

Nr. 39 · 2026



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY

JUBILÆUMSNUMMER:
At sætte læsespor

Viden om Literacy nr. 39, april 2026

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 der således både videnskabelige undersøgelser, udviklingsarbejder og praktikerens 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 Gøttsche og Anna Karlskov Skyggebjerg (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen

Illustrator: Line Høj Høstrup

Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen og Mette Egerod

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 Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN-nr. 2246-6525

Nationalt Videncenter for Læsning

Humletorvet 3

1799 København V

E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- | | |
|--|---|
| Nr. 1: Faglig læsning | Nr. 22: LIT3R4CY – literacy og numeracy i børnehave og indskoling |
| Nr. 2: Læseforståelse | Nr. 23: At tale for at lære |
| Nr. 3: Læsning og IT | Nr. 24: Unges tekstverdener – på skrift og på tværs |
| Nr. 4: Ordforråd og -kendskab | Nr. 25: Test i skole og dagtilbud |
| Nr. 5: Læsevanskeligheder | Nr. 26: Perspektiver på læse- og skriveteknologi i klasseværelset |
| Nr. 6: Læsning og skrivning | Nr. 27: Grammatik i kontekst |
| Nr. 7: Multimodalitet | Nr. 28: Spirende literacy |
| Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse | Nr. 29: Når undervisningen digitaliseres |
| Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog | Nr. 30: Sproglig udvikling i matematik og naturfag |
| Nr. 10: Jorden læser | Nr. 31: Læselyst |
| Nr. 11: Læse- og skriveteknologi | Nr. 32: Steder og tekster |
| Nr. 12: Literacy | Nr. 33: Ordblindhed i skolen |
| Nr. 13: Kære genre – hvem er du? | Nr. 34: Kritisk literacy i danskfaget |
| Nr. 14: Læs læser, læs! | Nr. 35: Samarbejde om literacy på tværs |
| Nr. 15: Lad os skrive om skriveidaktik | Nr. 36: Lytning |
| Nr. 16: Med strøm på... | Nr. 37: Økokritik |
| Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole | Nr. 38: Udfordringer med sprog og læsning – hvordan ser vi det? |
| Nr. 18: På flere sprog | Nr. 39: At sætte læsespor – Jubilæumsnummer |
| Nr. 19: SKRIFT | |
| Nr. 20: Litteraturredaktik og -pædagogik | |
| Nr. 21: Multimodale tekster | |

Indhold

KATJA SØRENSEN VILIEN & NINA BERG GØTTSCHE

4 Indledning

ANNA KARLSKOV SKYGGEJERG, LENE CICILIE STORGAARD & KLARA KORSGAARD

6 At samle, skabe og sprede viden gennem samarbejde – Historien om Nationalt Videncenter for Læsning

CAROLINE LIBERG, ATLE SKAFTUN & JESPER BREMHOLM

14 Læsning gennem 20 år i Skandinavien: Tendenser i skole og forskning

SIGNE SKØT, TINA SLOT SIMONSEN & PETER HELLER LÜTZEN

24 Styrket skriftlighed på hf – også otte år senere

JULIE SUNDAHL JAKOBSEN, KRISTINA RIISGAARD & JESPER BREMHOLM

34 Fra grundforskning til praksis – hvordan ATEL-projektet blev til skriveudvikling.dk

STINE FUGLSANG ENGMOSE & SARA HANNIBAL

48 Didaktiske muligheder i opdagende skrivning

KRISTINE KABEL, DORTE HARALDSTED MORTENSEN & NANNA BAY ISAGER

56 Nye veje i grammatikundervisningen – Med kattelingo og præfikser

MARIANNE ESKEBÆK LARSEN

68 Kan man læse her? Læsekultur i dagtilbud

HENRIETTE ROMME LUND

78 Læseren er mere, end vi tror

Fagfællebedømt artikel:

MORTEN TANNERT, DORTHE CARLSEN & CHARLOTTE REUSCH

86 Udvikling af didaktiske designs til læseundervisning med digitale tekster

KATJA SØRENSEN VILIEN INTERVIEWER FAGLÆRERE OG ELEVER PÅ KATRINEBERGSKOLEN

108 Fagtekster og fiskefod: En indsats for faglig læsning på mellemtrinnet LYT til artiklen

LENE CICILIE STORGAARD

118 Danskfagets didaktik – skulp og bølgegang LYT til artiklen



Indledning

I samarbejde med landets dygtigste lærere, pædagoger, vejledere, forskere og uddannelsesinstitutioner har Nationalt Videncenter for Læsning over de sidste tyve år udviklet ny viden og en lang række didaktiske greb og handlemåder, som styrker børn, unge og voksnes læsning, skrivning og sproglige udvikling.

Dette temanummer fejrer videncenterets 20-års jubilæum ved at give overblik over spor i læseforskningen og byde på kig ind i udvalgte projekters maskinrum og formidle, hvad der kom ud af det – hvilke værktøjer du som fagprofessionel kan bruge i din praksis, og hvilken viden den praksis står på. Sammen med professionshøjskolerne står videncenteret midt i tekstlandskabet som en bro mellem forskning og vores skriftsproglige samfund og hverdag.

Vores samfund ændrer sig konstant. Det gør også vores måder at tilegne os viden på, samarbejde på og formidle på gennem læsning, skrivning og samtale. For eksempel kalder kunstig intelligens, digitalisering og nye rammer for ungdomsuddannelserne på ny viden og udvikling af nye handle-måder netop nu. Samtidig inviterer et fornyet fokus på den analoge læsning, læsekultur, lytning, neurodivergens og vanskeligheder med rod i sprogforståelse til udforskning og indsatser. Det er en grundlæggende samfundsopgave fortsat at forske i og udvikle læsning og literacy i pædagogiske og didaktiske sammenhænge. I dette temanummer gør vi status. Dyk ned i viden, inspiration og værktøjer:

Du kan starte din læsning i tidsskriftet ved at få overblik over læseforskningens historie i to artikler forfattet af henholdsvis tre seniorforskere fra de skandinaviske lande, Caroline Liberg, Atle Skaftun og Jesper Bremholm, og videncenterets tre centerledere over de sidste tyve år, Anna Karlskov Skyggebjerg, Lene Cicilie Storgaard og Klara Korsgaard. Herefter følger en perlerække af eksempler på viden omsat til praksis i dagtilbud, skoler og på ungdomsuddannelse:

Signe Skøt, Tina Slot Simonsen og Peter Heller Lützen ser tilbage på projektet *Styrket skriftlighed på hf*, som fik stor og varig betydning for brobygning mellem mundtligt båret undervisning og uddannelsens skriftlige krav eksemplificeret ved historieopgaven og den større skriftlige opgave på hf.

Nationalt Videncenter for Læsning har været en central aktør i udviklingen af viden og værktøjer til arbejdet med børns tidlige skriveudvikling i et bredt perspektiv. Julie Sundahl Jakobsen, Kristina Riisgaard og Jesper Bremholm viser, hvordan resultater fra forskningsprojektet *Automated Tracking of Early Literacy* nu anvendes i indskolingen og har dannet baggrund for konkrete værktøjer og inspiration på lærersitet skriveudvikling.dk, mens Stine Fuglsang Engmose og Sara Hannibal bidrager med en artikel om de mange didaktiske muligheder i opdagende skrivning.

Kristine Kabel, Dorte Haraldsted Mortensen og Nanna Bay Isager viser nye veje i grammatikundervisningen med rødder i projektet *Gramma3* og konkrete eksempler på danskundervisning med sproglig opmærksomhed på blandt andet kattelingo og præfikser i den populære børnebog *Møgmis*.

Marianne Eskebæk Larsen spørger: Kan man læse her? når hun træder ind i de danske dagtilbud med læsekulturelle briller på. Artiklen sætter fokus på vilkårene for at læse og (bogstaveligt talt) smage på bøgerne for de yngste børn og præsenterer læsekulturmodellen, som er udviklet i videncenterets læsekultursatsning.

Mens Marianne Eskebæk Larsen undersøger rammerne for læsekultur og læselyst hos børnene, så undersøger Henriette Romme Lund, hvordan læseulyst kan se ud, og hvordan voksne og unge ikke-læsere ofte viser sig at have et forhold til bøger og læseoplevelser, i sin artikel: Læseren er mere, end vi tror.

I tidsskriftets sidste del er vi tilbage i skolens rammer, hvor Morten Tannert, Dorthe Carlsen og Charlotte Reusch præsenterer dugfriske resultater fra forskning i didaktiske designs til læseundervisning med digitale tekster. Artiklen er fagfællebedømt, og der er både forskningsviden og konkrete idéer til undervisning at hente her.

I artiklen Fagtekster og fiskefod kan du hente konkret inspiration til at styrke elevers faglige ordforråd og læsestrategier, når Katja Sørensen Vilien interviewer faglærere og elever på Katrinebjergskolen, som har ladet sig inspirere af forskningsprojektet *Få forståelsen med* og videreudviklet materialerne i samarbejde med Kompetencecenter for Læsning i Aarhus.

Til slut kan du tage med på en sejltur i et essay med refleksioner over dannelsespotentialer i læsning, skrivning og danskfagets didaktik forfattet af docent i dansk på læreruddannelsen Lene Cicilie Storgaard.

God læselyst.

