivt knyttet til det digitale⁴, markerer det historisk set et afgørende skifte i den pædagogiske tænkning om tekster fra et snævert fokus på tekster som skriftsproglige og papirbaserede (og også helst litterære) til en bredere multimodal forståelse af tekster, som også inkluderer lyd- og billedmedier⁵. Begrebet er således et slags arnested for de seneste årtiers didaktiske fokus på det digitale i skolen, idet der lægges vægt på, at eleverne skal arbejde med og kommunikere gennem et bredt udvalg af masse- og populærmedier i undervisningen.

” Med introduktionen af det udvidede tekstbegreb i undervisningsvejledningen for dansk i 1976 ser vi det første tydelige tegn på, at de nye tekst- og medieformer er på vej ind i skolen.

Som en konsekvens heraf lægges der i undervisningsvejledningerne for dansk i 70'erne og 80'erne som noget nyt vægt på, at eleverne både læser/hører og selv arbejder produktivt med de nye lyd- og billedmedier (fx radiotekster og film). Desuden er der i vejledningen fra 1984 (Undervisningsministeriet, 1984) for første gang også fokus på kritisk analyse af de elektroniske mediers rolle i en større samfundsmæssig kontekst. Udbredelsen af computeren er i 80'erne dog fortsat yderst begrænset både i de danske hjem og på skolerne, og de nye medier er derfor mest skrevet ind i vejledningen som et selvstændigt område og ikke tænkt sammen med læse- og skrive dimensionen i danskfaget, der i vid udstrækning fortsat klares med papir og blyant.

Med folkeskoleloven i 1993 bliver det imidlertid et krav, at EDB integreres i alle fag. Dette betyder, at det bliver alle fagenes opgave på én gang at udvikle grundlæggende tekniske færdigheder hos eleverne og samtidig integrere de digitale teknologier i undervisningen i de eksisterende indholdsområder. Dette afspejles i danskfagets vejledning fra 1995 ved, at der dels er fokus på, at eleverne lærer at anvende elektroniske tekstbehandlingsprogrammer som en del af skriveudviklingen, dels er et øget fokus på at bruge de elektroniske lyd- og billedmedier til at arbejde med velkendte områder som æstetik og litteratur (fx gennem videoproduktion og digitale præsentationer). En stor del af det digitale indhold er dog kategoriseret under overskriften ”Andre udtryksformer” og er kun sporadisk tænkt sammen med den mere almene læse- og skrive del (Undervisningsministeriet, 1995).

3 Det udvidede tekstbegreb optræder første gang i gymnasiebekendtgørelsen fra 1971 (Undervisningsministeriet, 1971), men introduceres først fem år senere i undervisningsvejledningen for dansk i folkeskolen.

4 Fx fremgår det af folkeskolens bekendtgørelse for dansk fra 1976, at det udvidede tekstbegreb også indebærer analoge tekster som fx tegninger (Undervisningsministeriet, 1976). Med tiden er begrebet blevet gradvist mere og mere udvidet, og i dag er det i praksis blevet overflødigt at tale om et udvidet tekstbegreb, da det i høj grad er konventionelt accepteret, at tekster kan være mere og andet end skriftsproglige.

5 Det udvidede tekstbegreb er på mange måder bundet sammen med poststrukturalistiske strømninger i semiotikken (bl.a. Roland Barthes), hvor alt lige fra sportskampe til trafiklys kan læses som tegn og dermed som en tekst. Det udvidede tekstbegreb, som det skrives ind i policydokumenterne i skolen, skal dog forstås en smule smallere og udtrykker snarere et multimodalt tekstbegreb end et kulturelt tekstbegreb i bredeste forstand.

I de Klare Mål fra 2001 (Undervisningsministeriet, 2001) samt i de efterfølgende Fælles Mål fra 2003 (Undervisningsministeriet, 2003) ses de første spæde skridt i retning af en større integration mellem det digitale og elevernes læsning og skrivning. Der er dog i vid udstrækning fokus på, at eleverne skal lære at mestre den tekniske del af den digitale skrivning (lære at skrive på tastatur) snarere end på de kommunikative muligheder, som følger af de digitale teknologier. Vi skal således frem til de reviderede Fælles Mål i 2009 (Undervisningsministeriet, 2009) og særligt de Forenklede Fælles Mål i 2015 (Undervisningsministeriet, 2015), før vi ser et egentligt skifte i tænkningen om de digitale teknologier i danskfaget fra at betragte dem som et tillæg til de eksisterende indholdsområder til i højere grad at betragte dem som en integreret del af fagets øvrige områder⁶. For eksempel lyder det i kompetencemålet for fremstilling efter 9. klasse i Forenklede Fælles Mål: "Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation." (Undervisningsministeriet, 2015, s. 1), og i færdigheds- og vidensmålene for læsning efter 9. klasse er både informationssøgning på nettet og multimodalitet eksplicit skrevet ind. Vi ser dermed, at målbeskrivelserne for elevernes læse- og skrivefærdigheder langsomt (men dog stadig et stykke fra) begynder at ligne det begreb om multiliteracies, som blev introduceret af The New London Group i 1996. Det vil sige et literacybegreb, der medfører en begyndende nivellering af styrkeforholdet mellem det skriftsproglige og de øvrige modaliteter, i den forstand at multimodale udtryksformer i stigende grad sidestilles med skriftsproget.

” I de Klare Mål fra 2001 samt i de efterfølgende Fælles Mål fra 2003 ses de første spæde skridt i retning af en større integration mellem det digitale og elevernes læsning og skrivning.

Fra brugerorientering til teknologiorientering

I størstedelen af perioden fra 70'erne og frem til i dag har computeren haft en sekundær plads i styredokumenterne, og den er for det meste blevet betragtet som en forholdsvis neutral kommunikationsteknologi, som eleverne blot har skullet lære at anvende. Der har med andre ord været fokus på de kommunikative muligheder, som forskellige softwareprogrammer tilbyder (fx Word og PowerPoint), snarere end på, hvordan computeren fungerer som teknologi. Der er dog begyndende tegn på, at dette brugerorienterede syn på computeren er ved at blive erstattet af et mere teknologiorienteret syn. Dette er bl.a. en konsekvens af teknologiernes massive påvirkning af vores private og professionelle liv. Et godt eksempel på denne forandring er forsøgsfaget med teknologiforståelse, som løber i perioden 2018-2021. Her er der bl.a. fokus på teknologi- og kommunikationskritiske dele af elevernes læsning og skrivning, og særligt hvad angår elevernes produktive arbejde, er der fokus på, at eleverne skal lære at skabe bl.a. animationer, computerspil og andet kommunikativt indhold gennem programmering (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Det kommunikative spor i digitaliseringen er således foruden det eksplicitte fokus på læsning og skrivning ved at blive suppleret af et bredere produktivt literacybegreb med fokus på at producere digitale artefakter.

6 Samme tendens ses i færdigheds- og vidensmålene i det seneste faghæfte for dansk (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Literacyundervisningen i skolen

Som vi har set på de foregående sider, er den digitale udvikling slået kraftigt igennem i både den teoretiske litteratur og i de styredokumenter, som danner rammen om læse- og skriveundervisningen i folkeskolen. Én ting er imidlertid, at de digitale teknologier får en central plads på de mere overordnede niveauer i skolen. Noget andet er naturligvis, hvordan disse manifesterer sig i praksis i skolens undervisning. Det er selvfølgelig ikke muligt at give et entydigt svar på sådan et spørgsmål, men forskningslitteraturen giver dog en indikation.

I et nyt stort studie af undervisning i 8. klasse i den norske grundskole viser Blikstad-Balas & Klette (2020), at digitale teknologier i meget vid udstrækning bruges til at understøtte traditionelle undervisningsformer i skriveundervisningen (fx læreroplæg og individuel skrivning), og en dansk undersøgelse af elevprodukter fra danskfaget viser, at elevernes tekster i overvejende grad er domineret af skriftsproglig kommunikation og kun meget sparsomt anvender multimodale kommunikationsformer (Bremholm et al., 2018). Lignende resultater findes også i en række studier af læremidler (se bl.a. Berthelsen & Tannert, 2020; Bundsgaard et al., 2017). Et af de steder, hvor det digitale efterslæb ses tydeligst, er i afgangsprøven for skriftlig fremstilling i danskfaget. Prøven er godt nok digitaliseret (kendt som iPrøven), men den er fortsat entydigt orienteret mod velkendte skriftsproglige formater (Troelsen, 2018), og der udprøves således ikke i bredere produktive kompetencer (fx produktion af lyd- og billedtekster). Mulighederne for multimodal produktion begrænses derfor til de kommunikative handlemuligheder, som tilbydes af forskellige tekstbehandlingsprogrammer (fx brug af WordArt-figurer eller hyperlinks).

Til sammen indikerer dette, at digitaliseringen efter alt at dømme ikke har ført til de markante forandringer i literacyundervisningen (særligt skriveundervisningen), som er beskrevet i den teoretiske litteratur, men snarere til det, Meier (2015, s. 5) kalder ”merely digitizing the status quo”. Det vil sige en undervisning, hvor de digitale teknologier i vid udstrækning understøtter de undervisningsformer, som allerede eksisterede før digitaliseringen. Inden for de seneste 20 år har vi dog i Danmark set en række it-didaktiske forsknings- og udviklingsprojekter, som har forsøgt at demonstrere, hvordan digitale teknologier kan anvendes i undervisningen til at understøtte nye undervisningsformer (se Bundsgaard, 2017, for et overblik), men vi har endnu til gode at se, om disse praksisser med tiden sætter sig mere permanent i skolens daglige literacyundervisning.

” Til sammen indikerer dette, at digitaliseringen efter alt at dømme ikke har ført til de markante forandringer i literacyundervisningen (særligt skriveundervisningen).

Spørgsmål til fremtidens danskfag

Vi afslutter artiklen med en række åbne spørgsmål til fremtidens danskfag. De angår dels styrkeforholdet mellem skriftsproget og andre modaliteter, dels overlappene mellem de tre spor i digitaliseringen, som vi indledte artiklen med at beskrive.

Med multiliteraciesbegrebet er der kommet fokus på, at elever i skolen skal lære at udtrykke sig ved hjælp af mange forskellige modaliteter (tale, skrift, lyd, billede etc.) for at kunne klare sig i en verden, hvor vores kommunikation i stigende grad er multimodal og digitalt medieret. Spørgsmålet er imidlertid, om alle modaliteter er lige vigtige, eller om der set i lyset af den digitale kommunikation, som den udfolder sig i et moderne skriftsprogssamfund (Brandt, 2014; Karlsson, 2006), er nogle modaliteter, der skal have en mere fremtrædende plads i undervisningen. Med andre ord er det værd at genbesøge den samtidsanalyse,

som The New London Group for 25 år siden lagde til grund for multiliteraciesbegrebet, og genoverveje, om den stadig holder vand. Hvordan bør styrkeforholdet være mellem skriftsproget og andre modaliteter i danskundervisningen? Er det proportionelt med de kommunikative praksisser, der omgiver skolen, hvis man sidestiller andre modaliteter med skriftsproget? Hvilke kriterier kan vi i det hele taget stille op for, hvordan undervisningsindhold i danskundervisningen skal udvælges (Nielsen, 2004)?

I forlængelse heraf rejser der sig også væsentlige spørgsmål vedrørende såvel den løbende evaluering af elevernes kompetencer som den afsluttende udprøvning. Hvordan vurderer man fx kvaliteten af digitale og multimodale produkter? Hvad er kriterierne? Hvordan skal vægtningen være mellem de forskellige modaliteter, og hvordan kan digital og multimodal produktion integreres som et element i udprøvningen?

Et andet aktuelt fokusområde for danskfaget (såvel som for alle andre fag i skolen) angår det datalogiske spor, som i disse år har fået særlig opmærksomhed. Dette hænger som tidligere nævnt sammen med det aktuelle uddannelsespolitiske fokus på at implementere datalogiske elementer i skolen, hvilket er særligt tydeligt i forsøgsfaget med teknologiforståelse. Et vigtigt spørgsmål er derfor, hvorvidt og hvordan de indholds- og kompetenceområder, som er knyttet til det datalogiske spor (fx programmering, designtænkning, forståelse af algoritmer), skal integreres med danskfagets eksisterende indholdsområder (Tannert et al., kommende). Hvordan hænger forståelse af algoritmer fx sammen med læsning eller kommunikation i bred forstand? Hvad kan computeren bidrage med i arbejdet med æstetiske udtryk? Disse spørgsmål er vigtige at reflektere over, hvis en egentlig faglig integration af det datalogiske spor skal lykkes i danskfaget.

” Et vigtigt spørgsmål er derfor, hvorvidt og hvordan de indholds- og kompetenceområder, som er knyttet til det datalogiske spor (fx programmering, designtænkning, forståelse af algoritmer), skal integreres med danskfagets eksisterende indholdsområder.

Referencer

- ▶ Baron, D. (2009). *A Better Pencil: Readers, Writers, and the Digital Revolution*. Oxford University Press.
- ▶ Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- ▶ Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. I: Lankshear, C., & Knobel, M. (red.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (s. 17-32). Peter Lang.
- ▶ Berthelsen, U. D. (2020). Computational Tænkning: Om mennesker, maskiner og pædagogik. *KvaN – Tidsskrift for Læreruddannelse og Skole*, 117, 43-53.
- ▶ Berthelsen, U. D. (2021). Digitale tekster og skriftlig fremstilling i gymnasiet – Et curriculumperspektiv. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 13(23), 1-17. <https://doi.org/10.7146/lom.v13i23.120963>
- ▶ Berthelsen, U. D., & Tannert, M. (2019). The Ecology of Analytics in Education: Stakeholder Interests in Data-Rich Educational Systems. *International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education (IJAI)*, 1(1), 89-101. <https://doi.org/10.3991/ijai.v1i1.11023>
- ▶ Berthelsen, U. D., & Tannert, M. (2020). Utilizing the affordances of digital learning materials. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.03>
- ▶ Biber, D., & Egbert, J. (2018). *Register Variation Online*. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/9781316388228>

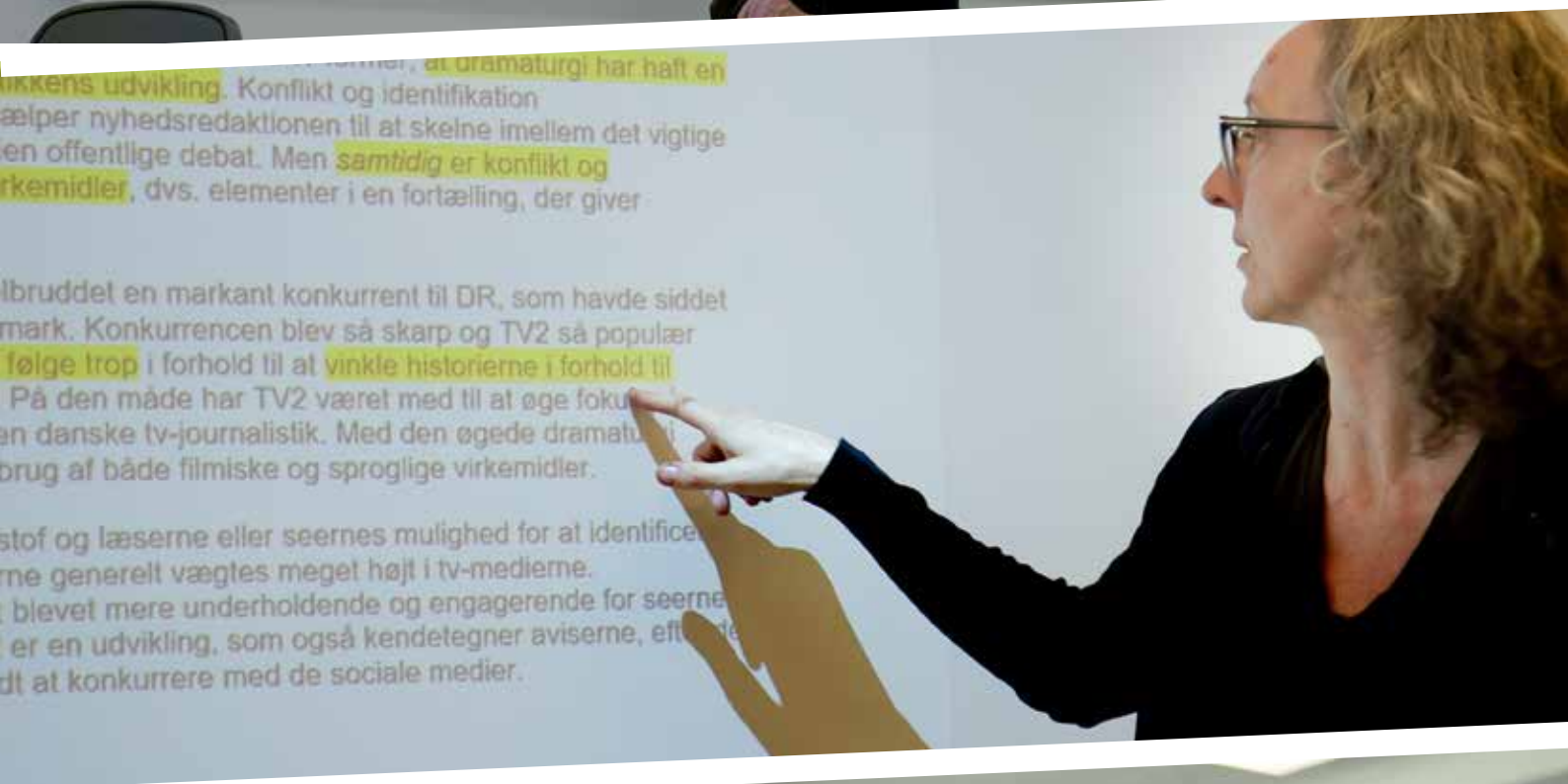
- ▶ Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2020). Still a long way to go: Narrow and transmissive use of technology in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(01), 55-68. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-01-05>
- ▶ Brandt, D. (2014). *The Rise of Writing: Redefining Mass Literacy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316106372>
- ▶ Bremholm, J., Hansen, R., & Slot, M. F. (2018). Student work and the multimodal challenge: A mixed methods study of students' productive work in L1, science and mathematics. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.01.12>
- ▶ Bundsgaard, J. (2017). Fagdidaktik og it. *Learning Tech – Tidsskrift for lærere, didaktik og teknologi*, 2, 6-31. <https://doi.org/10.7146/lt.v2i1.107727>
- ▶ Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I: Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 28-54). Aarhus Universitetsforlag.
- ▶ Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk. Faghæfte 2019*.
- ▶ Caeli, E. N., & Bundsgaard, J. (2019). Datalogisk tænkning og teknologiforståelse i folkeskolen tur-retur. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 19, 1-30. <https://doi.org/10.7146/lom.v11i19.110919>
- ▶ Caeli, E. N., & Bundsgaard, J. (2020). Computational thinking in compulsory education: A survey study on initiatives and conceptions. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 551-573. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09694-z>
- ▶ Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- ▶ Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195.
- ▶ Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley.
- ▶ Gjerløff, A. K., Jacobsen, A. F., Nørgaard, E., & Ydesen, C. (2014). *Dansk Skolehistorie 4: Da skolen blev sin egen. 1920-1979*. Aarhus Universitetsforlag.
- ▶ Hvid, M. (2001). Datalære – Faget som forsvandt. *Folkeskolen*, 32. <https://www.folkeskolen.dk/10187/datalære---faget-som-forsvandt>
- ▶ Johnsen, E. (1972). *Betænkning om edb-undervisning i det offentlige uddannelsessystem*. Undervisningsministeriet.
- ▶ Karlsson, A.-M. (2006). *En arbejdsdag i skriftspråkssamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Norstedts Akademiska Forlag.
- ▶ Korsgaard, O., Kristensen, J. E., & Jensen, H. S. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- ▶ Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- ▶ Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- ▶ Kühn, L., & Bundsgaard, J. (2007). *Danskfagets it-didaktik*. Gyldendal.
- ▶ Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelen, K. L. (2014). What Does Professional Digital Competence Mean in Teacher Education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 280-298.
- ▶ Meier, E. (2015). Beyond a Digital Status Quo: Re-conceptualizing Online Learning Opportunities. *Occasional Paper Series*, 34, 5-19.
- ▶ Nielsen, F. V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. I: Schnack, K. (red.), *Didaktik på kryds og tværs* (s. 25-45). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- ▶ Papert, S. A. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Harvester.
- ▶ Papert, S. A. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. BasicBooks.
- ▶ Papert, S. A., & Solomon, C. (1971). *Twenty Things To Do With A Computer* (AI Memo No. 248). <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/5836>
- ▶ Regeringen, KL, & Danske Regioner. (2011). *Den digitale vej til fremtidens velfærd. Den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2011-2015*. Økonomitstyrelsen.

- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman.
- Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget. Dansk i folkeskolen gennem 100 år*. Dansk lærerfor-
eningens Forlag.
- Tannert, M., & Berthelsen, U. D. (2020). *Digitale læremidler i danskfaget*. Aarhus Universitetsforlag.
- Tannert, M., Lorentzen, R. F., & Berthelsen, U. D. (kommende). Computational Thinking as Subject
Matter: As an Independent Subject or Integrated across Subjects? I: Yadav, A., & Berthelsen, U. D.
(red.), *Computational Thinking in Education: A pedagogical perspective*. Routledge.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard
Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Troelsen, S. (2018). En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling
med særligt fokus på skriveordren. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 142-166.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1267>
- Undervisningsministeriet (1971). *Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og fordringerne ved
og eksamensopgivelserne til studentereksamen. Nr. 322 af 16. Juni 1971. (Inkl. Ændringer via bekendt-
gørelse nr. 19 af 23. Januar 1975, nr. 186 af 1. April 1976 og nr. 662 af 15. December 1977)*.
- Undervisningsministeriet (1976). *Undervisningsvejledning for Folkeskolen 1: Dansk*.
- Undervisningsministeriet (1984). *Undervisningsvejledning for Folkeskolen 2: Dansk*.
- Undervisningsministeriet (1995). *Dansk. Faghæfte 1*.
- Undervisningsministeriet (2001). *Dansk. Faghæfte 1. Klare Mål*.
- Undervisningsministeriet (2003). *Fælles Mål – Faghæfte 1 – Dansk*.
- Undervisningsministeriet (2009). *Fælles Mål: EDB, Faghæfte 26*.
- Undervisningsministeriet (2014). *Aftale om brugerportalsinitiativ til digital understøttelse af kommu-
nikation, læring og trivsel i folkeskolen*.
- Undervisningsministeriet (2015). *Forenklete Fælles Mål – Dansk*.
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
<https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Wyse, D. (2017). *How Writing Works: From the Invention of the Alphabet to the Rise of Social Media*.
Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316882276>

Om forfatterne

Morten Tannert er ph.d.-studerende ved Afdeling for Fagdidaktik på DPU, Aarhus Universitet. Han for-
sker bl.a. i skriftsproglig udvikling i grundskolen samt i digitale teknologier i danskundervisningen.

Ulf Dalvad Berthelsen er lektor ved Afdeling for Nordiske Studier og Oplevelsesøkonomi på IKK, Aarhus
Universitet. Han forsker bl.a. i sprog, kommunikation og nye medier samt i fagdidaktiske perspektiver på
digitale teknologier.





Undervisningspotentialiet i børnestavning med oplæsningsstøtte

STINE ENGMOSE PH.D., ADJUNKT VED PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON, CENTER FOR SKOLE OG LÆRING

Artiklen er fagfællebedømt

I denne artikel diskuterer jeg undervisningspotentialiet i børnestavning med oplæsningsstøtte. Jeg præsenterer resultaterne fra et kvantitativt effektstudie af denne form for undervisning og konkluderer, at børnestavning med oplæsningsstøtte fremmer børnehaveklassebørns evne til at anvende skriftens lydprincip i stavning (tendensen er den samme for læsning, men ikke signifikant). Dog er effekten kun vist under særlige betingelser, fx at undervisningen foregår i små grupper uden for den almindelige undervisning. På den baggrund diskuterer jeg muligheder for at imødegå en eventuel negativ påvirkning af effekten, hvis undervisningen skal foregå i klassen.

Hvorfor børnestavning med oplæsningsstøtte?

Tilegnelsen af skriftens lydprincip er afgørende for udviklingen af sikker afkodnings- og stavefærdighed, og netop vanskeligheder med at lære at udnytte dette princip leder til usikker og langsom læsning samt til upræcis stavning (Elbro, 2007). Det er derfor ikke overraskende, at direkte undervisning i skriftens lydprincip er en effektiv vej til at udvikle afkodnings- og stavefærdighed (Ehri et al., 2001). Børn i risiko for ordblindhed kan ligeledes hjælpes, hvis de tidligt modtager direkte og intensiv undervisning med fokus på skriftens lydprincip (Elbro, 2007). Undervisningspotentialiet i en undervisningsmetode, som har til formål at fremme den tidlige skriftsproglige udvikling, er på den baggrund knyttet til, at metoden underviser direkte i skriftens lydprincip.

” En række effektstudier finder, at børnestavning med direkte støtte kan lære børn om skriftens lydprincip.

En række effektstudier finder, at børnestavning med direkte støtte kan lære børn om skriftens lydprincip (fx Ouellette & Sénéchal, 2008). I de fleste studier er den direkte støtte, børnene får, voksenstyret. Den voksne hjælper børnene ved at tilpasse støtten til det enkelte barns børnestavning, og i flere studier indgår det at blive præsenteret for ordenes korrekte stavemåde som en del af den direkte støtte (overblik findes i Engmose, 2019). Børnene børnestaver (læs: forsøger at anvende bogstaver til at nedskrive talesprog) i disse studier, og de gør det et ord ad gangen med henblik på at udvikle kvaliteten i deres børnestavning. Denne form for børnestavning med direkte støtte kræver, at den voksne har tid til det enkelte barn og samtidig har et indgående kendskab til den skriftsproglige udvikling. Ifølge folkeskolelovens paragraf § 29 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020) skal undervisningen i børnehaveklassen varetages af

pædagoguddannede, dog kan læreruddannede varetage afgrænsede undervisningsopgaver inden for sine kompetencer. I bekendtgørelsen for uddannelsen til pædagog (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017) nævnes skriftsproget kun én gang i vidensmålene for samtlige dele af uddannelsen. Det er således ikke sikkert, at børnehaveklasselederen i udgangspunktet har den nødvendige viden om den skriftsproglige udvikling til at give den voksenstyrede, direkte støtte, som anvendes i de fleste effektstudier. I det lys er det interessant, om der er andre måder at støtte børnene i arbejdet med deres børnestavningsforsøg, så de lærer om skriftens lydprincip. En mulighed kan være teknologibaseret støtte. Teknologi har den fordel, at den støtte, den giver, kan mindske omfanget af den hjælp, den voksne skal give, og mindske kravene til den voksnes viden om den skriftsproglige udvikling.

” Det er således ikke sikkert, at børnehaveklasselederen i udgangspunktet har den nødvendige viden om den skriftsproglige udvikling til at give den voksenstyrede, direkte støtte, som anvendes i de fleste effektstudier.

En mulig teknologi, som kan understøtte børnenes tilegnelse af skriftens lydprincip gennem børnestavning, er oplæsningsstøtte fra en talesyntese. Flere studier har vist effekt på stavning og læsning af computerbaseret undervisning, der udnytter oplæsningsstøtte (fx Saine et al., 2013). Talesyntesens potentiale ses endvidere i flere effektstudier med fokus på tidlig stavning (fx Van Daal & Reitsma, 2000). I en række pilotprojekter har Saabye og Engmose (2012; 2014) afprøvet at lade børn børnestave, mens en talesyntese læser deres børnestavning højt. En observation i disse er, at børnene ofte hører, hvis de ikke staver et ord korrekt. Børnene prøver så at ændre deres stavemåde for at finde frem til en stavemåde, der giver anledning til, at syntesen læser det ord, de gerne vil skrive, korrekt. Denne interaktion med talesyntesen indikerer, at en talesyntese, som læser børnestavning højt, retter børnenes opmærksomhed mod sammenhængen mellem bogstaver og lyde, hvilket måske kan lede til, at de lærer om skriftens lydprincip. Hvis det er tilfældet, kan teknologien have et undervisningspotentiale i undervisning rettet mod at fremme børns udnyttelse af skriftens lydprincip. Jeg præsenterer og diskuterer på den baggrund et effektstudie af undervisningspotentialet i børnestavning med oplæsningsstøtte.

Studiets design

Jeg inddrager i denne artikel en afgrænset del af et større effektstudie, som også belyser effekten af børnestavning med direkte og indirekte støtte fra en voksen (Engmose, 2019). Der var fire grupper i det oprindelige studie. Datagrundlaget er derfor udvalgte før- og eftertestdata for gruppen, som børnestaver med oplæsningsstøtte, og kontrolgruppen. Spørgsmålet, som dette datagrundlag belyser, er, om børnestavning med oplæsningsstøtte er bedre end den almindelige undervisning til at fremme børnehaveklassebørns anvendelse af skriftens lydprincip i stavning og læsning.

Deltagerne i denne afgrænsede del af studiet er 40 børn (6,5 år)¹. Ved studiets start er børnene testet i bl.a. opmærksomhed på sproglyde, ordforråd, stavning og læsning. På den baggrund er børn, som allerede læser mere end fire ord, sorteret fra, samt børn med den laveste kvalitet i stavning og opmærksomhed på sproglyd. De resterende børn er tilfældigt fordelt i én gruppe, som børnestaver med oplæsningsstøtte (BO), og i én kontrolgruppe (KG), som modtager almindelig undervisning. I hver af de fem klasser deltager fire tilfældigt udvalgte børn i KG og fire i BO, i alt 20 børn i hver gruppe. Det er et kriterie for børnenes

1 Den fulde beskrivelse af deltagerne findes i Engmose (2019).

tilfældige fordeling, at der ikke er signifikante forskelle mellem børnene i KG og BO på deres førttest; hvis dette er tilfældet, omfordeles børnene tilfældigt.

” **Deltagerne i denne afgrænsede del af studiet er 40 børn (6,5 år). Ved studiets start er børnene testet i bl.a. opmærksomhed på sproglyde, ordforråd, stavning og læsning.**

Undervisningen, børnene i KG deltager i, er den almindelige børnehaveklasseundervisning. For at få et indblik i indholdet i denne, så svarer de fem børnehaveklasseledere på, i hvor høj grad de bruger tid på at arbejde med: 1) tal og mængder, 2) bogstavernes form, navn og lyd, 3) opmærksomhed på sproglyde, 4) børnestavning og 5) læsning af lydrette ord. På baggrund af børnehaveklasseledernes vurdering modtager børnene i KG dagligt undervisning i de fem faglige områder. Børnene i BO deltager også i denne undervisning, når de ikke børnestaver med oplæsningsstøtte.

I BO arbejder børnene individuelt, men organiseret i firemandsgrupper. De arbejder uden for klassen, tre gange om ugen, i seks uger. Hver undervisningsgang tager ca. en halv time, hvoraf der går tid til opstart og afslutning. Undervisningen udføres af audiologopædistuderende (herfra ”den voksne”), som har fået et kursus i undervisningsformen.

I BO skal børnene børnestave simple og primært lydrette ord som fx *bas* og *lava*. Ordene er udvalgt på forhånd med det formål at være lette at identificere sproglyde i og enkle at forbinde sproglyde og bogstaver i. Progressionen i ordene er fast og lagt med det formål at gå fra det lette til det sværere. Børnene børnestaver hver gang (på nær den første) tre ord fra sidste gang og tre nye ord, i alt 54 unikke ord. De arbejder med software, hvor børnene har høretelefoner på, mens de børnestaver og arbejder enten på en bærbar eller en Chromebook (eksempel på oplæsningsstøtten kan høres på dette link: <https://youtu.be/v3cVoH-LdxAs>).

Når børnene skal børnestave et ord, så siger den voksne først, hvad billedet forestiller. Dernæst børnestaver de ordet. Hver gang de tilføjer et bogstav, læser talesyntesen den samlede bogstavstreng højt. Talesyntesen læser for ordene i dette studie højt i overensstemmelse med skriftens lydprincip for enkeltbogstaver, fx læses børnestavning S [s] SM [sm] SMO [smo?]. Hvis bogstavstrengen modsvarer et konventionelt stavet ord, så læses dette med konventionel udtale, fx læses K [k] KY [ky] KYS [køs]. Når barnet er færdig med at børnestave, så roser den voksne barnet. Er staveforsøget lydret, men ikke korrekt, så viser den voksne barnet den korrekte stavemåde. Er staveforsøget ikke lydret, så prøver den voksne at opmuntre barnet til at interagere med talesyntesen og viser om nødvendigt til sidst den korrekte stavemåde. Er staveforsøget lydret og korrekt, så bekræfter den voksne barnet i dette. På den måde ser alle børn ordets korrekte stavemåde. Herefter børnestaver de med oplæsningsstøtte ordet igen².

Statistisk analyse af fremgang i stavning og læsning

Børnene bliver før og efter undervisningen testet med en ordforrådstest (Borstøm & Petersen, 2006) og en test af deres stave- og læsefærdighed³. Stave- og læsetestene er udviklet til dette studie og består af ord fra undervisningen og utrænede ord med samme karakteristika. Scoren for stavetesten er opdelt i en samlet score og en score for utrænede ord. Scoren i begge test er en fejlscore og angiver, hvor langt barnet

2 BO-betingelsen og talesyntesen findes i Engmose (2019).

3 Proceduren for testningen findes i Engmose (2019).

er fra at stave og læse lydret. Det betyder, at de børn, som har den laveste kvalitet i deres stave- og læsefærdighed, scorer højest⁴.

For at besvare, om børnestavning med oplæsningsstøtte er bedre end den almindelige undervisning til at fremme børnenes anvendelse af skriftens lydprincip i stavning og læsning, laver jeg en række statistiske analyser, som skal svare på to ting. For det første skal de besvare, om de to grupper hver især har fremgang i stavning og læsning fra før til efter undervisningen, og for det andet om den ene gruppe klarer sig bedre efter undervisningen i målet af stavning, læsning og i kontrolmålet ordforråd.

Går grupperne frem?

Først sammenligner jeg gennemsnittet for før- og efterscoren i stavning og læsning. I BO er den forskel statistisk signifikant både for stave- og læsescoren. Det betyder, at risikoen for, at forskellen er opstået ved en tilfældighed, og gruppen faktisk er ens ved før- og eftertest, er mindre end 5 procent. I KG viser analysen derimod ingen signifikant forskel mellem før- og eftertestscoren. For at få indblik i størrelsen af fremgangen i BO og KG, så beregner jeg for både stavning og læsning og i begge grupper effektstørrelsen for forskellen mellem før- og eftertestscoren.

Effektstørrelsen for forskellen mellem før- og eftertest for kontrolgruppen (KG) og børnestavning med oplæsningsstøtte (BO).	Gruppe	
	KG	BO
Gentagne mål		
Stavning. FA. ^a	0,36	1,22***
Læsning. FA. ^a	0,45	0,78**

Note. FA = fonologisk afstandsscore

^a Fejlscore. Minimumsscore er den bedst mulige score.

*forskellen mellem før- og eftertest er signifikant i en parret t-test **p<,01, ***p<,001, to-halet.

Tabel 1: Effektstørrelsen for forskellen mellem før- og eftertest for kontrolgruppen (KG) og børnestavning med oplæsningsstøtte (BO).

Effektstørrelsen (d) er et udtryk for, hvor væsentligt før- og eftertestscoren adskiller sig, og som tommelfingerregel taler man om en lille (d=0,2), moderat (d=0,5) eller stor (d=0,8) effektstørrelse. De små/moderate effektstørrelser for fremgangen i KG tolker jeg som et udtryk for, at den tendens til fremgang, som er i KG, ikke kan siges at være særlig væsentlig. De store effektstørrelser i BO tolker jeg derimod som tegn på, at fremgangen i denne gruppe er væsentlig (se Tabel 1).

Er børnestavning med oplæsningsstøtte bedre end den almindelige undervisning?

Dernæst sammenligner jeg gennemsnittet for eftertestscoren i stavning af utrænede ord, læsning og ordforråd i KG og BO. I sammenligningen af gennemsnit justerer jeg for forskelle mellem grupperne i førtestscoren. Derfor er der i Tabel 2 både angivet det justerede og det ikke-justerede gennemsnit. Disse er angivet med standardafvigelse hhv. standardfejl for at give et indblik i, hvordan deltagerne fordeler sig omkring gennemsnittet i de to grupper.

4 Den fulde beskrivelse af læse- og stavetesten samt testbatteriet findes i Engmose (2019).

Justerede og ikke-justerede gennemsnit og spredning for eftertest i stavning af utrænede ord, læsning og ordforråd med den tilhørende førtestscore som kovariant.

	Ikke-justeret		Justeret		95% CI	
	M	SD	M	SE	Nedre	Øvre
<i>Stavning</i>						
KG	20,71	13,54	22,31 ^a	1,52	19,28	25,35
BO	14,70	12,11	15,54 ^a	1,52	12,51	18,57
<i>Læsning</i>						
KG	5,15	3,29	4,45 ^b	0,53	3,34	5,51
BO	6,32	3,73	6,25 ^b	0,53	5,21	7,30
<i>Ordforråd</i>						
KG	18,60	5,03	19,78 ^c	0,52	18,75	20,81
BO ^d	20,42	4,90	19,85 ^c	0,53	18,80	20,90

Note. $n=20$ for alle deltagergrupper, M =gennemsnit, SD =standardafvigelse, SE =standardfejl, KG =kontrolgruppen, BO =børnestavning med oplæsningsstøtte, CI =konfidensinterval.