Katja Sørensen Vilien & Nina Berg Gøttsche, redaktører af Viden om Literacy

Eventkalender	Tidsskriftet online	Lyt til artikler
		

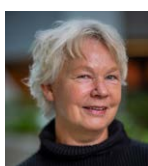


At samle, skabe og sprede viden gennem samarbejde

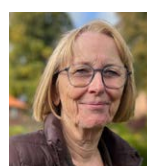
– Historien om Nationalt Videncenter for Læsning



**ANNA
KARLSKOV
SKYGGEBJERG,
SENIOR-
FORSKER OG
LEDER AF
NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆSNING
SIDEN 2024**



**LENE CICILIE
STORGAARD,
DOCENT PÅ
KØBENHAVNS
PROFESSIONS-
HØJSKOLE OG
LEDER AF
NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆSNING
FRA 2014-2023**



**KLARA
KORSGAARD,
FORFATTER TIL
BØGER OM
LÆSNING OG
SKRIVNING OG
LEDER AF
NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆSNING
FRA 2006-2014**

Nationalt Videncenter for Læsning er sat i verden for at samle, skabe og sprede viden om læsning, skrivning og sprog. Centerets historie hænger sammen med strukturelle ændringer i hele uddannelsessektoren, og udviklingen af centeret er foregået parallelt med store forandringer i skoleverdenen og i samfundet generelt. Øget fokus på basale færdigheder og uddannelse for alle, professionshøjskolernes opståen, internationalisering og en omfattende digitalisering er nogle af de fænomener, som har haft stor indflydelse på forskning, udvikling og undervisning i læsning, skrivning og sprog i løbet af de seneste årtier.

Nationalt Videncenter for Læsning 20-års fødselsdag i 2026 er en anledning til at se tilbage for at kunne se frem. I denne artikel beskriver vi centerets historie og udvikling i lyset af de strukturelle og diskursive ændringer, som har angået og stadigvæk angår læsning i grundskolen og på professionshøjskolerne, og som har påvirket centerets dannelse, karakteren af dets arbejde og samarbejdet med andre aktører på feltet. Vi tegner et portræt af centeret ved at redegøre for de grundlæggende præmisser, og vi ser på centerets virke som brobygger mellem teori og praksis. Til slut berører vi kort, hvordan centeret også i fremtiden vil kunne udvikle og formidle viden om læsning og literacy i bredere forstand til gavn for uddannelser og praksis.



Nationalt Videncenter for Læsning 20-års fødselsdag i 2026 er en anledning til at se tilbage for at kunne se frem.

Kvantitative læseundersøgelser som bagtæppe

I 1994 udgav læseforsker og senere PIRLS-leder Jan Mejdning rapporten *Den grimme ælling og svanerne? – om danske elevers læsefærdigheder*. Rapporten fulgte op på en IEA-undersøgelse (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) fra 1991 af danske børns læsekompetencer i tredje klasse. Her var en af konklusionerne, at danske elever i tredje klasse læste betydeligt dårligere end deres nordiske kammerater. De danske børn kom for sent i gang med at læse, og de mest læseudfordrede elever blev ikke hjulpet i tilstrækkelig grad.

I *Den grimme ælling og svanerne?* sammenlignede Mejdning også de nordiske elevers læsekompetencer i ottende klasse, og her var noget af det tabte hentet hjem for de danske elever, som nu angiveligt på H.C. Andersens vis endelig var på vej til at springe ud som svaner. De samlede læseresultater var dog ikke imponerende, og Mejdnings rapport blev en af de mest citerede inden for læsefeltet og affødte også en del debat om den tidlige læseundervisnings kvalitet – eller mangel på samme.

Læsning og læseundervisning var altså allerede i fokus i 1990'erne, og i 2000 medvirkede Danmark så i den første PISA-undersøgelse (Programme for International Student Assessment) i regi af OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). PISA-undersøgelserne har fokus på de 15-åriges læseresultater i en internationalt sammenlignelig test. Offentliggørelsen af PISA 2000 førte til det, som senere er blevet betegnet som "PISA-chokket" hos fagpersoner og uddannelsespolitikere. Undersøgelsen viste, at omtrent en femtedel af de danske elever manglede funktionelle læsekompetencer, og elevresultaterne havde social slagside ved at følge forældrenes uddannelse og ressourcer. Derfor satte PISA-undersøgelsen også gang i en debat om, hvorfor et veludviklet velfærds- og skolesystem som det danske ikke formåede – og stadigvæk ikke formår – at udligne social arv (Lützen, 2026).

” **Derfor satte PISA-undersøgelsen også gang i en debat om, hvorfor et veludviklet velfærds- og skolesystem som det danske ikke formåede – og stadigvæk ikke formår – at udligne social arv.**

Fokus på ny viden og udvikling af professionsuddannelserne

1990'erne var også et årti med en intens debat om indhold og kvalitet i de videregående uddannelser. I løbet af 1990'erne stod det klart, at de mellemlange videregående uddannelser måtte kvalitetssikres på internationalt niveau, og det førte til indførelsen af en professionsbachelorgrad. For at styrke samspillet mellem uddannelserne og sikre geografisk spredning oprettede man fra politisk hold de såkaldte CVU'er (Centre for Videregående Uddannelser), som siden blev til professionshøjskolerne.

Den nye organisering og bachelorstrukturen for blandt andet læreruddannelsen medførte også et behov for at styrke forskningen og det professionsfaglige vidensfundament. I den forbindelse opstod idéen om særlige videncentre knyttet til professionerne. Den klassiske forestilling om viden, der skabes på højeste niveau (på universiteterne) og derefter "siver ned" i uddannelserne og i skolen, forekom ikke længere så relevant (Gleerup, 2010). Der var behov for en mere specifik viden om professionernes grundlag og praksis skabt i et samspil med og til gavn for praktikerne selv. Af lovgrundlaget for CVU'erne fra 2000 fremgik der således en forpligtelse til at udvikle viden og agere videncentre for såvel professionerne som deres uddannelser (Thorslund, 2010).

Folketinget besluttede i perioden 2004-2007 at skubbe til udviklingen ved at bevilge penge til oprettelsen af et antal videncentre efter ansøgning fra professionsuddannelserne. I alt 27 videncentre blev igangsat, og et af dem var Nationalt Videncenter for Læsning, som så dagens lys i 2006¹. De første tre år af centerets historie ydede Undervisningsministeriet et etableringstilskud på 2,8 millioner kroner årligt, men herefter overgik centeret til at leve af tilskudsmidler fra professionshøjskolerne samt projektmidler fra ministerier, styrelser, kommuner og private fonde. De fleste andre videncentre overlevede ikke ud over tilskudsperioden, men det lykkedes at få alle professionshøjskolernes ledelser til fortsat at bakke op om et fælles videncenter inden for læsning. Det var evident, at især læreruddannelserne, men også pædagoguddannelserne og de respektive efter- og videreuddannelser inden for læsning, skrivning, dansk som andetsprog, mundtlig sprogtilegnelse, danskundervisning og skolebiblioteksvirksomhed kunne drage nytte af et fælles referencepunkt og mødested for netværksdannelse, en fælles ressourcebank og et arnested for idéer til fælles udviklingsprojekter.

Nationalt Videncenter for Læsning er professionshøjskolernes videncenter og modtager stadigvæk en grundbevilling fra de seks professionshøjskoler. Denne bevilling andrager i alt knap 1,8 millioner kroner årligt og har nominelt været den samme de seneste 15 år. Bevillingen dækker sekretariat og administration samt hjemmesiden og open access-tidsskriftet *Viden om Literacy*. Forsknings-, udviklings- og formidlingsprojekter er betalt af eksterne opdragsgivere, som har udvikling af viden og praksis for øje. Det har betydet, at centeret fortløbende har måttet forhandle med interesserede kommuner, statslige organer og fonde om, hvilke aspekter af læsning, skrivning og sprog som har fortjent at blive undersøgt og videreudviklet. Det har ført til mange både store og små samarbejder, f.eks. med Ishøj, Lolland og Norddjurs Kommuner med A.P. Møller Fonden, Norddea Fonden og Egmont Fonden og med Børne- og Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet og Kulturstyrelsen. De nævnte samarbejdsrelationer er få udvalgte eksempler, og mange flere er at finde på centerets hjemmeside. Det er kendetegnende, at de dækker på kryds og tværs af landet og både berører den pædagogiske sektor, undervisnings- og kulturområdet.

Læsning og literacy som foranderlige fænomener

For den almindelige borger er samfundet gennem de seneste 20 år især blevet forandret på ét punkt, nemlig i forhold til digitalisering og distribuering af viden. I relation til læsning har digitaliseringen blandt andet betydet øget adgang til tekster for mange flere, og udviklingen af læse- og skriveteknologi er nærmest eksploderet. Samtidig er konkurrencen om børn, unge og voksnes opmærksomhed også steget, og læsning foregår på mange medier og platforme. Læsning er ikke længere primært knyttet til tyding af bogstaver på papir, og det udfordrer både definitioner og didaktik.

” I relation til læsning har digitaliseringen blandt andet betydet øget adgang til tekster for mange flere.