Kovariater, som optræder i modellen, er evalueret ved følgende værdi:

^astavning fonologisk afstandsscore ved førtest = 26,08.

^blæsning fonologisk afstand førtest (vendt og kvadratrodstransformeret, det vil sige, at lav score nu er bedst) = 4,38.

^cordforråd = 19,00.

^d $n = 19$.

Tabel 2: Justerede og ikke-justerede gennemsnit og spredning for eftertest i stavning af utrænede ord, læsning og ordforråd med den tilhørende førtestscore som kovariat.

Tallene i Tabel 2 er fra tre separate statistiske analyser, én for stavning af utrænede ord, én for læsning og én for ordforråd. I de tre analyser er de fire grupper fra det oprindelige studie den uafhængige variabel⁵. Analyserne bruges i det oprindelige studie til at vurdere, om de fire grupper har betydning for eftertestscoren i stavning af utrænede ord, læsning og ordforråd. Analyserne viser, at det er tilfældet for stavning af utrænede ord og læsning, men ikke for ordforråd (Engmose, 2019). For at forstå denne overordnede betydning af de fire grupper i forhold til mit forskningsspørgsmål, så sammenligner jeg i det oprindelige studie de fire gruppers justerede gennemsnit ved eftertest i fem adskilte sammenligninger. Af disse fem præsenteres her og i Tabel 2 sammenligningen mellem KG og BO. For stavning af utrænede ord er resultatet af sammenligningen mellem KG og BO signifikant ($p=.014$) og med en moderat effektstørrelse ($d=0,53$). For læsning er resultatet af sammenligningen ikke signifikant ($p=.108$), men fortsat med en moderat effektstørrelse ($d=0,51$). For ordforrådet er resultatet af sammenligningen ikke signifikant og med en meget lille effektstørrelse ($d=0,01$).

Sammenligningen af KG og BO viser, at de justerede gennemsnit for stavning af utrænede ord ved eftertesten er signifikant højest blandt børnene i BO. Jeg tolker dette som et udtryk for, at børnene, som børnestaver med oplæsningsstøtte, tilegner sig mere viden om at anvende skriftens lydprincip i stavning end børnene i kontrolgruppen. Effekten på utrænede ord tyder på, at børnene ved at børnestave med oplæsningsstøtte har tilegnet sig en viden, de kan anvende, når de møder nye ord. Det tolker jeg som udtryk for, at børnene faktisk har tilegnet sig en funktionel og generel viden om sammenhængen mellem bogstaver og sproglyde.

5 Kontrolgruppen (KG), børnestavning med oplæsningsstøtte (OS), børnestavning med direkte støtte fra voksne og børnestavning med indirekte støtte fra voksne.

” Effekten på utrænede ord tyder på, at børnene ved at børnestave med oplæsningsstøtte har tilegnet sig en viden, de kan anvende, når de møder nye ord.

For læsning er forskellen mellem de to grupper justerede gennemsnit ikke signifikant, men på grænsen til marginalt signifikant og med en moderat effektstørrelse. Jeg tolker det som et udtryk for, at der er en tendens til en fordel til børnene, som børnestaver med oplæsningsstøtte. Det kan dog ikke afvises, at fordelene er tilfældig. Tendensen understøttes dog af, at børnene i BO har signifikant fremgang i deres læsescore fra før- til eftertest, mens dette ikke er tilfældet for børnene i KG (jf. Tabel 1). Jeg tolker tendensen som et udtryk for, at børnestavning med oplæsningsstøtte skubber positivt på børnenes anvendelse af skriftens lydprincip i læsning, men at effekten i læsning for børnene i BO i dette studie er marginalt for lille til at være signifikant større end den for børnene i KG.

Resultatet gælder under særlige betingelser

Resultaterne understøtter samlet, at børnestavning med oplæsningsstøtte er bedre end den almindelige undervisning til at fremme børnenes anvendelse af skriftens lydprincip i stavning. Tendensen er den samme for læsning, men altså ikke signifikant. Samtidig er der intet, der tyder på, at børnene, som børnestaver med oplæsningsstøtte, lærer mere om ordforråd end børnene i kontrolgruppen.

Jeg forventer ikke, at børnene får et større ordforråd af undervisning med børnestavning end af den almindelige undervisning. Målet af ordforråd er derfor et kontrolmål i forhold til en eventuel effekt af at blive taget ud af klassen og få undervisning i små grupper. Når jeg alene finder forskelle (eller tendenser til forskelle) mellem BO og KG på testene af stavning og læsning og ikke på testen af ordforråd, tolker jeg det som et udtryk for, at effekten af undervisningen ikke alene kan forklares med et generelt positivt udbytte af undervisning i små grupper eller med en forventningseffekt (Bryman, 2016), men at den i særdeleshed må forklares af indholdet i undervisningen i de små grupper. På den anden side er det klart, at man på baggrund af resultaterne i dette studie ikke kan udtale sig om, hvad børnene ville have lært, hvis de fx havde siddet i klassen og børnestavet med oplæsningsstøtte.

” Effekten af undervisningen kan ikke alene forklares med et generelt positivt udbytte af undervisning i små grupper eller med en forventningseffekt.

Generelt kan man ikke vide, om effekten af børnestavning med oplæsningsstøtte vil være den samme, hvis betingelserne omkring deltagerne og undervisningen ændres. I indeværende studie er der flere betingelser end de små grupper, som jeg netop har diskuteret, hvor ændringer kan have betydning for effekten af undervisningen, og derfor rejser undersøgelsen mange nye spørgsmål. Jeg vil udfolde nogle udvalgte i det følgende afsnit.

Nogle ubesvarede, men væsentlige spørgsmål

De børn, der scorer lavest i opmærksomhed på sproglyde, er fravalgt i dette studie. Ser man på andre studier, som har haft fokus på at forudsige senere læsefærdighed, så er lav opmærksomhed på sproglyde en af de væsentligste risikofaktorer blandt før-læsere for senere læsevanskeligheder (Elbro, 2007). Det er derfor ikke usandsynligt, at netop børn i risiko for senere læsevanskeligheder, herunder ordblindhed, er underrepræsenteret eller måske helt fraværende i dette studie. Det er derfor uklart, om denne gruppe af

børn ved at børnestave med oplæsningsstøtte kan udvikle deres færdighed i at anvende skriftens lydprincip i stavning og læsning.

Børnene i dette studie børnestaver ord i en fastlagt progression. Derfor er det uvist, om det fx er mere effektivt at lade børnene arbejde med ordene i en individuelt tilpasset rækkefølge, hvor sværhedsgraden bliver tilpasset ud fra kvaliteten i deres forudgående børnestavningsforsøg. I et tidligere studie af Saine et al. (2013) bruger forskerne netop en teknologi, der tilpasser sværhedsgraden af opgaver til det enkelte barn med god effekt.

Det er også et uafklaret spørgsmål, i hvor høj grad effekten i dette studie er betinget af, at der er en voksen til stede, som hjælper barnet til at interagere med talesyntesen, og som skriver den korrekte stavemåde, hvis børnene ikke selv kommer frem til den. I hvert fald to ting gør, at effekten i dette studie sandsynligvis ikke er uafhængig af en voksen. Dels understøtter teknologien ikke, at børnene kan se den korrekte stavning, uden at den voksne skriver den. De fleste studier, som viser effekt af børnestavning med direkte støtte, lader børnene se en mere avanceret eller den korrekte stavemåde (overblik findes i Engmose, 2019). Derudover rapporterer flere af de voksne, at for nogle børn bliver ordene i træningen på et tidspunkt for svære, og så har de brug for mere hjælp til at interagere med talesyntesen.

” **For nogle børn bliver ordene i træningen på et tidspunkt for svære, og så har de brug for mere hjælp til at interagere med talesyntesen.**

Endnu et uafklaret spørgsmål i forlængelse heraf er, hvor væsentlig den voksnes kompetencer er for effekten af børnestavning med oplæsningsstøtte? De voksne i denne undersøgelse har en anden uddannelse og træning end børnehaveklasselederne. Det kan derfor ikke afvises, at de voksnes kompetencer har haft betydning for udbyttet, som derfor måske ikke vil være det samme, hvis andre hjælper barnet til at interagere med talesyntesen.

Diskussion af undervisningspotentiallet i børnestavning med oplæsningsstøtte

Et væsentligt potentiale i børnestavning med oplæsningsstøtte er muligheden for at støtte børnehaveklasselederens arbejde med at undervise børnene direkte i skriftens lydprincip. Tilegnelsen af dette princip er omdrejningspunktet for udvikling af sikker afkodnings- og stavefærdighed. Derfor er det væsentligt at have en vifte af undervisningsmetoder, der kan fremme tilegnelsen af princippet, og at metoderne er realistisk gennemførlige for børnehaveklasselederen, som er pædagoguddannet. Spørgsmålet er, om børnestavning med oplæsningsstøtte kan være en sådan metode.

Som netop diskuteret er der en række kendetegn ved undervisningen i indeværende studie, der gør, at effekten fra studiet ikke direkte kan overføres til en situation, hvor børnehaveklasselederen inddrager børnestavning med oplæsningsstøtte i klassen. Jeg vurderer, at denne ændring i betingelser betyder mindst for effekten af børnestavning med oplæsningsstøtte, hvis effekten i indeværende studie er minimalt betinget af i hvert fald to ting: dels den voksnes hjælp og dels den voksnes kompetencer.

Hvis børnene skal børnestave i klassen frem for i små grupper, er det forventeligt, at flere har brug for hjælp. I indeværende studie kan jeg ikke isolere, hvor væsentlig den voksnes hjælp er for effekten af børnestavning med oplæsningsstøtte. Den voksne spiller dog en aktiv rolle i forhold til at opmuntre børnene til at interagere med talesyntesen og i forhold til at skrive den korrekte stavemåde. Derfor vurderer jeg, at det sandsynligvis vil have en betydning at gå fra små grupper til klasseundervisning alene af den grund,

at den voksne i klassen er delt over flere børn, og der naturligt vil opstå mere ventetid. En mulighed for at mindske den potentielle ulempe ved at rykke undervisningen ind i klassen er at mindske de opgaver, den voksne har i forbindelse med at støtte børnene i at børnestave med oplæsningsstøtte. Tidligere studier finder, at det er væsentligt, at børnene møder den korrekte eller en mere korrekt stavemåde, efter de selv har børnestavet. Dette står den voksne i indeværende studie for, men den støtte kan måske indlejres i den software, som børnene børnestaver i, fx ved at ordets stavemåde bliver synligt for børnene, når de er færdige med at børnestave.

” Tidligere studier finder, at det er væsentligt, at børnene møder den korrekte eller en mere korrekt stavemåde, efter de selv har børnestavet.

Hvis børnehaveklasselederen støtter frem for de audiologopædistuderende, vurderer jeg, ud fra pædagoguddannelsens vidensmål og mit kendskab til audiologopædiuddannelsen, at der i udgangspunktet kan være store kompetenceforskelle i forhold til viden om den skriftsproglige udvikling hos de voksne i indeværende studie og børnehaveklasselederen. Spørgsmålet er, om disse forskelle er væsentlige, hvis den primære støtte til barnets børnestavning kommer fra talesyntesen. Det er fortsat uvist. Det er dog sandsynligt, at betydningen af kompetenceforskellen mindskes, fordi støtten ved oplæsningsstøtte er mindre læsefagligt krævende end ved fx direkte støtte. En anden vej til at mindske betydningen af kompetenceforskellen kunne være at mindske børnenes behov for hjælp. Erfaringer fra dette studie peger på, at det er afgørende for børnenes mulighed for at arbejde selvstændigt med støtte fra talesyntesen, og at de ord, de skriver, har den rette sværhedsgrad. Tidligere studier af computerbaseret undervisning med oplæsningsstøtte peger på, at en mulig løsning kan være, at progressionen i træningsordene frem for at være fast, som i dette studie, i stedet tilpasses det enkelte barn.

Indeværende studie er i det perspektiv det første danske effektstudie med evidens for et muligt undervisningspotentiale i børnestavning med oplæsningsstøtte. Fremtidige studier med tilpasninger af undersøgelsens design og den software, børnene arbejder i, må besvare, om det samme udbytte kan opnås i klassen og med støtte fra børnehaveklasselederen.

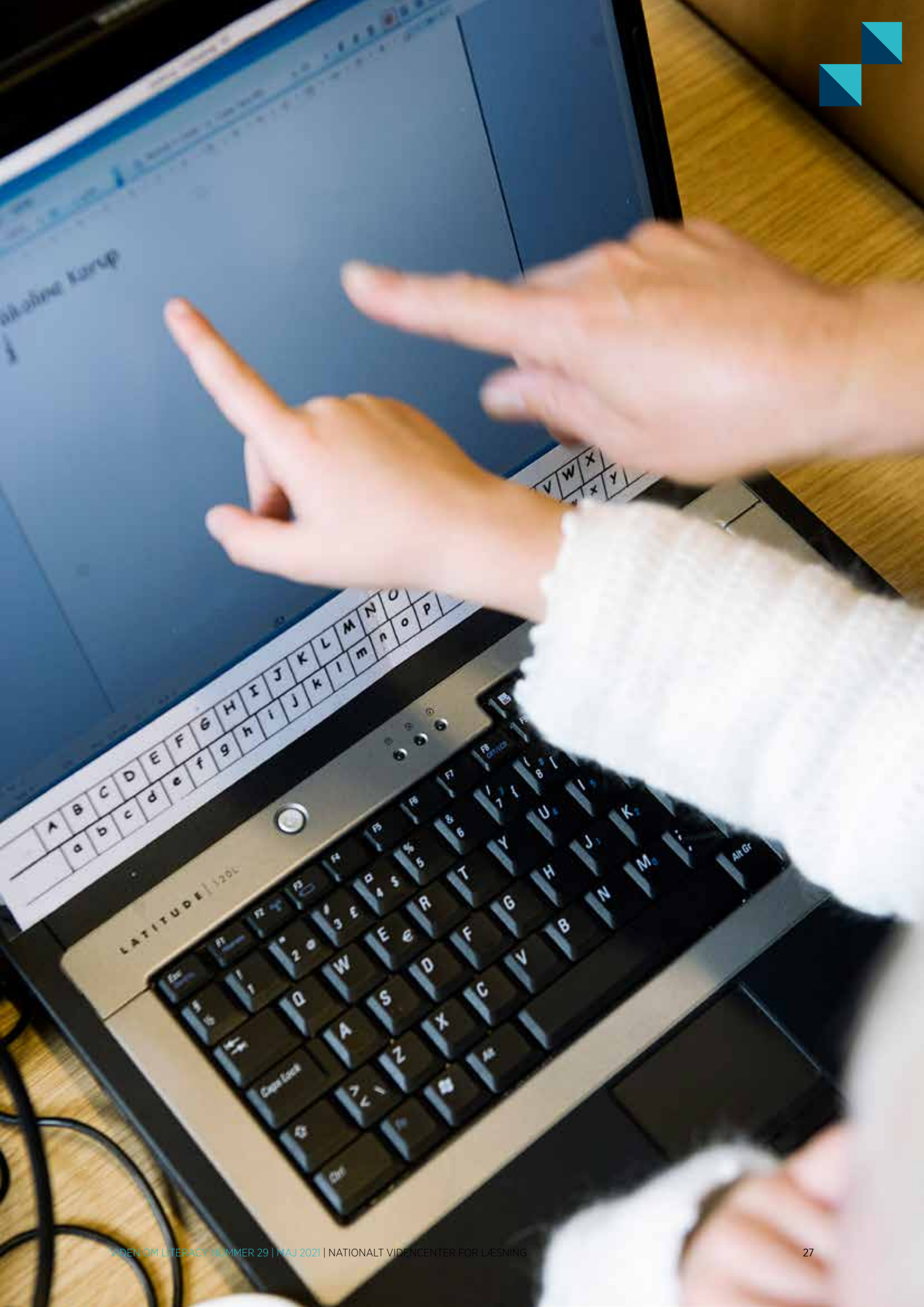
Referencer

- ▶ Borstrøm, I., & Petersen, D. K. (2006). *Læseevaluering på begyndertrinnet, vejledning* (2. udg.). Alinea.
- ▶ Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- ▶ Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *LBK nr 1396 af 28/09/2020. Folkeskoleloven. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>
- ▶ Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- ▶ Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. Gyldendal.
- ▶ Engmose, S. F. (2019). *(IT)-støttet børnestavning: studier af børnestavnings rolle i den tidlige skriftsproglige udvikling*. Kbh: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- ▶ Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79(4), 899-913. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01166.x>
- ▶ Saabye, B., & Engmose, S. (2014). OS+, opdagende skrivning med auditiv feedback. *Viden om Literacy*, 16, 38-48.
- ▶ Saabye, B., & Engmose, S. (2012). Lyt, læs og lær – læseteknologi i skolen. *Viden om Læsning*, 11, 49-55.

- Saine, N. L., Lerkkanen, M. K., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2013). Long-term intervention effects of spelling development for children with compromised preliteracy skills. *Reading & Writing Quarterly*, 29(4), 333-357.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). *BEK nr 354 af 07/04/2017. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>
- Van Daal, V., & Reitsma, P. (2000). Computer-assisted learning to read and spell: results from two pilot studies. *Journal of research in reading*, 23(2), 181-193.

Om forfatteren

Stine Engmose afsluttede i 2019 sin ph.d. om børnestavnings rolle i den tidlige skriftsproglige udvikling. I sin hverdag forsker hun i skriftsprogsudvikling og skriftsprogsvanskeligheder og underviser på læsevejleder- og ordblindelæreruddannelsen ved Professionshøjskolen Absalon.





Digital og dynamisk tekstskeabelse i 1. klasse

LISE BAUN, PH.D.-STUDERENDE, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE OG AARHUS UNIVERSITET

Det digitale læremiddel *Skriv og læs* vil lære børn at læse gennem at skrive – med god mulighed for at skrive om emner, der giver mening for dem. Når man betragter læremidlet i et socialt praksisperspektiv, viser det sig at rumme rige muligheder for at gøre børnene til deltagere i skolens literacypraksisser og for at give dem mulighed for at skabe betydning, hvor de også trækker på literacypraksisser fra deres hverdag uden for skolens domæne. Hvorfor er det vigtigt? Fordi forskning peger på, at eleverne har mange ressourcer med sig her, der ofte bliver overset i skolesystemet, hvilket er et problem, når man gerne vil give alle elever lige mulighed for deltagelse i skolens literacypraksisser (Gee & Gee, 2004; Heath, 1993; Kress, 1997; Lillis, 2013; Ormerod & Ivanič, 2002).

Artiklen indledes med en præsentation af *Skriv og læs*. Herefter vil læremidlets affordanser blive undersøgt i lyset af skriveforskeren Theresa Lillis' dynamiske tekstbegreb grundet i et socialt praksisperspektiv. Afslutningsvis vil de teoretiske pointer blive belyst med et konkret eksempel fra en 1. klasse, hvor elevernes tekstskeabelsesproces viser sig at være både dynamisk og integreret i det sociale liv med kammeraterne.

Skriv og læs – et didaktisk læremiddel

Med *Skriv og læs* kan eleverne skrive og udgive små digitale bøger. Hver bogside har plads til, at børnene kan skrive og indsætte en illustration. Nederst kan en voksen skrive og oversætte børneskrivningen til voksenskrivning. Bøgerne kommer til at ligge på en digital bogreol, de kan gemmes som PDF og printes ud eller sendes som vedhæftet fil i en mail. Læremidlet bygger på metoden ”opdagende skrivning” (Korsgaard et al., 2019), hvor tankegangen er at bruge skrivning som udgangspunkt for at lære skriftens lydprincip – ja, for at lære at læse. Dette understøttes blandt andet ved, at bogstavlydene siges, når der tages på tastaturet.

Derudover er en række fravalg på forhånd truffet. De visuelle udtryksmuligheder er stærkt reduceret i forhold til, hvad det digitale format ellers kan tilbyde. Der er for eksempel kun mulighed for at bruge én skrifttype, og der er kun plads til én illustration på hver side. Læreren kan også oprette en skabelon med sætningsstartere og overskrifter, ligesom der kan lægges billeder ind, som elevernes skrivning skal tage afsæt i. Alle disse afgrænsninger har den didaktiske fordel, at det er lettere for de yngste elever at have overblik over de visuelle funktioner, og at de dermed lettere kan vælge og komme videre i skriveprocessen. Ulempen er, at det især på længere sigt også begrænser deres visuelle udtryksmuligheder. Der er dog sørget for, at de ældre elever verbalsprogligt kan udfolde sig mere, idet voksenskrivningsfeltet og/eller illustrationsfeltet kan fjernes i opsætningen.

I udgangspunktet finder eleverne dog illustrationer i en billedbase, uploader et billede eller tager fotos med devices kamera. I billedbasen ligger også billedhistorier, eleverne kan bruge som ud-

gangspunkt for skriveprocessen. Der kan endvidere søges frit i billedbasen både ved at skrive og ved at bruge en indtalingsfunktion. Efterfølgende kan der indsættes talebobler, ligesom der kan optages lyd til billederne.

Skriv og læs' affordanser i et dynamisk blik på tekstskabelse

I den følgende undersøgelse af læremidlets affordanser tages udgangspunkt i skriveforskeren Theresa Lillis' dynamiske tekstbegreb. Lillis leverer en skarp kritik af undervisningssystemet for ikke at værdsætte elevernes erfaringer med tekster og skrivning i hverdagssammenhænge uden for skolens domæne (Lillis, 2013). I forlængelse heraf rejser en nyere undersøgelse af danskfagets læremidler den kritik, at mange skriveopgaver – også til begynderlæsning og -skrivning – har mere karakter af udfyldningsopgaver og kun giver mening i en skolesammenhæng (Bremholm, 2017). Didaktisk forskning peger på vigtigheden af, at eleverne lærer at bruge skrivning og læsning i virkelige og vedkommende kommunikationssituationer og dermed oplever skrivning og læsning som meget mere end tekniske færdigheder (Foorman & Connor, 2011; Liberg, 2012).

Men er *Skriv og læs* andet end en digital udgave af udfyldningsopgaven eller kladdehæftet? Dette spørgsmål vil jeg forsøge at give svar på, når jeg i det nedenstående ser nærmere på læremidlets affordanser. Theresa Lillis' dynamiske tekstbegreb fremhæver tre aspekter ved tekstskabelse, som er gode til at beskrive de muligheder, som *Skriv og læs* tilbyder, nemlig: semiotiske ressourcer, social interaktion og mobilitet (Laursen, 2015; Lillis, 2003; 2013).

Inddragelse af semiotiske ressourcer

Lillis peger på, hvordan tekster altid vil trække på skriverens semiotiske ressourcer og derved bringe betydning ind i teksten fra andre (sociale) sammenhænge (Kress, 2009; Lillis, 2013). Når standardsiden i *Skriv og læs* har plads til en illustration øverst, gøres billedet til afsæt for elevernes skriveforsøg, sådan som det ofte gør sig gældende i læremidler til begynderlæsning. Herved trækkes på billedet som en semiotisk ressource, elever allerede har et indgående kendskab til fra deres hverdagsliv. *Skriv og læs'* kamerafunktion gør det muligt for eleverne at tage billeder fra hverdags- eller særdagssituationer og lægge dem ind på bogsiden. De kan derved gøre brug af semiotiske ressourcer, de har fået i andre sociale sammenhænge, fx familiens traditioner, og derudover fra film, bøger, apps og gaming.

Med voksenskrivningsfeltet har den voksne mulighed for at tilbyde semiotiske ressourcer i form af konventionel stavning og sætningsstruktur, og hvis læreren opretter en bogskabelon, kan det være en ressource i elevernes strukturering af teksterne. Endelig kan bøgerne vises på projektor/elektronisk tavle, og her kan der gøres opmærksom på funktioner og ressourcer i læremidlet, ligesom fællesskrivning kan modellere elevernes skriveproces og brugen af skriftsprogs- og genrekonventioner.

Læremidlet muliggør derfor en undervisning, hvor både skolens literacypraksisser og elevernes hverdagserfaringer kan komme i spil, med inddragelse af semiotiske ressourcer fra begge domæner.

” Læremidlet muliggør derfor en undervisning, hvor både skolens literacypraksisser og elevernes hverdagserfaringer kan komme i spil, med inddragelse af semiotiske ressourcer fra begge domæner.

Tekster skabes i social interaktion

Indtil 1970'erne ser man i forskningen skrivning primært som en individuel aktivitet, der udspringer af skriverens eget hoved (Hoel, 1995). Det sociale praksisperspektiv på literacy gør op med denne antagelse, hvilket afspejles i Lillis' dynamiske tekstbegreb (Barton & Hamilton, 2003; Heath, 1993). Tekster bliver i praksis ofte skrevet på foranledning af andre, men også i interaktion med andre, fx i en kollektiv skriveproces eller som vejledning og respons.

I designet af *Skriv og læs* er den sociale interaktion omkring skrivningen tænkt ind, og det kommer konkret til udtryk i voksenskrivningsfeltet. Voksenskrivningen kan have stor betydning for elevernes tidlige skriveforsøg, hvor eleverne ofte ikke vil kunne huske eller læse, hvad de selv har skrevet med børneskrivning. Læreren indflydelse på og bidrag til bogen kan variere meget, alt efter om læreren benytter sig af voksenskrivningsfeltet, kommentarmuligheden eller ønsker at målrette eller afgrænse elevernes tekstskabelse yderligere ved hjælp af skabelonfunktionen som beskrevet ovenfor. Endeligt kan den sociale interaktion omkring tekstskabelsen inddrage hele klassen i fællesskrivning af bøger, fx om klassens tur i zoo.

Den sociale interaktion omkring teksterne muliggøres også, når bogen efterfølgende dukker op på den digitale bogreol og kan læses af både lærere, forældre og kammerater. På denne måde kan der både gives og modtages respons på bøger, ligesom bøgerne kan læses fælles via projektoren i klassen. Denne form for eksponering kan blive problematisk, både i klasserummet, og hvis læreren giver skriveopgaver for som lektie. *Skriv og læs* er blevet brugt flittigt til at skrive "coronadagbøger" i nedlukningsperioderne under epidemien. Erfaringerne viser, at der her er store variationer i både kvalitet og kvantitet af bøgerne, ligesom en del elever ikke formår at komme i gang med opgaven. Her er det uligheden i forældre støtte, der bliver eksponeret, da elever på begyndertrinet har brug for støtte fra forældre – ikke kun til voksenskrivningen, men også til overhovedet at komme i gang og sætte en ramme omkring arbejdet, uanset om det foregår på papir eller tastatur.

Tekster er mobile

Det tredje aspekt af Lillis' dynamiske blik på tekster er mobiliteten, dvs. at tekster, alt efter hvor de optræder, kan få forskellige funktioner (Lillis, 2013).

Mobiliteten af elevernes *Skriv og læs*-bøger gør dem anderledes end tekster skrevet på papir eller i skolehæfter. Det digitale format øger teksternes mobilitet på tværs af sociale sammenhænge og giver mulighed for, at bøgerne kan få forskellige funktioner. En bog, der skrives fælles i klassen efter en tur i zoo, kan således fungere som en model for elevernes individuelle skrivning, den kan læses derhjemme som en læselektie, og endelig kan den fungere som et "brev" til forældrene med information om ugens undervisning.

Bogreolen betyder, at læreren hele tiden både i forberedelsen og i undervisningen kan holde overblikket over og evaluere elevernes arbejde. Hvis eleverne på eget initiativ skriver bøger derhjemme, kan det give læreren et indblik i elevernes interesser og emnevalg, når de er på egen hånd – en indsigt, man ikke ville få, hvis eleverne blot skrev på papir.

Forældrene kan også via bogreolen følge med i deres barns skrivning og skriveudvikling, og der kan genereres et link til den enkelte bog, sådan at den kan deles med nogen, der ikke har adgang til klassens bogreol, fx bedsteforældre eller andre. Elevernes tekster i *Skriv og læs* har altså mulighed for at bevæge sig på tværs af skolens og hverdagslivets domæner. Spørgsmålet er, hvad den synlighed, som mobiliteten skaber, kan betyde for børnenes første eksperimenter med skriftsproget. En lavtpræsterende elev ville før kun få lærerens og eventuelt forældrenes syn på sine skriveforsøg i kladdehæftet. Nu kan både kammerater og

klassens forældre følge med. Det er værd at overveje, om teksternes mobilitet drevet frem af det digitale udstiller elevers faglige mangler, og hvilke konsekvenser det har for deres skriveudvikling.

” Det er værd at overveje, om teksternes mobilitet drevet frem af det digitale udstiller elevers faglige mangler, og hvilke konsekvenser det har for deres skriveudvikling.

Eksempler fra praksis

Når webappen *Skriv og læs* ansues i lyset af Theresa Lillis' dynamiske tekstbegreb, tydeliggøres det altså, at læremidlet trods kritikpunkter tilbyder nogle muligheder, som det traditionelle kladdehæfte eller lærebogsmateriale ikke gør. Det være sig i form af en invitation til at inddrage semiotiske ressourcer fra forskellige domæner, at muliggøre forskelligartede sociale interaktioner omkring teksterne og at intensivere tekstens mobilitet. Det bliver derfor interessant at finde ud af, om disse tre aspekter i praksis forløses. Og om eleverne både bliver inviteret ind som deltagere i skolens praksis – og kan trække på erfaringer fra hverdagslivets literacypraksisser. Jeg vil komme med to eksempler fra mit feltarbejde, der kan pege i retning af et svar. De to eksempler er to situationer fra samme gruppearbejde, og de er valgt, da de i koncentreret form viser nogle af de tendenser, jeg indtil videre har observeret i mit feltarbejde.

Vi er i en 1. klasse, hvor eleverne i november har fået til opgave at skrive en bog om deres makker, som skal bruges som klassens særlige læselektie hver dag i december. Opgaven tager udgangspunkt i en tekst fra deres første læsebog, hvor hovedpersonen præsenteres. Som forberedelse har eleverne udspurgt hinanden om navne på familiemedlemmer, adresse, fritidsinteresser osv. Dette er nedskrevet i en form for storyboard på papir (jf. figur 1).

The storyboard is titled "Min Bog" in a blue header. Below the title, it says "Tegn eller skriv, hvad der skal være på siderne i din bog" (Draw or write what should be on the pages of your book). The storyboard is divided into a grid of boxes for pages:

- Forside (Titel, forfatter) - Title page (Title, author)
- Side 1
- Side 2
- Side 3
- Side 4
- Side 5
- Side 6
- Bagside (Hvad handler bogen om?) - Back cover (What is the book about?)

I makkerparret Ida og Malthes tilfælde kommer det at "dabbe", en positur fra gaming og fodboldverdenen, i fokus, og tekstskabelsesprocessen foregår i udpræget grad kollektivt. I udgangspunktet er skrivningen af læreren tænkt som en individuel og lineær proces, hvor planlægning på storyboardet og tekstskrivning på iPad er adskilte faser. Hos mange makkerpar bliver skriveprocessen i disse lektioner alligevel kollektiv og dynamisk, hvilket læreren accepterer og bakker op om. Det første eksempel viser, hvordan et foto er motor i en kollektiv skriveproces, hvor ord bliver til sætninger, og semiotiske ressourcer og valgmuligheder bliver synlige.

Figur 1: "Min bog". Arbejdsark til storyboard (Gylden-dal, 2021)



Billede 1: Ida skriver, og Malthe følger intenst med

D-d-d-dab!

Ida skriver på sin tekst. Malthe kan ikke rigtig komme i gang med sin bog og går, som det jævnligt sker, rundt til nogle af de nærmeste drenge i klassen og laver dab-posituren som en anden Fortnite-avatar eller en fodboldspiller, der lige har scoret.

Ida: (Vender sig mod tabletten og siger med fjollet stemme) Skal jeg tage et billede af Malthe? (Malthe laver et dab. Ida griner).

Ida: Løft lige armen en lille smule (Ida tager billedet).

Ida: Perfect!

(Malthe fortsætter, kigger på billedet, smiler stort, viser posituren til klassekammeraterne og går en lille rundtur til de nærmeste borde).

Ida: Er det her ikke godt, Malthe? (Ida sætter en taleboble på og skriver "dab").

Malthe: (Læner sig ind over Idas tablet og læser) Dab!

Malthe: Skriv 'dab'!

Ida: Nej... Hvordan er det nu... hvordan er det nu, man skriver det. Jeg - jeg - jeg... j - e - g

Malthe: (langsomt) jeg... dab!

Ida: Mmmm... Jeg vil...

Malthe: dab!

Ida: (Lyderer) H - h - h... Ha

Malthe: et... dab (Ida skriver videre) et... dab!

Ida: (Lyderer) e-e-e - et!

Malthe: dab!

Ida: (Lyderer) d - d - d

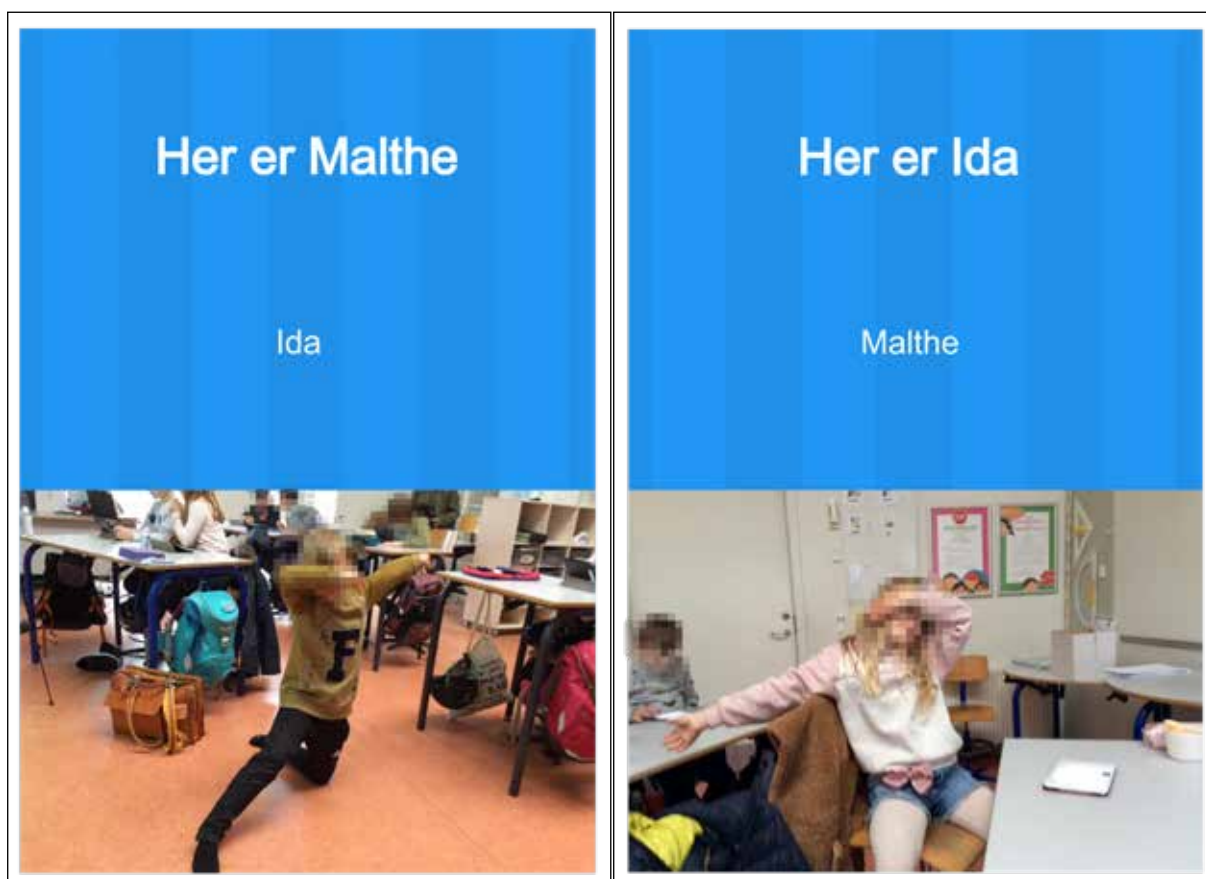
Malthe: dab! Dab!

Ida: Dab! Perfect! Jeg vil ha' et dab.

Eksemplet viser blandt andet, hvordan muligheden for at indsætte egne fotos i teksterne kommer til at fylde en del for eleverne i disse undervisningslektioner. Meget interaktion foregår rundt om disse bille-

der, og Malthes dab går fra at være en del af den løbende kommunikation mellem ham og kammeraterne – en lille pause midt i timen – til at blive en semiotisk ressource fra hverdagslivet, som både han og Ida i høj grad trækker på i deres tekstskabelse. Billedet som ressource og udtryksmulighed tages af Ida under kritisk behandling og vurderes ”perfect”. Det samme gælder selve skriveprocessen, hvor hun har flere syntaktiske ressourcer end Malthe. Det er her værd at lægge mærke til, at Malthes flakken om er vendt til fuld koncentration om Idas skriveproces. Malthe gentager ordet ’dab’ otte gange, mens Ida lyder sig frem i sætningen: ”Jeg vil ha’ et dab”. Tekstskabelsen foregår altså helt tydeligt i en social interaktion, hvor de to elevers forskellige semiotiske ressourcer er i spil. Med udgangspunkt i en semiotisk ressource fra børnenes hverdagsliv, som Malthe har bragt på banen, går Ida foran i skriveprocessen, og Malthe følger efter i arbejdet med de skriftsproglige konventioner.