I Danmarks Nationalleksikon, *Lex*, defineres læsning med følgende sætning: ”Læsning er at forstå skrevne tekster ved at genkende de enkelte ord og forestille sig indholdet af det læste.” (Gellert

1 Bag den oprindelige ansøgning om et læsecenter stod et konsortium bestående af fem CVU'er, som senere blev til tre professionshøjskoler. Det drejer sig om de institutioner, som i dag hedder VIA UC, UC Absalon og KP. De øvrige professionshøjskoler, UC Lillebælt, UC Syd og UC Nord, trådte ind i centerets interessentkreds efter grundlæggelsen (Korsgaard, 2010).

et al., 2025). En helt grundlæggende forståelse af læsning kan også stadigvæk beskrives med den kognitive læseforsknings enkle formel, nemlig at læsning er et resultat af ”afkodning ganget med sprogforståelse” (Gough & Tunmer, 1986), men læsebegrebet er samtidig blevet udvidet og udfordret af en sociokulturelt funderet læse-, skrive- og literacyforskning. Literacy er et centralt begreb i den engelsksprogede læse- og skriveforskning, hvor det henviser til mestring af skriftsproget, til både at forstå, gengive og producere tekst (Bremholm, 2020).

I bredere uddannelsessammenhænge bruges literacybegrebet også som en betegnelse for betydningsskabelse generelt, og med et tiltagende fokus på børn og voksnes almene literacykompetencer bliver der således også gjort op med tidligere tiders opfattelse af, at tilegnelse af skriftsprog alene er koncentreret om danskfaget og de første år i skolen. I en bred forståelse dækker begrebet literacy i øvrigt ikke blot over mestring af skriftsproget, men henviser også til forståelsen af en bred vifte af modaliteter som billeder, talesprog, grafiske fremstillinger, gestik og kropssprog. Den meget brede fortolkning af literacy risikerer at dreje fokus væk fra den essentielle beherskelse af skriftsproget, men den minder os samtidig om, at de tegn, som omgiver os og kræver vores forståelse, er varierede i udtryk og indhold. Læsning og skrivning indgår i diverse kontekster, og skriftbårne udtryk fungerer i sammenhæng med andre modaliteter.

” Læsning indgår i diverse kontekster, og skriftbårne udtryk fungerer i sammenhæng med andre modaliteter.

I Nationalt Videncenter for Læsning har det været vigtigt at tage bestik af de samfundsmæssige forandringer i medie- og læsekulturen og desuden være i dialog med den internationale læse-, skrive- og literacyforskning i al dens mangfoldighed. I centeret bliver de forskellige forståelser af læsning/skrivning og literacy ikke betragtet som hinandens modsætninger, men som forskellige perspektiver, der kan berige og komplettere hinanden. Det bredere literacybegreb inviterer til diskussioner om læsning, skrivning, mundtlighed og sprog i brug, og med dette perspektiv for øje har centeret kunnet huse mange forskelligartede projekter side om side. Ud over læseprojekter står særligt skriveforskningen stærkt i centeret, og flere skoler og kommuner er i dag i gang med at udvikle skrivning for læring.

Nogle af centerets tidligere projekter har inspireret til den udvikling af viden og praksis, man kan læse om i en række af de øvrige artikler i nærværende nummer af *Viden om Literacy* (som i begyndelsen bar navnet *Viden om Læsning*). Tidsskriftet er et godt eksempel på centerets brede profil og interesser, hvor artikler om for eksempel tidlig læsning, tidlig skrivning og skrivning i fagene, litteraturdidaktik og forebyggelse af læse- og skrivevanskeligheder kan supplere hinanden. I de skiftende tidsskriftsredaktioner har det været et bærende princip, at artiklerne skulle bygge bro mellem teori og praksis, og at praksis skulle være til stede på en konkret og mærkbar facon, så de primære læsere (studerende og fagprofessionelle) kunne føle sig inspireret i forberedelsen af undervisning eller andet pædagogisk arbejde. I hvert nummer af de til dato 39 tidsskrifter har det været målet, at teori og praksis skulle berige hinanden. Siden 2020 har tidsskriftet også optaget klassiske forskningsartikler med tilbud om peer review. Denne praksis er under fortsat udvikling, så der fra 2026 er åbnet for peer reviewede artikler uden for tema. Forskningen skal dog stadigvæk være formidlet på en tilgængelig måde for læsere uden en forskeruddannelse, men med interesse for emnet. Det betyder, at der bliver givet adgang til forskning i et format, som både er brugbart for afsendere og modtagere.

I samme moment kan man nævne centerets konference- og seminarvirksomhed, som har udgjort en bærende søjle i formidlingen lige fra begyndelsen. Formålet er overordnet set at skabe et forum, hvor forskning, udvikling og praksis kan mødes. Seminarerne har været og er stadigvæk fordelt rundt i landet og bliver ofte afholdt i samarbejde med andre aktører i eller uden for professionshøjskolerne. Det kan være faglige foreninger, interesseorganisationer, uddannelsesinstitutioner eller kommuner.

Et fagligt miljø med mange relationer

Et videncenter er naturligvis ikke kun identificeret af ændrede samfundsmæssige strukturer og behov. Et center er i høj grad også lig med dets geografiske lokalitet og i endnu højere grad dets medarbejdere og deres kompetencer. Centeret begyndte med en lille gruppe medarbejdere placeret på University College Copenhagen i Skovlunde (det tidligere Københavns Dag- og Aftenseminarium). Senere rykkede centeret sammen med videreuddannelsen på Københavns Professionshøjskole til Titangade på Nørrebro, og i dag er det placeret på Humletorvet i Carlsbergbyen sammen med blandt andet KP's bibliotek og en del af lærer- og pædagoguddannelsen med tilhørende forskningsafdelinger plus en række andre centre med national forpligtelse, herunder Center for Undervisningsmidler (CFU Danmark), Naturfagsakademiet (NAFA) og Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE). Centeret arbejder sammen med disse og en række andre centre, herunder Læremiddel.dk og Nationalt Center for Udvikling af Matematikundervisning (NCUM), om projekter, udgivelser og seminarer.

Nationalt Videncenter for Læsning udgør i dag det største faglige miljø inden for læsning og skrivning i Danmark. Centeret har tretten medarbejdere, og syv af disse har forskningskompetence i form af en ph.d.-grad; heraf en håndfuld tillige med seniorforskerstatus. I tillæg eksisterer der faste samarbejder med alle professionshøjskoler om projekter, netværk, konferencer og publikationer. En central del af centerets berettigelse er netop samarbejdet med forskere fra alle dele af landet i konkrete projekter, og i øjeblikket medvirker cirka 40 adjunkter, lektorer og docenter i forskellige projekter og er dermed også en del af NVL. I løbet af centerets levetid er der udviklet en særlig model med deltagelse af forskere fra alle landets professionshøjskoler, signaturprojektmodellen, som blandt andet er brugt i projekterne *Læsesucces for ordblinde børn*, *Naturfaglig læsning* og senest *Skrivesucces for børn med stavevanskeligheder*.

” **Nationalt Videncenter for Læsning udgør i dag det største faglige miljø inden for læsning i Danmark.**

Der er gennem tiden også udviklet frugtbare samarbejder om for eksempel ph.d.-vejledning, projekter og fælles konferencer med universitetsmiljøer i ind- og udland, herunder Center for Læseforskning på Københavns Universitet, Center for Grundskoleforskning på Syddansk Universitet og Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse på Aarhus Universitet samt Nasjonalt Lesesenter ved Universitetet i Stavanger.

At samle, skabe og sprede viden

Centerets mission har helt fra begyndelsen været at samle, skabe og sprede viden om læsning og at få viden fra forskning og praksis til at spille konstruktivt sammen til gavn særligt for studerende og undervisere på alle niveauer (Korsgaard, 2010). Det betyder, at relationen til de faglige organisationer som Læsekonstulenternes Landsforening, Dansklærerforeningen, Skolebibliotekarforeningen

og Landsforeningen af Læsepædagoger spiller en helt central rolle som samarbejds- og udviklingspartnere. Det samme gør forskellige aktører inden for folkebiblioteksområdet, for eksempel Tænk tanken Fremtidens Biblioteker.

Både når centerets medarbejdere indsamler den nyeste internationale viden på læse/skrivefeltet, når de udvikler og forsker i egne projekter, og når de formidler viden, er det vigtigt at blive mødt med kritiske blikke, der kan give kvalificeret respons og korrigere i forhold til, hvad praksisfeltet har brug for. Centeret driver en række netværk og har desuden nedsat forskellige sparringsgrupper, der mødes med jævne mellemrum for at opsamle og diskutere den viden og vidensformidling, som centeret står for gennem nu tre portaler (www.videnomlaesning.dk, www.nvol.dk og www.laeselyst.nu), der både har forskellige fundamenter og målgrupper. Kontakten til undervisere og pædagoger af alle slags og på alle niveauer er ikke blot vigtig for centerets legitimitet, men også for selve den måde, udviklingsprojekter bliver til på.

” Både når centerets medarbejdere indsamler den nyeste internationale viden på læsefeltet, når de udvikler og forsker i egne projekter, og når de formidler viden, er det vigtigt at blive mødt med kritiske blikke, der kan give kvalificeret respons og korrigere i forhold til, hvad praksisfeltet har brug for.