” Malthes dab går fra at være en del af den løbende kommunikation mellem ham og kammeraterne – en lille pause midt i timen – til at blive en semiotisk ressource fra hverdagslivet, som både han og Ida i høj grad trækker på i deres tekstskabelse.



Billede 2: Forsiderne til Ida og Malthes bøger

Det andet eksempel viser, hvordan tekstens mobilitet bliver vigtig sammen med en kritisk brug af semiotiske ressourcer. Mobiliteten her består i, at bøgernes forside dukker op på projektoren på klassens bogreol. Her bliver det vigtigt at lave den helt rigtige positur og at få en ”go’ forside”. Det vises både i krops- og verbalsprog – og i interaktion med teknologien.

Det er jo sådan her, man dabber rigtigt

Malthe er nu også kommet i gang med at skrive på sin bog om Ida. De har nu begge lavet en forside, hvor makkeren dabber. På et tidspunkt får de øje på tavlen, hvor klassens *Skriv og læs*-bogleol er projiceret op. De undersøger, hvordan og hvornår det slår igennem, når de ændrer ting på forsiden: foto, forsidefarve osv. Ida henleder Malthes opmærksomhed på billedet af ham selv, der dabber.

Malthe: Jeg er sådan en kaptajn (*Viser honnør-positur. Ida gør det samme*). Øhhh, kaptajn!
Ida: Man dabber da sådan her (*poserer*). Du dabber så'n (*viser honnør-positur*).
Malthe: (*Malthe viser et dab*). Det er jo sådan her, man dabber rigtigt.
Ida: Jeg tager et nyt billede.
Malthe: Ok. Fint. Kom! (*Malthe lægger sig ned på gulvet*). Det bliver et dybt dab. Du gør det først, når jeg ligger ned.
Lærer: Hvorfor skal du tage et billede nu, Ida?
Malthe: Hun skal ta' et dab. Vi vil ta' et ordentligt.
Ida: Perfect! (...) Jeg har gjort det meget bedre, Malthe.
(*De kommer tilbage til bordet*).
Malthe: Kan man se det oppe på tavlen? Neiii!
(*De holder øje med tavlen, hvor ændringerne ikke dukker op, og spørger læreren om at slukke og tænde igen for at opdatere. Ida klikker rundt på tabletten, og efter noget tid breder et smil sig over hendes ansigt*).
Ida: Ja. Så'd'n go' forside!

Dette eksempel drives igen af en kritisk brug af dabbet som semiotisk ressource: "Det er jo sådan her, man dabber rigtigt!" Der bruges ca. 7 minutter på at få dette billede og forsiden helt rigtig. Den synlighed, bøgerne får, når bogleolen projiceres op på tavlen, bliver en vigtig del af tekstskabelsen. Nu er børnene også i gang med at eksperimentere med teknologien i læremidlet, for hvornår slår de ændringer, de laver på deres skærm, igennem på tavlen?

Dette rejser imidlertid også nye spørgsmål, hvilket afspejles i lærerens spørgsmål til Ida: "Hvorfor tager du billeder nu?" For hvor lang tid må arbejdet med de visuelle udtryksmuligheder i tekstskabelsen tage? Der er en reel risiko for, at de teknologiske eksperimenter kommer i forgrunden i forhold til skriveprocessen – herunder arbejdet med bogstaver og lyd, og det illustrerer både potentialet og udfordringen ved *Skriv og læs* som redskab i begynderlæse- og skriveundervisningen.

” For hvor lang tid må arbejdet med de visuelle udtryksmuligheder i tekstskabelsen tage? ”

En intensiveret dynamik drevet frem af det digitale

I mødet med *Skriv og læs* er der ikke et entydigt svar på, om materialet er bedre end opgavebogen eller kladdehæftet, men der er nogle oplagte gevinster og et par udfordringer, jeg på baggrund af mit feltarbejde gerne vil pege på.

Lillis' dynamiske tekstbegreb viser, at et digitalt læremiddel som *Skriv og læs* har betydelige didaktiske muligheder. I de små eksempler fra praksis viser det sig, som det ofte har gjort i mit feltarbejde, at elevernes skriveproces med *Skriv og læs* forholdsvis nemt kan trække på semiotiske ressourcer fra deres

hverdag uden for skolen, med gaming, fritidsinteresser og familieliv, når kamerafunktionen bruges, eller der søges i billedbasen. Kamerafunktionen bliver afsættet for en kollektiv tekstskabelsesproces, som foregår intenst, når elever bidrager til samarbejdet med hver deres semiotiske ressourcer. Skriveprocessen foregår desuden i et dynamisk samspil med det sociale liv i klassen, når der under arbejdet gives rum for elevernes interaktioner med hinanden. Tekstens mobilitet mellem de forskellige medier i klasserummet (tablet og tavle) tilføjer på grund af synligheden nye aspekter til elevernes tekstskabelse.

I mit ph.d.-projekt undersøger jeg med en etnografisk tilgang, hvilke literacypraksisser elever i to 1. klasser udvikler i begynderliteracyundervisningen, når den bliver digital. Målet er at få en dybere forståelse og begreber for, hvad det betyder for den kommende generations første formelle introduktion til literacyundervisningen og de læse- og skrivepraksisser, de her møder. Et foreløbigt svar på dette spørgsmål kan på baggrund af denne artikels fokus være, at elevernes første tekstskabelse i skolen med et digitalt læremiddel som *Skriv og læs* er dynamisk, uformel og tæt knyttet til deres hverdagsliv. Billedet som semiotisk ressource står i høj grad for denne nære sammenhæng, men også den mobilitet, som det digitale format bibringer. Via et digitalt læremiddel kan teksterne vandre ubesværet mellem skole og hjem, fx når de skabes til brug for klassens læsetræning.

” Via et digitalt læremiddel kan teksterne vandre ubesværet mellem skole og hjem.

Men netop dynamikken, både i forhold til erfaringsinddragelse (semiotiske ressourcer), samarbejde (sociale interaktioner) og synlighed (mobiliteten), rummer nogle udfordringer. For risikerer eksperimenterne med teknologien at tage for meget plads i forhold til skriveprocessen, herunder arbejdet med bogstav og lyd? Risikerer synligheden af de digitale tekster at sætte skel mellem børn fra ressourcestærke hjem og det modsatte? Mellem fagligt højtpræsterende og lavtpræsterende børn? Risikerer man, at nogle elever i højere grad vil trække sig, når de skriver i *Skriv og læs*, fordi bøgerne er synlige for alle? Erfaringen fra mit feltarbejde er, at der er meget stor forskel på børnenes produktivitet og også deres tærskel for, hvornår en bog er gjort færdig.

Afvejningen må gøres af den enkelte lærer, men med baggrund i artiklens perspektiv vurderer jeg, at når materialet bruges med syn for udfordringerne, rummer det betydelige fordele i planlægningen af en undervisning, hvor der både er fokus på at inddrage eleverne som deltagere i skolens literacypraksisser og på, at alle elevers literacypraksisser anerkendes og gives værdi i skolen. Om det lykkes at forløse disse potentialer, afhænger blandt andet af den didaktiske rammesætning, der som i praksiseksemplerne i denne artikel med fordel kan tilrettelægges ud fra virkelige kommunikative situationer, hvor modtageren for det skrevne ikke kun er læreren, men også kammeraterne. Her bliver samarbejdet med læreren og kammeraterne særligt vigtig for nogle elever, sådan at alle kan blive tilfredse med at stå som forfatter til deres bog på den digitale bogreol.

Referencer

- ▶ Barton, D., & Hamilton, M. (2003). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- ▶ Bremholm, J. (2017). Begynderundervisningens svære balance. In J. Bremholm, S. Fougst, & A. Skyggebjerg (Eds.), *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- ▶ Foorman, B. R., & Connor, C. M. (2011). Primary grade reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. Pearson, & Rebecca Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. III). Routledge.
- ▶ Gee, J. P. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

- ▶ Gyldendal. (2021). *Min bog* [Forløb]. Gyldendal. https://dansk0-2.gyldendal.dk/skriv-og-laes/forloeb/skriv_som_ole_lund_kirkegaard/kapitler/forloeb/4_find_paa_overskrifter
- ▶ Heath, S. B. (1993). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. In J. Maybin (Ed.), *Language and Literacy in Social Practice*. Multilingual Matters .
- ▶ Hoel, T. L. (1995). *Elevsamtaler om skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Universitetet i Trondheim.
- ▶ Korsgaard, K. A., Vitger, M., & Hannibal, S. (2019). *Opdagende skrivning: en vej ind i læsningen* (2. udgave). Daneklærerforeningen.
- ▶ Kress, G. (1997). *Before writing: rethinking paths to literacy*. Routledge.
- ▶ Kress, G. (2009). What is mode? In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 54-67). Routledge.
- ▶ Laursen, H. P. (2015). Hvem er du fan af?: om skriveridentitet, sproglæreridentitet og sprogstræk. *Viden om literacy*, 18, 86-95. http://www.videnomlaesning.dk/media/1386/18_helle-pia-laursen.pdf
- ▶ Liberg, C. (2012). Didaktiskt perspektiv på tidig läs- och skrivinlärning. In S. Ongstad (Ed.), *Nordisk morskålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (pp. 142-161). Novus Forlag.
- ▶ Lillis, T. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>
- ▶ Lillis, T. (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh University Press.
- ▶ Ormerod, F., & Ivanič, R. (2002). Materiality in children's meaning-making practices. *Visual Communication*, 1(1), 65-91. <https://doi.org/10.1177/147035720200100106>

Om forfatteren

Lise Baun er ph.d.-studerende ved Københavns Professionshøjskole og Aarhus Universitet. Hun er cand. pæd. i didaktik (dansk), har været videnskabelig assistent på DPU (Aarhus Universitet) og har tidligere arbejdet 11 år som lærer i grundskolen.





Fagportalen *dansk.gyldendal.dk*

En mosaik af forskellige syn på danskundervisning

DITTE VEJBY SCHOU, ADJUNKT, LÆRERUDDANNELSEN, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCN

Denne artikel præsenterer to undersøgelser af et af de mest anvendte læremidler i den danske grundskole, fagportalen *dansk.gyldendal.dk* for 7.-10. klasse (Gyldendal Uddannelse, 2011). I første del beskrives nogle af de faktorer, der har medvirket til, at *dansk.gyldendal.dk* siden dens lancering er blevet et af de mest dominerende læremidler i Danmark. Derefter præsenteres en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af den intenderede danskundervisning i forløbene på *dansk.gyldendal.dk* (Schou, 2018). Resultaterne viser bl.a., at undervisningen i højere grad er knyttet til fortolkningskompetence og arbejdet med æstetiske tekster frem for kommunikationskompetence og brugstekster. Ligeledes ses en kraftig vægtning af formidlende og stilladserende tilgange til læring samt et fravær af tilgange, der afspejler autentisk literacy. Samlet repræsenterer portalens forløb en mosaik af forskelligrettede syn på danskundervisning, hvilket efterlader lærerne med en kompleks fagdidaktisk opgave i aktualiseringen af portalens forløb.

***dansk.gyldendal.dk* – den mest dominerende fagportal i Danmark**

I 2017 viser et omfattende survey af danskfagets læremidler i grundskolen, at fagportalen *dansk.gyldendal.dk* både er det mest anvendte læremiddel og det, lærerne synes er bedst (Bundsgaard et al., 2017a, s. 33-35). Ifølge Børne- og Undervisningsministeriets status over kommunerne er *dansk.gyldendal.dk* i 2017 ligeledes det mest købte digitale læremiddel, eftersom 77 af landets 98 kommuner har købt adgang (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Dermed kan knap 80 % af landets udskolingsklasser potentielt blive undervist ud fra samme læremiddel. Fra forskning ved vi, at helt op til 70-90 % af undervisningen kan være styret eller dirigeret af læremidler (Imsen, 2020, s. 425), og at læremidler i mange fag er hovedkilden til viden (Mikk, 2000, s. 15). Da *dansk.gyldendal.dk* er et didaktisk læremiddel, som angiver mål, indhold og metode for undervisningen, repræsenterer den dermed det, man kan kalde 'elevernes potentielle læringsdesign' (Bundsgaard & Hansen, 2011, s. 32). På baggrund af portalens position på det danske læremiddelmarked og dokumenteret viden om læremidlers indflydelse på læreres planlægning og gennemførelse af undervisning præsenteres her en undersøgelse af *dansk.gyldendal.dk*, som jeg har foretaget i 2018 (Schou, 2018). Undersøgelsen indeholder en generisk analyse af fagportalens vej ind på det danske læremiddelmarked, og den bygger på dokumentanalyse, interview med forlagschefen for Gyldendal Uddannelse, Mikael Pedersen, danskredaktionen på forlaget samt en ansat fra skoleforvaltningen i en større dansk kommune. Derudover præsenteres en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af fagportalens forløbsdel, der har til formål at kortlægge portalens intenderede danskundervisning. Det er vigtigt at understrege, at sidstnævnte undersøgelse udelukkende kortlægger det potentielle læringsdesign og ikke den aktualiserede undervisning i praksis.

Fagportalen, der får vind i sejlene

Forinden fagportalerne er Gyldendal Uddannelse et veletableret og kendt læremiddelforlag tilknyttet Danmarks ældste forlag, Gyldendal. Op gennem 00'erne udgiver forlaget både analoge og digitale læremidler og er bl.a. optaget af webprøver og i-bøger. Da Clio Online som de første i Danmark lancerer en historieportal i 2007, bliver Gyldendal Uddannelse få år senere inspireret til at udvikle deres første fagportaler. I 2011 lancerer de tre portaler i henholdsvis dansk, matematik og engelsk målrettet udskoling. Ansvar for fagportalernes indhold og fagdidaktik tildeles fagredaktionerne, og danskportalen bliver udformet under ledelse af danskredaktionen i tæt samarbejde med Gyldendals store netværk af forfattere (Schou, 2018, s. 13).

Samme år som lanceringen af *dansk.gyldendal.dk* vælger Styrelsen for It og Læring som en del af den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi (2011-2015) at bevilge 385 mio. kr. til en tilskudsordning målrettet indkøb af digitale læremidler i perioden 2012-2017. Ordningen betyder, at skolerne kan få dækket op til 50 % af udgifterne til digitale læremidler (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). I de efterfølgende år begynder flere af landets kommuner at lave treårige centrale indkøbsaftaler med læremiddelforlagene, herunder Gyldendal Uddannelse. Ifølge skoleforvaltningen i en større dansk kommune er der flere forvaltningsmæssige fordele ved en sådan aftale: Kommunen får mængderabat på flere portaler til alle kommunens skoler, og fagportalerne er compatible med de indførte, obligatoriske læringsplatforme som fx MinUddannelse. I ovenstående eksempel har kommunen kontakt med både Clio Online, Alinea og Gyldendal, men vælger i sidste ende Gyldendals tilbud. Valget træffes primært ud fra forvaltningsparametre som økonomi og kompatibilitet (Schou, 2018, s. 18-19). Et veletableret navn som Gyldendal bliver af flere forbundet med kvalitet og lodighed, så i de følgende år, hvor også arbejdstidsaftalen fra 2013 spiller ind på lærernes forberedelsestid (Beskæftigelsesministeriet, 2013), køber flere og flere kommuner adgang til netop denne portal. Idéen til fagportaler bliver således til før tilskudsordningen, men da ordningen træder i kraft kort tid efter lanceringen, er den med til at give fagportalerne "gevaldig vind i sejlene" (interview med Mikael Pedersen, 27. februar 2018, citeret i Schou, 2018, s. 18).

” Valget træffes primært ud fra forvaltningsparametre som økonomi og kompatibilitet.

Metode til undersøgelse af *dansk.gyldendal.dk*

Portalen er et omfattende reservoir bestående af undervisningsforløb, et bibliotek med tekster, en træningsdel, stilladserende redskaber, lærervejledninger, forslag til årsplaner m.m. Den største og mest bærende del af portalens indlejrede didaktik ligger dog i forløbsdelen. Undersøgelsen af *dansk.gyldendal.dk* beror derfor på en kvantitativ og kvalitativ analyse af 81 forløb¹ fra portalen. Forløbene er analyseret ud fra følgende fire kategorier:

1. Tilknytning til kompetence-, færdigheds- og vidensområder i Fælles Mål, dansk
2. Teksttyper
3. Danskfagligt indhold
4. Didaktiske tilgange, altså hvilke opgavetyper eller metoder eleverne forventes at lære af.

1 I 2018 repræsenterede de samtlige forløb på portalen. I skrivende stund (dec. 2020) er der kommet yderligere 17 forløb til foruden funktionen, hvor lærerne deler forløb med hinanden.

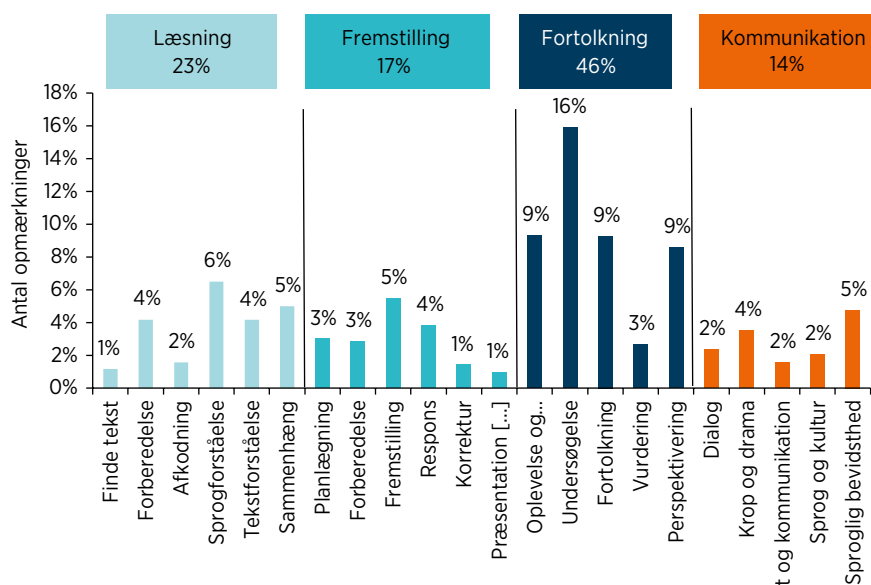
Hvert forløb på portalen består af en række procestrin samt en tilhørende opmærkning af mål. I analysen er forløbene optalt efter, hvilke kompetence-, færdigheds- og vidensområder de understøtter, og for hvert trin er optalt, hvilke teksttyper forløbet faciliterer. I alt er der samlet data fra 897 trin svarende til alle analyserede forløb. Hvad angår indhold og didaktiske tilgange er hvert trin scoret procentvist, så et enkelt trin eksempelvis er scoret til at være 60 % analyse og 40 % fortolkning. For alle fire analysekategorier gælder det, at resultaterne er samlet og vægtet i procent i forhold til forløbets estimerede varighed. For at uddybe resultaterne suppleres de kvantitative data med kvalitative nedslag.

Dansk er primært et fortolkningskompetencefag

I det følgende gennemgås resultaterne for undersøgelsens fire kategorier begyndende med forløbenes tilknytning til kompetence-, færdigheds- og vidensområderne i Fælles Mål, dansk (Figur 1).

Resultaterne viser, at *fortolkning* er det mest opmærkede kompetenceområde med 46 %. Dernæst kommer *læsning* med 23 %, *fremstilling* med 17 % og *kommunikation* med 14 %. Der er således en markant ubalance mellem danskfagets to poler, den æstetisk hermeneutiske og den praktisk kommunikative (Hansen, 2015, s. 50).

” Resultaterne viser, at fortolkning er det mest opmærkede kompetenceområde med 46 %.



Figur 1: Procentvis fordeling af færdigheds-, videns- og kompetenceområder i den intenderede danskundervisning (Schou, 2018, s. 48)

Under færdigheds- og vidensområderne ses ligeledes en ubalance, som er mest tydelig under fortolkning. 16 % af de opmærkede mål er at *undersøge* teksters genre, sprog og indhold samt lave målrettede analyser af tekster. Kun 3 % af målene er tilknyttet *vurdering* af tekster, som omhandler, at eleverne kan diskutere egne og andres tolkninger samt vurdere teksters form, udsagn og kvalitet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). I et kompetence- og literacyorienteret perspektiv fremstår dette som en uhensigtsmæssig

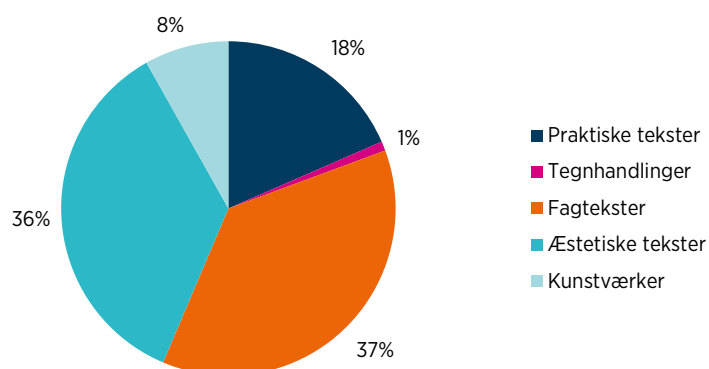
nedtoning af området vurdering. I forløbet *Pragtfuldt, pragtfuldt!* skal eleverne eksempelvis analysere og fortolke Kim Fupz Aakesons roman fra 2015 af samme navn samt lære om ungdomsromanen som genre. Eleverne arbejder undervejs med genretræk, komposition, fortæller, person- og miljøkarakteristik, inden de til sidst skal diskutere, hvad det gode liv er ifølge romanen, og hvad det ifølge romanen vil sige at være ung i dag. De bliver ikke bedt om at vurdere tekstens budskab i relation til egne velbegrundede opfattelser, erfaringer eller holdninger.

Under kompetenceområdet *kommunikation* er *sproglig bevidsthed* det mest repræsenterede område med 5 %. I forløbet *Sproglig variation* skal eleverne eksempelvis lytte og forholde sig til, hvad de tænker om to kvinder, der taler henholdsvis morsingbomål og rigsdansk. Ligeledes arbejder eleverne med færdigheds- og vidensområdet *sprog og kultur* ved at lære om multietnolekt, altså sprog knyttet til etnicitet. Forløbet udfordrer eleverne på holdninger og fordomme og understøtter i høj grad en kompetenceorienteret tilgang til sprog i brug. I andre forløb, der omhandler sprog og kultur, arbejder eleverne med nabosprog, lyrik fra 80'erne samt verdenslitteratur fra Iran, Japan og Somalia. Forløbene tager dermed udgangspunkt i en bred palet inden for sprog og kultur, men i lyset af den globale og multikulturelle verden, eleverne skal dannes til at begå sig i (Cazden et al., 1996), er 2 % en bemærkelsesværdig underrepræsentation.

En stor mængde fagtekster og æstetiske tekster

I kategoriseringen af teksttyper tager analysen udgangspunkt i Thomas Illum Hansens inddeling, som bestemmer teksttyperne ud fra deres kommunikationsfunktion (Hansen, 2015, s. 42). *Kunstværker og æstetiske tekster*, fx skønlitteratur, er skabt med modtagerens oplevelse for øje, og de knytter sig til tilegnelse af fortolkningskompetence. Brugstekster, der knytter sig til tilegnelse af kommunikative kompetencer, opdeles i Hansens terminologi i *praktiske tekster*, fx journalistiske genrer, og i *tegnhandlinger*, fx tweets og emojis. *Fagtekster* er saglig formidling af viden og giver elever et metasprog om deres læring (Hansen, 2015).

Resultaterne i figur 2 viser, at fagtekster er rigt repræsenteret med 37 %. Portalen indeholder en stor mængde informerende brødtekst, faktabokse, ordforklaringer, video med information m.m., der kan understøtte eleverne i deres læringsproces. Sideeffekten af de mange fagtekster er dog, at eleverne sjældent bliver bedt om at finde tekster uden for portalen, og dermed fratages de muligheden for at inddrage deres egne erfaringsverdener. Den næstmest repræsenterede teksttype er med 36 % æstetiske tekster, især repræsenteret ved skønlitteraturen. Herefter kommer praktiske tekster med 18 %, kunstværker med 8 % og tegnhandlinger med 1 %. Tekster, der understøtter arbejdet med fortolkningskompetence, fylder tilsammen 44 %, og tekster, der understøtter kommunikationskompetence, fylder 19 %. Igen ses altså en ubalance.

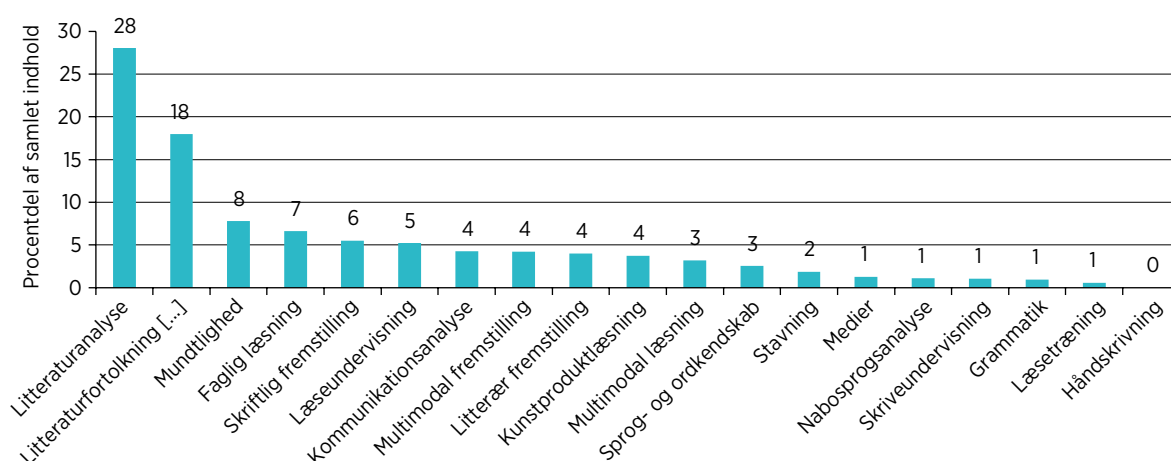


Figur 2: Procentvis fordeling af teksttyper i den intenderede danskundervisning (Schou, 2018, s. 57)

” Sideeffekten af de mange fagtekster er dog, at eleverne sjældent bliver bedt om at finde tekster uden for portalen, og dermed fratages de muligheden for at inddrage deres egne erfaringsverdener.

Litteraturanalyse dominerer

Indholdsanalysen (se figur 3) tager udgangspunkt i de 19 indholdskategorier, der er brugt i den store dansklæremiddelundersøgelse foretaget af Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (Bundsgaard et al., 2017b, s. 74-75). Undersøgelsen viser, at *litteraturanalyse* er det højest prioriterede indhold med 28 %. Derefter følger *litteraturfortolkning*, -*vurdering* og -*perspektivering* med 18 %. Forskellen indikerer, at analyse samlet set prioriteres højere end fortolkning. I størstedelen af forløbene er begge indholdsområder repræsenteret, men der er stor variation af vægtningen forløbene imellem. I forløbet *Romantikken* er vægtningen af fortolkning, perspektivering og vurdering eksempelvis fire gange højere end analyse, hvorimod forløbet *Genrebevidsthed* slet ikke vedrører fortolkning, men primært omhandler instrumentel analyse af genretræk. Det modbeviser tesen om, at fortolkning forudsætter forholdsvis mere analysearbejde, men bekræfter omvendt, at der i læremidler findes en del analysearbejde, som ikke bruges til fortolkningsarbejde (Bundsgaard et al., 2017a, s. 40).



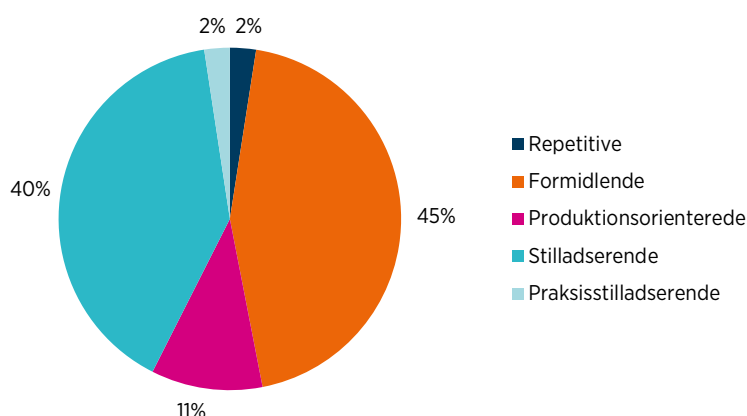
Figur 3: Fordelingen af indhold i forløbene på dansk.gyldendal.dk (Schou, 2018, s. 60)

Et andet iøjnefaldende resultat er fraværet af stavning, som kun fylder 2 % sammenlignet med 14 % i læremidler for udskoling generelt (Bundsgaard et al., 2017a, s. 39). I forløbene på *dansk.gyldendal.dk* findes stavning kun repræsenteret i fire staveforløb, hvori eleverne understøttes i at arbejde løsrevet fra kontekst med hhv. dobbeltkonsonant, konsonantklynger og r-problemer. Derudover findes en væsentlig mængde staveopgaver i portalens træningsdel. Stavning ansues altså ikke som en integreret del af elevernes fremstilling af tekster i meningsfulde sammenhænge. Slutteligt skal det fremhæves, at mundtlighed, som normalt er et nedprioriteret indholdsområde, vægtes med 8 % mod 3 % i alle læremidler (Bundsgaard et al., 2017a, s. 39). I det lange forløb *Mundtlighed* skal eleverne eksempelvis arbejde med stemmens virkemidler, såsom artikulation, frasering, tempo, styrke, højde og betoning, mens eleverne i andre forløb arbejder med fremlæggelser og oplæsning. Flere af forløbene inddrager lydfiler og programmer hensigtsmæssigt og udnytter dermed mediets affordans (Tønnessen, 2012, s. 22-23).

” Stavning ansues altså ikke som en integreret del af elevernes fremstilling af tekster i meningsfulde sammenhænge.

Opgaverne er primært formidlende og stilladserende

Forløbenes opgavetyper er kategoriseret i fem didaktiske tilgange (Bundsgaard et al., 2017b, s. 68-69).



Figur 4: Den procentvise fordeling af didaktiske tilgange i den intenderede danskundervisning (Schou, 2018, s. 28)

Resultaterne i figur 4 viser, at den mest anvendte tilgang er den *formidlende* med 45 %. Eleverne bliver i disse opgavetyper styret gennem opgaveløsning på baggrund af nyligt introduceret faglig viden. Eksempelvis bliver eleverne introduceret til analysebegreberne fortæller og synsvinkel gennem video og tekst, hvorefter de selv skal finde synsvinklen og bestemme fortælleren i en angivet novelle. Den *stilladserende* tilgang er næsten lige så dominerende med 40 %. Tilgangen har til formål at understøtte elevernes undersøgende, refleksive og dialogiske arbejde ved fx at tilbyde en ressource til dette eller ved at facilitere processen gennem et værktøj. Det kan være, når eleverne møder en indtalt modellæsning i arbejdet med læseforståelsesstrategier, eller når de i arbejdet med mundtlighed stilladseres af et lydprogram. I analysen fremkommer mange data fra den stilladserende tilgang, fordi portalen rummer et stort antal analyseværktøjer samt redskaber til refleksion eller produktion. Dette kunne fx være portalens analysecirkler, skriverammer eller programmet Små P til digitale produktioner. Dog anvendes redskaberne sjældent i sammenhænge, hvor eleverne skal arbejde undersøgende som fx i projektarbejde. Kun 2 % af forløbene indeholder *repetitive* opgaver, som karakteriseres som træningsopgaver af gentagende karakter med korrekte svar. Tilgangen er sparsomt repræsenteret, men ses især i staveforløbene samt i grammatikforløbet *Sætninger*, hvor eleverne arbejder med helsætninger, ledsætninger, sætningskoblinger og komma løsrevet fra elevernes eget skriftlige arbejde. Den *praksisstilladserende* tilgang, hvor elever simulerer kollaborative arbejdsprocesser med tekster i autentiske kommunikationssituationer, er ligeledes kun repræsenteret med 2 %. Det kan fx være, hvis elever skal gennemgå et produktionsselskabs arbejdsproces med at lave film. Tilgangen ses tydeligst i forløbene med multimodal produktion, fx forløbet *Pressefoto*, hvor eleverne efter at have analyseret årets pressefoto skal agere pressefotografer for en dag. I 11 % af opgaverne er tilgangen *producerende*, hvilket dækker over opgaver, hvor resultatet er et produkt af mere færdig og gennemarbejdet karakter, fx en film, et lyddigt eller et selvportræt. Den producerende tilgang er i undersøgelsen repræsenteret i alle forløb med praksisstilladserende tilgange, der rummer et gennemarbejdet slutprodukt, men tilgangen findes derudover også i kombination med formidlende og stilladse-

rende forløb. Sammenfattende kan man konkludere, at elevernes potentielle tilgange til læring på *dansk.gyldendal.dk* primært er formidlende og stilladserende, i nogen grad producerende og kun meget lidt repetitive eller praksisstilladserende.

Et genkendeligt mønster på tværs af analysens data er, at eleverne introduceres for læringsmål, og herefter følger en formidlende fagtekst samt opgaver med tilknyttede stilladserende værktøjer som fx analyse-cirkler eller skemaer til noter. Afslutningsvis producerer eleverne en opgave i relation til forløbets tema eller genre og afslutter med en evaluering.

En litterær danskundervisning, der forbliver i skolens domæne

På tværs af resultaterne tegner sig et billede af et litterært danskfag, hvor fortolkningskompetence til-egnes i arbejdet med æstetiske tekster og en rig mængde fagtekster, der på forhånd er valgt for eleverne. Eleverne understøttes i høj grad i at blive kompetente litteraturfortolkere inden for skolens domæne, men det prioriteres ikke i lige så høj grad at knytte an til elevernes tekstvalg, egne erfaringer og kom-munikationsverden uden for skolen. Det viser sig bl.a. ved manglen på vurderingsarbejde, nedpriorite-ring af kommunikationskompetenceorienterede forløb, mangel på praksisstilladserende tilgange og en instrumentel tilgang til grammatik og stavning i tekster, eleverne ikke selv har fremstillet. Udover at det ikke er ligetil for den enkelte lærer at få øje på denne tolkning af læreplanen, ligger der en udfordring i at gennemskue, hvilken danskundervisning forløbene repræsenterer, da de hver især understøtter for-skellige forståelser. Modsat de stramt redigerede lærebogssystemer med en fyldig lærervejledning, der ekspliciterer materialets ståsted, er lærervejledningerne til forløbene kortfattede og hjælper ikke lærerne med at få overblik over den mosaik af forskellige læringssyn og danskundervisning, som *dansk.gyldendal.dk* repræsenterer. Lærerne kunne have gavn af en dertil egnet søgefunktion eller en samlet oversigt over forløbenes forskellige tilgange, mål og indhold, hvis læremidlet skal leve op til dets egen beskrivelse om at være ”et ambitiøst og omfangsrigt materiale, som på samme tid er overskueligt, fleksibelt og nemt at an-vende” (Gyldendal Uddannelse, 2011, Om portalen). Selvom portalen faciliterer højtdidaktiserede forløb, der på papiret er lette at gå til, er det en kompleks og tidskrævende opgave at gennemskue og redidaktise-re forløbene, så de stemmer overens med lærernes egne fagsyn og mål. En risiko kan være, at nogle lærere lader portalens intenderede didaktik blive styrende snarere end støttende for undervisningen med det resultat, at den bliver toneangivende for den aktualiserede undervisning og dermed for elevernes læring.

” En risiko kan være, at nogle lærere lader portalens intenderede di-daktik blive styrende snarere end støttende for undervisningen.