Hvad fremtiden måtte bringe

Nationalt Videncenter for Læsning har nu eksisteret i 20 år. Der er som sagt løbet en del vand i åen, både når det gælder viden om læsning, skrivning (og literacy), og når det gælder forskningskvaliteten og -mængden i professionshøjskolerne. Mange flere medarbejdere rundt i landet har nu en forskeruddannelse, og alle professionshøjskoler, herunder lærer- og pædagoguddannelserne, har egne forskningsafdelinger. Nationalt Videncenter for Læsning står som et samlende videncenter, der bringer mange forskellige fagpersoner og faglige perspektiver i dialog med hinanden. Læsning og læseundervisning er langt fra et overstået kapitel, og nye vidensområder dukker hele tiden op. De seneste år har opmærksomheden og udvikling af ny viden især været rettet mod sprog- og læsevanskeligheder, og centeret bidrager til specialviden på dette felt med Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder (NVOL), som har status af at være et center i centeret finansieret af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. I NVOL arbejder medarbejderne blandt andet med at udbrede viden om sproglige udviklingsforstyrrelser, almene skriftsprogs vanskeligheder og deres indflydelse på læsning samt med udviklingen inden for læse- og skriveteknologi og kunstig intelligens. Et andet vidensområde, som har fået stor opmærksomhed i offentligheden, er læselyst og læsekultur i bred forstand. I centeret har en lille håndfuld medarbejdere arbejdet på at vidensunderstøtte og udvikle praksis inden for dette felt, hvilket har medført hjemtag og ledelse af projekt *Læselyst.nu*, som udføres i samarbejde med CFU Danmark og Læremiddel.dk. Læsekulturdimensionen er i 2026 aktualiseret af et ændret og mere forpligtende lovgrundlag for skolebiblioteksvirksomhed, og i 2026 indleder vi derfor også et større udviklingsprojekt med titlen *Skolebiblioteket som læseløfter for børn i svære livsvilkår*.

At udvikle viden i et samarbejde på tværs af landet kan noget helt særligt, og en del projekter har karakter af reelt tværgående sektorsamarbejde. Her profiterer de relativt mindre forsknings- og uddannelsesmiljøer af at være med i større sammenhænge og netværk, og de større miljøer bliver udfordret i deres egenforståelse og selvfølgeligheder. Det løfter desuden – og måske vigtigst – også

samarbejdet med kommuner og skoler uden for de store uddannelsesbyer og giver dermed demokratisk og politisk legitimitet.

Nye fokusområder for læsning, skrivning og literacy i bred forstand vil helt sikkert komme til. For eksempel er læse- og skrivepraksisser i videregående uddannelser under forandring, og det kræver opmærksomhed. Kunstig intelligens er i gang med at forandre vores vaner i forhold til både læsning og skrivning. Uddannelseslandskabet er også i bevægelse, og målet er, at flere unge skal få en ungdomsuddannelse, gerne med stærke elementer af håndværk og praktik. Hvilke krav stiller det til læsning og skrivning og til underviserne i fagene? Det spørgsmål kalder helt sikkert på nye undersøgelser og didaktikker i relation til læsning. Der er således nok at tage fat på, og de første 20 år peger dermed også fremad for et center som Nationalt Videncenter for Læsning.

Referencer

Bremholm, J. (2020). Literacy: Hvad betyder det egentlig, og hvad kan vi bruge det til? I K. Friis & D. Østergren-Olsen (red.), *Literacydidaktik i fagene i udskolingen*. Dafolo.

Gellert, A. S. & Elbro, C. (2025). 'læsning'. I *Lex, lex.dk*. Hentet 9. januar 2026 fra <https://lex.dk/læsning>

Gleerup, J. (2010). Videncentre og vidensformer. I K. Aa. Korsgaard & H. R. Lund (red.), *Nationalt Videncenter for Læsning 2006-2009* (s. 23-32).

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial and Special Education*, 7(1).

Korsgaard, K. (2010). At sprede viden. I K. Aa. Korsgaard & H. R. Lund (red.), *Nationalt Videncenter for Læsning 2006-2009* (s. 34-43).

Lützen, P. H., et al. (2025). Læsekrise eller ej? www.videnomlaesning.dk/media/6262/laesekrise-eller-ej.pdf

Lützen, P. H. (2026). Social ulighed i læsning. I A. K. Skyggebjerg, K. Hauer & J. Bremholm (red.), *Læsning til tiden*. Hans Reitzels Forlag.

Mejding, J. (1994). *Den grimme ælling og svanerne? – om danske elevers læsefærdigheder*. Danmarks Pædagogiske Institut. Aarhus Universitetsforlag.

Thorslund, J. (2010). Videncentre i professionshøjskoler – to skridt frem og to skridt tilbage. I K. Aa. Korsgaard & H. R. Lund (red.), *Nationalt Videncenter for Læsning 2006-2009* (s. 9-21).

Om forfatterne

Anna Karlskov Skyggebjerg, seniorforsker og ph.d., leder af Nationalt Videncenter for Læsning siden 2024. Hun er tidligere lektor i børne- og ungdomslitteratur (Aarhus Universitet). Hun forsker fortsat i børnelitterære genrer, litteraturdydaktik, økokritik og læselyst. Ud over videnskabelige bøger og artikler har hun udgivet læremidler til grundskolen.

Lene Cicilie Storgaard, docent og ph.d., leder af Nationalt Videncenter for Læsning 2014-2023. Hun forsker nu i tekstpraksisser og skrivning i et danskdidaktisk perspektiv og er optaget af lærer- og elevperspektiver og af, hvordan vi kan skabe differentierede didaktikker, der kan understøtte elevers faglige læring.

Klara Korsgaard, cand.mag., leder af Nationalt Videncenter for Læsning 2006-2014. Hun har i mange år været lektor i læreruddannelsen og er forfatter til adskillige bøger og artikler om læsning, skrivning og literacy, og hun har især bidraget til formidlingen af sammenhænge mellem tidlig læsning og skrivning.



Læsning gennem 20 år i Skandinavien: Tendenser i skole og forskning

CAROLINE LIBERG, PROFESSOR EMERITUS, UPPSALA UNIVERSITET
ATLE SKAFTUN, PROFESSOR, NASJONALT LESESENTER, UNIVERSITETET I STAVANGER
JESPER BREMHOLM, SENIORFORSKER, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Som en markering af Nationalt Videncenter for Læsning's jubilæum præsenterer tre skandinaviske læseforskere i denne artikel hver deres fortælling om, hvad der er sket med læsningen og læsefeltet i Sverige, Norge og Danmark i løbet af de 20 år, Nationalt Videncenter for Læsning har eksisteret. De tre læseforskere er Caroline Liberg fra Sverige, Atle Skaftun fra Norge og Jesper Bremholm fra Danmark. Med denne forfattersammensætning afspejler artiklen også et kendetegn ved Nationalt Videncenter for Læsning, der går helt tilbage fra dets oprettelse i 2006: samarbejdet og den gensidige inspiration mellem fagfolk og forskere fra læse- og literacymiljøer i de skandinaviske lande. Artiklen indledes med kort at præsentere fælles spor i skandinavisk læseforskning som baggrund for fortællinger om læsefeltets udvikling i hvert af de tre lande. Artiklen afrundes med at optegne forskelle og ligheder mellem de tre landes "literacyhistorier" og skitsere aktuelle tendenser og perspektiver for læsning og læseforskning i Skandinavien.

Spør i nyere skandinavisk læsehistorie

For at give et bagtæppe for de tre fortællinger om 20 års læsning i Skandinavien tegner vi i dette afsnit en kort forhistorie ved at kigge tilbage på anden halvdel af 1900-tallet og med ti-årige nedslag fremhæve markante spor i det skandinaviske og internationale læsefelt.

I 1960'erne og de tidligere årtier efter anden verdenskrig var læseforskning i Skandinavien rudimentær og sparsom. Samtidig var læseundervisning så godt som identisk med læseindlæring i de tidlige skoleår. Afkodningsfærdigheder stod i centrum for undervisningen, hyppigst baseret på lydmetoden og sjældnere på stave- eller ordbilledmetoden. Læseundervisningen var desuden stærkt præget af nogle få, meget udbredte læsebøger.

” I 1960'erne og de tidligere årtier efter anden verdenskrig var læseforskning i Skandinavien rudimentær og sparsom. Samtidig var læseundervisning så godt som identisk med læseindlæring i de tidlige skoleår.