Referencer

- Beskæftigelsesministeriet (2013). *Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/409>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Fælles Mål*, dansk. <https://emu.dk/grundskole/dansk/faelles-mal>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Pulje har sat skub i markedet for digitale læremidler*. <https://www.stil.dk/aktuelt/uvvm/2018/juni/180601-pulje-har-sat-skub-i-markedet-for-digitale-laeremidler>

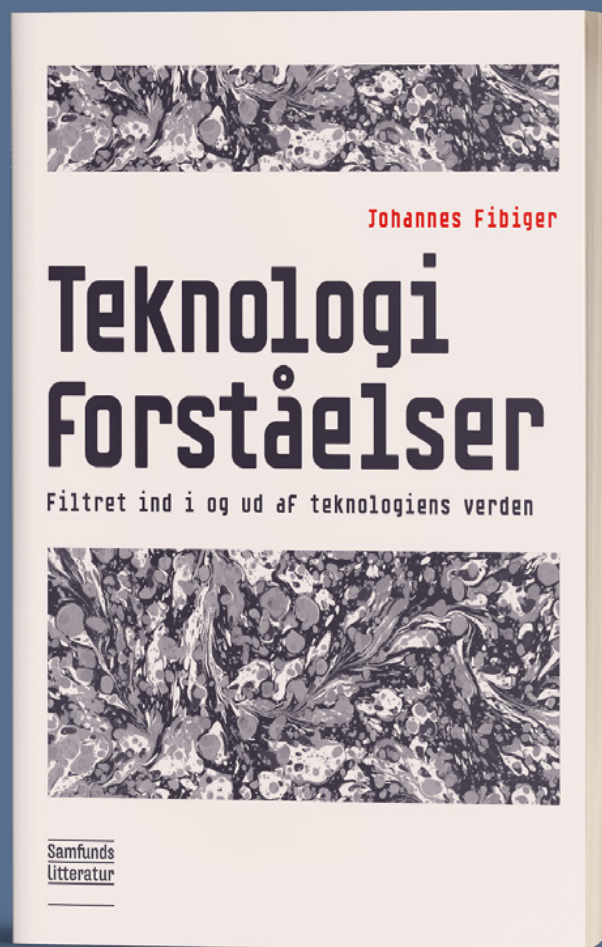
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017a). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I: Bremholm, J., Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 28-54). Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017b). Metoden bag den kvantitative undersøgelse af danskfagets læremidler. I: Bremholm, J., Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 55-77). Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., & Hansen, T. I. (2011). Evaluation of Learning Materials: A Holistic Framework. *Journal of Learning Design*, 4(4), 31-44.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. P., Kalantzis, M., Kress, G., ... Nakata, M. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Gyldendal Uddannelse (2011). *Dansk 7.-10. klasse*. <https://dansk.gyldendal.dk/>
- Hansen, T. I. (2015). *Dansk*. Klim.
- Imsen, G. (2020). *Læreren verden: Innføring i generell didaktikk* (6. udg.). Universitetsforlaget.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. Lang.
- Schou, D. V. (2018). *Potentiel danskundervisning. En didaktisk designanalyse af fagportalen dansk.gyldendal.dk*. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. Kandidatspeciale. <https://www.ucviden.dk/da/publications/potentiel-danskundervisning-en-didaktisk-designanalyse-af-fagport>
- Tønnessen, E. S. (2012). *Sammensatte tekster – børns tekstpraksis*. Klim.

Om forfatteren

Ditte Vejby Schou er ansat på læreruddannelsen i Aalborg, Professionshøjskolen UCN, hvor hun underviser i dansk for 4.-10. klasse samt i teknologiforståelse. Hun er cand.pæd. i didaktik (dansk) og er tidligere folkeskolelærer med ni års erfaring fra grundskolen.



TEKNOLOGIENS INDVIRKNING PÅ VORES LIV, UNDERVISNING OG LÆRING



JOHANNES FIBIGER FILTRER OS IND
OG UD AF TEKNOLOGIENS VERDEN



Digitala aktiviteter som stöd för literacyutveckling

DOCENT I PEDAGOGIK EVA WENNÅS BRANTE, MALMÖ UNIVERSITET, SVERIGE OCH DOCENT I
UTBILDNINGSVETENSKAP ANNA-LENA GODHE, MALMÖ UNIVERSITET, SVERIGE

Allt mer av läs- och skrivundervisning i de lägre åldrarna sker via eller med hjälp av digitala enheter och verktyg. För att undersöka vilka digitala aktiviteter yngre barn möter i modersmålsundervisning och vilka möjligheter barnen har att via de digitala aktiviteterna utveckla sin literacy, bad vi cirka 160 lärarstudenter att under en modersmålslektion observera vilka digitala aktiviteter som förekom. Artikeln är ett exempel på hur lärarstudenter kan vara delaktiga i forskning då det är deras observationer som utgör dataunderlaget i den här artikeln.

Artikeln inleds med en kort genomgång av begreppet literacy och digital literacy, med fokus på yngre barns literacyutveckling. Sedan beskriver vi hur datainsamlingen genomförts och hur vi har bearbetat observationerna. Vi presenterar därefter fyra teman som identifierades i observationerna och diskuterar på vilket sätt de bidrar till att utveckla barns literacy.

Literacy i en digital kontext

I ett digitaliserat samhälle används ofta digitala enheter för läsande och skrivande som ett stöd i barns literacyutveckling. Termen literacy kommer från forskning kring läsande och skrivande och lyfter fram dessa aktiviteter som sociala praktiker vilka påverkas av det sammanhang de utförs i (se t.ex. Street, 1998; Barton & Hamilton, 1998; Cope & Kalantzis, 2000). I takt med att läsande och skrivande i allt högre grad görs i digitala miljöer används även begreppet digital literacies. Genom att använda pluralformen, det vill säga literacies, poängteras mångfalden av praktiker. Läsande och skrivande i digitala miljöer karaktäriseras av ökade möjligheter att gemensamt skapa texter och dela dessa vidare med andra; på så vis betonas deltagande och samarbete (t.ex. Lankshear & Knobel, 2008). Jenkins et al. (2006) skriver om deltagande kulturer (participatory cultures) medan Gee (2004) använder begreppet "affinity spaces" för att tala om de arenor för samhörighet som kan skapas i digitala miljöer. I de nordiska ländernas läroplaner läggs vikt vid vad som kan kallas digital bildning. Det innebär att digitaliseringen av utbildningssystemet relateras till digitaliseringen av samhället i stort och att elever i skolsystemet behöver förstå och kunna använda sig av digitala verktyg för att vara aktiva samhällsmedborgare (t.ex. Godhe, 2019; Pangrazio et al., 2020). Vi blev intresserade av att utforska vilken typ av digitala aktiviteter elever i de lägre årskurserna möter när läsande och skrivande är i fokus, och i vilken utsträckning deltagandekulturer eftersträvas. Mer specifikt ifrågasatte vi om digitala aktiviteter i L1-klassrummet¹ betraktas som ett tekniskt stöd för att lära sig läsa och skriva eller om att lära sig läsa och skriva i ett digitalt sammanhang förändrar och utmanar förståelsen för vad läsande och skrivande innebär. För att utforska detta bad vi 162 lärarstudenter att följa L1-lektioner under sina fältstudier och att kategorisera de digitala aktiviteter som de observerade. De forskningsfrågor vi vill besvara är: Vilka digitala aktiviteter engageras eleverna i? och Hur kan de bidra

1 L1 refererar till svenskundervisningen i Sverige.

till elevernas literacyutveckling? Innan vi går in på studiens resultat ger vi en kort bakgrund till yngre barns skrivande och läsande i en digital miljö.

” Vi blev intresserade av att utforska vilken typ av digitala aktiviteter elever i de lägre årskurserna möter när läsande och skrivande är i fokus, och i vilken utsträckning deltagandekulturer eftersträvas.

Att skriva och läsa i en digital miljö

Digitalt skrivande öppnar för andra möjligheter i skrivandet jämfört med skrivande med penna på papper (Engblom et al., 2020). Vi kommer att nämna några av dem i det följande. Vid digitalt skrivande behöver de yngsta eleverna inte lägga tid och kraft på det stundtals mödosamma formandet av bokstäver för hand utan kan istället koncentrera sig på budskapet med texten. En annan aspekt av digitalt skrivande är möjligheten till att samskriva eller samarbeta i skrivprocessen via olika molntjänster. En meta-analys av Graham et al. (2015) visade att elevers skrivprodukter i klasserna 2–8 förbättrades när lärarna instruerade eleverna att planera, göra utkast av och revidera texter tillsammans. Möjligheten till samarbete i skrivande via en digital applikation undersöktes av Baker och Lastrapes (2019) i en mindre studie från USA med elever från förskoleklass till årskurs 5². De fann att när samarbetsmöjligheterna ökade så ökade också elevernas motivation till att skriva och därmed deras engagemang i skrivandet. Dessutom sker det mesta av skrivandet som barn utför utanför skolan digitalt (Freedman et al., 2016), och att inkludera sådana praktiker i klassrummet ger bra förutsättningar för en literacyutveckling.

” Digitalt skrivande öppnar för andra möjligheter i skrivandet jämfört med skrivande med penna på papper.

För att kunna utnyttja tekniken maximalt behöver barn mer exakt guidning i hur digitalt skrivande kan gå till och vilka resurser som finns i programvaror, enligt Engblom et al. (2020). De fann nämligen, i en svensk studie från årskurs 1, att eleverna tenderade att byta ut ord som blev felmarkerade mot mera generella och lättstavade ord. På så vis minskade textens komplexitet. Enligt Engblom et al. finns en stor potential för lärare att instruera, visa och handleda i digitalt skrivande.

Digitalt läsande öppnar också för nya möjligheter. Många skolor prenumererar på appar som innehåller digitala bibliotek och barnen har via sin egen digitala enhet omedelbar tillgång till en mängd böcker. E-böckerna kan ha olika interaktiva drag, som möjlighet att lyssna på texten, färgfält som flyttar sig framåt i texten och stöttar läsningen, bläddringsfunktioner med mera. Viss forskning tyder på att barn kan bli distraherade av olika interaktiva drag som att klicka eller trycka och att den uppmärksamhet de behöver rikta mot innehållet för att få en förståelse för det lästa då blir lidande (Barzillai et al., 2018). Å andra sidan, enligt Courage (2019), skulle eventuellt möjligheten till interaktion med texten för icke läskunniga barn kunna ersätta en mera traditionell vuxen–barn-interaktion vid högläsning. En annan typ av interaktion talar Kucirkova (2020) om. Hon pekar på enkelheten i att publicera e-böcker, och därmed möjligheter för lärare och elever att skapa riktat innehåll. Lärare kan då designa läsmaterial som passar just deras grupp av elever.

2 Detta rör barn från 5-6-årsåldern till 10-11 år.

En studie av Hoel och Tønnessen (2019) undersökte hur lärare iscensatte en högläsningssituation med en e-bilderbok för förskolebarn. Författarna identifierade tre olika strategier som läraren använde vid högläsningen: visa e-boken genom att hålla upp den framför barnen som satt i en halvcirkel, visa och dela genom att låta barnen komma närmare och kunna röra boken samt dela genom att lägga e-boken framför barnen på golvet, och därmed låta alla interagera på lika villkor. Den strategi som ledde till flest samtal om innehållet i boken var ”visa”. I ”visa och dela” talades det mera om själva mediet, samt att barnens klickande på plattan ledde till avbrott och distraktion från innehållet. Hoel och Tønnessen (2019) konstaterade att när samtalen mellan barn och lärare berörde texten så präglades de mera av dialog, medan när samtalen berörde mediet så hade yttrandena mera karaktären av enstaka kommentarer som inte genererade dialog.

Att observera digitalisering i svenskundervisning

För att besvara vår forskningsfråga sammanställde vi först bakgrundsdata som till exempel i vilken årskurs observationen genomförts, hur många digitala aktiviteter som registrerats under en och samma lektion och till vilken kategori lärarstudenterna hänfört den digitala aktiviteten. I nästa steg analyserade vi lärarstudenternas beskrivningar av aktiviteterna genom en induktiv tematisk analys (Braun & Clarke, 2006).

Lärarstudenternas delaktighet i studien

Deltagarna i studien var 162 nyantagna lärarstudenter, som vid tidpunkten för datainsamlingen läste en kurs i svenska för de yngre åldrarna. Under svenskkursen genomfördes fältdagar i syfte att observera svenskundervisning. I samband med fältdagarna bad vi studenterna att specifikt observera digitala aktiviteter med stöd av ett observationsprotokoll. Protokollet introducerades vid kursintroduktionen. Det var obligatoriskt att fylla i protokollet, men frivilligt att delta i studien. Av de 162 studenterna uppgav 114 stycken att vi fick använda deras observationer som underlag för en forskningsstudie. Det är dessa studenters observationer som utgör materialet i den här artikeln.

” I samband med fältdagarna bad vi studenterna att specifikt observera digitala aktiviteter med stöd av ett observationsprotokoll.

Kort beskrivning av observationsprotokollet

Observationsprotokollet inleddes med en kort text där syftet med observationen förklarades. Därunder fanns fyra fördefinierade kategorier av digitala aktiviteter. Kategorierna baserades på en tidigare studie av List et al. (2020) och hade benämningarna:

- Teknikfokus (t.ex. hantera program, installera appar, ge kommandon)
- Digitalt läsfokus (t.ex. tal om skillnad mellan att läsa på papper/skärm eller strategier för digitalt läsande)
- Målfokus (t.ex. så sker den digitala aktiviteten med ett uttalat syfte att nå ett mål eller lösa en uppgift)
- Kritiskt användande i fokus (t.ex. utvärdering eller reflektion kring hur teknik används eller vad digital läsning kan innebära).

Lärarstudenterna beskrev aktiviteten, valde kategori och motiverade sitt val av kategori i text.

Hur observationerna analyserades

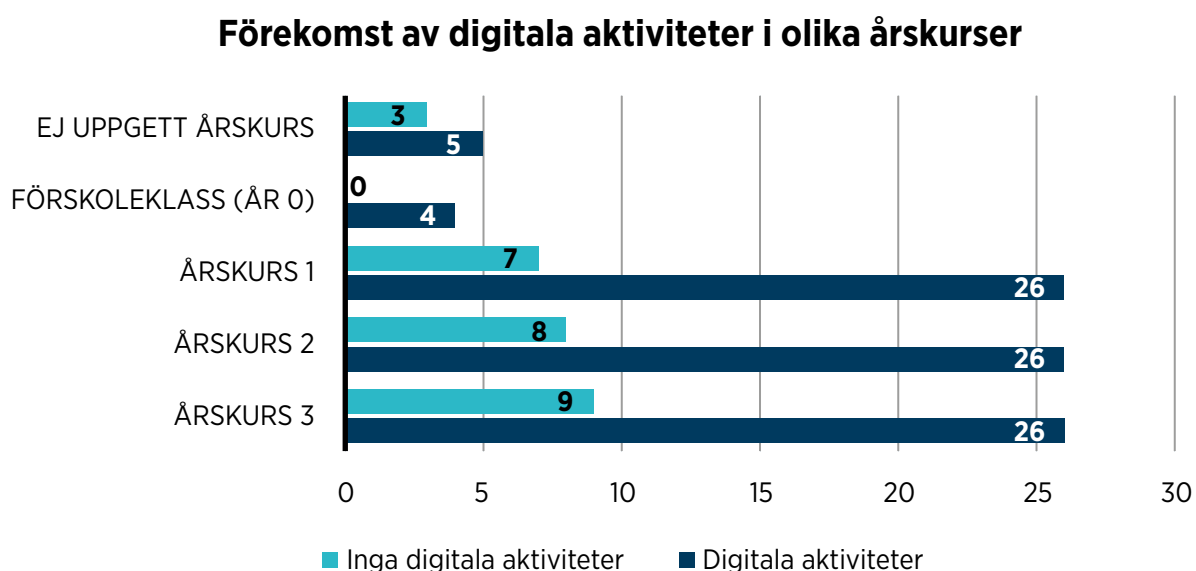
Via observationsprotokollen fick vi bakgrundsdata som hur många digitala aktiviteter som förekom per lektion och vilka årskurser som observationerna utförts i, samt kvalitativa data i form av de korta texter där studenterna hade beskrivit och motiverat sina val av kategorier.

Bakgrundsdatan redovisas i tabell och diagram. För att analysera de öppna svaren har vi följt en modell för tematisk analys med sex steg som Braun och Clarke (2006) rekommenderar. Först läste vi svaren flera gånger för att få en känsla för materialet. Sedan kodade vi oberoende av varandra de 30 första svaren med preliminära koder som till exempel "eleverna tränar på att koppla ihop bokstav-ljud". I steg tre jämförde vi våra koder och identifierade embryon till teman, som "tränar på att läsa". Därefter kodade vi ytterligare 30 svar tillsammans och finslipade våra teman. Efter justeringen kodade vi de återstående svaren, oberoende av varandra, och nådde 85 % samstämmighet. I de fall vi initialt inte var överens så löste en diskussion frågan. Steg fem innebar att vi kontrasterade och jämförde temana för att försäkra oss om att de inte överlappade varandra och satte slutliga rubriker. I steg sex användes temana för att exemplifiera typen av och intentionen med de observerade digitala aktiviteterna i modersmålsundervisning i de yngre åldrarna och hur dessa teman bidrar till yngre barns literacyutveckling.

Jämn fördelning av digitala aktiviteter över årskurser

Observationerna var relativt jämnt fördelade över årskurserna 0-3 (motsvarande 0.-3. klass i dansk skola): 33 observationer från år 1; 34 från år 2 och 35 observationer från år 3, medan det var endast fyra observationer från år 0. Nio studenter uppgav inte årskurs.

I 27 av de observerade lektionerna (24 %) observerades inga digitala aktiviteter. I övriga 87 lektioner förekom digitala aktiviteter (se figur 1).



Figur 1: Digitala aktiviteter i olika årskurser

År 3 hade marginellt fler lektioner utan digitala aktiviteter än år 1 och 2. Det förekom så många som sex olika digitala aktiviteter under en lektion (se tabell 1) men det vanligaste var att studenterna registrerade en digital aktivitet.

Antal observerade digitala aktiviteter under en L1-lektion	I lektioner	Total
Ingen	27 (23,7 %)	0
1	40 (35,1 %)	40
2	26 (22,8 %)	52
3	12 (10,5 %)	36
4	6 (5,3 %)	24
5	2 (1,8 %)	10
6	1 (0,9 %)	6
Total:	114 (100 %)	168 digitala aktiviteter

Tabell 1: Förekomst av digitala aktiviteter

Intressant nog placerade studenterna de flesta digitala aktiviteterna i kategorin Målfokus. Definitionen av Målfokus på protokollet löd ”Målfokus – t.ex. så sker användning av digitala verktyg med ett uttalat syfte, för att nå ett mål eller lösa en uppgift”, det vill säga att det digitala verktyget användes med ett syfte, utan vilket målet inte kunde nås. Definitionen gick att misstolka och kategoriseringarna analyseras därmed inte vidare. Vi fokuserade istället de skriftliga beskrivningarna av de digitala aktiviteterna samt studenternas motiveringar till kategoriseringen.

Tematisering av de digitala aktiviteterna

Vi sammanförde koderna till fyra teman: gemensam blick; solitär praktik; disciplinerande intention och gränsöverskridande aktivitet. Inom temana finns exempel på hur literacyutveckling hamnar i fokus men också på hur literacyutveckling hamnar i bakgrunden eller är osynligt. Temana beskrivs närmare nedan. De citat som presenteras kommer direkt från lärarstudenternas observationer.

” Inom temana finns exempel på hur literacyutveckling hamnar i fokus men också på hur literacyutveckling hamnar i bakgrunden eller är osynligt.

Låt oss gemensamt se på detta!

Temat *gemensam blick* omfattar en vanligt förekommande lärarpraktik, som enkelt kan översättas med uppmaningen ”titta här!” som gör att läraren riktar elevernas blickar mot en gemensam punkt. Observationerna visar att det är en vanligt förekommande praktik i samband med digitala aktiviteter. Ett exempel är när lärare projicerar innehåll på en stor skärm. Med allas uppmärksamhet riktad mot samma innehåll eller fenomen, uppstår fördelaktiga betingelser för att engagera eleverna i dialog eller undersökande samtal. I en observation projiceras en bild av den vandaliserade statyn av Zlatan Ibrahimović (vilket skedde i samband med att Zlatan investerade i en annan fotbollsklubb än MFF). Läraren inleder ett samtal genom att ”hon berättar vad som har hänt och varför hon tror det hänt”. Studenten som har observerat händelsen ser möjligheter till källkritik och diskussioner om dagsaktuella händelser.

I ett antal observationer använder läraren projektor för att presentera dagens schema eller en aktuell arbetsuppgift. Exempel på sådana observationsanteckningar är "Läraren visar aktiviteterna för lektionen med hjälp av classroom³, via projektorn på whiteboarden" eller "Smartboard används vid genomgång för att fånga uppmärksamhet". I de flesta observationer är enbart läraren aktiv medan eleverna tittar och lyssnar, vilket visar på att temat "gemensam blick" inte alltid vidgar elevernas språkutrymme. Det finns undantag: En observation beskriver hur läraren riktar elevernas blickar mot lektionens mål och innehåll som visas på en storbilds-tv. Lärarstudenten som har observerat skriver att "Alla kan läsa texten tillsammans. Ett mål visas i taget så att det blir lättläst för eleverna. Klassen läser tillsammans och diskuterar lektionens mål och innehåll".

Sammantaget kan sägas att i temat *gemensam blick* finns stor potential att stötta barns literacyutveckling men att det är helt avgörande vilken intention läraren har med att fånga elevernas blick och att läraren tar tillfället i akt att skapa arenor för samhörighet i de digitala aktiviteterna (Gee, 2004).

” I temat *gemensam blick* finns stor potential att stötta barns literacy-utveckling.

Ensamma elever i en solitär praktik

Nästa tema har vi benämnt *solitär praktik*. Här tecknas en bild, via lärarstudenternas beskrivningar, av elever som ensamma praktiserar läsning och skrivande med hörlurar på. Vi beskriver nedan först ensam läsning och fortsätter därefter med skrivande.

Ett flertal skolor har, enligt observationerna, investerat i appar som utgör digitala bibliotek. Eleverna har via apparna omedelbar tillgång till en mängd böcker. Många av böckerna går det att lyssna på, parallellt med att man läser, vilket har observerats av flera lärarstudenter. Till exempel "Eleverna läser på datorerna. De lyssnar och följer med i den skrivna texten"; "Hörlurar användes av de som satt med datorn. Målet var att de skulle lyssna på boken"; "Läseboken Den magiska kulan används genom att vissa elever lyssnar på den på datorn. De får möjlighet att lyssna på boken och träna på att lyssna på ordens uttal". Hörlurar används förmodligen för att inte störa andra elever, och hörlurarna kan ge ett större fokus för den som lyssnar, eller, som sist nämnda observation uttryckte, en möjlighet att bekanta sig med okända ord genom att höra hur de uttalas och på så vis ge bättre förutsättningar när eleven själv ska avkoda orden. Lyssningsfunktionen gör också att elever som ännu inte kommit igång med sin läsning kan ta till sig innehållet i en bok, vilket enligt en del observationer ses som en fördel med att lyssna och öva tyst i ensamhet. Samtidigt blir mötet mellan barn och text en intern angelägenhet istället för en gemensam textaktivitet och möjligheterna till att vara i deltagande kulturer (Jenkins et al., 2006) tas inte till vara.

De digitala biblioteken gör det enkelt att låta elever läsa samma bok och därmed dela läsupplevelse. Lärarstudenternas observationer pekar i en annan riktning: eleverna väljer olika böcker och ingen observation nämner textsamtal. Genom att delta i en praktik där samtal om innehållet står i centrum och på så vis få möta andras perspektiv ges förutsättningar för en djupare textförståelse samt reflektion kring innehåll (Kucirkova, 2020).

3 Classroomscreen är ett program som är som en digital "svart tavla" som visas via en projektor. Förutom att läraren kan skriva information och visa uppgifter, har programmet funktioner som att visa ett tidtagarur eller färger för ljudnivån i klassrummet.

Vad det gäller skrivande så används, framför allt i de yngre åren, talsyntes eller tangentbord där orden som skrivs ljudas fram, som stöd i barnens skrivinläring. Lärarstudenter beskriver till exempel hur ”Eleverna använde hörlurar när de skrev på sin svenskatext. Eleverna lyssnade på det de skrev”, ”Eleverna arbetar med veckans bokstäver i app och får möjlighet att lyssna på bokstäverna”, ”Eleven hos specialpedagogen använder en surfplatta som komplement till arbetsboken samt till att träna på ljud på en app” eller ”Skapande av text på datorplatta med talsyntesfunktion på”. Här nämns inte hörlurar lika frekvent. Via observationerna tonar en bild fram av dels träning av kopplingen bokstäver/ljud, dels ett enskilt skapande av texter. Samarbete och kollaborativt skrivande, en form av skrivande som möjliggörs via till exempel olika molntjänster, nämns bara en gång: ”Eleverna skriver en berättelse på dator 2 & 2.” Däremot förekommer flera observationer som nämner att eleverna jobbar på enskilda datorer eller på varsin Ipad, till exempel ”Individuell datoranvändning, skriver berättelser”.

Sammanfattningsvis visar temat *solitär praktik* på en förekomst av enskilt praktiserande av läsning och skrivande, ofta med hörlurar på, som å ena sidan kan stödja elever i deras begynnande literacyutveckling, men å andra sidan i liten utsträckning tar tillvara samarbetsmöjligheter som finns i appar och molntjänster. Forskning kring literacy framhåller hur ett gemensamt skapande och delande av texter leder till en deltagandekultur (Lankshear & Knobel, 2008).

Med en disciplinerande intention

Vårt tredje tema *disciplinerande intention* har inget med literacyutveckling att göra, trots att observationerna skedde under L1-lektioner på lågstadiet⁴ under vilka det är fokus på att utveckla barns literacy. Temat gick inte att bortse från då det var ett framträdande drag i observationerna. De digitala aktiviteter som vi placerat i temat syftade till att reglera eller lugna eleverna. Exempel på det förra är till exempel Classroomscreen; en app där eleverna kan följa hur lång tid det är kvar av lektionen i form av ett tidtagarur som räknar ner tid i minuter och sekunder. Appen har också funktionen att visa regler. Från observationerna finns flera exempel på användning av Classroomscreen: ”Visar regler för eleverna att förhålla sig till. Det står att de ska vara ’tysta’ och ’en röd prick’ är bredvid”; ”Classroomscreen räknar ner tiden”.

Exempel på det senare, att lugna elever, kan handla om att ”Läraren visar film för att skapa lugn och ro” eller ”Läraren sätter igång lugn musik via YouTube för att lugna ner eleverna under lektionen”. Aktiviteterna framstår som icke integrerade i undervisningen. Filmvisning och musik skulle kunna användas som utgångspunkt för samtal och bidra till elevers literacyutveckling, men används isolerat, utan koppling till undervisningsinnehållet.

Önskas: flera gränsöverskridande aktiviteter

Slutligen finns det ett embryo till ett tema som vi har benämnt *gränsöverskridande aktivitet*. Endast två observationer är förda till temat. Observationerna visar hur digitalisering av språkundervisning öppnar för att olika uttryckssätt används och att elevers kreativa potential tas till vara. Den ena observationen beskriver hur ”eleverna programmerar en figur som ska leda till att den gör olika saker samt pratar”. I den digitala aktiviteten behöver eleverna prata, skriva manus, lösa problem, samarbeta och tänka multimedialt. Allt kompetenser som ryms inom digital literacy.

Även om få observationer knyter an till detta tema ser vi en utvecklingspotential här som också skulle innebära att möjligheter att skapa deltagandekultur och arenor för samhörighet vid läsande och skrivande togs till vara. Problemlösning är något som i svenska läroplaner främst lyfts fram inom matematikäm-

4 Motsvarande ”indskoling” i dansk skola.

net, men som observationen visar så kan det även aktualiseras inom svenskämnet. Genom att samarbeta kring problem som rör såväl programmering som språk ges eleverna möjlighet att arbeta kreativt med att skapa en multimodal berättelse. Vi menar att detta exempel pekar på möjligheter att arbeta ämnesövergripande men även på hur ett explorativt användande av digitala resurser öppnar upp för digitalt meningsskapande som en del av läsande och skrivande. Dessutom ges utrymme för samarbete med potential att bidra till elevers motivation och literacyutveckling.

” **Problemlösning är något som i svenska läroplaner främst lyfts fram inom matematikämnet, men som observationen visar så kan det även aktualiseras inom svenskämnet.**

Skapa digitala aktiviteter som öppnar för en deltagandekultur

Vi ställde oss frågorna vilka digitala aktiviteter eleverna engageras i samt hur de bidrar till elevers literacyutveckling. Vår analys visar att de digitala aktiviteterna i stor utsträckning är individuella eller passiva, samt stundtals disciplinerande. Den moderna synen på läsande och skrivande som sociala praktiker där samskapsaspekter är centrala är inte alls lika synlig. Självklart kan digitala aktiviteter som att enkelt ta fram en e-bok från ett digitalt bibliotek och välja lyssningsfunktion utgöra ett stöd för barn i deras första steg på vägen mot att kunna läsa, precis som talsyntes kopplat till tangentbordet stöttar barn i skrivandet. Studier visar dock att samskapsande av texter ökar motivationen till att skriva (Graham et al., 2015; Baker & Lastrapes, 2019) samt att när vuxna och barn talar om innehållet i berättelser främjas dialog (Hoel & Tønnessen, 2019). Vi vill därmed poängtera vikten av att få ingå i deltagandekulturer (Jenkins et al., 2006; Lankshear & Knobel, 2008) för att fånga in det sociala i literacypraktikerna. Vi vill också betona att det inte finns någon motsättning mellan deltagandekultur och digitalisering, tvärtom öppnar tekniken för samarbete. Det handlar om att välja och organisera digitala aktiviteter så att barns literacyutveckling främjas genom deltagande i sociala praktiker.

” **Vi vill också betona att det inte finns någon motsättning mellan deltagandekultur och digitalisering, tvärtom öppnar tekniken för samarbete.**

Referenser

- ▶ Baker, S. F., & Lastrapes, R. E. (2019). The writing performance of elementary students using a digital writing application. *Interactive Technology and Smart Education*, 16(4), 343-362.
- ▶ Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies*. London: Routledge.
- ▶ Barzillai, M., Thomson, J. M., & Mangen, A. (2018). The impact of e-books on language and literacy. In A. Holliman, & K. Sheehy (Eds.), *Education and New Technologies: Perils and Promises for Learners* (pp. 33-47). London: Routledge/Taylor and Francis.
- ▶ Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- ▶ Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.

- ▶ Courage, M. L. (2019). From print to digital: The medium is only part of the message. In J. E. Kim, & B. Hassinger-Das (Eds.), *Reading in the digital age: Young children's experiences with e-books* (pp. 23-43). Cham, Switzerland: Springer.
- ▶ Engblom, C., Andersson, K., & Åkerlund, D. (2020). Young students making textual changes during digital writing. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(03), 190-201.
- ▶ Freedman, S. W., Hull, G. A., Higgs, J. M., & Booten, K. P. (2016). Teaching writing in a digital and global age: Toward access, learning, and development for all. In D. H. Gitomer, & C. A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed.) (pp. 1389-1450). Washington, DC: American Educational Research Association.
- ▶ Gee, J. P. (2004). *Situated language learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- ▶ Godhe, A.-L. (2019). Digital literacies or digital competence: conceptualizations in Nordic curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25-35. <http://dx.doi.org/10.17645/mac.v7i2.1888>
- ▶ Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498-522.
- ▶ Hoel, T., & Tønnessen, E. S. (2019). Organizing shared digital reading in groups: optimizing the affordances of text and medium. *AERA Open*, 5(4), 2332858419883822.
- ▶ Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Retrieved from http://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- ▶ Kucirkova, N. (2020). Toward reciprocity and agency in students' digital reading. *The Reading Teacher*, 73(6), 825-831.
- ▶ Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Maidenhead: Open University Press.
- ▶ List, A., Brante, E. W., & Klee, H. (2020). A Framework of Pre-Service Teachers' Conceptions About Digital Literacy: Comparing the United States and Sweden. *Computer & Education*, 148. Advanced online publication: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103788>
- ▶ Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://www.learntechlib.org/p/99246/>
- ▶ Pangrazio, L., Godhe, A.-L., & Gonzalez, A. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-learning and Digital Media*. <https://doi.org/10.1177/2042753020946291>
- ▶ Street, B. (1998). New literacies in theory and practice: What are the implications for language in education? *Linguistics and Education*, 10(1), 1-24.

Om författarna

Eva Wennås Brante är docent i pedagogik vid Malmö universitet. Hon undervisar och handleder blivande lärare för de yngre åren. Hennes undervisning är främst inom läs- och skrivutveckling. Tidigare forskning har bland annat berört digital kompetens hos lärarstudenter, kritisk läsning på nätet och digital informationssökning hos elever på gymnasieskolan samt yngre barns förståelse av internet.

Anna-Lena Godhe är PhD i tillämpad IT och docent i utbildningsvetenskap vid Malmö universitet. Just nu är hon främst engagerad i ett forskningsprojekt där hon tillsammans med Malmö kommun undersöker digital kompetens i stadens skolor och förskolor. Tidigare forskning har bland annat berört bedömning av multimodala texter på gymnasiet, vad digital literacy innebär nationellt och internationellt samt deltagande i MOOC:s (Massive Open Online Courses).





Hva skjer med lese- og skriveopplæringen når elevenes undervisning digitaliseres helt?

ASTRID ROE, SENIORFORSKER, UNIVERSITETET I OSLO & MARTE BLIKSTAD-BALAS, PROFESSOR, UNIVERSITETET I OSLO

Artikkelen er fagfellevurdert.

I denne artikkelen undersøker vi hva som skjer med elevenes muligheter til å lese og skrive når all undervisningen skal skje digitalt. Vi argumenterer for at den digitale undervisningen elevene i norsk grunnskole fikk under hjemmeskoleperioden under korona-pandemien, i liten grad ga elevene rom for å lese og skrive sammen med andre i tråd med det literacyforskingen anbefaler. Vi tok utgangspunkt i to spørreundersøkelser hvor en ble besvart av foreldre og en av lærere. Selv om digitale verktøy også kan støtte elever som leser eller skriver, mener vi perioden med digital hjemmeundervisning med all tydelighet viser at det er vanskeligere å forene god literacydidaktikk med at elevene sitter hver for seg i sitt eget hjem, og det meste av det de skal gjøre er individuelle oppgaver som skal leveres inn. Vi mener undersøkelsen har viktige didaktiske implikasjoner, også for lese og skriveopplæring i tradisjonell skole, fordi den viser at tilgang til digitalt utstyr i seg selv ikke fører til innovativ didaktisk bruk.

Literacy handler om å gi elever kompetanse til å skape mening i egne og andres tekster. Dette er skolens overordnede formål, og blir sett på som en grunnleggende menneskerettighet og en forutsetning for både kunnskapstilegnelse og demokratisk medborgerskap (Blikstad-Balas, 2016). I dagens digitaliserte samfunn leser og skriver vi enda mer enn noen gang tidligere, og mengden ulike tekster elevene må forholde seg til har også økt drastisk. Samtidig som samfunnet digitaliseres, forventes det at også skolen gjør det. I denne artikkelen vil vi undersøke hva som skjer med elevenes opplæring i lesing og skriving når undervisningen blir digitalisert. Vi tar utgangspunkt i to spørreundersøkelser med henholdsvis 4642 foreldre og 724 lærere for å innhente erfaringer med hjemmeskole under korona-pandemien 2020 i den norske grunnskolen (1-10. trinn). Undersøkelsene kartlegger både hva som var vanlige undervisningsmåter digitalt og hva foreldre og lærere opplevde som muligheter og utfordringer med heldigital hjemmeskole.

” Undersøkelsene kartlegger både hva som var vanlige undervisningsmåter digitalt og hva foreldre og lærere opplevde som muligheter og utfordringer med heldigital hjemmeskole.

Hva slags undervisning gir elevene bedre tekstkompetanse?

Det finnes en rekke studier som gir innsyn i hva som er viktige undervisningspraksiser dersom vi vil utvikle elevenes tekstkompetanse – og vi vil her kort vise til noen sentrale og overordnede kjennetegn ved god literacyopplæring.

Både lesing og skriving forutsetter at elevene får tid til å øve på lesing og skriving. Men det er bred enighet om at lesing og skriving utvikles godt med såkalt eksplisitt undervisning der elevene sosialiseres inn i ulike måter å selv skrive eller forholde seg til skrevne tekster på. En rekke kognitivt orienterte studier understreker betydningen av å lære elevene konkrete lese- og skrivestrategier (e.g. Afflerbach, Hurt, & Cho, 2020; Graham, Harris, & Chambers, 2016). Kort fortalt er dette undervisning der lærere snakker om – og viser frem – hvordan ulike tekster kan leses og skrives, og hvordan noen lese- eller skrivestrategier passer bedre i noen sammenhenger enn andre. For eksempel kan det innebære at læreren snakker med elevene om når, hvorfor og hvordan det kan være hensiktsmessig å skumlese en tekst, eller at læreren deler konkrete revisjonsstrategier for elever i en skriveprosess. Elevene bør også få anledning til å selv velge strategier og prøve dem på ulike tekster. Videre er det flere studier som understøtter betydningen av gode, utforskende samtaler for tekstforståelse og tolkning (Boardman, Boelé, & Klingner, 2018; Wilkinson, Murphy, & Binici, 2015). Lærere bør også modellere hva de selv gjør og tenker i ulike lese- og skrivesituasjoner, for eksempel før de begynner å lese en tekst (førlesing) eller når de skal samle argumenter til en skriftlig tekst (Roe, 2014). Modellering inkluderer også bruk av modeller, for eksempel i form av modelltekster som læreren kan bryte ned i mindre biter og diskutere med elevene hva slags skriving som har blitt gjort i modellteksten og hvilken effekt denne skrivingen har på oss som lesere (Håland, 2018). Enkelt forklart kan vi oppsummere mye av forskningen på hva som gir god tekstkompetanse med at det ikke er tilstrekkelig å gi elevene tid til å lese og skrive alene, det er minst like viktig å følge opp denne lesingen og skrivingen i fellesskap og sette ord på hva man gjør (Afflerbach et al., 2020; Bazerman, 2016; Graham et al., 2016; Ogle & Lang, 2011).