I 1970'erne satte en bredere forståelse af læsning sit præg på opfattelsen af læseundervisningens indhold og udformning, ikke mindst i læreruddannelseskredse. Disse nye tanker var blandt andet



influeret af stærke tendenser fra Nordamerika i form af *whole language*-didaktikken, der lagde vægt på, at arbejdet med læsningen skulle foregå i meningsfulde kontekster og basere sig på tekster med indhold og kvalitet. Et skandinavisk eksempel på tendensen var svenske Ulrika Leimars LTG-læsedidaktik, "Læsning på talens grund", hvor læseundervisningen baserede sig på tekster, som eleverne udviklede mundtligt i fællesskab og dikterede til læreren, og som gerne tog afsæt i elevernes egne erfaringer og oplevelser.¹

Inden for psykologien taler man om "den kognitive revolution", der op gennem 1970'erne og 1980'erne betød et skifte i fokus fra ydre adfærd til indre mentale processer bag fænomener som tænkning, læring og også læsning. Dette skifte satte således også en markant udvikling i gang inden for både den internationale og skandinaviske læseforskning med et fokus på de mentale processer, der foregår i forbindelse med læsning. Denne forskning har medført en lang række værdifulde indsigter, men dens mest markante aftryk er vel nok beskrivelsen af "the simple view of reading", på dansk "den simple læseformel", der definerer læsefærdighed som det kombinerede resultat af færdigheder i afkodning og færdigheder i sproglig forståelse, og som ofte udtrykkes med følgende ligning: læsning = afkodning x sprogforståelse. En pointe med definitionen og ligningen er, at det at kunne læse forudsætter færdigheder på begge områder, både afkodning og sprogforståelse². Den simple læseformel har haft enorm indflydelse både didaktisk og forskningsmæssigt. Især i Nordamerika havde i længere tid pågået en didaktisk diskussion, der forenklet sagt handlede om, hvorvidt lydmetoden eller helordsmetoden var bedst egnet til at lære elever at "knække læsekoden". Med lydmetoden lærer eleverne at afkode ved at identificere og kombinere bogstavlydene i det enkelte ord. Helordsmetoden baserer afkodningsindlæringen på elevernes genkendelse af hele ord og deres betydning. Mens *whole language*-didaktikken var fortalende for helordsmetoden, gav den kognitive forskning og den simple læseformel støtte til lydmetoden (også kaldet *phonics*), hvilket medførte, at diskussionen i disse årtier blev intensiveret i en sådan grad, at den fik betegnelsen "Læsekrigen". Dønninger fra denne faglige konflikt satte også sit aftryk på forskellig måde i de skandinaviske lande, dog først og fremmest i forskningsmiljøet og på læreruddannelserne.

Op gennem 1990'erne blev den fremherskende kognitive læseforskning i stadig større grad suppleret og udfordret af nye og bredere forskningsmæssige tilgange. I modsætning til den kognitive læseforsknings fokus på mentale færdigheder var de nye socioteoretiske tilgange³ især optaget af samspillet mellem læsning (og skrivning) og den sociale kontekst, som læsningen (og skrivningen) er indlejret i. Disse socioteoretiske strømninger, der på engelsk har fået betegnelsen *new literacy studies*, har været og er stadig en vigtig inspirationskilde for læse- og skriveforskningen i de skandinaviske lande⁴.

Omkring årtusindskiftet gjorde de store internationale læseundersøgelser deres entré i læsningens samtidshistorie i Skandinavien. Det drejer sig om IEA-undersøgelsen, der blev gennemført i 1992, og som fra 2001 skiftede navn til PIRLS, og den første PISA-undersøgelse i 2000. I både Danmark og Norge gav den første PISA-undersøgelse navn til det, eftertiden har kaldt PISA-chokket. Altså rystelsen i både skoleverdenen og den brede offentlighed over, at skoleeleverne klarede sig langt dårligere end forventet i sammenligning med elever fra skolesystemer, vi betragtede som

1 Ulrika Leimar (1974). *Läsning på talets grund*.

2 Den simple læseformel er formuleret første gang i 1986 af læseforskerne Peter Gough og Walter Tunmer i artiklen "Decoding, Reading, and Reading Disability." i tidsskriftet *Remedial and Special Education*, 7.

3 Vi bruger her termen "socioteoretisk" som en samlebetegnelse for beslægtede tilgange til studiet af læsning såsom sociokulturel, sociolingvistisk, sociokognitiv og socialemiotisk læse- og literacyforskning.

4 Se Literacy.dk-udgivelsen <https://videnomlaesning.dk/literacydk/literacy-i-et-historisk-perspektiv/> på Nationalt Videncenter for Læsnings hjemmeside for en uddybet beskrivelse af *new literacy studies*.

svagere eller på linje med vores. De svenske elever klarede sig derimod godt i de første PISA- og PIRLS-undersøgelser, og PISA-chokket slog først ned senere i Sverige.

” I både Danmark og Norge gav den første PISA-undersøgelse navn til det, eftertiden har kaldt PISA-chokket.

Læsning i Danmark: PISA-chokkets effekter, literacy og læsevanskeligheder

PISA-chokket ramte Danmark hårdt i 00'erne, og det affødte en lang række uddannelsespolitiske tiltag inden for læseområdet i disse år:

- ▶ I 2006 indførtes nationale test i grundskolen i læsning og i en række af skolens fag. I læsning baserede de nationale test sig på ”den simple læseformel”, og de skulle gennemføres i 3., 6. og 8. klasse. De nationale test har været udsat for hård kritik både indholdsmæssigt og for deres manglende metodiske kvalitet. Et nyt testsystem er under udvikling i disse år, og det skal træde i kraft i skoleåret 2026/27.
- ▶ I 2007 gennemførte man for første gang prøve i læsefærdighed som del af den skriftlige afgangseksamen i dansk efter grundskolens 9. klasse. Denne prøve baserer sig også på ”den simple læseformel”, og den indgår stadig i dag i stort set uforandret form som del af afgangseksamen i dansk.
- ▶ I 2007 blev der også indført en pædagogisk diplomuddannelse som læsevejleder til grundskolen. I dag har de allerflESTE grundskoler i landet en eller flere læsevejledere som en del af skolens vejlederkorps.

Både i læreplanerne i grundskolen og i læreruddannelsen fik læsning en mere central plads og betydning. I læreruddannelsen bl.a. ved at der fra reformen i 2006 i faget dansk kom et øget fokus på læseudvikling og læsedidaktik.

Nationalt Videncenter for Læsning blev oprettet i 2006 som en politisk reaktion på det danske PISA-chok. Og videncenterets første medarbejdere sørgede også for at etablere det læse- og literacydidaktiske tidsskrift *Viden om Literacy*, som nu er udkommet i 19 år, senest med et jubilæumsnummer, som denne artikel er en del af.

Indflydelsen fra de internationale undersøgelser har givetvis også været medvirkende til at udvide læsning som indholdsområde i skolen, således at det ikke længere kun var et anliggende for indskolingsundervisningen i dansk. Op gennem 00'erne var der et stærkt øget fokus på læsning i alle fag op gennem hele grundskolen og for så vidt også videre i ungdomsuddannelserne, hvilket affødte en lang række indsatser for at kompetenceudvikle skoler og lærere i forhold til denne nye udfordring. I læreplansreformen i 2014 blev faglig læsning skrevet ind som færdigheds- og vidensmål i næsten alle grundskolens fag. Selv om faglig læsning i dag er en del af de fleste grundskolelæreres didaktiske ordforråd, er realiteten dog, at læsning og tekster stadig for mange faglærere ikke er en integreret del af deres fagdidaktik, men snarere noget, der hører til i danskfaget og hos læsespecialisterne. Den faglige læsning er med andre ord et område, hvor der stadig er behov for udvikling.

Op gennem 2010'erne vinder literacybegrebet i stadig større grad indpas i læsemiljøet i Danmark. Tendensen er drevet frem af påvirkningen fra især engelsksproget forskning og fra *new literacy studies*, og den er samtidig også støttet af den eksplosive udvikling i medieprodukter og

medieudbud i disse år. Og sammen med literacybegrebet følger også multimodalitetstænkningen. Tilsammen betyder det, at opfattelsen af læsning og skrivning udvides fra alene at knytte sig til skriftsproget til også at omfatte en vifte af andre modaliteter (bl.a. billeder, gestik, symbolsprog og talesprog). Selv om begrebet literacy kun i begrænset omfang har vundet indpas i praksisfeltet, har selve literacytænkningen sat sig klare aftryk, bl.a. i beskrivelsen af læsning og skrivning i både den eksisterende fagplan for faget dansk og tilsyneladende også i den kommende, der er under udarbejdelse i skrivende stund. I den eksisterende fagplan formuleres det for eksempel eksplicit, at eleverne skal lære både at læse og selv producere multimodale tekster.

” **Selv om begrebet literacy kun i begrænset omfang har vundet indpas i praksisfeltet, har selve literacytænkningen sat sig klare aftryk.**

Godt hjulpet af forskellige interesseorganisationer har vi i de første år af 2020'erne været vidne til en øget opmærksomhed på de betingelser og udfordringer, mennesker med læse- og skrivevanskeligheder har i uddannelse og på arbejdsmarkedet. Som støtte til området vedtog den tidligere regering en række "ordblindepakker", og som en del heraf blev det i 2021 besluttet at etablere *Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder* (NVOL) i regi af Nationalt Videncenter for Læsning. Siden dets oprettelse har NVOL etableret sig som et nationalt omdrejningspunkt for formidling af den nyeste viden om ordblindhed og andre læsevanskeligheder med et anvendelsesorienteret sigte.

I Danmark har de internationale læseundersøgelser og PISA-chokket i starten af 00'erne sat sig aftryk inden for mange forskellige aspekter af læsemiljøet, og mange af disse aftryk har vi i dag vænnet os til som selvfølgelig dele af arbejdet med læsning i uddannelsessystemet. Også selv om visse dele, som fx læsning i alle fag, stadig kan udvikles betydeligt. Desuden er læsningen i Danmark også både blevet influeret af strømninger i den internationale forskning, som med literacy- og multimodalitetstænkningen, og af uddannelsespolitiske tendenser, som med satsningen på læse- og skrivevanskeligheder. I forhold til denne danske fortælling vil vi se både genkendelige og afvigende træk, når vi i det følgende vender os mod Sverige og Norge.