” Enkelt forklart kan vi oppsummere mye av forskningen på hva som gir god tekstkompetanse med at det ikke er tilstrekkelig å gi elevene tid til å lese og skrive alene, det er minst like viktig å følge opp denne lesingen og skrivingen i fellesskap og sette ord på hva man gjør.

Hva vet vi om digitalisering av undervisning?

I norsk skole har digitale ferdigheter vært en såkalt grunnleggende ferdighet siden innføringen av læreplanen for Kunnskapsløftet i 2006 (Erstad, 2006), og læreplanene vektlegger at elevene skal delta i en rekke digitale literacyhendelser på tvers av fag. Selv om norske elever og norske lærere har god tilgang på utstyr og læreplanene vektlegger digital kompetanse eksplisitt, har det vært liten vekt på å utvikle god pedagogisk praksis med digitale verktøy. Slik utvikling har i stor grad vært overlatt til hver enkelt lærer. Som en rekke studier viser, er det ingen tydelig sammenheng mellom innovativ pedagogisk bruk og tilgang til utstyr (Blikstad-Balas & Davies, 2017; Gil-Flores, Rodríguez-Santero, & Torres-Gordillo, 2017; Sahlström, Tanner, & Valasmo, 2019). Den nyeste TALIS¹-undersøkelsen viser at en av fem norske lærere sier de har sterkt behov for mer kunnskap om hvordan de kan ta i bruk digital teknologi i undervisningen sin, og digitalisering er det område flest lærere mener de har mest behov for kompetanseheving (Thronsen,

1 Teaching and Learning International Survey

Carlsten, & Björnsson, 2019). Også nyutdannede lærere i Norge mener de kan for lite om god bruk av digital teknologi (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018).

En stor norsk klasseromsstudie som filmet undervisning i norsk i 47 ulike klasserom over en uke, viste at lærernes bruk av teknologi på åttende trinn var svært tradisjonell (Blikstad-Balas & Klette, 2020). En betydelig andel av tiden der teknologi ble tatt i bruk, ble brukt til relativt tradisjonell undervisning, nemlig å vise frem presentasjoner som er laget på forhånd. Dette er ikke en innovativ pedagogisk praksis, men en noe modernisert versjon av det å vise overhead-ark eller skrive alt på tavla. For det andre viste studien til Blikstad-Balas og Klette (2020), at elevenes bruk av teknologi stort sett besto av at de jobbet med å produsere tekster i Microsoft Word, og at dette arbeidet først og fremmest foregikk alene. Nesten 80 % av all tid elevene brukte teknologi i norsktimene, var knyttet til individuelt arbeid. Det var lite digital lesing for elevene utover det å lese powerpointer og beskjeder på læringsplattform. De tekstene elevene leste som opprinnelig var multimodale nett-tekster, for eksempel avisinnlegg, ble kopiert på ark og delt ut, ikke diskutert som multimodale tekster som for eksempel reklame, lenker til andre saker og kommentarfelt. Endringen i hva lesing og skriving innebærer når det skjer digitalt (Coiro, Knobel, Lankshear, & Leu, 2008; Leu, Slomp, Zawilinski, & Corrigan, 2016), ble altså ikke vektlagt. Som nevnt har det vært opp til hver enkelt lærer hvor mye de vil digitalisere sin undervisning. Dette endret seg selvsagt drastisk med korona-pandemien, da alle skolene ble stengt ned og undervisningen måtte digitaliseres over natta.

Spørreundersøkelse om hjemmeskole til foreldre og lærere

Under covid-19-utbruddet i 2020 var skolene i Norge stengt fra 13. mars til 11. mai, og dette førte til at elevene kun fikk hjemmeundervisning digitalt. For å undersøke hvordan denne undervisningen foregikk og hvordan lærere og foreldre med elever i grunnskolen opplevde skolestengningen, utviklet vi en spørreundersøkelse tilpasset hver av gruppene.

Begge undersøkelsene var anonyme og fulgte de etiske retningslinjene for forskningsdeltakelse i Norge, og ble distribuert til lærere og foreldre gjennom ulike kanaler på internett den siste uken i april, da skolene hadde vært stengt i over en måned. Fordi det ikke var mulig å samle et representativt utvalg respondenter på kort tid via Internett, var det desto viktigere å nå ut til så mange relevante respondenter som mulig. Vårt utvalg er i likhet med andre engangsundersøkelser på internett, et såkalt bekvemmelighetsutvalg, altså personer som er enkelt tilgjengelige via nettet (Fowler, 2009). Ulempen med denne typen utvalg er at visse grupper vil være overrepresentert, mens andre vil være underrepresentert. Vi inkluderte derfor spørsmål om foreldrenes utdanning og barnets kjønn og alder. Lærerne ble spurt om hvilke klassetrinn og fag de underviste, og om skolen var offentlig eller privat. Begge grupper oppga hvilken kommune de kom fra. På den måten kunne vi sammenligne vårt utvalg med et nasjonalt representativt utvalg.

Utvalg og representativitet

726 lærere og 4642 foreldre svarte på de to spørreskjemaene mens skolene fortsatt var stengt. Lærerne representerte totalt 138 og foreldrene 262 av landets 365 kommuner, begge med god geografisk spredning. 30 prosent av lærerne i undersøkelsen underviste på småtrinnet (1.-4. trinn), 30 prosent på mellomtrinnet (5.-7. trinn), og 40 prosent på ungdomstrinnet (8.-10. trinn). Mellomtrinnet var med andre ord perfekt representert, mens småtrinnet, som altså består av fire trinn, var noe underrepresentert og ungdomstrinnet overrepresentert. Fagene som flest lærere oppga å undervise i, var norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag, naturfag og KRLE².

2 Kristendom, religion, livssyn og etikk

Foreldrene ble bedt om å svare for ett av sine barn, dersom de hadde flere i grunnskolen. Her var elever på småtrinnet overrepresentert med 52 prosent, mens ungdomstrinnet var underrepresentert med 18 prosent. Kjønnfordelingen viste 54 prosent gutter og 46 prosent jenter. Foreldrene med høyere utdanning var overrepresentert sammenlignet med et representativt nasjonalt utvalg i den aktuelle aldersgruppen (25-60 år). 95 prosent representerte offentlige skoler i begge undersøkelser, som er det samme som den nasjonale fordelingen av offentlige og private grunnskoler.

Spørsmål som kan belyse hva slags lese- og skriveundervisning det var mulig å gi

Begge spørreskjemaene inneholdt spørsmål om organiseringen av skoledagen, kontakt med lærer, digitale ressurser og undervisningsformer. Ingen av spørsmålene var direkte knyttet til lese- og skriveundervisningen, men to åpne spørsmål om positive og negative erfaringer i begge undersøkelsene ga mulighet til å nevne dette. Foreldrene ble også spurt om hvordan hjemmeskolen hadde påvirket elevens arbeidsvaner og trivsel, samt foreldrenes egen arbeidssituasjon. I det følgende presenterer vi resultater fra de spørsmålene som vil kunne belyse hvilke muligheter lærerne hadde til å gi lese- og skriveopplæring i denne perioden.

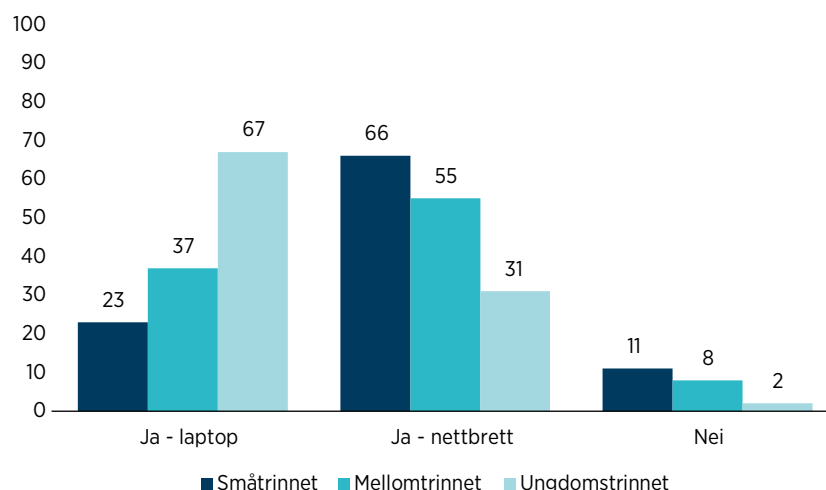
” Spørreskjemaene inneholdt spørsmål om organiseringen av skoledagen, kontakt med lærer, digitale ressurser og undervisningsformer.

Krav til oppmøte og kontakt med lærer

Både lærere og foreldre ble spurt om hvilket krav som ble stilt til elevene når det gjaldt å vise at de deltok i undervisningen, og her rapporterte lærerne på småtrinnet om større krav til oppmøte enn foreldrene i denne aldersgruppen gjorde. På ungdomstrinnet rapporterte nesten samtlige lærere (95 %) og foreldre (94 %) om krav til daglig oppmøte ved pålogging. Kommunikasjon med elevene viste små forskjeller mellom lærerne på de tre hovedtrinnene. Her var det imidlertid påfallende stor forskjell mellom lærerne og foreldrene, særlig på småtrinnet. Mens 79 prosent av disse lærere svarte at de kommuniserte med elevene minst hver dag, gjaldt dette bare 44 prosent av foreldrene til barna på småtrinnet. Dette tilsynelatende misforholdet kan skyldes at lærerne har kommunisert med elevene både som klasse, gruppe og enkeltelever, mens foreldrene bare har registrert hvor ofte læreren hadde direkte kontakt med nettopp deres barn. På ungdomstrinnet var det relativt godt samsvar mellom lærere og foreldrene; 80 prosent av lærerne oppga at de kommuniserte med elevene minst hver dag, mens 71 prosent foreldrene svarte det samme.

Tilgang og kjennskap til digitalt utstyr

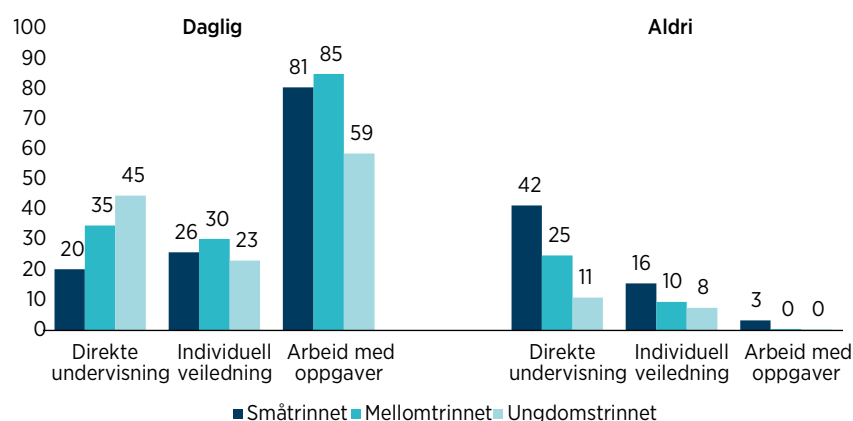
På spørsmålet om hva slags utstyr elevene fikk fra skolen, viste svarene fra lærerne at laptop var mest vanlig blant de eldste elevene, mens nettbrett (for eksempel iPad) var vanligst på små- og mellomtrinnet (se figur 1). Foreldrenes svar viste det samme mønsteret, men den totale andelen foreldre som svarte at elevene fikk ressurser fra skolen, var noe lavere enn blant lærerne, sannsynligvis fordi elevene foretrakk eget private utstyr hjemme.



Figur 1: Prosentandel lærere som svarte at elevene fikk laptop, nettbrett eller ingen digitale ressurser fra skolen

Når det gjaldt lærernes eget kjennskap til den digitale plattformen som skulle brukes, var det små forskjeller mellom de tre hovedtrinnene. Over 80 prosent av lærerne var enten godt kjent eller litt kjent med plattformen. På småtrinnet mente 67 prosent av lærerne at elevene var kjent med den digitale plattformen på forhånd, mens på ungdomstrinnet mente 87 prosent at elevene var kjent med den. I alle aldersgrupper samsvarte lærernes svar relativt godt med foreldrenes svar om barnas kjennskap til den digitale plattformen. Showbie og Teams var de mest brukte plattformene, deretter fulgte Google Classroom. Her var det også godt samsvar mellom lærernes og foreldrenes svar.

Hvilke arbeids- og undervisningsformer besto elevenes skoledager av?



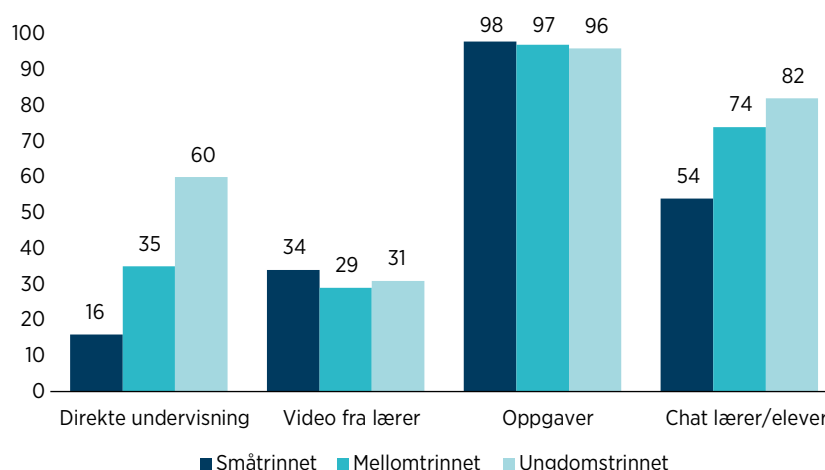
Figur 2: Prosentandel lærere som svarte "daglig" og "aldri" på spørsmål om hva slags undervisning og arbeidsoppgaver elevene fikk

Figur 2 viser at bare 20 prosent av lærerne på småtrinnet oppga å gi elevene direkte undervisning daglig, mens nesten halvparten av lærerne på ungdomstrinnet svarte at de gjorde dette. 42 prosent av lærerne på småtrinnet ga aldri elevene direkte undervisning, mens dette bare gjaldt 11 prosent av lærerne på ungdomstrinnet. Individuell veiledning av elevene var det relativt få som ga daglig, men det var heller

ikke mange som aldri gjorde dette. Svarene sier ikke noe om hvilke elever som fikk individuell veiledning. Lærerne fikk også spørsmål om ulike gruppeaktiviteter, men disse forekom svært sjelden på alle trinn. YouTube-videoer ble brukt minst en gang i uka av de aller fleste lærere, men det ble ikke spesifisert hva slags videoer dette var. Det tydeligste funnet i lærerundersøkelsen er at elevenes eget arbeid med individuelle oppgaver har dominert hver eneste skoledag på alle trinn i denne perioden.

” Det tydeligste funnet i lærerundersøkelsen er at elevenes eget arbeid med individuelle oppgaver har dominert hver eneste skoledag på alle trinn i denne perioden.

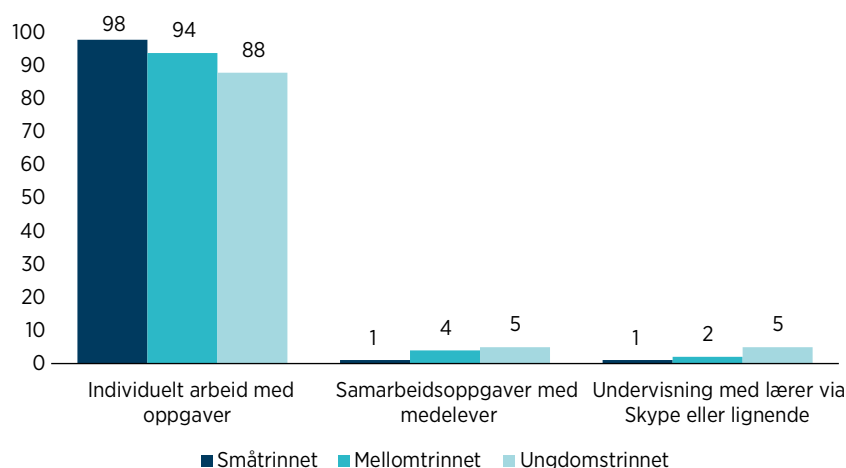
Foreldrene fikk to spørsmål om undervisning, og disse var formulert litt annerledes enn til lærerne: Det første, ”Hvilke arbeids- og undervisningsformer har eleven hatt på en typisk dag med hjemmeskole?”, hadde følgende svaralternativ: *direktesendt undervisning med lærer, innspilte videoer fra lærer, oppgaver som skal gjøres og chat med lærer eller medelever.*



Figur 3: Prosentandel foreldre som rapporterte at hver av de ulike arbeids- og undervisningsformene forekom på en typisk dag

Som figur 3 viser, fikk 60 prosent av de eldste elevene live-undervisning digitalt, via for eksempel Zoom eller Teams på en typisk skoledag. Bare 15 prosent av småtrinns elevene fikk ifølge foreldrene dette. Innspilte videoer fra lærer var ikke så vanlig på noe trinn, bare rundt 30 prosent oppga at elevene fikk dette. Som figur 2 viste, oppga lærerne i større grad at de underviste direkte enn foreldrene mente å ha registrert. Foreldrenes svar var avhengig av hvor mye de observerte barna, og hva det enkelte barn faktisk har sett på. En relativt stor andel elever kommuniserte ifølge foreldrene med læreren via chat og lignende, særlig på mellom- og ungdomstrinnet. Arbeid med oppgaver var ifølge foreldrene noe elevene alltid holdt på med på en typisk skoledag.

Det andre spørsmålet om undervisning var: ”Hva slags undervisning har du inntrykk av at eleven har hatt mest av på en vanlig dag med hjemmeskole?” med svaralternativene *individuell arbeid med oppgaver, undervisning med lærer og samarbeidsoppgaver med medelever.* Her var det i tillegg mulig å svare *vet ikke.*



Figur 4: Prosentandel foreldre som rapporterte hvilken av tre undervisningsformer elevene hadde hatt mest av.

Selv om svarene fra både lærere og foreldre viste at undervisningen ikke bare besto av individuelle oppgaver, viser figur 4 at det var nettopp individuelle oppgaver hjemme som i praksis dominerte hjemmeskolen det meste av tiden, for elevene på alle skoletrinn.

Unnlater vi å synliggjøre elevenes møte med teksten?

Vi vil begynne med å understreke at det selvsagt er fullt mulig å innlemme digitale verktøy i undervisningen på gode måter, også på måter som utvikler elevenes tekstkompetanse. Vi er dermed ikke motstandere av digitalisering eller digitalisert undervisning, men vi vil likevel problematisere noen av de umiddelbare konsekvensene av digitalisering som fremgår av våre undersøkelser.

Det første vi vil poengtere er at det å ha tilgang til digital infrastruktur i seg selv ikke medfører innovativ pedagogisk praksis. Selv om digitale verktøy kan inngå både i god leseopplæring og god skriveopplæring, er det ingen automatikk i at dette skjer. Flere forskere kobler digitalisering til individualisering (Blikstad-Balas, 2012; Blikstad-Balas, Kornhall & Nilsson, 2020; Selwyn, 2016), og det er dette aspektet som står i tydelig kontrast til det vi vet om god lese- og skriveopplæring. Når elevene under covid-19-pandemien måtte være hjemme og ha all undervisning digitalt, medførte det for de fleste elever en stor økning i andelen individuelle oppgaver på alle trinn. Det å utvikle elevene til gode lesere og gode skrivere, forutsetter at elevene i tillegg til tid til å lese og skrive individuelt, sosialiseres inn i måter å bruke tekster på sammen med andre (Afflerbach et al., 2020; Graham et al., 2016). Den lave tiden brukt på kollektiv undervisning avdekket i studiene våre, innebærer at elevene i liten grad har samtalt med lærer eller medelever om det de har lest eller skrevet, og at de har fått lite direkte undervisning i form av modellering og lesestrategier. Flere av foreldrene kommenterte at elevene i for stor grad ble overlatt til seg selv, spesielt på de lave trinnene. Dette innebærer både at elevene fikk lite real-time undervisning og lite oppfølging av oppgaver som ble levert inn. Dette er ikke forenelig med alle prinsippene for god lese- og skriveundervisning, da slik undervisning forutsetter mer kollektive prosesser enn det vår studie antyder at elevene fikk. Noe som kan understøtte at undervisningen ble betydelig dårligere, er foreløpige funn fra SKUV-prosjektet (se Gemini, 2020), som viser at elevene på første trinn ble langt dårligere til å skrive etter perioden med hjemmeskole, enn elevene året før.

” Den lave tiden brukt på kollektiv undervisning avdekket i studiene våre, innebærer at elevene i liten grad har samtalt med lærer eller medelever om det de har lest eller skrevet, og at de har fått lite direkte undervisning i form av modellering og lesestrategier.

Dialog og klasseromsundervisning er en essensiell del av skolehverdagen, og det har kanskje særlig potensiale når det gjelder å sosialisere elever inn i tekstpraksiser på tvers av fag. Det finnes en rekke digitale verktøy som legger opp til dialog og som muliggjør samtaler når man ikke befinner seg på samme sted, slik som Padlet eller Samtavla, men det er ikke gitt at de kan erstatte samtaler om tekster mens elevene er i lese- eller skriveprosessen. Vår studie viser dessuten av lærerne i liten grad la opp til samtaler mellom elever, felles lesing eller felles skriveprosesser i for eksempel Google Docs eller tilsvarende samarbeidsverktøy. Selv om digitale verktøy også kan støtte elever som leser eller skriver, mener vi perioden med digital hjemmeundervisning med all tydelighet viser at det er vanskeligere å forene god literacydidaktikk med at elevene sitter hver for seg i sitt eget hjem, og det meste av det de skal gjøre er individuelle oppgaver som skal leveres inn. I motsetning til i en klasseromssituasjon, kan ikke slike oppgaver alene gi innsyn i andres tolkningsprosess, ideer til endringer i elevens egen tekst eller utvide hva eleven selv legger i det å lese eller det å skrive. Et viktig spørsmål vi kan ta med oss til vanlig skole, omhandler nettopp om vi i for stor grad også her unnlater å synliggjøre elevenes møte med teksten. Den nevnte studien LISA antyder nettopp at elevene i liten grad utfordres til å dele sine tolkninger med andre eller får tydelig nok støtte i prosessen med å tolke og forstå tekster (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Vi vet også fra tidligere studier at det ikke er noen automatikk i tilgang på teknologi og god pedagogisk bruk. Vi mener derfor hjemmeskolen reaktualiserer spørsmål både om hva vi egentlig vil med digitale verktøy i skolen, og i hvor stor grad elevene skal overlates til individuelt arbeid uten tilstrekkelig støtte fra læreren.

Referanser

- ▶ Afflerbach, P., Hurt, M., & Cho, B.-Y. (2020). Reading comprehension strategy instruction. I: D. L. Dinsmore, L. K. Fryer, & M. M. Parkinson (red.), *Handbook of Strategies and Strategic Processing* (s. 99). New York: Routledge.
- ▶ Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? I: C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research* (Vol. 2) (s. 11-25). New York & London: The Guilford Press.
- ▶ Blikstad-Balas, M. (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School – What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(02), 81-96.
- ▶ Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ▶ Blikstad-Balas, M., & Davies, C. (2017). Assessing the educational value of one-to-one devices: Have we been asking the right questions? *Oxford Review of Education*, 1-21.
- ▶ Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2020). Still a long way to go – Narrow and transmissive use of technology in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(01), 55-68.
- ▶ Blikstad-Balas, M., Kornhall, P., & Nilsson, J. M. (2020). *Det store digitaliseringseksperimentet i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ▶ Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Kva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ▶ Boardman, A. G., Boelé, A. L., & Klingner, J. K. (2018). Strategy Instruction Shifts Teacher and Student Interactions During Text-Based Discussions. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 175-195.
- ▶ Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. I: J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (s. 1-21). New York & London: Routledge.

- Erstad, O. (2006). A new direction? Digital literacy, student participation and curriculum reform in Norway. *Education and Information Technologies*, 11(3-4), 415-429.
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Gemini.no (2020). *Elevene ble dårligere til å skrive på hjemmeskolen*. Intervju med Gustaf Skar. <https://gemini.no/2020/12/elevene-ble-darligere-til-a-skrive-pa-hjemmeskolen/>
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J.-J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449.
- Graham, S., Harris, K. R., & Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction: A review of reviews. I: C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research* (Vol. 2) (s. 211-226). New York & London: The Guilford Press.
- Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231.
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*.
- Leu, D. J., Slomp, D., Zawilinski, L., & Corrigan, J. A. (2016). Writing research through a New Literacies Lens. I: C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research* (s. 41-53). New York & London: The Guilford Press.
- Ogle, D., & Lang, L. (2011). Best Practices in Adolescent Literacy Instruction. I: L. M. Morrow, & L. B. Gambrell (red.), *Best Practices in Literacy Instruction* (s. 138-173). New York: The Guilford Press.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sahlström, F., Tanner, M., & Valasmo, V. (2019). Connected youth, connected classrooms. Smartphone use and student and teacher participation during plenary teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 311-331.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Cambridge: Polity Press.
- Tanner, M., Olin-Scheller, C., Buskqvist, U., & Åkerlund, D. (2017). Ett papperslöst klassrum?: Utmaningar för det uppkopplade klassrummets literacypraktiker. I: B. L. Egeland, C. O. Scheller, M. Tanner, & M. Tengberg (red.), *Textkulturer* (s. 175-194). Karlstad: Karlstad Universitet.
- Throndsen, I., Carlsten, T. C., & Björnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018 Første hovedfunn fra ungdomstrinnet. Rapport*. Universitetet i Oslo.
- Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., & Binici, S. (2015). Dialogue-intensive pedagogies for promoting reading comprehension: What we know, what we need to know. I C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 37-50). Washington: American Educational Research Association.

Om forfatterne

Astrid Roe er seniorforsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Hun har siden 1998 arbeidet med lesedelen i PISA og har særlig studert norske elevers lesekompetanse og lesevaner. Hun har også mange års erfaring som lærer og skoleleder i grunnskolen og i videregående skole. Roe er forfatter av boka *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (2008, 2. utg. 2011, 3. utg 2014) og medforfatter av en rekke andre bøker, blant annet *God leseopplæring med nasjonale prøver* (2018, med Ryen og Weyergang) og *Hva foregår i norsktimene?* med Marte Blikstad-Balas. Roe har en sentral rolle i prosjektet Linking Instruction and Student Achievement in Nordic Schools (LISA Nordic), som sammenligner undervisningen i de nordiske landene og er en del av Nordic Centre of Excellence – Quality in Nordic Teaching (QUINT).

Marte Blikstad-Balas er professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hennes forskningsinteresser er literacy, lesing, skriving, digitale medier, klasseromsforskning, norskdidaktikk, forskningsmetodologi og videostudier. Blikstad-Balas er forfatter av boka *Literacy i skolen*, samt medforfatter av en rekke andre bøker, for eksempel *Inn i sakens prosa* med Johan L. Tønnesson og *Hva foregår i norsktimene?* med Astrid Roe. Blikstad-Balas leder prosjektet Video to Support Excellence in Teaching (VIST) og er nestleder i Nordic Centre of Excellence – Quality in Nordic Teaching (QUINT).







En samtale om læsning og skrivning med digitale medier

En rundbordssamtale med Lisbeth Holm, Marie Borregaard Vinther, Viola Heine Sørensen, Maria Lauridsen van der Schaft og Jeppe Bundsgaard.

NINA BERG GØTTSCHE, VIA UNIVERSITY COLLEGE & KATJA SØRENSEN VILIEN, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

”Vi har ikke mange bøger. Min storebror har nærmest ingen bøger.”

”Jeg tror, vi har nogle bøger et eller andet sted, men vi har ikke fået dem udleveret. Mange gider ikke slæbe rundt på deres bog, så de læser også frilæsning på computeren.”

Maria og Viola fra 8. klasse på Egebakkeskolen fortæller her om tekstlandskabet i undervisningen, som i høj grad er præget af digital læsning. Centeret har mødt de to elever, deres dansklærer, en gymnasielærer og en professor i danskfagets didaktik til en snak om læsning og skrivning i danskfaget med i-bøger, digitale læremidler og platforme.

Maria og Violas lærer, Lisbeth, fortæller, at fagportaler fylder meget på skolen, og gymnasielærer Marie fortæller, at i gymnasiet benytter mange undervisere indscannede tekster. Det er der både fordele og ulemper ved.

Fordele ved digital læsning

Rundt om bordet er der stor enighed om, at fagportaler tilbyder spændende forløb, som udnytter multimodale og interaktive muligheder. Elevernes læsning kan understøttes af videoklip og links til andre videnskilder, og eleverne kan blive guidet i læseprocessen gennem spørgsmål og arbejdsopgaver undervejs. Det er alt sammen noget, der kan styrke og stilladsere elevers aktive læsning og forståelse af teksterne. Lisbeth fremhæver blandt andet en funktion, hvor et synonym dukker op, når man sætter cursoren på et ord: ”I stedet for ’diskussion’ står der måske ’samtale’. Det forstyrrer ikke læsningen så meget, som hvis man skal læse en hel ordforklaring. Det er en god måde at understøtte forståelsen uden at hindre læseflow. Og elever, som ikke har lyst til at sige det højt, at der er noget, de ikke forstår, eller som ikke lige får slået ordet op, de får en mulighed for at blive stilladseret.”

” Elevernes læsning kan understøttes af videoklip og links til andre videnskilder, og eleverne kan blive guidet i læseprocessen gennem spørgsmål og arbejdsopgaver undervejs.

Også eleverne er glade for portalernes stilladserende greb. Viola fortæller: ”På portalerne bliver vi guidet rundt med spørgsmål, som ikke altid er i bøgerne. Det er en god hjælp, så vi kommer til at tænke over det, vi læser.”

En anden fordel ved arbejdet på portaler er den lette tilgang til læse- og skriveteknologi (LST). LST er for eksempel stavekontrol, oplæsning af tekst eller tekst-til-tale. I det digitale klasseværelse bliver LST et integreret værktøj for alle og ikke noget, som kun er tilgængeligt for elever i læse- og skriv vanskeligheder. Det tiltaler Maria: ”Hvis det er en meget lang tekst, så sætter jeg oplæsning til.” Lisbeth fortæller, hvordan hun bevidst opfordrer alle elever til at forholde sig til, hvornår for eksempel lyttelæsning er en fordel: ”Det er blevet meget nemmere at gøre LST-erfaringer fælles – måske giver det mening at lyttelæse, så man kan notere. Det, som elever i læsevanskeligheder er afhængige af, kan det være godt for resten af klassen at få øje på potentialet i. Det handler om at få afprøvet mulighederne.”

Udfordringer ved digital læsning

Selvom den digitale stilladsering kan styrke forståelsen, så oplever Lisbeth ikke, at den kan stå alene. Portalernes forløb redaktiserer hun, så de tilpasses den aktuelle undervisnings mål og elevgruppen: ”Vi tilpasser materialet, springer dele over og lægger andet til, så det passer ind i den situation, vi er i, og hvem vi er.” Dette nikker eleverne Maria og Viola genkendende til: ”Det kan blive rigtig uoverskueligt, hvis vi skal lave alt, hvad portalen kommer med, så Lisbeth vælger ud, og det er rigtig rart.”

” ”Det kan blive rigtig uoverskueligt, hvis vi skal lave alt, hvad portalen kommer med, så Lisbeth vælger ud, og det er rigtig rart.”

Opsætningen af de digitale tekster kan være uoverskuelig, og fagportaler tilbyder så mange mulige veje gennem stoffet, at man som lærer er nødt til at vise eleverne en læsesti. Lisbeth forklarer: ”De muligheder, der er, er samtidig også de farer, der er. Der er hele tiden noget, der bryder læsningen op – for eksempel en lille film, man kan se. Der er hele tiden noget andet. Man kan lige gå tilbage og se i redskabsmodulet, og det kan være rigtig godt, hvis man har overblikket over det, men det kan også være forvirrende.”

Også Marie Borregaard Vinther, der er medforfatter til læremidler rettet mod gymnasiet, oplever, at gymnasieelever har brug for stilladsering, når de læser digitalt. I gymnasiet anvendes i stigende grad indscannede tekster og digitalt materiale sammen med papirbøger, og rigtig meget af elevernes læsning foregår derfor på skærm. Det er Maries erfaring, at hun må hjælpe eleverne med at opnå en fordybet læsning: ”Elevernes vaner på skærmen flyttes over til læsningen af tekster til danskfaget, fordi de er indscannede og ikke foreligger i papirform. Man kører lidt op og ned, som man gør, når man sidder med sin telefon.” Derfor oplever Marie, at elevernes læseproces med fordel kan støttes ved at indsætte små læseguides og andre opgaver i de indscannede pdf-filer. Marie fortæller, at den form for stilladsering er nødvendig, fordi de vaner, som kendetegner digital læsning på de sociale medier, aktiveres hos eleverne: ”Hjernen tænker, at der kan komme en notifikation, så eleverne læser med et andet koncentrations- og opmærksomhedsniveau.”

I gymnasiet sidder eleverne med åbne skærme i det meste af undervisningen, ”...og der foregår rigtig meget andet end faglig aktivitet. De ser film, de shopper, og de er på sociale medier,” forklarer Marie.

Både Maria og Viola nikker genkendende til Maries pointer: ”Det sker også, at vi går ind på spil. Det sker jo, ret ofte nok.” Der er mange muligheder for at blive afledt, og teknologien gør det muligt at lade sig fange ind, uden at det er synligt. Man kan, som Maria udtrykker det, ”trykke på to knapper, og så er spillet skjult.”

Jeppes forstår godt, at eleverne har svært ved at administrere det: "Det er forståeligt, at når man som elev har adgang til hele verden, så kan man blive forstyrret og glemme at høre efter, hvad læreren siger." Den digitale læsning har på den måde mange faldgruber, som kræver en didaktisk indsats: Læreren skal vise eleverne en tydelig læsesti på skærmen og vælge til og fra.

Elevers læsning på internettet

På fagportaler og i indscannede tekster behøver eleverne en tydelig læseguide, men også navigationskompetencer: "Det kan være svært for elever at forstå hele platformens opbygning, så de skal undervises i, hvordan man kan udnytte funktionerne – man er nødt til at vise, hvor man kan finde ud af, hvordan man er kommet ind på en side ved at se på stien." Marie stemmer i: "Der er nogle basale it-færdigheder, som må tematiseres, og som kræver undervisning." Jeppe supplerer: "Vi lider af den alvorlige og udbredte misforståelse, at eleverne er digitalt indfødte. De bruger de digitale medier, men det betyder ikke, at de forstår, hvordan de virker. Over de sidste 30 år er computere blevet så lette at betjene, at det hindrer muligheden for at lære, hvordan it-systemer fungerer, og hvordan digitale platforme fungerer, og dermed bliver det også lettere at læse ukritisk."

Jeppes fremhæver, at den sidste PISA-undersøgelse¹ viser, at danske elever er udfordrede, når det kommer til kritisk læsning: "Hvis vi ser på danske elevers evne til at forholde sig kritisk til det, de finder på nettet, så er det kun ca. 2-3 procent, som kan læse kritisk og vurdere. Vi har fejlet som system ved ikke at undervise langt mere i helt basale it-færdigheder, såsom hvordan hjemmesider er bygget op, og hvad de vil med læseren."

Den kritiske læsning savner Marie også, når hendes elever arbejder med litterære værker. Hun oplever, at elevernes forarbejde med litterære tekster i form af research på internettet kommer til at skygge for deres egen dømmekraft, deres egen analytiske tilgang og dermed faktisk svækker læsningen: "Når vi læser litterære tekster, så har jeg oplevet, at elever starter med at google teksten – finder 'gulddotter' på nettet, og så spiller de ind med, hvad andre har tænkt om teksten fremfor at stole på deres egen læsning. Eleverne er så styrede af vanen med at google, så de helt glemmer at tænke selv."

Jeppes bedste bud på udvikling af elevernes kritiske og selvstændige tilgang til det, de læser på internettet, er at tilbyde dem endnu mere autenticitet og samarbejde i undervisningen. Jeppe forklarer: "Det ville være godt, hvis undervisningen gik i retning af mere gruppearbejde og processer, hvor eleverne er mere aktive med i samarbejde at undersøge, producere og skabe noget, de synes er vigtigt og meningsfuldt."

Skrivning med digitale platforme

Vi forlader emnet læsning og spørger til oplevelser af at skrive med digitale læremidler. Viola forklarer, at hun lige nu er i gang med at skrive en reportage: "Vi bruger en fagportal i dansk. Her får man hjælp til, hvordan man kan gribe skrivningen an. Det er rigtig rart, også når man arbejder hjemme, og Lisbeth ikke lige er der. Så kan man gå tilbage og se eksempler på reportager." Viola har også glæde af den sproglige guidning, som findes på portalen: "Man får hjælp til, hvad man kunne skrive: 'Her kan du bruge billedsprog, start med et citat, varier i korte og lange sætninger' – det er en støtte, fordi jeg ikke selv havde tænkt over det." Maria oplever også, at det er en støtte, at skriveprocessens faser bliver tydelige på portalen: "Vi har også skrevet en portrætartikel. Vi skulle først undersøge den person, vi skulle skrive om: 'Hvad laver hun, hvad er hendes drømme...' Det gør, at man kommer lidt mere i dybden og får planlagt, inden man går i gang med at skrive."

1 PISA står for Programme for International Student Assessment og gennemføres hvert tredje år.

”Her får man hjælp til, hvordan man kan gribe skrivningen an. Det er rigtig rart, også når man arbejder hjemme, og Lisbeth ikke lige er der.”

Ligesom eleverne ser Lisbeth muligheder i portalernes facilitering af skriveprocesser, og at eleverne støttes i deres sproglige valg. Men også her oplever hun, at en redidaktisering er nødvendig: ”Skriveskabelonerne på fagportalen bruger vi, men de er ofte alt for komplicerede. Hvis man virkelig har brug for en skriveskabelon, så har man brug for, at det er enkelt. Nogle gange står der alt for meget. Det er nærmest en komprimeret genrebeskrivelse, og så er nogle af dem forkert bygget op. Man kan for eksempel se skabeloner, hvor det sidste felt er ’sproget’. Det er ikke godt nok.”

Der er også organisatoriske problemer med de digitale skrivestilladser. Lisbeth lader sjældent eleverne skrive direkte ind i fagportalerne: ”Vi skriver aldrig inde i portalerne, det bliver bare væk, det er vores erfaring. Vi flytter spørgsmålene ud og lægger dem over i en delt fil på skolens læringsplatform, for så kan eleverne samarbejde, og jeg kan som lærer følge processen. Jeg kan følge med i, hvem er hvor, og jeg kan bruge det i en evaluering, inden jeg skal forberede næste time.” På den måde kan elevernes skriftlige produkter organiseres, så de kommer til at udgøre en digital portfolio, som både eleverne og læreren kan vende tilbage til. Også i gymnasiet ser Marie nytten af delte dokumenter, men hun oplever, at det forvirrer, hvis eleverne skal ud på mange platforme: ”Vi skal jo være opmærksomme på, at gymnasieelever går fra det ene fag til det andet, så det er forståeligt, at de efterspørger et fælles sted, hvor de kan samarbejde. Det kan vi som lærere støtte op om ved at vælge den samme platform.”

Feedback på tekster

Til gengæld giver det digitale gode muligheder for organisering af feedbackprocesser. Når Marie giver respons på elevernes skriftlige arbejde, foregår det med brug af programmer, hvor læreren ud over sin egen respons kan guide eleverne i en peerfeedbackproces med hinanden: ”Som lærer kan man eksempelvis lave rubrikker med spørgsmål, som eleverne kan give hinanden respons ud fra, for eksempel: ’Er indledningen fængende?’ Så har eleverne nogle kriterier at give deres respons ud fra.”

Set fra Jeppes perspektiv er det organisatoriske niveau netop et af de områder, som de digitale platforme bør kunne facilitere: ”Det er netop den type af processer, som burde være integreret i portalerne, fordi det giver lærerne et ekstra *overload*, når de skal flytte og oprette mapper og gøre ved.” I det hele taget oplever Jeppe, at portalerne kan blive bedre til at understøtte kreative samarbejdsprocesser: ”Portaler mimer langt hen ad vejen en traditionel undervisning med underviseroplæg efterfulgt af elever, der arbejder med stoffet.” Men portalerne egner sig netop til at understøtte meget mere komplekse arbejdsprocesser, mener Jeppe, og han efterlyser, at de digitale læremidler bruger teknologiske praksisser, som anvendes uden for skolen, og udnytter de interaktive muligheder, der er på computeren. For eksempel kunne teknologien bruges til at skabe mere projektorienterede forløb ved at understøtte, at eleverne fordeler opgaver, aftaler deadlines, følger op på arbejdet, udveksler delprodukter, læser og giver respons på hinandens arbejde og så videre.

Grammatik på skærmen

Rundt om bordet er der delte meninger om grammatikopgavers plads i undervisningen, uanset hvilket medie de optræder i. Men opgaverne er noget, som fylder meget i danskundervisningen, og noget tyder på, at de typisk bliver endnu mere individualiserede i de digitale læremidler. Viola fortæller: ”Når vi har de fælles grammatikbøger, så gennemgår vi jo sammen på klassen, og vi sidder også i grupper, og så taler vi om: ’Er det dét eller nej, er det dét?’ Og så får man det ligesom mere ind og husker det. Når vi arbejder på

portalen, så går man ligesom bare videre. Man er lidt mere ligeglad med det.” Maria er enig: ”Jeg kan bedre lide at lave grammatik i rigtige bøger, så kan man gå tilbage og se på siderne igen. Når jeg arbejder med de digitale træningsopgaver, så ville jeg faktisk ikke vide, hvordan jeg går tilbage og finder de opgaver, vi har lavet.”

Lisbeth foretrækker også papirudgaven: ”Når eleverne sidder med det fysiske materiale, så samarbejder de. Det gør de ikke i samme grad, når de sidder med opgaver på nettet. De diskuterer ikke på samme måde med hinanden, når de er i tvivl.”

” **Når eleverne sidder med det fysiske materiale, så samarbejder de.
Det gør de ikke i samme grad, når de sidder med opgaver på nettet.**

Hvad skal det digitale i danskfaget i fremtiden?

Når vi opsummerer de fælles refleksioner, så er de digitale læremidler særligt velegnede til at organisere skriveprocesser og stilladsere aktiv læsning af kortere tekster.

Der er oplagte muligheder for udvikling af bedre digitale løsninger ifølge både forsker og lærere. Lisbeth drømmer om digitale storylineforløb: ”Jeg savner mere kreativitet i de digitale forløb, at man ikke skal gå fra punkt et til punkt syv i en bestemt rækkefølge. Man kunne for eksempel være på et bibliotek eller et museum. Måske kunne man finde inspiration i spilverdenen. Så kunne Viola for eksempel have lavet noget, og så kunne vi andre gå ind og trykke på hende og høre noget om det. Noget mere kreativt.”

Den idé matcher professorens ønsker om mere fokus på samarbejde og autentiske opgaver for eleverne i de digitale universer. Og så minder Jeppe os om, at det digitale tekstlandskab er meget større end blot skriftsproglige tekster.

Lærerne – både Marie og Lisbeth – ønsker sig samtidig, at forskningen vil udvikle værktøjer og forståelser, der kan hjælpe dem med at fastholde elevernes fordybelse og koncentration i det digitale, som for mange elever i dag måske er forbundet med overfladisk læsning og surfen rundt på nettet.

Eleven Maria husker os på, at lærerens rolle i undervisning med digitale læremidler er afgørende: ”Læreren skal veksle mellem, hvor meget læreren skal forklare, og hvor meget eleverne skal lave selv. Det skal ikke bare være snak og så lave opgaver, men læreren skal veksle mellem arbejde på skærmen og så i dialog med klassen.”

Om deltagerne i rundbordssamtalen

- *Viola Heine Sørensen og Maria Lauridsen van der Schaft*, elever i 8. klasse på Egebakkeskolen i Brabrand
 - *Lisbeth Holm*, dansklærer og læsevejleder på Egebakkeskolen i Brabrand
 - *Marie Borregaard Vinther*, lektor i dansk og samfundsfag på Rosborg Gymnasium & HF
 - *Jeppe Bundsgaard*, professor i danskfagets didaktik på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse.
- i samtale med *Nina Berg Gøttsche*, VIA UC og *Katja Vilien*, Nationalt Videncenter for Læsning.





Når literacies demokratiserer undervisningen

LISE DISSING MØLLER, LEKTOR OG KOORDINATOR PÅ LÆRERUDDANNELSEN FUTURE CLASSROOM TEACHER, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, MUNIB KARDASEVIC OG REBECCA SØRENSEN, BEGGE LÆRERSTUDERENDE, TIDLIGERE STUDERENDE PÅ FUTURE CLASSROOM TEACHER, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Der går rygter på skolens gange, det summer. Eleverne er oprørte, efter de har hørt via skolens højtalerssystem, at deres skole skal slås sammen med naboskolen. I virkeligheden er det fake news, som en gruppe af skolens elever har skabt i forbindelse med et undervisningsprojekt. Et undervisningsprojekt, der med fokus på meningsfuldhed og autenticitet arbejder med udvikling af elevernes literacies i et sweet spot mellem danskfaglighed og teknologifaglighed.

I denne artikel vil vi give bud på, hvordan eleven kan udvikle sproglig og digital myndighed gennem et stærkere fokus på elevens *out-of-school*-literacies, autenticitet og teknologisk understøttede og varierede tekstpraksisser i danskfaget. Og vi vil vise, hvordan det kræver et mere demokratisk og dialogisk undervisningsrum.

I danskfaget har man i en årrække arbejdet med multimodale tekster – et domæne, der for mange kobles til teknologi. Men hvis eleven for alvor skal udvikle den sproglige og digitale myndighed, der kræves for at navigere og agere i et stadig mere digitaliseret og teknologisk komplekst samfund, kræver det en stærkere præcision i mødet mellem danskfaglighed og teknologifaglighed og en anderledes positioneret fagpædagogik, hvor arbejdet med literacies, scenarier og autenticitet bidrager til, at eleven oplever et meningsfuldt, inddragende og demokratisk klasserum. Denne artikel tager afsæt i, hvordan man gennem en række fagdidaktiske og fagpædagogiske valg kan styrke en praksis i danskfaget, hvor eleven udvikler sproglig og digital myndighed samt tillid til egne muligheder og handleevne. Artiklen er baseret på konkrete erfaringer i undervisningen på læreruddannelsen Future Classroom Teacher og i folkeskolens praksis.

Future Classroom Teacher

- ▶ Future Classroom Teacher er en teknologisk tonet, eksperimenterende og erfaringsbaseret læreruddannelse på Københavns Professionshøjskole.
- ▶ Future Classroom Teacher har eksisteret siden 2016.
- ▶ De teknologisk tonede fag i spil på Future Classroom Teacher er undervisningsfagene dansk og engelsk, dertil kommer obligatoriske fag, kristendom, livsoplysning og medborgerskab og lærerens grundfaglighed, samt specialiseringsmodulet spilbaseret læring.
- ▶ Uddannelsen arbejder udforskende med nye prøve- og eksamensformer i flere modaliteter.

Det vil sige, at denne artikel på en gang vil pege på en pædagogisk og didaktisk mulighed for en demokratisk retning ind i praksis med udgangspunkt i danskfaget. Og samtidig vil artiklen med denne tilgang som ramme inspirere med konkrete praksiseksempler, såsom undervisningsforløbet omkring fake news ovenfor. Praksiseksemplerne skal til for at ane konturerne af de potentialer, der kan være i en tilgang, hvor den lærende på lige fod med læreren bidrager med sprog og teksttyper i meningsfulde og autentiske kontekstualiseringer. Hvor den lærende tager ejerskab i undervisningen, og hvor teknologi og teknologiforståelse fletter sig naturligt ind og ud af danskfaget.

Et afgørende fælles udgangspunkt

Der praktiseres dagligt undervisning med multimodale tekster på såvel læreruddannelser som i folkeskoler landet rundt, og vi har haft et udvidet tekstsyn i over 20 år, men der er et stykke vej til, at vi for alvor som fælles udgangspunkt lader undervisningen hvile på et sprogsyn, hvor alle modaliteter er ligestillede i undervisningen, hvor såvel afkodning som produktion i mangfoldige literacies går hånd i hånd, og hvor det kritisk refleksive og formativt udviklende sprog omkring elevens arbejde med literacies er til stede. Skal man f.eks. forstå og agere i forhold til et begreb som fake news, er der ingen vej uden om et sådant sprogsyn.

En sådan udvikling sætter nemlig nye krav, ikke kun til sprog- og fagsyn, men til såvel didaktiske som pædagogiske ståsteder og positioneringer, teknologiske færdigheder, elevsyn og værdisætninger af teksttyper¹. Hvis vi skal skabe sprogligt og digitalt myndige elever, må vi antage følgende: Teknologien er en tekst, og vi skal arbejde undersøgende og skabende med de sprogpraksisser, vi har gennem og rundt om teknologi, fra flere forskellige vinkler – kritiske, multimodale, spatiale, materielle eller sensoriske vinkler. Vi må antage, at der er en sammenhæng mellem teksttyper, teknologivalg og arbejdsformer i den fagdidaktiske tilrettelæggelse.

” En sådan udvikling sætter nemlig nye krav, ikke kun til sprog- og fagsyn, men til såvel didaktiske som pædagogiske ståsteder og positioneringer, teknologiske færdigheder, elevsyn og værdisætninger af teksttyper.

Literacies, teknologiforståelse og teknologiens mikroverden – fagdidaktiske positioneringer

Denne artikel peger allerede i sin titel på, at arbejdet med forskellige typer af literacies og teksttyper er en central drivkraft i at styrke elevens vej til at blive en myndig borger i et digitaliseret samfund. En sådan udvikling i eleven kræver et sprogligt bevidst arbejde med teknologi. Dette didaktiske arbejde kan opleves som en kontinuerlig forhandling mellem fagdidaktiske spor fra teknologifagligheden og danskfagligheden og kan indeholde mashups af grundbegreber, der spiller en rolle i begge fagligheder, f.eks. kan man genfinde begrebet mikroverden (se nedenfor) i begge fagligheders didaktik.

1 Dette blik er ikke nyt, såvel Hansen (2015) som Bremholm et al. (2017) peger på udfordringer i fag, læremidler og sprogsyn. Den øgede digitalisering betyder, at vi ikke længere kun bør tale om hvorfor, men i højere grad om hvordan.

” Arbejdet med forskellige typer af literacies og teksttyper er en central drivkraft i at styrke elevens vej til at blive en myndig borger i et digitaliseret samfund.

I dag banker et nyt fag, teknologiforståelse, på folkeskolens fagrække (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Det byder ind med nye hensigtsmæssige forstyrrelser, et fagsprog om teknologi, og det kalder i sig selv på nødvendigheden af, at vi ser potentialerne i det særlige faglige møde mellem teknologifaglighed og danskfaglighed. I dette møde bliver literacybegrebet og dets definition også centralt. Literacybegrebet har udviklet sig fra at være et kvantitativt og målbart begreb, der var udtryk for et lands 'parathed' til økonomisk vækst, til at være et sociokulturelt rodfæstet og langt mere komplekst og sammensat begreb. Et begreb, som qua sit udgangspunkt må rumme alle de sprogpraksisser, mennesker bruger i sociale kontekster – med andre ord både en paradigmatiske og ontologisk tilgang til begrebet (Lankshear & Knoble, 2011).

Teknologi inddraget i undervisningen bliver med den udvidede forståelse af literacy også underlagt et dobbeltblik. Ud fra en paradigmatiske tilgang ses teknologien grundlæggende som en sociokulturel arena, og ud fra en ontologisk tilgang grundlæggende som et udtryk i sin egen ret med særegne karakteristika og med en eller flere *affordances*.

Seymour Papert skrev i 1984 et lille notat til MIT-ledelsen (Massachusetts Institute of Technology) omkring teknologiers *mikroverden* (Papert, 1984). Her pegede han på, at teknologierne skabte en særlig ramme for udfoldelse, en verden i sin egen ret, hvor eleven kan udtrykke sig, føle sig tryk, gå på opdagelse, fejle og opfinde i det, som han kaldte "a slice of reality" – et lille stykke af virkeligheden; her hersker teknologifagligheden i sin egen ret. Men vigtigt er det som dansklærer at være sig bevidst, at der i denne verden også bor en literacy, både sociokulturelt og ontologisk. Der er altså dermed også tale om tekstmæssige mikroverdener. Vi kan derfor stille os selv spørgsmålene: Hvordan inviterer vi den lærende ind i et teknologifagligt tonet arbejde med literacies i danskfaget? Og hvordan understøtter vi fagpædagogisk den lærendes vej ind i disse teknologiske og tekstmæssige mikroverdener, så det bliver deres verdener og en undervisning, de ønsker at koble sig på?

” Hvordan inviterer vi den lærende ind i et teknologifagligt tonet arbejde med literacies i danskfaget?

Koblinger, projekter og scenarier – fagpædagogiske positioneringer

En måde fagpædagogisk at underbygge den lærendes vej ind i teknologiers mikroverdener og simultant skabe ejerskab og meningsfuldhed i arbejdet med literacies kan være at understøtte de *sagsorienterede elevprojekter* (Hetmar, 2019), der opstår/skabes på den lærendes vej gennem arbejdet med sprog og teknologier. Hvis den lærende skal 'koble sig på', skal undervisningsprojektet forholde sig til den lærendes muligheder for at etablere projekter, der ikke nødvendigvis spejler, men matcher undervisningsprojektet. Det beror bl.a. på elevens oplevelse af positioneringsmulighederne i klasserummet (Hetmar, 2019). Når læreren indtager en rolle, der minder om en vejleder eller facilitator, giver det de lærende muligheder for at positionere sig anderledes i klasserummet og tage mere ejerskab i undervisningen – i stedet for blot at være 'tilpasset' eller 'utilpasset' i forhold til undervisningsprojektet (Hetmar, 2019).

En mulighed for at understøtte de sagsorienterede elevprojekter omhandler bl.a. den autenticitet, der kan skabes i den scenariebaserede undervisning. Her præsenteres de lærende ikke for en opgave konstrueret af læreren, men for et muligt elevprojekt, som de selv er med til at definere og derfor får mulighed for at tage ejerskab til, hvilket man vil se et eksempel på nedenfor, hvor der arbejdes med fake news.

” **En mulighed for at understøtte de sagsorienterede elevprojekter omhandler bl.a. den autenticitet, der kan skabes i den scenariebaserede undervisning.**

For at skabe sagsorienterede projekter skal den lærende forholde sig til det – skabe meningsfuldhed ved at kunne relatere (Hetmar, 2019). Med andre ord skal man som lærer forholde sig til den lærendes livsverden ved hjælp af deres intentioner, tanker, følelser og oplevelser – fordi dette er med til at skabe motivation, informere og forme medskaben (Warming, 2019). Underviseren kan forsøge at imødekomme de lærende ved at sætte de kompetencer i spil, de har med sig fra sprogpraksisser uden for skolen – Pauline Gibbons definerer disse kompetencer som elevernes ”out-of-school literacies” (Gibbons, 2010). Dette kan læreren bl.a. imødekomme ved at skabe autentiske undervisningssituationer.

Autentiske undervisningssituationer er karakteriseret ved, at indholdet er meningsfuldt for, hvad der sker i verden (Resnick & Schaffer, 1999). Det involverer aktiviteter, som er i stand til at udfordre de lærende og deres personlige grænser og derved skabe forandring, når de støder på personlige og meningsfulde problemer (Resnick & Schaffer, 1999).

Den autentiske og scenariebaserede undervisning kan være en måde at tilrettelægge en undervisning, hvor de lærende får rum til at koble sig på undervisningsprojektet eller skabe sagsorienterede elevprojekter – med inddragelse af de lærendes viden om og praksisser med sprog uden for skolen.

Future Classroom Teacher – et forsøg på at skabe en praksis med autenticitet, literacies og teknologiforståelse i fokus

Da den teknologisk tonede læreruddannelse Future Classroom Teacher gik i luften i 2016, var det først og fremmest med en intention om gennem teknologi at finde nye veje i fag, såvel pædagogisk som didaktisk. Det blev hurtigt synligt, at en bredde i literacyarbejdet blev en vigtig drivkraft både i sprogfagene, men også i øvrige fag – samt senere i faget teknologiforståelse. Vigtigheden af konstant, i og på tværs af fag, at kunne afkode, reflektere og producere i et væld af modaliteter i varierende kontekster, rum og materialiteter er blevet en nøgle på uddannelsen i forhold til at kunne se literacy gennem en vifte af linser eller særlige blikke – *sociale, kritiske, multimodale, spatiale, materielle og sensoriske* (Mills, 2016). Ligeledes synes sprogarbejdet at bane vej for et pædagogisk mulighedsrum, som igen skaber nye muligheder for demokrati, muligheder, som kan trækkes ud i arbejdet i praksisfeltet.

” **Vigtigheden af konstant, i og på tværs af fag, at kunne afkode, reflektere og producere i et væld af modaliteter i varierende kontekster, rum og materialiteter er blevet en nøgle på uddannelsen.**

I følgende afsnit omkring de særligt vellykkede praksiserfaringer på Future Classroom Teacher og i folkeskolen vil artiklen forsøge at synliggøre og reflektere over, hvordan et demokratisk klasserum isætnes gennem *elevprojekter, autenticitet og scenarier*, og hvordan arbejdet med de forskellige typer af

literacies skubber til denne proces i undervisningen – herunder hvilke koblinger der er til teknologivalg, vinkling og ikke mindst virksomhedsformer og deres aktiviteter (Brodersen et al., 2020) som typiske tværgående arbejdsformer i æstetiske fag.

Autenticitet og out-of-school-literacy med fake news i folkeskolen

De studerende tilrettelægger, som en fast del af uddannelsen, undervisningsforløb i sikkerhed og færden på nettet i deres praktik. Det er et område, der i faghæftet for teknologiforståelse både kobles til *teknologisk handleevne* og *digital myndighed* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Bl.a. arbejdede de studerende med et forløb, hvor eleverne beskæftigede sig med fake news. I forløbet skulle eleverne bl.a. selv skabe falske nyheder.

Sammen fandt eleverne en række kriterier, de mente var vigtige for at overbevise om, at noget var sandt. De undersøgte og producerede i forskellige modaliteter, i både lyd, billede, layout og skriftsprog. Mere specifikt arbejdede eleverne med lyd ved at producere en besked, der kunne sendes ud via skolens højtalersystem og overbevise skolens elever om nyheden. Efter undersøgelsen vidste eleverne, at de skulle bruge optagelser af en troværdig stemme, fx en lærer fra skolen, til at udsende denne besked. Eleverne udarbejdede et manuskript og optog på deres iPad, hvilket gav dem mulighed for at klippe og modificere beskeden til tydeligt at kommunikere det budskab, de ville have ud². De blev undervejs bevidste om, hvad afsender, modtager og retoriske appelformer i flere modaliteter betyder for at fingere nyheder.

” De blev undervejs bevidste om, hvad afsender, modtager og retoriske appelformer i flere modaliteter betyder for at fingere nyheder.

Da eleverne skulle lave falske nyheder for deres kammerater, var emnet og formen ikke givet på forhånd. Det var de studerendes opgave at facilitere elevdiskussionerne og samle op undervejs. Projektet gav både elever og studerende mulighed for at arbejde med literacies i flere mulige lærer- og elevpositioner, hvilket gav plads til meningsfulde sagsorienterede elevprojekter og ejerskab. Derudover centrerede projektet sig om en autentisk problemstilling, om sandhedsværdi, som i høj grad præger det digitaliserede samfund.

De forskellige literacies i spil her, særligt kritiske, sociale, multimodale og spatiale, var med til at skabe et stærkt repertoire sprogligt i form af mange typer af literacies og gav desuden eleverne mulighed for at etablere et elevprojekt i undervisningsprojektet, både fordi eleverne havde mulighed for at bringe deres out-of-school i spil, og fordi scenariet var autentisk.

Eleverne arbejdede i grupper med kommunikative og håndværksmæssige virksomhedsformer, der hver tog udgangspunkt i forskellige modaliteter; en gruppe arbejdede med plakater til at hænge på skolen, en gruppe arbejdede med at formulere en besked på SkoleIntra, og en gruppe arbejdede med lyd, bl.a. i form af skolens højtalersystem.

Eleverne gav løbende hinanden feedback og blev undervejs mere bevidste om, hvad fake news er. De nærmede sig dermed en mere analytisk virksomhedsform. De erfarede, at nyhederne ikke bare skulle ligne,

2 Den måde, eleverne producerede den troværdige lydoptagelse af læreren, ligger ikke langt fra fænomenet deep fakes, det 21. århundredes svar på photoshop, hvor en person erstattes med en lignende person i et billede/videoklip med henblik på at skabe fake news.

men også være tæt på virkeligheden. Indholdet var altså meningsfuldt for, hvad der skete ude i verden. I sidste ende kom det så 'faretruende' tæt på virkeligheden, at eleverne gennem fake news på bl.a. SkoleIntra fik overbevist næsten hele kommunen om, at to skoler i kommunen skulle slås sammen. En helt konkret og stærk erfaring omkring, hvad det betyder at have kritisk literacy.

” I sidste ende kom det så 'faretruende' tæt på virkeligheden, at eleverne gennem fake news på bl.a. SkoleIntra fik overbevist næsten hele kommunen om, at to skoler i kommunen skulle slås sammen.



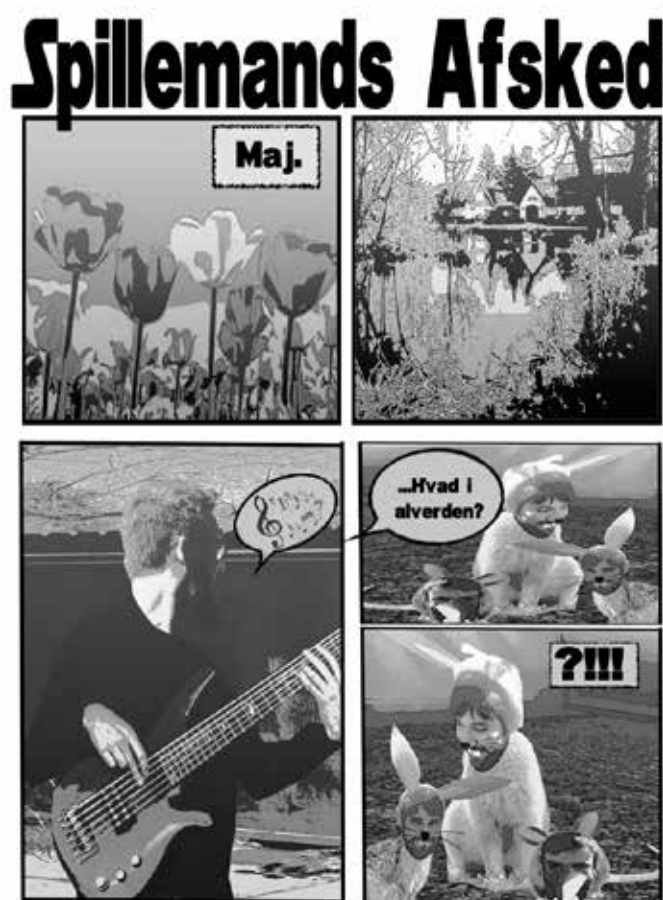
Billede 1: Elevernes afsløring af, at de havde produceret fake news dagen forinden (privatfoto)

Literacies og de teknologiske mikroverdener, de bebor, f.eks. højtaleranlægget, intranet, mikrofoner og iPads, kamera og infografik, var her ikke kun med til at skabe et mulighedsrum, men også med til at skabe såvel mulighed for forskellige veje til deltagelse som autenticitet generelt. Naturligvis er der tale om offentlige rum, hvilket ydermere er med til at gøre det digitale rum autentisk. Derfor er det også et sted, hvor man skal træde varsomt; det lærte de studerende undervejs – sammen med eleverne.

Fiktive tekster og litteraturarbejde – teknologiske transduktioner styrker literacies og teknologiforståelse

På Future Classroom Teacher arbejder de studerende i perioder målrettet med fiktive tekster, et centralt og genkendeligt område i danskfaget. På Future Classroom Teacher er der ofte fokus på, hvordan arbejdet med et klassisk område som fiktive tekster kan styrkes gennem nye tilgange.

Et af de greb, der er i fokus, er fortolkende remedieringer – eller socialsemiotisk set *transduktioner* – en omformulering af en fiktiv tekst i andre modaliteter, hvor en vis grad af fortolkning af og personlig positionering til teksten følger med (Kress & Bezemer, 2015). Det kan f.eks. være fra tekst til virtual reality, fysiske minilandskaber med maker-teknologier, sociale medier, film, graphic novels, podcasts m.m.

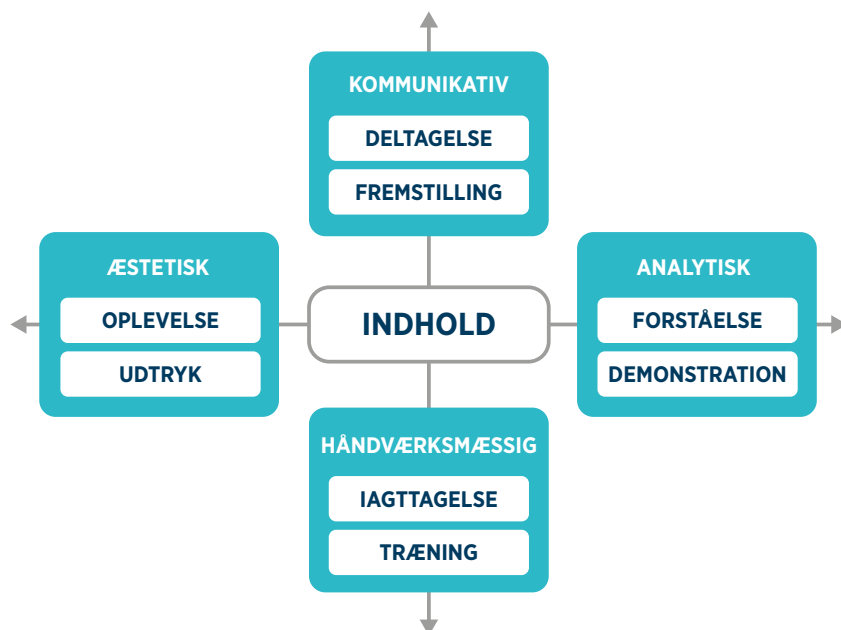


Billede 2: Remediering af Johannes V. Jensens *Kongens Fald* som graphic novel (privatfoto)

Her ville man i det eksisterende faghæfte for teknologiforståelse have svært ved genfinde mål og rammesætninger, der inviterer til sådanne forløb. Men ser man på Thomas Illum Hansens stemme i teknologiforståelsesdebatten, advokerer han, udover en kritisk reflekteret tilgang, også for en evigt undersøgende, oplevende og måske mere æstetisk tilgang til teknologiforståelse. En tilgang, hvor der netop er plads til denne type mødested mellem teknologifaglighed og danskfaglighed. På den måde skubber danskfaget her tilbage på teknologifagligheden og forstyrrer dens selvforståelse hensigtsmæssigt med introduktionen af et mere åbent og æstetisk inspireret teknologibegreb (Hansen, 2020).

” På den måde skubber danskfaget her tilbage på teknologifagligheden og forstyrrer dens selvforståelse hensigtsmæssigt med introduktionen af et mere åbent og æstetisk inspireret teknologibegreb.

Et omdrejningspunkt for en varieret praksis er i Illum Hansens optik også virksomhedsformerne. En af de grundlæggende styrker ved et transducerende arbejde er, at de studerende undervejs arbejder i alle fire virksomhedsformer og deres aktivitetsformer (Brodersen et al., 2020, se figur 1).



Figur 1: Model over virksomhedsformer (Brodersen et al., 2020, s. 93)

Først og fremmest arbejder de studerende analytisk med selve genstandsfeltet, teksterne. I forbindelse med forskellige bud på analyser får de styrket deres viden om selve teksten gennem deres arbejde med forståelse og demonstration. I det remedierende arbejde styrkes denne viden yderligere i kontinuerligt, udviklende samtale om, hvad der skal følge med over i den eller de nye modaliteter. Samtidig skal de studerende forholde sig til æstetiske virksomhedsformer: Hvilken oplevelse og hvilket udtryk skaber denne transduktion? De studerende skal desuden skabe transduktionen i en håndværksmæssig virksomhedsform med teknologi: Hvad skal der til håndværksmæssigt, for at jeg kan ramme det udtryk, jeg går efter? Slutteligt arbejder de studerende ofte i en kommunikativ virksomhedsform i formidlingen og fremstillingen af deres egne transduktioner samt deltager i og reflekterer over andres.

Virksomhedsformerne bliver motor i de studerendes muligheder for at tilgå de mange lag i og typer af literacies. Ligeledes giver variationen i og bevidstheden om virksomhedsformer også de studerende mulighed for fagdidaktisk at gennemlyse deres proces og diskutere den lærerfagligt.



Billede 3: Remediering af Edith Södergran-digt i Co-Spaces (privatfoto)

Når de studerende arbejder med transduktioner kontinuerligt over semesteret, bliver det tydeligt, hvorledes mødet mellem tekstvalg, teknologiernes mikroverdener og repertoire for forskellige literacies spiller sammen og synes at betinge hinanden. Vælger man f.eks. et stykke lyrik, hvor det spatiale spiller en betydelig rolle, kan det give mening at arbejde med transduktioner i forhold til virtual reality (VR), som er en teknologisk mikroverden, hvor det spatiale er afgørende. Hvor går jeg hen i landskabet? Hvad gør jeg i landskabet og hvorfor?



Billede 4: En studerende på Fututre Classroom Teacher-uddannelsen udforsker sit VR-landskab (privatfoto)

Vælger man at arbejde med et historisk værk som Kierkegaards *Forførerens Dagbog*, hvad er så i spil? Eksistens, masker, æstetik og identitetsmarkører? Måske giver transduktion i et socialt medie som Instagram mening her.

Der er tale om, at tekstens betydningslag og udtryk spiller sammen med teknologiens affordance, og ønsker man at uddanne lærere med teknologiforståelse i dansk, er denne bevidsthed central i tekst og teknologivalg. Det kontinuerlige arbejde med valg af og refleksion over teksttyper, teknologiske mikroverdener og deres dominerende affordances styrker de studerendes viden om forskellige literacies. De forskellige blikke for literacies manifesterer sig, når tekstarbejdet fordrer det, hvad end det er social, kritisk, multimodal, spatial, materiel eller sensorisk literacy eller et samspil mellem disse literacies.

” Tekstens betydningslag og udtryk spiller sammen med teknologiens affordance, og ønsker man at uddanne lærere med teknologiforståelse i dansk, er denne bevidsthed central.

Et forløb som ovenstående bor meget stærkt i danskfagligheden; fiktive tekster er et kendt danskfagligt område, der kræver *academic literacy* (Gibbons, 2016). Dermed er der ikke nødvendigvis lagt op til en stærk autenticitet eller et meningsfuldt scenarie i arbejdet. Men arbejdet igennem teknologiernes mikroverdener og med transduktion skaber ikke alene nye deltagelses- og positioneringsmuligheder for de studerende, det skaber også mulighed for at understøtte sagsorienterede elevprojekter og dermed en egen meningsfuldhed, omend akademisk. De studerende får gennem transduktionerne en egen stemme, som er gyldig i en kompleks disciplin som litteraturlæsning. Arbejdet revitaliserer forbindelsen mellem det abstrakte (teksten og sprogets verden) og det konkrete og fysiske (teknologiens verden); dermed skabes begribelighed (Schelhowe et al., 2015).



Billede 5: Remediering af Tom Kristensens digt "Det blomstrende slagsmål" som fysisk rum med maker-teknologier (privatfoto)

Eleven – en myndig og demokratisk borger i et digitaliseret samfund?

Denne artikel har gennem to udvalgte eksempler fra praksis forsøgt at vise, hvordan et arbejde rettet fagpædagogisk mod elevprojekter, scenarier, autenticitet og ejerskab kan se ud. De mulighedsrum, der opstår i arbejdet med at afkode, forstå og producere i et væld af modaliteter, kan være med til at skabe mere autentiske scenarier og styrke studerendes og elevers literacies i en digitaliseret og kommunikativt kompleks hverdag. Tillige tilbyder disse snit både underviseren og den lærende nye positioneringer og mulighed for at bringe *out-of-school*-literacies og dermed en lille del af elevernes livsverden i spil. Det er samlet set denne bevægelse, vi på Future Classroom Teacher oplever som afgørende, når vi vil skabe et mere dialogisk og i sidste ende demokratisk klasserum. Vi ser, at studerende og elever oplever at få en stemme, der betyder noget i rummet. En essentiel del af elevens vej mod at blive en myndig og demokratisk medborger i et samfund præget af digitalisering går igennem omfattende teknologisk understøttede erfaringer af literacies – erfaret med både hjerne og hænder. Disse erfaringer har dog svære vilkår, hvis man ikke oplever sig selv som deltager, som stemme, i et demokratisk klasserum med plads til projekter, man har ejerskab til. Men vi har som dansk lærere med en stadig stærkere teknologiforståelse og et udvidet sprog- og tekstsyn muligheden for at skabe et sådant rum. Vi skal gribe denne mulighed, hvis vi skal lykkes med at skabe et demokratisk, sprog- og tegnmæssigt udvidet og teknologisk rodfæstet klasserum, som eleven oplever som meningsfuldt og derfor kobler sig på.