Svar på läskrisen i Sverige: ett stort fokus på den tidiga läsinläringen

I de första internationella studierna PIRLS och PISA i början av 2000-talet uppvisade eleverna i Sverige mycket goda resultat i läsande. Men de resultaten höll dessvärre inte i sig. Utan de sjönk successivt under det första decenniet på 2000-talet och har därefter böljat upp och ner. Kurvor för elevers läsvanor och läsintresse har också pekat nedåt. Även de vana läsarna slutar mer eller mindre läsa på fritiden när de når högstadiet. I massmedia, bland politiker och i andra sammanhang har dessa nedgångar talats om som en "läskris" i Sverige.

För att motverka den här "läskrisen" har en mängd insatser satts i gång på olika plan. Bokförlagen var tidigt ute med metodböcker om lässtrategier inspirerade framför allt av amerikansk forskning. Lässtrategier var något som i den svenska rapporten från PIRLS 2006 visade sig användas i liten utsträckning i läsundervisningen av lärare i Sverige. Andra böcker och material som senare publicerats rör allt från metodböcker till forskningsantologier för den tidiga såväl som den senare läsundervisningen. Forsknings- och utvecklingsprojekt om hur läsande och skrivande ser ut i olika ämnen tog också fart under 2000-talets första decennium. Det följdes upp med metodböcker inspirerade framför allt av den australiska genrepedagogiken. Inom den lyfts läsande och skrivande i

alla skolämnena fram och likheter och skillnader i texter eleverna möter och själva ska skriva inom de olika skolämnena.

I likhet med Danmark och Norge togs även olika initiativ på den politiska arenan. I Sverige kom både en ny läroplan och en ny lärarutbildning 2011. I de bakomliggande utredningarna lyftes behovet att framför allt fokusera den tidiga läsinläringen. Enligt den nya läroplanen, Lgr11, i vilken genrepdagogen fick ett tydligt genomslag, ska eleverna uppnå vissa kunskapskrav i slutet av årskurserna 3, 6 och 9. Vidare lyfts användning av lässtrategier fram som en del av det centrala innehållet i svenskämnet kursplaner. Skolverket fick också i uppdrag att skapa fortbildning för lärare om läsande och läsundervisning i det som kallas "Läslýftet" med start 2014. Det består av material om språk-, läs- och skrivutveckling som är samlat i olika tematiskt inriktade moduler, vilka har vissa likheter med det material som utvecklades i Norge under benämningen *Språkløyper*.

Under lång tid tillbaka har diskussioner förts i Sverige om att undervisning i skolan ska vara forskningsbaserad och vila på vetenskaplig grund. Numera läggs även stort fokus på att undervisningen ska vara evidensbaserad. Det innebär att det finns en lång tradition av att bedriva fortbildning för lärare i anslutning till de lärosäten som bedriver lärarutbildning. Så förutom "Läslýftet" har det funnits och finns en mängd olika former av fortbildningsmöjligheter där läsundervisning haft en framträdande plats. En rad organisationer har också under de senaste dryga trettio åren samarbetat inom den ideella organisationen "Läsrörelsen" med olika läsfrämjande insatser utanför skolans ram. Exempelvis talar man inte längre om höstlov, utan det kallas läslov.

” Exempelvis talar man inte längre om höstlov, utan det kallas läslov.

Sedan läroplansreformen 1994 har nationella prov genomförts i Sverige i årskurs 9. Men år 2008 infördes även nationella prov i läsande och skrivande för årskurserna 5 och 3 eftersom behovet att följa upp elevernas läsförståelse i tidigt skede ökade på grund av nedgångarna i de internationella studierna. I och med läroplanen Lgr11 är de nationella proven nu förlagda till årskurserna 3, 6 och 9. Under senare delen av 2010-talet fick Skolverket också i uppdrag att utarbeta bedömningsstöd för elevernas läsförståelse i de tre första skolåren. Proven för läsförståelse är tydligt inspirerade av designen i PIRLS med fyra huvudtyper av frågor, allt från enkla faktafrågor till tolkande och reflekterande frågor. Förarbeten till den nu aviserade nya läroplanen 2028 och även en ny lärarutbildning domineras av ett kognitionsvetenskapligt perspektiv och att all undervisning ska vara evidensbaserad. När det gäller läsundervisningen är den tidiga åter i huvudfokus. Alla barn ska möta en systematisk ljudundervisning ("phonics") och bokstäver ska läras in i en förutbestämd ordning. En from förhoppning är emellertid att sådana tydligt riktade insatser sker för de elever som är i störst behov av dem. Det kan exempelvis baseras på de fördjupade studier som nu gjorts av de olika studierna inom PIRLS. Här visar det sig att det är stor skillnad mellan elever i årskurs 4 som alltid talar svenska hemma och andra som inte gör det. De förra presterar lika väl i PIRLS 2021 som de gjorde i PIRLS 2001, när Sverige hade högst resultat av alla deltagande länder.

Sveriges svar på läskrisen är alltså att i första hand fokusera på den tidiga läsinläringen, medan stöd för utvecklingen av den senare läsförståelsen framför allt förläggs till svenskämnet och förmågan att möta texter i olika ämnen lyfts inte fram i nämnvärd omfattning. Däremot har forskningen om läsande och skrivande i olika ämnen ökat kraftfullt de senaste tjugo åren i Sverige. En from förhoppning är att även den forskningen kan få ett större genomslag inte bara i den fortbildning som finns att tillgå för lärare utan också i den kommande läroplanen, det vill säga att Sverige i

likhet med Danmark og Norge vidgar sin blick i läroplanen till att mer i utvecklad form lyfta fram elevers läsförmåga i alla ämnen och genom alla skolåren.

” **Sveriges svar på läskrisen är alltså att i första hand fokusera på den tidiga läsinläringen, medan stöd för utvecklingen av den senare läsförmågan framför allt förläggs till svenskämnet.**

Lesing i Norge: fra fag via ferdighet til faglighet?

Det er mange måter å fortelle historien om norsk leseopplæring etter 2000 på. Min ideelle fortelling tar utgangspunkt i en forståelse av *Kunnskapsløftet* (LK06) som en literacy-reform i den forstand at elevene forstås som utøvere i faglige aktiviteter der de bruker tale og skrift (og digitale ressurser). *Fagfornyelsen* (LK20) konkretiserte ytterligere denne vendingen mot elevene som aktive utøvere av fag, og faglige praksiser som er organisert rundt elevenes læring mer enn fagstoffet som skal formidles. Men, som sagt, det er ikke den eneste fortellingen.

Veldig mye skjedde veldig fort på skolefronten også i Norge på starten av 2000-tallet.

Norge deltok i den første PISA- (2000) og PIRLS -undersøkelsen (2001), som begge viste at norske elevers prestasjoner (i lesing, matematikk og naturfag) var svakere enn forventet. Det ble arbeidet fram et Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for skolen (NKVS), hvor en rekke prøver og tester knyttet til grunnleggende ferdigheter var sentrale elementer. De første nasjonale prøvene i lesing ble gjennomført allerede våren 2004.⁵ Samme år ble det opprettet et nytt direktorat for utdanningssektoren, samt et nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning,⁶ og i 2006 kom omsider en ny læreplan, *Kunnskapsløftet* (LK06) som brøt ganske markant med tidligere læreplaner.⁷ Den var svært kortfattet i beskrivelsen av faglig innhold, og den beskrev i stedet fem ferdigheter som skulle være grunnleggende for læring i alle fag (lese, skrive, lytte, tale, digitale ferdigheter) samt kompetansemål for hovedtrinn i utdanningsløpet (trinn 2, 4, 7, 10 og 13), som skulle knytte ferdigheter og faglig innhold sammen.

Lesing var den ferdigheten som fikk mest oppmerksomhet i kjølvannet av læreplanreformen, og denne oppmerksomheten var i stor grad styrt av de nasjonale prøvene. Disse prøvene var bygget over samme lest som de internasjonale testene hva angår tekstutvalg, oppgavetyper og lesemåter. Prøvene var på plass før læreplanen, og langt på vei var det prøvekonstruert – eller mer presist:

5 Nasjonal prøve i skriving ble gjennomført i 2005. Alle prøvene ble satt på pause i 2006, men skriveprøven ble ikke videreført etter pauseåret. Etter pauseåret 2006, ble prøvetidspunktene endret til 5., 8. og 9. trinn.

6 Denne nye funksjonen som nasjonalt senter ble lagt til *Senter for leseforskning* (SLF) i Stavanger. Dette var da et spesialpedagogisk kompetansesenter etablert i 1989, med særlig fokus på lesevansker og dysleksi. Etter 2004 har Lesesenteret, som det etter hvert ble omtalt som, vokst og endret innretning til å være en ressurs for leseopplæringen i alminnelighet. Det ble opprettet flere nasjonale sentre i denne perioden, og i 2009 ble det omsider også opprettet et Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning i Trondheim.

7 Det er tankevekkende å se tilbake på veien fra innføring av nasjonale prøver i lesing i 2004 og en læreplan som for første gang beskriver kompetansemål knyttet til lesing i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den noe bakvendte rekkefølgen blir enda tydeligere hvis vi tar med at et rammeverk for grunnleggende ferdigheter som skulle underbygge progresjon i læreplanmålene var ferdig i 2011 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Og hvis vi nærleser dette rammeverket, aner vi en perfekt sirkelbevegelse, ettersom dette rammeverket for lesing er satt inn i en matrise, som nokså detaljert spiller beskrivelsen av fem prestasjonsnivåer i leseprøvene for 8. og 9. trinn, som igjen hviler tungt på PISA-prøven.

de tre hovedkategoriene av spørsmål, ofte oppsummert som “finne, tolke og reflektere” – som lå til grunn for forståelsen av lesing i læreplanen og i nye og reviderte lærebøker. Man skulle lese for å finne, tolke eller reflektere, og det i alle fag. “Lesing i alle fag” ble et slagord i tiden, som også skapte en del frustrasjon hos faglærere som ikke helt kunne se hvorfor de skulle blande seg inn i det de så som en oppgave for norsklærerne. Norskdidaktikere og lærebokforfattere på den andre siden tok mye ansvar for å knytte hensiktsmessige lesestrategier til tekster fra andre fag, i så stor grad at man kunne lure på om slagordet gjeldt alle fag unntatt norsk.

” “Lesing i alle fag” ble et slagord i tiden.

I denne første tiden etter *Kunnskapsløftet* virker det rimelig å si at det tok tid å modne forståelsen av lesing som grunnleggende ferdighet. For mange i skolen handlet det lenge om det helt grunnleggende, altså om mestring av skriftkoden, og i den grad lesing utover begynneropplæringen fikk oppmerksomhet, var det med fokus på generelle eller fagovergripende lesestrategier. I et slikt perspektiv er det forståelig både at lærere i andre fag enn norsk ikke helt lot seg begeistre, og at norskdidaktikere så og tok på seg rollen som leselærere i alle fag. Dette ligner i stor grad situasjonen i Danmark.

” I denne første tiden etter *Kunnskapsløftet* virker det rimelig å si at det tok tid å modne forståelsen av lesing som grunnleggende ferdighet.

Siden *Kunnskapsløftet* i 2006 er det gjennomført store nasjonale satsninger for å hjelpe elever til å fullføre skoleløpet og for å styrke opplæringen. I disse ordningene var lesing et sentralt satsningsområde. I 2016 fikk det norske Lesesenteret i oppgave å utvikle nettbaserte læringsressurser knyttet til leseopplæring. Dette prosjektet, *Språkløyper* (2016-2019), ble organisert med tanke på bruk i lærende fellesskap på skolenivå. I 2018 ble det introdusert et skifte fra slike store nasjonale satsinger til desentralisert samarbeid mellom Universitets- og høyskolesektoren og skolesektoren. Men etter pandemi og fallende resultater på internasjonale leseprøver,⁸ er de nasjonale initiativene tilbake. Det er lansert en leselyststrategi – *Sammen om lesing* (2024-2030). Et sentralt virkemiddel i denne strategien er en ny nasjonal satsing, *Tid for lesing* (2024-2030), som skal formidle kunnskap og styrke kompetanse knyttet til leseopplæring til lærere i barnehage og skole. Lesesenteret har fått ansvaret for dette utviklingsarbeidet. Tre sentrale begreper i denne satsingen er *tid* til å lese, *kondis* eller utholdenhet til å bli i teksten, samt *engasjement* som portal til utvikle en identitet som leser. Lesing i fag framstår her mer innforstått og anerkjent som faglig aktivitet, og i større grad med referanse til fagspesifikke tenke- og talemåter og teksttyper.

Lesesenteret og Skrivesenteret har siden 2011 samarbeidet om å arrangere en nordisk konferanse for forskning på lesing, skriving og literacy – *Skriv! Les!*, kalles den. Konferansen arrangeres annethvert år og samler forskere på tvers av de nordiske landene og på tvers av fag og ferdighetsfokus. De to første konferansene resulterte i antologier med bidrag fra konferansen, men i 2015 åpnet et nytt tidsskrift

8 De norske resultatene i PIRLS steg jevnt fram til og med 2016, mens prøven i 2021 viste en markant tilbakegang.

– *Nordic Journal of Literacy Research*⁹ (NJLR) – portene for å ta imot artikler basert på konferansebidrag og den økende mengden forskningsprosjekter i feltet – ikke minst artikkelbaserte doktorgrads-prosjekter. Å beskrive framveksten av forskning og et sterkt nordisk forskningsfelleskap er også en måte å fortelle historien om modningen av forståelsen av lesing og leseopplæring i Norge på.

Læsning i Skandinavien – aktuelle tendenser og perspektiver

Vi har her fortalt en version af vores nyere skandinaviske læsehistorie set fra hvert vores udsigts-punkt. Selv om de tre fortællinger tager sig forskelligt ud, er der alligevel flere lighedspunkter, der ikke er svære at få øje på.

Tydeligst er den store indflydelse, de internationale læseundersøgelser har haft på læseområdet i alle tre lande. Selv om de initiativer i vid udstrækning har været forskellige fra land til land, har undersøgelserne været en afgørende drivkraft for indførelsen af tiltag af både didaktisk og uddan-nelsespolitisk karakter i alle tre skandinaviske lande. Et andet lighedspunkt er, at ”læsning i alle fag” og fagspecifik læsning er kommet i fokus hos både forskere og praktikere og er inde i en positiv udvikling i alle tre lande.

Der tegner sig et yderligere lighedspunkt her i midten af 2020’erne. Båret af en stærk teknologiopti-misme og massive økonomiske investeringer gennemgik alle tre lande, med Danmark som spydspids, en voldsom digitaliseringsproces af grundskole og ungdomsuddannelser op gennem 2010’erne, med det resultat, at de skandinaviske skoler i dag er blandt de mest digitaliserede i verden. Her i 2020’erne ser vi imidlertid en parallel tendens udspille sig i alle tre lande. Med støtte fra enkelte læseforske-re advarer store medier om en ”læsekrise” blandt børn og unge. Afsættet er de seneste PISA- og PIRLS-undersøgelser og -resultater, der viser, at de skandinaviske børn og unge er dem, der bruger mest tid på digitale medier og samtidig er mindst glade for at læse. Der er således sket en omvending, hvor den teknologioptimisme, der i det foregående årti har drevet digitaliseringen af de skandina-viske skoler, nu overskygges af en tilsvarende pessimisme knyttet til spørgsmålet om de skadelige virkninger af skærmbrug. Læsning på skærm versus læsning på papir er en del af dette billede, og der er stærke kræfter på spil for at få mobiltelefoner ud af skolerne og erstatte digitale læringsressour-cer med traditionelle lærebøger. Samtidig repræsenterer gennembruddet inden for AI radikalt nye muligheder og udfordringer, som i øjeblikket er vanskelige at forudse.

” De skandinaviske skoler i dag er blandt de mest digitaliserede i verden.

En påfaldende forskel mellem landene er, at der i Sverige ses stærke tendenser til en tilbageven-den til en kognitivt funderet tilgang til læseundervisning (under den nyopfundne betegnelse ”the science of reading”) baseret på den simple læseformel og med et stærkt fokus på begynderunder-visning. En lignende tendens ses ikke i Danmark og Norge, hvor man også i de seneste læreplaner for læsning kan se aftrykket af en mere helhedsbaseret forståelse af læsning, skrivning og literacy.

En lignende helhedsorienteret forståelse ligger til grund for både konferencen *Skriv/Les!* og for tids-skriftet *Nordic Journal of Literacy Research* omtalt i afsnittet om Norge. Både konference og tidsskrift

9 Lesesenteret ved UiS finansierte og organiserte oppstarten av tidsskriftet og hadde også redaksjonsansvar de fem første årene. Ambisjonen var og er at dette ansvaret skal sirkulere i forskningsfeltet, noe som ser ut til å fungere fint. Ganske nylig er nok en ny redaksjon etablert, med det danske Lesesenteret representert.

har en erklæret ambition om at fremhæve eksempler fra nordiske skolekontekster og om brobygning, gensidig inspiration og dialog på tværs af forskningsfelter og metoder. Siden den første *Skriv!Les!*-konference i 2011 er forskningsfeltet vokset, og 15 år senere er det rimeligt at tale om en nordisk forskningstradition. Vores ønske for fremtiden er, at en lignende brobygning og dialog kan vokse sig stærk inden for både praksis og det uddannelsespolitiske felt mellem vores nordiske nabolande.

Nationalt Videncenter for Læsning fejrer jubilæum i en spændende tid, hvor mange perspektiver er i spil. I en nyligt udgivet kortlægning fra centeret (Hauer 2024) fremhæves begrebet læsekultur som et supplement til fokus på læseglæde og læsepraksis. Måske kan dette være et begreb, der kan bidrage til en ny samlende optik på en helhedsorienteret forståelse af læsning, skrivning og literacy. Vi krydser fingre for det og ønsker centeret tillykke med jubilæet

Referencer

BUVM, Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk – Fælles Mål, 2019*.

Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104>

Hauer, K. (2024). *Læsekultur, læsepraksis og læsefremmende tiltag i Danmark – en kortlægning af aktuelle tendenser og perspektiver*. Nationalt Videncenter for Læsning.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). Fra læsning til nye literacies. Uddrag af bogen *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Open University Press. Oversat og gengivet i Literacy i et historisk perspektiv. literacy.dk. <https://videnomlaesning.dk/literacydk/literacy-i-et-historisk-perspektiv/>

Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Liber Läromedel.