Referencer

- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougst, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T. (2020). *Oplevelse fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeret (2019). *Om forsøget med teknologiforståelse i folkeskolens obligatoriske undervisning*. <https://emu.dk/grundskole/teknologiforstaelse/om-forsoeget?b=t5-t34>
- Gibbons, P. (2010). Literacy in the Middle Years. I: *English Learners, Academic Literacy and Thinking*. Heinemann Educational Books.
- Hansen, T. I. (2015). *Dansk*. Klim.
- Hansen, T. I. (2020). Teknologiforståelse som praktisk klogskab – om variation og virksomhedsformer i teknologiforståelse som fag. *Unge Pædagoger*, 1.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Katterfeldt, E.-S., Dittert, N., & Schelhowe, H. (2015). Designing digital fabrication learning environments for Bildung: Implications from ten years of physical computing workshops. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 5.
- Kress, G., & Bezemer, J. (2015). *Multimodality, Learning and Communication*. Taylor and Francis.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). Uddrag af *New literacies: everyday practices and social learning* (3. udg.). Nationalt Videncenter for Læsning. <https://literacy.dk/media/1010/fra-laesning-til-new-literacies.pdf>
- Mills, K. A. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. New Perspectives on Literacies, CPI Group.
- Papert, S. (1984). *Microworlds: Transforming Education*. <https://www.scribd.com/document/207714842/Papert-MicroWorlds-Chapter>
- Resnick, M., & Schaffer, D. W. (1999). 'Thick' Authenticity: New Media and Authentic Learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 10(2), 195-215.
- Sejer, O., Dindler, C., & Smith, C. (2019). *En Designtilgang til Teknologiforståelse*. Dafolo.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pædagogikk og kritikk*, 5, 62-76.

Om forfatterne

Munib Kardasevic er lærerstuderende på 8. semester og har tidligere været studerende på den teknologisk tonede profil på læreruddannelsen, Future Classroom Teacher. Derudover er han ansat i Skoletjenesten på det kommende Enigma Museum, hvor han bl.a. er med til at udvikle undervisningsforløb og undervise.

Rebecca Sørensen er lærerstuderende på 8. semester og har tidligere været studerende på den teknologisk tonede profil på læreruddannelsen, Future Classroom Teacher. Derudover er hun ansat i Skoletjenesten på det kommende Enigma Museum, hvor hun bl.a. er med til at udvikle undervisningsforløb og undervise.

Lise Møller er cand.mag. i nordisk og kunsthistorie og lektor på læreruddannelsen Københavns Professionshøjskole gennem 21 år. Hun arbejder i Future Classroom Lab med den teknologisk tonede læreruddannelse Future Classroom Teacher, hvor hun gennem laboratoriebaserede tilgange forsøger at udvikle ny undervisningspraksis og eksamensformer på læreruddannelsen. Derudover er hun involveret i en række udviklingsprojekter og forskningsnetværk omkring teknologiforståelse.







“Man skal skrive om det, man interesserer sig for”

– computerspil som journalistisk emne i dansk

THORKILD HANGHØJ, PROFESSOR, AALBORG UNIVERSITET OG PETER HELLER LÜTZEN, SPECIALKONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Denne artikel præsenterer projektet Spiljournalist, som undersøger, hvordan elever kan arbejde journalistisk med computerspil som emne og kulturelt fænomen. Vi præsenterer en scenariedidaktisk domænemodel og beskriver, hvordan digital fritidskultur kan blive et aktiv i skolen. Konkret har eleverne skrevet journalistiske tekster i faget dansk, og ud fra analyser af deres tekster samt interviews med elever i 7.-9. klasse viser vi, hvordan de engagerer og positionerer sig som journalistiske skrivere i et emne, de er optagede af (Hanghøj et al., 2020). Til sidst i artiklen vil vi diskutere nogle af de dansksdidaktiske perspektiver på at arbejde med journalistik og computerspil.

Om spiljournalist

Spiljournalist er både titlen på et gratis læremiddel, et forskningsprojekt og et e-magasin, der viser eksempler på udvalgte elevtekster om spil og spilkultur.

Det gratis læremiddel Spiljournalist er udviklet af Thorkild Hanghøj (AAU) i samarbejde med CLIO. Forløbet henvender sig til 7.-10. klasse og varer 12-15 lektioner. Link til forløbet: https://portals.clio.me/dk/dansk/7-10/forloeb/show-unitplan/?unit_plan=Ob40119e-b470-4100-ae7c-93f2c3deb816

Forskningsprojektet er baseret på et samarbejde mellem Aalborg Universitet og Nationalt Videncenter for Læsning. Læs mere om de foreløbige resultater i denne artikel: Hanghøj, T., Lützen, P. H., & Geer, S. L. (2020). Positioning students as game journalists: Transforming everyday experiences into professional discourse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). Link: <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1991>.

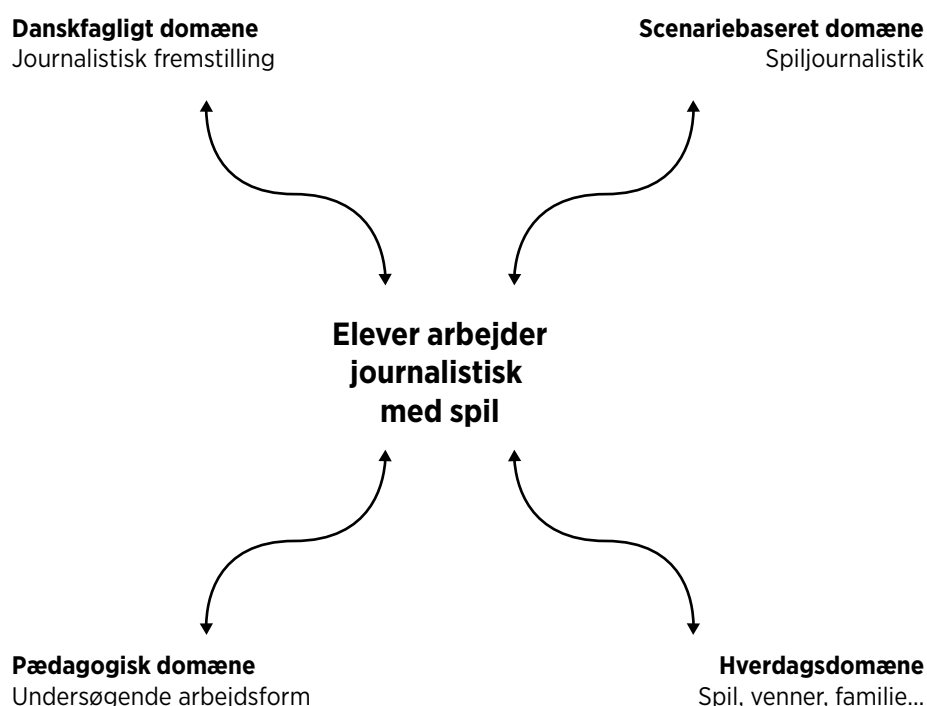
E-magasinet Spiljournalist kan ses her: www.spiljournalist.dk.

Lyt også til podcast om projektet her: <https://videnomlaesning.podbean.com/e/skriv-som-en-spiljournalist/>

Scenariedidaktik

Projektet er funderet i en scenariedidaktisk tilgang til danskfaget (Hanghøj et al., 2017; Foug, 2020). Det betyder, at undervisningen *iscenesættes* gennem et didaktisk scenarie, hvor eleverne skal arbejde journalistisk med spil som emne og til slut producere klassens fælles online spilmagasin, som de kan dele med andre læsere (klassen, årgangen, skolen eller endnu bredere). Det didaktiske scenarie kræver, at eleverne orienterer sig mod forskellige domæner i og uden for skolen – se domænemodellen (figur 1). Eleverne skal trække på egne erfaringer med spil fra *hverdagsdomænet*, der for eksempel afspejler deres positive og negative holdninger til at spille. På baggrund af deres research og vinkling skal eleverne producere tekster inden for et *scenariebaseret domæne*. Det kræver, at eleverne sætter sig ind i journalistisk fremstilling som *danskfagligt domæne*, hvor de for eksempel får kendskab til at producere debatindlæg, anmeldelser, baggrundsartikler eller podcasts. Tilsvarende er det *pædagogiske domæne* kendetegnet ved, at eleverne

arbejder undersøgende, hvor læreren primært fungerer som vejleder og facilitator, der hjælper dem frem i processen og sørger for, at eleverne får respons undervejs.

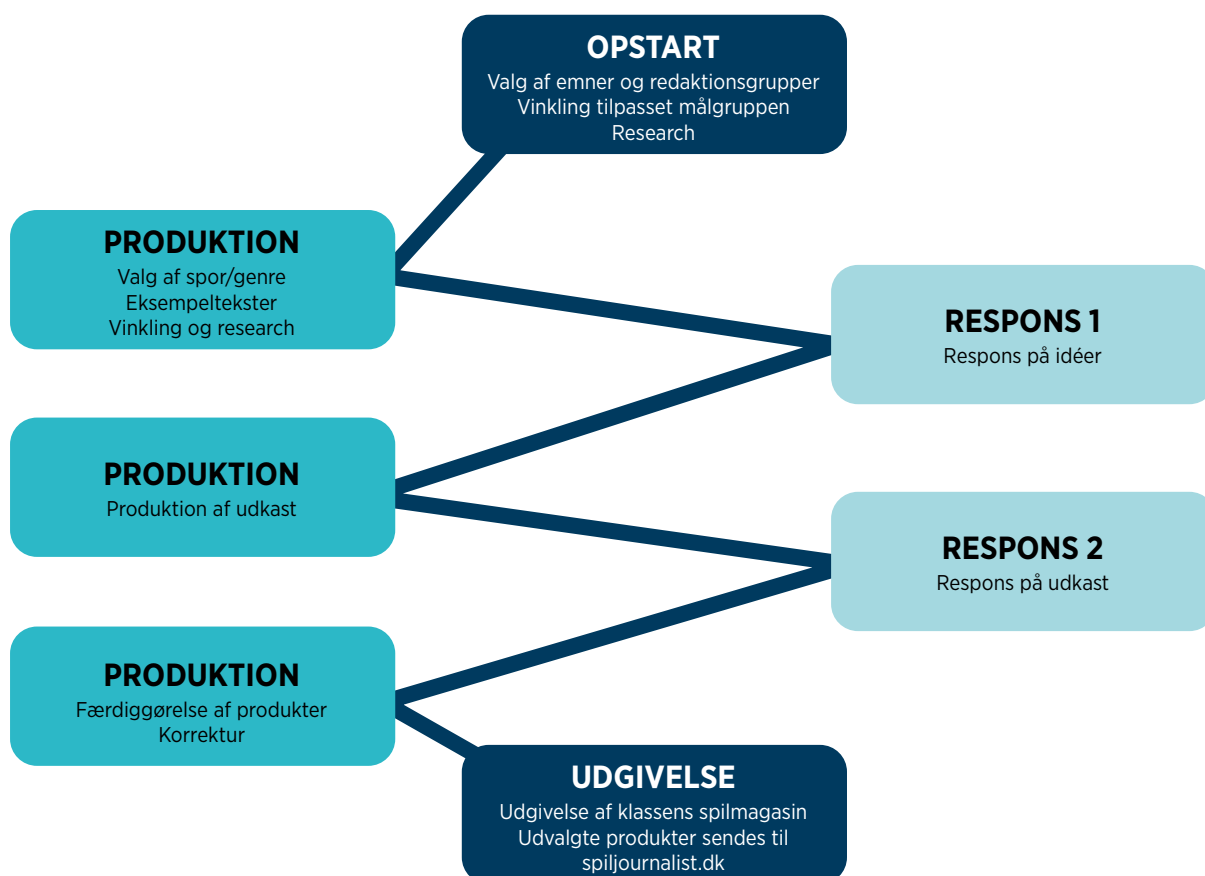


Figur 1: Scenariededaktisk domænemodel (Clio, 2018. Frederikke Lange)

Spiljournalistforløbet

Forskningsprojektet tager afsæt i, at lærere og elever arbejder med læremidlet Spiljournalist (se faktaboksen). Læremidlet henvender sig til 7.-9. klasse, tager 12-15 lektioner at afvikle og skifter mellem research, produktion og respons (se figur 2). Forløbet lægger ud med en fælles brainstorm i klassen, hvor eleverne sammen med læreren kortlægger forskellige vinkler på spil som emne, for eksempel omkring stereotype kønsroller i spil, udvikling af ny spilteknologi, pengeforbrug i spil eller "indiespil" som kunstform. Ud fra deres emnevalg deles eleverne ind i grupper, hvor de kan sparre med hinanden. Dernæst går de i gang med at researche på deres emne ved at søge kilder og artikler på nettet. I forløbet ligger der også videoer med professionelle spiljournalister, som fortæller om deres arbejde med at skrive om spil. På baggrund heraf vælger eleverne selv en bestemt journalistisk genre (anmeldelse, debatindlæg, reportage, baggrundsartikel eller podcast) og en bestemt journalistisk vinkel på emnet som afsæt for deres videre undersøgelse og fremstilling.

” Undervisningen *iscenesættes* gennem et didaktisk scenarie, hvor eleverne skal arbejde journalistisk med spil som emne og til slut producere klassens fælles online spilmagasin, som de kan dele med andre læsere (klassen, årgangen, skolen eller endnu bredere)



Figur 2: Oversigt over spiljournalistforløbet

Erfaringer og potentialer i at arbejde med spiljournalistik

I vores forskningsprojekt har vi undersøgt elevers arbejde med spiljournalistik ud fra afprøvning af forløbet i fem klasser i perioden 2016-2018, nærmere bestemt to 7. klasser, en 8. klasse og to 9. klasser fordelt over tre forskellige skoler (Hanghøj et al., 2020). Efter at have gennemført forløbene fik vi lov at læse elevernes tekster og foretog efterfølgende interviews med udvalgte elever. I vores udvælgelse søgte vi at undersøge variation i de måder, hvorpå eleverne positionerede sig som skrivere i forhold til emnet. Det betød, at vi både foretog interviews med de elever, som valgte relativt negative, og de, som valgte relativt positive vinklinger af spil som emne. Derudover var vi optaget af både at interviewe drenge og piger for at undersøge betydningen af forskellige spilerfaringer. Vi endte med at udvælge i alt 22 elevtekster og interviewe i alt 35 elever (15 piger og 20 drenge). På baggrund af disse elevinterview vil vi i det følgende ud fra domænemodellen diskutere nogle af de didaktiske udfordringer og potentialer, der ligger i at arbejde med spilkultur som emne for journalistisk fremstilling i dansk.

Hverdagsdomæne: spilvaner og spilkultur

Som de fleste lærere og forældre har oplevet på første hånd, er mange børn og unge dybt optagede af computerspil som kulturelt fænomen og samværsform. Et flertal af børn spiller mere end to timer om dagen, hvor især drengene bruger meget tid (WHO, 2016). Samtidig viser nordiske undersøgelser, at der er stor variation i, hvor meget spil fylder i børn og unges hverdag, og hvilke typer af spil de bruger tid på (Thorhaug & Gregersen, 2019; Medietilsynet, 2018; Statens Medieråd, 2019). Nogle spiluniverser, fx *Minecraft*

og *Roblox*, appellerer bredt til både drenge og piger i indskolingen og på mellemtrinnet, men når eleverne bliver ældre, sker der ændringer i deres spilvaner. Der er en tendens til, at de fleste piger i udskolingen foretrækker at spille individuelt på mobiltelefonen, for eksempel i form af småspil som *Hayday* eller *Candy Crusher*. Omvendt er drengenes spilvaner i højere grad knyttet til multiplayer-spil som fx *Counter-Strike* eller *Fortnite*. På den måde er drengenes fælles spilvaner i høj grad en integreret del af deres venskaber, sociale relationer og kommunikationsformer, hvor pigerne ofte er mere flittige brugere af sociale medier som fx Instagram. Samtidig er det vigtigt at understrege, at en del udskolings elever vælger at lægge deres spilvaner på hylden, for eksempel fordi de hellere vil fokusere på skolearbejde eller andre fritidsinteresser.

Pointen er her, at elever i udskolingen i deres hverdagsdomæner alle har erfaringer med spil, men at der ofte er stor variation i deres interesser og holdninger til spil. Positive aspekter kan for eksempel omhandle sammenhænge mellem at spille og opbygge venskaber, udvikle kompetencer i brug af engelsk som fremmedsprog eller evner til at kunne sætte sig i andres sted og leve sig ind i komplekse fiktionsuniverser. Negative aspekter kan omhandle overdreven tids- og pengeforbrug eller øget aggression som følge af voldelige spil.

Når et hverdagsdomæne som spil og spilkultur møder det pædagogiske og det danskfaglige domæne, sætter det derfor gang i elevernes refleksioner. Samtidig med, at eleverne generelt ikke synes, at et digitalt hverdagsfænomen som computerspil hører hjemme i skolen og danskfaget, er det i høj grad emnet, der 'driver dem'. De synes, det er motiverende at arbejde med noget, som de ved noget om og har en holdning til, og mange elever fandt ud af, at de kunne skrive bedre tekster, hvis de præsenterede flere forskellige holdninger:

Freja: [J]eg fandt [netop] nogle, som synes, at det var en god idé, at man ligesom kunne slippe ind i et andet rum, og nogle, som sagde, det her, det er ikke godt for mennesker [...] [M]en jeg tror, det er bare for at få lidt mere fyld på det og sådan, hvis man bare sidder og roser noget til skyerne, så... så stopper det jo ligesom lidt på et tidspunkt, så kan man ikke rigtig komme videre. Men hvis man ligesom sidder og... ja og argumenterer lidt med sig selv, både positivt og dårligt... positive og negative synsvinkler på det emne, man nu arbejder med, så tror jeg, man kan få skrevet en lidt federe tekst med lidt mere kød på.

Emnets diversitet og elevernes egne hverdagserfaringer med det bliver dermed et aktiv i deres egen skrivning.

” De synes, det er motiverende at arbejde med noget, som de ved noget om og har en holdning til.

Scenariebaseret domæne: journalistik

Journalistik stammer naturligvis fra verden uden for skolen, men har samtidig en lang historie i danskfaget, hvor det har fundet en didaktiseret og skolsk form og praksis (jf. Hetmar, 2017). Derfor optræder journalistik både i det scenariebaserede og det danskfaglige domæne i modellen (se figur 1) – men i to forskellige former. Mange af eleverne giver direkte udtryk for, at de ikke har det store kendskab til journalistik som dagligdags fænomen, men at de derimod kender det fra tidligere forløb i skolen.

Det er således en vigtig del af forløbet, at der indgår videoklip med to professionelle spiljournalister, som dels fortæller om, hvordan de arbejder, dels guider elevernes arbejdsproces. De fortæller for eksempel

om, hvordan man arbejder med selektion og vinkling af stof. De fungerer dermed som rollemodeller og fortæller bl.a., at professionelle skribenter også går i stå, skriver dårligt og må adsprede sig selv i skriveprocessen, at det er svært at være objektiv, og at de ser spil som en fiktionsform på linje med film og litteratur. De giver legitimitet til og inspirerer elevernes arbejde med det scenariebaserede domæne spiljournalistik.

” De professionelle journalister fungerer som rollemodeller.

Når vi ser på både elevernes tekster og deres udsagn i interviewene, er det tydeligt, at mange lever sig ind i denne professionelle rolle og positionerer sig som journalister. Nogle skriver som voksne anmeldere, der skriver til skoleelevers forældre, mens andre decideret opfinder fiktive karakterer som afsendere af fx en podcast. En elev siger om det at indtage en professionel position:

Iben: Altså, så var det det der med at lære at formulere sig ordentligt, sådan så det giver mening, men også sådan lyder lidt professionelt-agtigt, sådan det ikke lyder som, at vi er... vi er sådan nogle små børn, der har skrevet det.

Forløbet giver dem mulighed for ikke at skrive som “små børn”, men netop som journalister. Også den afsluttende publicering virker forpligtende, fordi teksten ikke kun skal ses af læreren, men af hele klassen, årgangen eller en bredere offentlighed. Her er det interessant at se elevernes sammenligninger med, hvordan de plejer at arbejde:

Freja: Ja, fordi i skolen, der er man jo sådan lidt ... jeg ved, det bare er her, det skal ske, og der er ikke andre end min lærer, der skal se det-agtigt. Og så kan man måske godt sløse lidt, hvor man måske, hvis man ved, der er flere øjne, der kommer på det, flere, der har meninger til ens tekst, og sådan noget, at man så måske tænker lidt mere over, hvad man skriver.

Pædagogisk domæne: undersøgende arbejde

En af de meget stærke kompetencer, som eleverne tager med sig fra hverdagsdomænets digitale fritidskulturer, er researchkompetence. De er generelt dygtige researchere, som kan undersøge, uddrage viden og anvende den, men det foregår også lidt uformelt, og det kan være svært at se i deres færdige tekster, hvor de har deres viden fra. De er vant til at undersøge og vurdere fordele og ulemper, hvis de for eksempel skal købe et nyt spil, ligesom de hele tiden interagerer med andre for at skaffe sig viden. De er således vant til hurtigt at finde og anvende viden, men ikke vant til at sætte ord på, hvordan de har gjort. Spiljournalistforløbet tager på den måde afsæt i digitale erfaringer, de har med sig fra hverdagsdomænet, og forsøger at kvalificere dem i det scenariebaserede domænes professionelle retning. En elev fortæller for eksempel om, hvordan han er vant til at skaffe sig viden om ting, han interesserer sig for, og hvordan denne undersøgelseskompetence får en plads i hans arbejde med Spiljournalist:

Dennis: Det var noget, jeg selv fandt ud af.
Interviewer: Ja. Ved så at læse om det?
Dennis: Ja. Og studere, kan man sige det?
[...]
Interviewer: Ja. Er det noget, du normalt gør? Går ud og søger meget på nettet og finder artikler?
Dennis: Ja, det er det. Når jeg, i hvert fald, researcher, så finder jeg det på engelsk og artikler og ser, hvordan andre synes om det, emnet.

Mange elever fortæller, at de ikke er vant til denne undersøgende arbejdsform i skolen og slet ikke så frit, som der i Spiljournalist er lagt op til. Det går igen, at der i den almindelige danskundervisning er et meget direkte forhold mellem at læse om noget og at skrive om det. Man læser, tager noter ud fra specifikke spørgsmål og præsenterer derefter, men er ikke vant til selv at stille undersøgelsesspørgsmål, finde kilder, vurdere osv.:

Emma: Ja, normalt er det jo sådan, at vi læser om et forløb, og så skriver vi om det bagefter. Men nu, sådan, nu kunne vi sætte os ind i det, fordi vi sådan kendte det.

Danskfagligt domæne

De interviewede elever siger næsten samstemmende, at forløbet var motiverende, fordi de selv kunne vælge, hvad de ville skrive om. Det kan være lidt overraskende, at de bliver stillet en ret bunden opgave og alligevel oplever stor valgfrihed, men det hænger både sammen med emnets bredde, at alle har erfaring med det, og at de samtidig har store frihedsgrader i valg af genre og arbejdsform. De skriver om en lang række forskellige aspekter af spil og kan herudover vælge journalistisk genre og medie, og de kan skrive ud fra egne erfaringer eller interviews med familiemedlemmer eller kilder, de finder på nettet:

Freja: [S]å synes jeg også, at det var meget fedt, vi sådan... vi havde lidt frie tøjler til selv at vælge, hvordan vi ville skrive, og hvad vi ville belyse, og på den måde have lidt mere indflydelse på, hvad vi ville.

Eleverne har arbejdet med research, kildekritik, vinkling, diskuterende fremstilling, respons og publicering og altså arbejdet på måder, der ligger fuldt og helt inden for danskfagets kernefaglighed, som den for eksempel er beskrevet i Fælles Mål. Men når vi har bedt eleverne selv sætte ord på det danskfaglige i forløbet, fremtræder en påfaldende snæver fagopfattelse. For eleverne repræsenteres det danskfaglige i høj grad af bundne krav, regler, stavning, formalia og ting, man skal huske:

Nikolaj: Åh Gud, vi havde meget, men det er... det var svært at huske, fordi vi havde så meget, vi skulle huske på. Den måde, vi skulle skrive på, ja, jeg kan ikke huske, hvad de forskellige ting hedder. Vi havde noget danskfagligt i hvert fald.
Emma: Det er det jo, fordi du skal jo skrive en ting ned, så du er jo nødt til at lære at kunne stave, jo, for at kunne gøre det.

Det, eleverne udpeger som det fagligt vigtige, er nærmest alt det modsatte af det, de udpeger som det motiverende og engagerende. I et scenariedidaktisk forløb som dette har læreren derfor en væsentlig opgave i at kvalificere, eksplicitere og synliggøre det faglige indhold, så eleverne kan reflektere og sætte faglige

ord på deres erfaringer. Vi er her inde i et velkendt dilemma mellem scenarie og fag: Hvordan forener man en virkelighedsnær udfordring med et specifikt fag og dets traditioner og antagelser om, hvad der tæller som faglighed? I tilfældet Spiljournalist er udfordringen ikke, at faget ikke er til stede i scenariet, nærmest tværtimod, for det er hele tiden til stede. Udfordringen er snarere, at eleverne ikke opdager det, og at de oplever forløbet som en eksotisk afvigelse fra det lidt kedelige fag, som de forventer at skulle vende tilbage til. De har ingen erkendelse af, at alle aktiviteter i Spiljournalist er helt i tråd med danskfaget i dets aktuelle udformning.

” **Det, eleverne udpeger som det fagligt vigtige, er nærmest alt det modsatte af det, de udpeger som det motiverende og engagerende.**

Eleven, der har lagt citat til denne artikels overskrift, er overbevist om, at hvis man skal udvikle sig som skriver i dansk, skal man skrive om noget, man interesserer sig for:

Interviewer: Nå, men så lad os prøve at samle op en gang. Hvad vil du synes, er det vigtigste, du har lært gennem sådan et forløb her?

Dennis: Man skal skrive om det, man interesserer sig for.

Interviewer: Ja. Hvorfor?

Dennis: Fordi det er der, hvor det er, at du tænker mest innovativt, kan man kalde det det? Og du... finder hurtigere på ideer, og du går ikke i stå, når du skriver, og du får det hele til at hænge sammen... du leder ikke efter ordene, du skriver bare.

Der er ingen tvivl om, at det er elevernes digitale erfaringer i fritiden, der motiverer og driver dem i forløbet, og at de samtidig stiller sig i mange forskellige positioner i forhold til såvel emne som arbejdsform. Forløbet behandler således ikke blot et emne på linje med andre fritidsinteresser, men trækker i høj grad også på en række praktiske digitale erfaringer og holdninger, som eleverne ikke er vant til at bringe i spil i skolen. Med den rette didaktiske rammesætning ligger der således et stort potentiale i at tage udgangspunkt i elevernes digitale fritidskulturer.

Referencer

- Fougst, S. S. (2020). *Hvad er et (godt) scenarie?* Forskerklumme på videnomlaesning.dk. <https://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2020/hvad-er-et-godt-scenarie/>
- Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Fougst, S. S., & Hetmar, V. (red.) (2017). *Hvad er scenariendidaktik?* Aarhus Universitetsforlag.
- Hanghøj, T., Lützen, P. H., & Geer, S. L. (2020). Positioning students as game journalists: Transforming everyday experiences into professional discourse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1991>
- Hetmar, V. (2017). Positioneringsteori og scenariebaserede undervisningsforløb. I: Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Fougst, S. S., & Hetmar, V. (red.), *Hvad er scenariendidaktik?* Aarhus Universitetsforlag.
- Medietilsynet (2018). *Barn og medier 2018. Medievaner: mobiltelefon og tidsbruk hos norske 13-18-årige*. https://medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/trygg_bruk/barn-og-medier-2018/barn-og-medier-2018-medievaner-mobil--og-tidsbruk.pdf

- Statens Medieråd (2019). *Ungar och medier 2019*. <https://statensmedierad.se/download/18.126747f416d00e1ba946903a/1568041620554/Ungar%20och%20medier%202019%20tillganglighetsanpassad.pdf>
- Thorhauge, A. M., & Gregersen, A. (2019). Individual pastime or focused social interaction: Gendered gaming practices among Danish youth. *New Media & Society*, 21(7), 1444-1464.
- World Health Organization (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey>

Om forfatterne

Peter Heller Lützen, ph.d. i dansk, ansat ved Nationalt Videncenter for Læsning, interesserer sig især for skrivning, sammenhænge mellem fritid og skole og socioøkonomiske aspekter af uddannelse. Foretrukket spil: FIFA.

Thorkild Hanghøj, ph.d., professor MSO i spil og læring, Aalborg Universitet, arbejder med at undersøge og skabe meningsfulde koblinger mellem fag og spil. Foretrukket spil: Boulder Dash.







Skriver dine elever medialekt?

Og hvorfor er det interessant for dig som dansklærer?

TINA THODE HOUGAARD, LEKTOR, PH.D., AARHUS UNIVERSITET

Når vi kommunikerer via sociale medier, befinder vi os i en kommunikationssituation, som både er præget af mediernes særlige måder at fungere på, og af, at vi i denne sociale kommunikation fokuserer meget på det relationelle. Sproget og interaktionen påvirkes af kommunikationsmediet og bliver således medialisert, og medialekt og medialektale træk opstår. Vores forståelse af teknologierne og deres anvendelsesmuligheder får betydning for vores daglige kommunikative praksis og dermed for vores kommunikative kompetence. Som inspiration til arbejdet med sproget i sociale medier som en del af skolens sprog- og kommunikationsundervisning viser og forklarer artiklen forskellige medialektale træk.

Mange emojis, udeladte punktummer og halve sætninger. Det er noget af det, der springer i øjnene på mange, når de ser på tekster på sociale medier. Den sprogbrug, der findes i onlineinteraktion, skiller sig på mange måder ud fra de skriftlige tekster, vi kender fra aviser, bøger, nyhedsinformation på nettet og danske stile. Men det gør ikke nødvendigvis sprogbrugen i sociale medier dårlig og forkert.

I skolesammenhæng kan vi operere med en skelnen mellem skoletekster og fritidstekster. I fritiden er skoleelever i stigende grad skabere af forskellige typer fritidstekster, fx videoer på YouTube eller TikTok, opslag på Instagram, kommentarer på Facebook og beskeder via Messenger eller Snapchat. Nogle fritidstekster er skrevet til større grupper, fx en kommentar til en fanfiction eller til en video på YouTube, andre er kun tiltænkt én modtager, fx på Messenger.

Som dansklærer er det vigtigt at arbejde sproganalytisk med aktuelle onlineinteraktionsformer, både fordi eleverne her kan iagttage sproglige udviklinger og arbejde med at forstå konkrete eksempler på sprogbrug, og fordi det er en del af vores teknologiforståelse at kunne færdes dannet og hensigtsmæssigt på sociale medier, når man poster, deler, liker og kommenterer.

Jeg vil i denne artikel komme ind på, hvordan (og hvorfor) skriftlig onlineinteraktion adskiller sig fra mere klassisk anvendelse af skriftsproget. Først vil jeg beskrive, hvordan en meget anderledes kommunikationssituation muliggør nye typer handlinger og sprogbrug og begrænser andre; her vil jeg fokusere på begreberne medialisering, relationskommunikation og på dialogisering. Dernæst vil jeg give et overblik over de vigtigste karakteristika for sproget brugt online og introducere begrebet medialekt. Afslutningsvis vil jeg give et par bud på, hvordan man som dansklærer kan arbejde med medialekter.

Nye betingelser og muligheder

Vi har kun for alvor interageret online i 20-30 år. Alligevel findes der allerede sproglige og multimodale konventioner for vores onlinekommunikation. De digitale medier giver os alle nogle særlige (og til dels nye) vilkår, der gør, at vores interaktion påvirkes og forandres; vores interaktion bliver medialisert, når

vi tilpasser os medierne og de muligheder og begrænsninger, de giver os. Når man fx interagerer via en telefon eller lignende, der har touchskærm, får det betydning for, hvordan man bruger tastaturet, og nye muligheder (fx at swipe) og sprogformer (fx emojis og klistermærker) udvikles, og sproget tilpasses (fx forskellige måder at forkorte ord og sætninger på).

Mediernes særlige vilkår hænger sammen med begrebet *affordans* (affordance), der oprindeligt stammer fra James Gibson og handler om, at ”medier og genrer favoriserer bestemte typer af indhold og udtryk og udelukker andre” (Hjarvard, 2007, s. 40). Når mediernes forskellige logikker (fx konstant tilgængelighed på grund af mobiltelefonen) og vilkår (fx brug af tastatur) gør, at vi agerer på nye måder, er vores sprogbrug blevet medialiseret. Konventionaliseringsprocessen gør ydermere, at mediespecifikke sprogformer opstår, fordi mange mennesker reagerer på de samme vilkår, og vi får det, vi kan kalde for medialektaler eller medialektale træk (Hjarvard, 2007; Hougaard et al., 2018; Hougaard & Lund, 2019).

” **Mediespecifikke sprogformer opstår, fordi mange mennesker reagerer på de samme vilkår, og vi får det, vi kan kalde for medialektaler.**

De sociale mediers konstante udvikling betyder, at der er temmelig stor forskel på de medialektale træk fra starten af nullerne og dem, der kendetegner onlineinteraktion i dag. I webchat i år 2000 skrev man *g* for griner og *s* for smiler, men i dag bruger stort set alle smileyer eller emojis, når de vil udtrykke den slags grimasser, eller de indsætter en reaktionsgif, dvs. en lydløs video på et par sekunder, som den, hvor den amerikanske skuespiller Robert Downey Jr. (der spiller Tony Stark i Iron Man) på en nærmest karikeret måde tørrer noget forestillet sved af panden som et udtryk for lettelse. Omkring årtusindskiftet var det også temmelig udbredt at eksperimentere med forskellige måder at forkorte ord på. Man forkortede enten ved at lave akronymforkortelser, fx *LOL*, *FOMO* eller *AEBMB*¹, eller afkortninger, hvor man reducerede ordet ved at klippe noget væk fra starten, midten eller slutningen, fx *comp* (computer), *blir* eller *puter*. Hvis man i dag forsøger at skrive *blir*, vil de fleste opleve, at deres skriveredskab har en indbygget autokorrektur, der retter ordet til *bliver*. Det er en af grundene til, at mange af de sproglige eksperimenter, vi så i starten af 2000, stort set ikke findes i almindelige onlineinteraktioner længere (Hougaard, 2014).

Konventionalisering betyder ikke nødvendigvis, at særlige sprogformer får så stor udbredelse, at de ender i retskrivningsordbogen, for konventioner er dynamiske og konstant forhandlede. De er ikke naturlige i den forstand, at de er biologisk nødvendige, men netop noget, man inden for en gruppe af mennesker er kommet overens om. Måske vil vi om nogle år igen have opfundet nye måder at formidle mimik og gestik på. Det er derfor oplagt, at eleverne i danskundervisningen arbejder med sprogbrugen i forskellige sociale medier og grupperinger, både for at finde frem til mediernes aktuelle affordanser, fx om man tilskyndes til at vise spontane reaktioner på andres handlinger via likes, og for at undersøge, hvordan forskellige sprogbrugere forholder sig til affordanserne. Med Facebook som eksempel kan man undersøge, hvor udbredt forskellige typer likes er, hvad disse likes bruges til, og om der er forskel på, hvordan de forskellige likes forstås. Man kan dermed dels øge refleksionen over fænomener som like-økonomi, dels diskutere arten af liksene, og hvorvidt de kan sammenlignes med minimalresponsen i samtaler.

Relationskommunikation og dialogisering i onlinefritidstekster

Man kan ligesom Sebba skelne mellem tekster i *regulated* og *unregulated spaces* og placere onlinefritidstekster mellem disse to poler (Sebba, 2007, s. 44). Placeringen skyldes primært, at der i den interaktion,

1 AEBMB står for Alt Er Bedre Med Bacon.

man har via onlinemedier, foregår en konstant forhandling af, hvilke typer sprogbrug der fungerer og hjælper deltagerne frem mod det ønskede formål. Fritidstekster eksisterer altså ikke i et normløst rum, men normerne skal aflæses successivt i andres reaktioner og responderende handlinger; de kan ikke slås op i håndbøger o.l. På det sociale medie Reddit er det til eksempel en udbredt forståelse, at man ikke skal bruge emojis, fordi det associeres med sociale medier, der er mere mainstream, fx Facebook og Instagram.

De sociale medier er i høj grad kendetegnet ved, at deltagerne interagerer og dermed påvirker hinandens sprogbrug hele tiden. I modsætning til den monologiske kommunikation, hvor afsenderen er privilegeret ved at bestemme tekstens indhold, form, tid og rum, er interaktion præget af en forhandling af indholdets relevans, af mængden og arten af feedback og af relationen mellem de interagerende. Relationskommunikation ses ved, at deltagerne ikke i snæver forstand fokuserer på informationsudveksling, men også orienterer sig mod relationen mellem de interagerende. "[C]ommunication not only conveys information, but [...] at the same time [...] imposes behavior" (Watzlawick et al., 1967, s. 51). Denne adfærdsforhandling minder om den, man ser i mundtlige interaktioner som fx (telefon)samtaler og videokonferencer, hvor deltagerne via forskellige former for feedbacksignaler, fx minimalresponsen *mhm* og det at nikke eller smile, indgår i en metaforhandling med hinanden om interaktionens vilkår.

Interaktioner er dialogiske og ofte synkrone (eller quasisynkrone) med en skiftende mellem positionerne modtager og afsender. Dialogiseringen gør, at selve interaktionsprocessen, relationen og sprogbrugen får mere fokus i situationen, end det er tilfældet for den monologiske kommunikation, hvor der i højere grad er tendens til at fokusere på indholdet. Man skal blot kaste et enkelt blik på en transskription af en samtale for at indse, hvor meget energi der faktisk bruges på at metakommunikere (Jakobson, 1960) og relationskommunikere (Watzlawick et al., 1967). I danskundervisningen kan man starte med at diskutere, hvorfor vi hilser på hinanden, når vi mødes, og om der er forskel på, hvilken type hilsen der er bedst i bestemte sammenhænge. Hilsner er ritualer, der sikrer, at vi forstår hinandens sociale hensigter, men hilsner fortæller også noget om den indbyrdes relation. Selv om samtaler via Messenger ligner fortsatte samtaler, ses det alligevel ofte, at en genoptaget samtale indledes med en hilsen, fx *hej du*, og at online samtaler afsluttes med en smiley eller lignende for at markere afslutning (Hougaard & Rathje, 2018).

Medialektale træk

På samme måde, som vi i sprogundervisning kan interessere os for, hvordan geografiske og sociale forskelle giver forskellige dialekter og sociolekter, er undersøgelsen af medialekter også en måde, hvorpå vi kan forstå, hvorfor og hvordan menneskers sprogbrug og sproglige handlinger påvirkes af mediernes logikker og vilkår, dvs. hvordan sproget medialiseres. I grove træk kan de medialektale træk inddeles efter tre principper: økonomisering, compensation og ekspressivitet (Hougaard, 2004). Økonomisering er et centralt sprogligt princip, der sandsynligvis udspringer af menneskets naturlige magelighed, men også af ønsket om øget kommunikationshastighed. Ved at forkorte og udelade hele eller dele af ord og sætninger sørger vi for at give vores modtager tilstrækkelig information til, at denne forstår, hvad vi mener, men heller ikke mere end det (Togeby, 1993, s. 273). Derved øger vi intensiteten i den skriftlige interaktion, der i forhold til mundtlig interaktion er meget langsommere og mere omstændelig.

” I grove træk kan de medialektale træk inddeles efter tre principper: økonomisering, compensation og ekspressivitet.

Kompensationsprincippet er primært interessant, fordi onlineinteraktioner på flere måder minder om samtaler: De er dialogiske med hyppige turskift, der gør, at vi hele tiden orienterer os efter andres indlæg.

Indlæggene er sekventielt orienteret mod hinanden (Herring, 1999). Men tonefald, pauser og tøvelyde, der i samtaler er med til at organisere turtagningen og guide modtagerens forståelse som *contextual cues* (Gumperz, 1982), er fraværende i skriftlig interaktion, hvor man heller ikke kan aflæse hinandens kropssprog i form af øjenkontakt, gestik og mimik. Tabet af dette forsøger deltagerne at kompensere for ved at bruge emojis, lydstavning og alternativ tegnsætning.

Endelig bruges der også en del energi på det ekspressive i at udtrykke sig appellerende og underholdende ved fx at bruge småironiske hashtags eller grafiske elementer, såsom emojis, memes eller forskellige farver og skrifttyper. Med sans for æstetik og visualitet ønsker man som afsender at understrege sin personlighed og identitet samt at vise, at man forstår at designe sin meddelelse, så den bliver virkningsfuld og interessant.

De tre principper kan hjælpe os med at systematisere og forstå de alternative former for sprogbrug, som kendetegner interaktionen i de sociale medier. Der kan konstateres forandringer på alle sproglige niveauer, lige fra det interaktionelle niveau til det interpunktionelle, men de tre principper kommer lidt forskelligt til udtryk – og i divergerende grad. Til eksempel kan økonomisering ses i udeladelsen af tegnsætning, i ord- og sætningsforkortelser og i, at en onlinesamtale ofte består af korte, hurtige indlæg.

Neografi og emojis – eksempler på medialektale træk

I det følgende vil jeg kort gennemgå tre forskellige medialektale træk: lydstavning, emojis og det nye punktum. Tilsammen danner de tre nedslag en slags medialektal maggiterning; dels giver de indblik i principperne økonomisering, kompensation og ekspressivitet, dels vil mange forbinde det mediespecifikke sprog med netop disse typer sprogbrug.

Første medialektale træk er lydstavning² eller ”prosodic spelling” (Androutsopoulos, 2000), som er en type ortografisk variation, der dækker over forskellige former: bogstavgentagelse (forlængelse), fx *ahhh*, afkortning, fx *ku* (for standardformen *kunne*), brug af versaler, fx *NEJ*, specialtegn, fx udråbstegnene i *puha!!*, det at indsætte *r* for at fremkalde fornemmelsen af en dyb vokallyd, fx *nårh* (jf. Berthelsen et al., 2019; Hougaard & Lund, 2019). Lydstavning understøtter ligesom mange emojis den pragmatiske forståelse af tekster, fordi den kompenserer for, at vi på skrift mangler stemmeføring og kropssprog, men lydstavning får også afsenderen til at fremstå kreativ og eksperimenterende, så det er også tegn på ekspressivitet.

Som det andet medialekttræk ses emojis, der efterhånden er udbredt til næsten alle teksttyper i de sociale medier. De bruges ofte som en form for læseguide, fordi de med ”illokutionær kraft” (Dresner & Herring, 2010) markerer afsenderens intention. På samme måde som vores stemmeføring og ansigtsudtryk er med til at give ekstra information om vores attitude og intensitet, angiver emojis, hvilken måde et udsagn skal forstås på. I et opslag, hvor afsenderen skriver om en sommerhustur, der skal gennemføres på trods af regeringens coronarelaterede forsamlingsforbud på mere end fem personer, kan emoji'en, der viser to hænder rakt i vejret, i følgende sætning: ”vi alle er self blevet testet og er negative 🙌” både forstås som udtryk for glæde og lettelse, og for at afsenderen med ”hænderne op” på forhånd sikrer sig mod en anklage om skødesløshed eller manglende samfundssind. Emoji'en er med til at betone adverbiet *selvfølgelig* og give det mere farve.

Men emojis er også en slags social teknik, hvor følelsernes kraft krystalliseres ind i et lille tegn, hvis virkning forstærkes af denne fortætningsproces, samtidig med at receptionen omgærdes med en vis usik-

2 ”Lydskrivning” ville måske være en mere rammende betegnelse, fordi det ikke kun handler om, hvordan noget staves.

kerhed og derfor desto stærkere hermeneutisk impuls pga. tegnenes forsimplede og antydende karakter (Stark & Crawford, 2015, s. 3-4). Hænderne op-emoji'en er nemmere at indsætte end en lang forklaring, og samtidig overlader afsenderen også en del af forståelsesarbejdet til modtageren. De multimodale emoji's appellerer til vores socialesemiotiske analyseevner (Van Leeuwen, 2004).

” De multimodale emoji's appellerer til vores socialesemiotiske analyseevner.

Som det tredje kan medialekter også iagttages på tegnsætningsniveau. Traditionelt er punktummet et vigtigt skilletegn, der deler teksten op i meningshelheder, men i sociale medier er der en tendens til, at punktummet helt udelades. Der kan være flere årsager. Måske rammer økonomiseringstrangen alle interpunktionstegn. En undersøgelse af tekster produceret af 64 danske skoleelever i 4.-6. klasse viste, at børnene undgår både komma, punktum og spørgsmålstegn i deres tekster (Lund, 2020, s. 94). En forklaring kan være, at eleverne ønsker at undvige det afsluttende og konkluderende, der ligger i punktummet, men der kan ifølge Lund også være tale om en affordansafhængig forandring, for på iPhone-tastaturet skal alle interpunktionstegn hentes via en genvejstast (Lund, 2020, s. 37)³.

Ifølge Androutsopoulos (2018) er punktummet på vej til at ændre funktion fra at være skilletegn til at blive en dialogresurse, der kan signalere vrede, fornærmelse eller manglende vilje til videre interaktion (Androutsopoulos & Busch, 2020). Punktummet har fået en interpersonel medbetydning, når det anvendes i interaktion på de sociale medier, fordi netop det relationelle er så væsentligt i denne type kommunikation. I en Messenger-samtale mellem to veninder ses det tydeligt, at denne sprogforandring kan give forvirring:

The screenshot shows a Messenger chat interface with a light gray background. There are two columns of text bubbles. The left column contains messages from one person, and the right column contains messages from another person. The messages are as follows:

- Left: "Er jeg heller ikke, men det virker sådan 😊"
- Right: "nå okay."
- Right: "træls for hende."
- Left: "Ja"
- Left: "Men hun er lidt svær at omgås"
- Right: "ja. jeg kender godt typer som hende."
- Left: "Hvorfor sætter du alle de punktummer 🙄🙄"
- Right: "hvilke punktummer? 😊 i studiegrupperne?"
- Left: "Nej i chat, haha"
- Right: "Når jeg afslutter sætninger??"
- Left: "Man tror jo, du er sur 😏"
- Right: "seriøst"
- Right: "Når jeg afslutter sætninger??"

Punktummets nye potentiale vil sikkert blive genstand for megen diskussion, men i stedet for at afvise det interpersonelle punktum som en fejl, vil jeg i tråd med hele artiklens grundsynspunkt opfordre til at

3 Der findes dog en punktum- og en kommatast på Huawei-tastaturet.

se det som en mediespecifik udvidelse af de sproglige resurser. Med den tilgang vil der forhåbentlig være grobund for en pragmatisk diskussion i undervisningen af forskellene på punktummer i avisartikler og digitale dialoger – og af medialektale sprogtræk mere generelt. Hvilke handlinger udfører vi i online-interaktioner, og hvordan påvirker de vores sociale praksis? Hvordan kommer disse handlinger sprogligt til udtryk – hvorfor er det for eksempel vigtigt at økonomisere?

Fritidsteksternes potentiale

Hvis vi inddrager begreber som kommunikativ kompetence og relationskommunikation i undervisningen, kan det være med til at åbne vores elevers øjne for sproget som en social praksis, hvor vi ud over at informere også markerer vores identitet, viser vores relationelle intentioner og behov og ikke mindst vores nærvær. Denne vinkel på sprogforskning og sprogundervisning er ikke mindre vigtig, når det gælder sprog og interaktion i sociale medier. Kommunikation er vigtigt for os som sociale væsner. Det er en samværsform.

” Kommunikation er vigtigt for os som sociale væsner. Det er en samværsform.

Det er vigtigt, at vi som dansklærere analyserer og diskuterer den sprogbrug og interaktion, vi ser på sociale medier, med henblik på at (med)skabe bevidste sprogbrugere, fordi vi på én gang tager elevernes kommunikative kompetence seriøst og udfordrer dem til dels at reflektere over den sproglige udvikling, dels at analysere medialekter som *registre*, dvs. kommunikative praksisser bestemt af, hvad der foregår, hvem der deltager, hvilket medie der er anvendt, og hvad sprogets rolle er i interaktionen (Halliday, 1978, s. 31).

Hvis vi i arbejdet med medialekter inddrager elevernes fritidstekster i undervisningen, vil de sproglige undersøgelser desuden drage nytte af elevernes etnografiske observationer (og give førstehåndsviden om ”indfødte” sprogbrugeres overvejelser og præferencer) og gøre eleverne bevidste om, at den kommunikative kompetence giver muligheder, hvis relevans kan iagttages og benyttes her og nu i deres daglige interaktioner. Som etnografer skal eleverne overholde en række juridiske, etiske og moralske forholdsregler og retningslinjer, fx GDPR. Det at bruge elevernes egne fritidstekster giver derfor både mulighed for samtale om digital dannelse, og for at eleverne tager deres egne og hinandens sprogvælg seriøst og reflekterer over dem.

Referencer

- ▶ Androutsopoulos, J., & Busch, F. (2020). Digital punctuation as an interactional resource: the message-final period among German adolescents. *Linguistics and Education*, 100871. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100871>
- ▶ Androutsopoulos, J. K. (2000). Non-standard spellings in media texts: The case of German fanzines. *Journal of Sociolinguistics*, 4(4), 514-533.
- ▶ Androutsopoulos, J. K. (2018). Digitale Interpunktion: Stilistische Ressourcen Und Soziolinguistischer Wandel in der Informellen Digitalen Schriftlichkeit von Jugendlichen. I: Ziegler, A. (red.), *Jugendsprachen/Youth Languages: Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current perspectives of international research* (Vol 2.) (s. 722-748). De Gruyter.
- ▶ Berthelsen, U. D., Hougaard, T. T., & Christensen, M. V. (2019). Medialekter i et grammatisk og didaktisk perspektiv. 17. *Møde om Udforskningen af Dansk Sprog*, 17, 95-111.

- ▶ Dresner, E., & Herring, S. C. (2010). Functions of the Nonverbal in CMC: Emoticons and Illocutionary Force. *Communication Theory*, 20(3), 249-268. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2010.01362.x>
- ▶ Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- ▶ Halliday, M. A. K. (1978). Language and social man. I: *Language as Social Semiotic* (s. 8-35). Edward Arnold.
- ▶ Herring, S. C. (1999). Interactional Coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4(4).
- ▶ Hjarvard, S. (2007). Sprogets medialisering. *Språk i Norden*, 38(1), 29-45.
- ▶ Hougaard, T. T. (2014). Sproglige forandringer i de nye medier: fra chatstil til hashtagpoesi. *NyS, Ny-danske Sprogstudier*, 46, 39-66.
- ▶ Hougaard, T. T., Durup, T., & Balleby, L. (2018). *Sprog i sociale medier*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- ▶ Hougaard, T. T., & Lund, L. B. C. (2019). Medialektale træk i digitale dialoger. *Språk i Norden*, 49(1), 7-23.
- ▶ Hougaard, T. T., & Rathje, M. (2018). Emojis in the Digital Writings of Young Danes. I: Ziegler, A. (red.), *Jugendsprachen/Youth Languages. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research* (s. 773-806). De Gruyter.
- ▶ Jakobson, R. (1960). Closing Statement: Linguistics and Poetics. I: Sebeok, T. A. (red.), *Style in Language* (s. 350-377). The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology og John Wiley & Sons.
- ▶ Lund, A. S. (2020). *Digitalt medieret skriftsprog i et didaktisk perspektiv. En kvalitativ undersøgelse af børns digitalt medierede literacy*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- ▶ Sebba, M. (2007). *Spelling and Society: The Culture and Politics of Orthography around the World*. Cambridge University Press.
- ▶ Stark, L., & Crawford, K. (2015). The Conservatism of Emoji: Work, Affect, and Communication. *Social Media + Society*, 1(2), 87-96.
- ▶ Togeby, O. (1993). *PRAXT. Pragmatisk tekstteori I og II*. Aarhus Universitetsforlag.
- ▶ Van Leeuwen, T. (2004). *Introducing Social Semiotics: An Introductory Textbook*. Routledge.
- ▶ Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. W. W. Norton.

Om forfatteren

Tina Thode Hougaard er ansat som lektor ved Institut for Kommunikation og Kultur på Aarhus Universitet, Afdeling for Nordiske Studier. Hun er medredaktør af Scandinavian Studies in Language og Møde om Udforskningen af Dansk Sprog og har udgivet adskillige artikler om interaktion og sprogbrug i sociale medier. I 2018 udkom lærebogen *Sprog i sociale medier* og forskningsbogen *The language of Illness and Death on Social Media*, og i 2020 udkom hendes bog *Emojis* i serien Tænkepauser.





Den litterære langlesingens muligheter og utfordringer i digitaliseringens tidsalder

ANNE MANGEN, PROFESSOR & MARGRETHE SØNNELAND, FØRSTEAMENUENSIS, NASJONALT SENTER FOR LESEOPPLÆRING OG LESEFORSKNING, UNIVERSITETET I STAVANGER, NORGE

Teknologiske nyvinninger har alltid formet både hva, hvor mye og hvordan vi leser og har skapt premisser for hvordan vi forsker på, og underviser i lesing. I en tid der undervisningen i økende grad digitaliseres, er det nødvendig å diskutere litteraturlæringens plass innenfor nye rammer. I denne artikkelen skal vi fremheve viktigheten av å lese lengre litterære tekster. Vi kaster også et kritisk blikk på det utvidede tekstbegrepet: har oppmerksomheten på korte, multimodale tekster skjøvet de lange tekstene, og med det, evnen til kognitiv tålmodighet og kontemplasjon, ut av utdannelsen? Er det på tide å utfordre det utvidete tekstbegrepet?

Vi vil begynne med å diskutere langlesing og utholdenhet i digitaliseringens tid. Deretter skal vi gi oppmerksomhet til forskning som peker på hva slags tekster som brukes i skolen, før vi forsvarer lesing av de lange, litt krevende tekstene. Til slutt gjør vi rede for noen didaktiske implikasjoner som følger av artikkelen i sin helhet.

Langlesing og kognitiv utholdenhet i digitaliseringens tid

I løpet av kort tid har måtene vi leser på, endret seg radikalt. I særlig grad gjelder dette for dagens unge, som er storforbrukere av sosiale medier og som tilbringer mye av fritida foran en skjerm. Spesielt har utbredelsen av mobile teknologier, som nettbrett (på dansk: tablet) og smart-telefon, ført til at det nok leses og skrives mer enn noen gang. Samtidig er både *hva* vi leser og *hvordan* vi leser, temmelig annerledes enn for bare få år siden. I dag har vi tilgang til enorme mengder av tekster sammenlignet med tiden før internett og sosiale medier, for eksempel. Disse mediene legger til rette for lesing og skriving på en annen måte enn før, og tekstene er ofte korte og fragmentariske. Naomi Baron (2015) kaller den lesingen vi i dag primært gjør på digitale plattformer, for "reading on the prowl": Vi sjekker sosiale medier og blogger, holder oss oppdatert ved hjelp av nettaviser, og gjør også mye av lesingen av faglitteratur i forbindelse med studier og jobb, på en skjerm. Lesingen vår skifter dermed mellom en rekke ulike teksttyper og kontekster, ofte innenfor korte tidsspenn. Den lange lesingen, for eksempel av romaner, taper stadig mer terreng i denne kampen om oppmerksomhet.

Det er viktig for barn og unge å få erfaring med mange ulike typer tekster, både digitalt og på papir. Og det er ikke slik at den ene formen for lesing av visse typer tekster, alltid og til alle formål er kvalitativt "bedre" enn en annen. Men det er på sin plass å minne om at dette er svært *ulike* typer lesing, som har ulike kvaliteter og som bidrar på ulike måter – og i *ulik grad* – til utvikling og styrking av lesekompetansen. I de senere årene har det blitt tydelig at økende digitalisering har ført til en marginalisering av særlig én type

lesing – den sammenhengende og vedvarende lesingen av lengre, og gjerne komplekse, tekster som krever fokus og utholdenhet – kognitiv tålmodighet; *cognitive patience* (Wolf, 2018). Denne lese måten, ofte kalt dybdelesing – *deep reading* (Birkerts, 1994; Wolf & Barzillai, 2009; se også Wolf, 2018) – kan sies å være motsatsen til Barons (2015) ”reading on the prowl.” Med utgangspunkt i begrepets utspring hos Sven Birkerts (1994; 2006), og relansering av Maryanne Wolf og Mirit Barzillai (2009; se også Wolf, 2018), kan dybdelesing defineres som ”the array of sophisticated processes that propel comprehension and that include inferential and deductive reasoning, analogical skills, critical analysis, reflection, and insight” (Wolf & Barzillai, 2009, s. 32). Som oftest knyttes ”deep reading” til lesing av lange og potensielt komplekse tekster i form av romaner, men betegnelsen er like relevant når det er snakk om lengre tekster som ikke er litterære – for eksempel biografier, lærebøker, lovtekster, eller andre typer sakprosa. Denne typen lesing er minst kompatibel med digitale teknologier, og er dermed blitt skjøvet ut på sidelinjen i takt med at skjermlesing er blitt den nye normalen.

” I de senere årene har det blitt tydelig at økende digitalisering har ført til en marginalisering av særlig én type lesing.

En slik marginalisering av den litterære langlesingen kan ha blitt godt hjulpet av trange fortolkninger av literacy-begrepet, som kan ha forskjøvet oppmerksomheten mot kortere tekster og vekk fra de tradisjonelle, mer komplekse sjangerne. En slik endring i tekstbegrepet kan forklare den økte interessen for digitale teknologier – også i skolen, all den tid nettopp sømløs integrasjon av statiske og dynamiske modaliteter er den kanskje viktigste egenskapen ved digitale grensesnitt, sammenlignet med den trykte boka. Disse nye rammene bidrar til at sammenhengende lesing av lengre tekster, både skjønnlitterære og informasjonstekster, får en mindre framtrekkende plass i norske klasserom enn de tidligere har hatt.

” En slik marginalisering av den litterære langlesingen kan ha blitt godt hjulpet av trange fortolkninger av literacy-begrepet, som kan ha forskjøvet oppmerksomheten mot kortere tekster og vekk fra de tradisjonelle, mer komplekse sjangerne.

Et av de viktigste spørsmålene når det gjelder lesing i dag og i framtida, er hvordan vi legger til rette for at langlesing har en plass i de unges hverdag. Den *kognitivt krevende lang-lesingen* er under press, og det er en utvikling vi bør være oppmerksomme på og forsøke å gjøre noe med. I denne artikkelen setter vi søke-lyset på den potensielt krevende langlesingen i form av lesing av romaner: hva kan vi vinne på å stramme inn tekstbegrepet og gi plass til lengre, skjønnlitterære tekster i skolen?

Fra ”teaching literacy” til ”teaching literature”

Hvilken rolle litteraturlesing skal ha i norskfaget er et tema som settes på dagsorden ved jevne mellomrom, og debatten fikk fornyet kraft i forbindelse med utarbeidelsen av fagfornyelsen i 2020, da det i en periode var snakk om å utelate et tidligere så sentralt begrep som ”litteratur” og heller la det være en del av et overordnet ”tekst”-begrep (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Dagens utvidede tekst-begrep fikk for alvor gjennomslag i Norge med Kunnskapsløftet i 2006 (Hamre, 2014), da nye sjangre og digitale tekstformer som for eksempel blogger, film og dataspill ble en del av tekstmangfoldet elever skulle få kjennskap til både som lesere og skrivere. Femten år senere har fokuset på teksters modaliteter og ”bindestreks-literacy’er” (Mangen, 2006) – visuell literacy, digital literacy,

multi(modal) literacy, kritisk literacy, fagspesifikk literacy – i mange sammenhenger fortrenget en faglig bevissthet omkring det særegne ved å lese skriftlige tekster, dvs. et smalt lese-begrep. Noen implikasjoner av en slik praksis kan leses i resultatene fra LISA-prosjektet (Linking Instruction and Student Achievement) ved Universitetet i Oslo. Prosjektet er den største systematiske observasjonsstudien av litteraturundervisning i Skandinavia, og består av videomateriale fra 178 norsktimer på 8. trinn. Resultatene viste at elevene stort sett leser utdrag eller korte tekster som dikt eller noveller, og at tekstene som oftest tjener en funksjon som eksempler på enten sjangertrekk eller stilistiske virkemidler (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gabrielsen et al., 2019). Videre så det ut til å være viktigere at elevene leste de litterære utdragene med tanke på å bruke de identifiserte virkemidlene i egen skriving, enn at de leste tekstene for å få en opplevelse av og forståelse for det særegne ved dem som estetiske og kulturelle uttrykks- og erkjennelsesformer (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gabrielsen et al., 2019). Dette er problematisk, konkluderer forskerne, da det innebærer "the risk of teaching literacy at the expense of literature" (Gabrielsen et al., 2019, s. 26). Oppmerksomheten mot korte tekster og utdrag kan forstås som en konsekvens av literacy-reformen (Berge, 2005) som la opp til et bredt og utvidet (og inkluderende) tekstbegrep, som betød at lærere måtte inkludere alle typer tekster i undervisningen.

” Videre så det ut til å være viktigere at elevene leste de litterære utdragene med tanke på å bruke de identifiserte virkemidlene i egen skriving, enn at de leste tekstene for å få en opplevelse av og forståelse for det særegne ved dem som estetiske og kulturelle uttrykks- og erkjennelsesformer.

Literacy-forskningens interesse for sammensatte tekster og et tilsvarende bredt lesebegrep kan ha som konsekvens at forskjeller mellom det å "lese" bilder, film, lyd, og tekst forsvinner – eller i hvert fall ikke problematiseres i tilstrekkelig grad. Dette er uheldig, siden det er vesensforskjeller mellom hvordan vi prosesserer de ulike modalitetene, og slike forskjeller er viktige å kjenne til i et lærings- og utdanningsperspektiv. Mens vi kan tilegne oss uttrykk i audiovisuelle modaliteter som film, bilder og lyd ved hjelp av sanseapparatet vårt (syn og hørsel), krever tekst som modalitet i tillegg at vi avkoder symbolene som vårt alfabetiske språk består av. Dette er mer kognitivt krevende enn å se bilder eller film, eller å høre lyd. Tekst krever, i motsetning til bilder, lyd og film, en oversettelse av arbitrære og tilfeldige symboler – bokstaver, i vårt alfabet – til meningsfulle størrelser som igjen skal forstås og tolkes. Denne ferdigheten må læres gjennom systematisk leseopplæring, i motsetning til bilder og film som vi for det meste vil klare å forstå uten slik opplæring (se også van der Weel, 2011; Jajdelska et al., 2019). I tillegg er tekster alltid *underspesifiserte* på en måte som audiovisuelle medier ikke er. Lesing av tekst krever at leseren fyller ut en rekke tomrom for å etablere forståelse. I særlig grad gjelder dette litterære tekster. Denne aktive rekonstruksjonen bidrar til at leseren aktiverer sin forestillingsevne, som igjen inviterer til innlevelse. Audiovisuelle medier – som film – krever i langt mindre grad dette utfyllingsarbeidet, noe som trolig er en del av forklaringen på hvorfor dagens ungdom i større grad rapporterer at de sliter med å danne seg "bilder i hodet" når de leser, med mindre de leser en tekst der de allerede har sett film- eller TV-serie-versjonen (se f.eks. Hauer, 2020).

Hvorfor er det viktig å lese lengre, skjønnlitterære tekster?

Tiden er overmoden for et skarpere fokus på dybdelesing – lang-lesing av litterære tekster – i skolen. Forskere har lenge framhevet hvordan lesing av skjønnlitteratur – fiksjon, fortellinger – bidrar til å fremme egenskaper som empati, innlevelse, forestillingsevne, selvinnsikt og forståelse for andre mennesker og kulturer (se for eksempel Andersen, 2011; Nussbaum, 1997; Alsup, 2015). Judith Langer, for eksempel,

hevder at det å lese litterære tekster gir oss trening i å utforske nye sammenhenger: “Literature makes us better thinkers. It moves us to see the multi-sidedness of situations and therefore expands the breadth of our own visions, moving us towards dreams and solutions we might not otherwise have imagined” (Langer 1995, s. 145).

” Literature makes us better thinkers. It moves us to see the multi-sidedness of situations and therefore expands the breadth of our own visions, moving us towards dreams and solutions we might not otherwise have imagined.

Det finnes etter hvert også mye empirisk forskning som har påvist effekter av nettopp litterær lesing – i motsetning til for eksempel lesing av sakprosa-tekster – på for eksempel empati. Et mye omtalt eksperiment (Kidd & Castano, 2014), publisert i *Science*, testet hvorvidt deltakerne skåret høyere på empati avhengig av hva slags tekster de hadde lest. En gruppe leste bestselgere, en annen leste litteratur skrevet av prisbelønte forfattere, og en tredje gruppe var kontrollgruppe (som ikke leste i det hele tatt). Resultatene viste at den gruppa som hadde lest kvalitetslitteratur, skåret høyere enn de to andre på empati-målene som ble brukt. Kidd og Castanos studie er forsøkt replisert med vekslende hell (for eksempel Panero et al., 2016; Samur et al., 2018) men de siste årene er det publisert meta-analyser som gjør det mulig å slå fast at det å lese skjønnlitteratur *har* en positiv effekt på prososiale egenskaper slik som empati. En systematisk gjennomgang av 14 eksperimenter (Dodell-Feder & Tamir, 2018) viser at det å lese fiksjon (litterære tekster) fører til høyere skår på sosiale ferdigheter – bl.a. empati og perspektiv-taking – enn det å lese ikke-litterære tekster, eller å ikke lese. En annen meta-analyse (Mumper & Gerrig, 2017) så på sammenhenger mellom fritidslesing og sosiale ferdigheter. Resultatene viste at det å lese skjønnlitteratur på fritida har høyere korrelasjon med sosiale egenskaper, enn det å lese andre typer tekst (som f.eks. informasjonstekster).

Leseforskning har også i lang tid vist at den beste måten å utvikle gode leseferdigheter, er å lese lange tekster – som oftest ensbetydende med bøker – på fritida. Og i det siste har vi fått mer empirisk forskning som understreker hvor robust denne sammenhengen er. En studie fra 2019 (Jerrim & Moss, 2019) analyserte data fra PISA, og omfattet mer enn 250000 tenåringer i 35 land, for å undersøke sammenhenger mellom tenåringenes lesevaner på fritida og prestasjonen på lesetesten i PISA. Forfatterne fant det de har kalt en “fiction effect”: det viste seg at dem som oppga at de leste skjønnlitteratur på fritida, skåret høyere på lesetesten i PISA enn dem som oppga at de leste en av de fire andre tekst-kategoriene i PISA: blader, tegneserier, sakprosa og aviser. Sammenhengen mellom “leisure reading” og leseforståelse ble også undersøkt i en longitudinell studie i Finland (Torppa et al., 2019), der forskerne fulgte 2500 barn gjennom hele grunnskoleløpet (fra de var 7 til de ble 16 år), og så på sammenhenger mellom leseutviklingen (leseflyt og leseforståelse) på hvor ofte elevene leste ulike typer tekster (magasiner, tidsskrifter, aviser, bøker og digital lesing). Funnene understøtter tidligere forskning på feltet: dem som oppga at de leste mest bøker på fritida (altså litteratur) viste seg å gjøre det bedre i leseforståelse senere i skoleløpet. I tillegg fant Torppa et al. (2019) at det var en negativ sammenheng mellom hvor mye elevene rapporterte at de leste på skjerm, og skår på leseforståelse.

” Forfatterne fant det de har kalt en “fiction effect”: det viste seg at dem som oppga at de leste skjønnlitteratur på fritida, skåret høyere på lesetesten i PISA.

Didaktiske implikasjoner: Hva betyr dette for morsmåslæreren?

Hva betyr så dette for morsmåslæreren? Det opplagte svaret, er at man bør gi elevene *tilgang* til lange, skjønnlitterære tekster i undervisningen. I en tid der de korte, fragmenterte tekstene preger tekstkulturen, er det ekstra viktig at vi bruker tid på å lese og arbeide med lange, skjønnlitterære tekster. For noen elever vil skolen være det eneste stedet de får mulighet til å lese en hel bok. Men hvordan? I norsk kontekst har masterstudenter i etterutdanningsstudier forsøkt ut flere måter å arbeide med romaner og lange noveller i undervisningen. En student har for eksempel prøvd ut *Et latterlig menneskes drøm* av Dostoevskij (2005) didaktisk innrammet av Blaus litteraturlaboratorium (2003), med stort hell. Undervisningsopplegget bestod av fem 60 minutters økter (novellen har nemlig fem kapitler) der elevene først nærleser på egenhånd, så skriver ned det de tror kapittelet handler om, og til slutt diskuterer de hvert enkelt kapittel sammen i små grupper. En annen studie har dokumentert et fruktbart undervisningsopplegg der elevene lytter til lydbok mens de har boka foran seg (Berge, 2019). Mens elevene leser og lytter skal de notere spørsmål til teksten, og ting de legger særlig merke til. Deretter går elevene i grupper, hvor de deler det de har lagt merke til i teksten og søker svar på det de lurte på sammen. Gode spørsmål og observasjoner blir deretter delt i plenum, og lærer gjør rom for videre undring og refleksjon. Berge argumenterer for at lærerens viktige rolle er å løfte frem gode observasjoner og refleksjoner og anerkjenne elevene som teksttolkere, men å avstå fra å presentere sin egen ferdige tolkning (Berge, 2019).

” For noen elever vil skolen være det eneste stedet de får mulighet til å lese en hel bok.

Studier fra studenter og forskere viser at vi i skolen bør anerkjenne at litterære tekster er *helhetlige* meningsunivers (jf. Skaftun, 2009) som elevene bare kan forholde seg til på en adekvat måte dersom de nettopp får tilgang til *hele* teksten. Å redusere en meningsfull helhet til utsnitt eller deler (jf. LISA-studien), er det samme som å transformere en helhetlig ytring som det er mulig å forholde seg til, til kontekstløse og meningsløse tegn, kunne vi sagt.

Vi vil avslutte med følgende sitat fra LISA-studien, som vi mener setter fingeren på en svært aktuell utfordring for norskfaget i dagens skole: ”Hvis skjønnlitterære tekster reduseres til eksempler i skriveundervisning eller illustrasjoner i formidling av litteraturhistorie, står skjønnlitteraturen i fare for å miste sin relevans og havne i periferien ikke bare i faget, men i elevens liv” (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 96).

Referanser

- ▶ Alsop, J. (2015). *A Case for Teaching Literature in the Secondary School – Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization*. London & New York: Routledge.
- ▶ Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 35(2), 15-22.
- ▶ Baron, N. (2015). *Words On Screen*. Oxford: Oxford University Press.
- ▶ Berge, I. (2019). ”Da oppdaget jeg mye nytt som jeg ikke så første gangen...” *Norsklæreren*, nr. 1.
- ▶ Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. *Det nye norskfaget*, 161-188.
- ▶ Birkerts, S. (2006). (Second ed., origin. 1994). *The Gutenberg elegies: The fate of reading in an electronic age*. New York: Straus and Giroux.
- ▶ Blau, S. D. (2003). *The literature workshop. Teaching texts and their readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ▶ Dodell-Feder, D., & Tamir, D. I. (2018). Fiction reading has a small positive impact on social cognition: A meta-analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(11), 1713-1727.

- Dostojevskij, F. (2005). Et latterlig menneskes drøm. I (red.), *Krótkaja – og andre fortellinger*. Oversatt av Kjetsaa, G., & Sande, E. Solum forlag.
- Frønes, T. S., & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. S. Frønes, & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 196-221). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85-99.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the class-room. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. Ph.D.-avhandling, Universitetet i Bergen.
- Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.
- Jajdelska, E., Anderson, M., Butler, C., Fabb, N., Finnigan, E., Garwood, I., ... & Schwan, S. (2019). Picture this: A review of research relating to narrative processing by moving image versus language. *Frontiers in psychology*, 10, 1161.
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342: 377-80.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2013). The role of literature and literary reasoning in English language arts and English class-rooms. In: K. Goodman (Ed.), *Whose knowledge counts in government literacy policies* (pp. 161-166). New York: Routledge.
- Mangen, A. (2006). *New Narrative Pleasures? A cognitive-phenomenological study of the experience of reading digital narrative fictions*. Ph.D.-avhandling, NTNU.
- Mumper, M. L., & Gerrig, R. J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109-120.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Panero, M. E., Weisberg, D. S., Black, J., Goldstein, T. R., Barnes, J. L., Brownell, H., & Winner, E. (2016). Does reading a single passage of literary fiction really improve theory of mind? An attempt at replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), e46-e54.
- Samur, D., Tops, M., & Koole, S. L. (2018). Does a single session of reading literary fiction prime enhanced mentalising performance? Four replication experiments of Kidd and Castano (2013). *Cognition and Emotion*, 32(1), 130-144.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child development*, 91(3), 876-900.
- Van der Weel, A. (2011). *Changing our textual minds towards a digital order of knowledge*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: HarperCollins.
- Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). Deep reading. *Education leadership (ASCD)*, 66(6), 33-37.

Om forfatterne

Anne Mangen er professor i lesevitenskap ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser er bl.a. hvordan digitaliseringen påvirker lesing og skriving, og hun er særlig opptatt av hvilken rolle lesing av skjønnlitteratur kan spille i å fremme mental helse både blant barn og voksne.

Margrethe Sønneland er førsteamanuensis i lesevitenskap ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresser er primært litteraturredaktikk, men hun er også opptatt av problemorientert dialogisk undervisning.



20. maj 2021, webinar

Veje til Literacy – faglig læsning og skrivning

I dette webinar kan du høre om forskellige tilgange til arbejdet med faglig læsning og skrivning, bl.a. fra projektet Skriv i naturfag, hvor elever i indskolingens skriver små fagbøger i natur/teknologi.

27. august 2021 og 26. november 2021, København

Temadage om prioritering af børnelogopædiske indsatser

NVL inviterer sammen med Audiologopædi ved KU til to temadage målrettet fagligt funderet prioritering og organisering af logopædiske indsatser i PPR-regi.

4. oktober 2021, København og 8. oktober 2021, Aarhus

Elever i læse-skrivevanskeligheder: Undervisning, der matcher elevernes behov

Temadagen har fokus på undervisning af elever i læse- og skrivevanskeligheder. Der er konkrete forslag til praksis på, hvordan en ordblindeindsats kan tilrettelægges i skolens fag.

11. november 2021, Roskilde

Læsning som løsning? Læseoplevelser for små børn

Konferencen *Læsning som løsning?* har fokus på læseoplevelser for små børn. Kom og få ny viden, inspiration til læseaktiviteter, overblik over eksisterende literacy-projekter og indblik i indsatser for udsatte børn.

Scan og læs
tidsskriftet