Utdanningsdirektoratet (2017 [2012]). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Om forfatterne

Caroline Liberg er professor emeritus ved Uppsala Universitet. Hun er oprindelig uddannet lærer og har en lang karriere bag sig inden for didaktisk forskning i læsning og skrivning. Hun er stadig involveret i forskning, især med fokus på børns skrivning i de tidlige skoleår.

Atle Skaftun er professor ved Nasjonalt Lesesenter på Universitetet i Stavanger. Han har forsket i og skrevet bøger og artikler om litteratur, læsning og literacy, bl.a. med et stærkt fokus på mundtlighed og dialogisk undervisning.

Jesper Bremholm er seniorforsker ved Nationalt Videncenter for Læsning. Han arbejder med forsknings- og udviklingsprojekter inden for fagspecifik literacy (læsning og skrivning i forskellige fag), skriveudvikling og tidlig literacyundervisning.

Styrket skriftlighed på hf – også otte år senere

SIGNE SKØT, KOORDINATOR PÅ HF OG VUC KØBENHAVN SYD

TINA SLOT SIMONSEN, UDDANNELSESCHEF FOR HF OG VUC KØBENHAVN SYD

PETER HELLER LÜTZEN, SPECIALKONSULENT VED NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

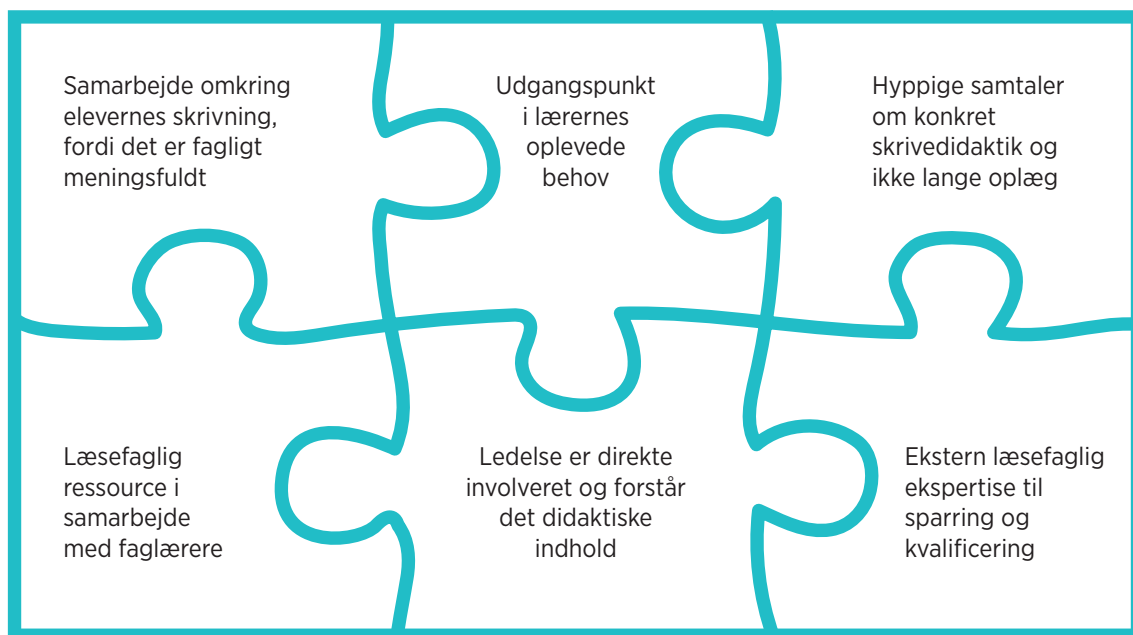
Skriftlige opgaver er en stor udfordring for mange elever på hf. Mange elever har få erfaringer i den skriftsproglige arena, og konkret mangler de redskaber til at planlægge deres egne arbejdsprocesser. Nogle kommer for sent i gang, og andre kommer faktisk aldrig rigtig i gang. Det går også ud over lysten og motivationen for at skrive, når den blinkende markør bliver ved med at stå på en hvid skærm. Som underviser er udfordringen, hvordan man kan skabe skriftlige succeser med en gruppe, der har så få gode erfaringer med skrivning og helst undgår det. I denne artikel ser vi tilbage på projektet *Styrket skriftlighed på hf*, hvor vi arbejdede med, hvordan faglærere kan lette overgangen fra det mundtlige til de skriftlige formater, som eleverne på sigt skal mestre. Dette projekt fik stor og varig betydning, men hvorfor? Først fortæller vi om, hvordan projektet tog udgangspunkt i lærernes oplevede behov, og derefter viser vi med to eksempler, hvordan man kan komme fra en mundtligt orienteret undervisning til en mere skriftbåret: historieopgaven og den større skriftlige opgave på hf.

Fra projekt til forankring

“Udbyttet af projektet har betydet meget for min skrivelærer-identitet.” Sådan fortæller en af de deltagende lærere fra projektet *Styrket skriftlighed på hf* otte år efter projektets start og fortsætter: “Projektet har formet mig som lærer i forhold til, hvordan jeg arbejder med skriftlighed i samarbejde med eleverne.” Vi er på HF og VUC København Syd, hvor vi har samlet lærere, læsevejleder og ledere, som var med i projektet, for at tale om, hvilken betydning projektet har haft. Projektet blev gennemført i et samarbejde mellem Nationalt Videncenter for Læsning, VUC Videnscenter og flere VUC’er og tog udgangspunkt i nogle af de centrale skriftlige genrer på hf, bl.a. historieopgaven på første år og den større skriftlige opgave på andet år. Det er ofte disse store skriveopgaver, der giver eleverne store udfordringer – og giver risiko for frafald. Både lærere og ledelse syntes, at man brugte alt for mange ressourcer på at hjælpe og støtte på måder, der alligevel ikke rigtig gavnede eleverne. Lærerne oplevede ikke samarbejde omkring elevernes skrivning, så løsningen blev en skrivedidaktisk indsats med fokus på fællesskab om skrivning, modellering og stilladsning, og derfor lever projektet stadig på skolen. Denne artikel giver et bud på, hvilke brikker der skal til, for at et udviklingsprojekt bliver bæredygtigt (se også figur 1):

- ▶ Samarbejde omkring elevernes skrivning, fordi det er fagligt meningsfuldt
- ▶ Udgangspunkt i lærernes oplevede behov
- ▶ Hyppige samtaler om konkret skrivedidaktik og ikke lange oplæg
- ▶ Læsefaglig ressource i samarbejde med faglærere
- ▶ Ledelse er direkte involveret og forstår det didaktiske indhold
- ▶ Ekstern læsefaglig ekspertise til sparring og kvalificering.





Figur 1: Væsentlige elementer i, hvordan et udviklingsprojekt kan blive bæredygtigt.

Om projekt *Styrket skriftlighed*

- ▶ Udviklingsprojekt fra 2017 til 2019.
- ▶ Samarbejde mellem VUC'er og Nationalt Videncenter for Læsning.
- ▶ Fokus på de store opgaver på hf – historieopgaven på første år, den store skriftlige opgave på andet år og skrivning i dansk.
- ▶ De didaktiske greb var samarbejde, stilladsering og modellering.
- ▶ Lærerne var selv drivkraften i udvikling af skriveidaktiske metoder.
- ▶ Lærerne samledes ved projektets afslutning til et intensivt skriveøgn, hvor de i fællesskab udarbejdede et idékatalog med praksisnære forslag til arbejdet med skrivning på hf.
- ▶ Find idékataloget [her](#).
- ▶ Læs om projektet [her](#).
- ▶ Se også Nationalt Videncenter for Læsnings vidensunivers om læsning og skrivning i gymnasiet [her](#).

Et klart oplevet behov

“Projektet er blevet en del af det fælles sprog.” Sådan fortsætter en af lærerne i samtalen om projektets videre liv. I snakken står én ting klar: Projektet talte direkte ind i et konkret behov hos lærerne, som stadig er aktuelt. Vi satte projektet i gang, samtidig med at der kom nye eksamensformer på hf, så vi ramte lige ned i et behov for konkrete skriveidaktiske tiltag, der kunne hjælpe eleverne. Tre vigtige omdrejningspunkter i projektet var at gøre skriveundervisningen skriftlig, at være fælles om skrivning og at arbejde med eksempler på vellykkede opgaver. Alt det er blevet til et fælles sprog om skrivning og noget, som lærerne stadig bruger i deres daglige undervisning.

” Tre vigtige omdrejningspunkter i projektet var at gøre skriveundervisningen skriftlig, at være fælles om skrivning og at arbejde med eksempler på vellykkede opgaver.

At gøre skriveundervisningen skriftlig

En af projektbrikkerne er, at en lokal læsefaglig ressource spiller en central rolle, så læsevejledere startede med at observere undervisning for at danne sig et reelt indtryk af skrivningens status i praksis. Den læsefaglige ressource var og er forankret i skolens Læse- og skrivecenter, der huser eksperter inden for læsning og skrivning. Den læsefaglige ressource spiller ligeledes en central rolle i dag, hvor arbejdet består i at støtte de elever, der har vanskeligheder med læsning og skrivning, blandt andet gennem et tæt samarbejde med faglærerne. Observationerne pegede hurtigt på et tydeligt mønster: Der blev talt meget om skrivning – men der blev ikke skrevet ret meget. Undervisning og vejledning foregik ofte som samtaler mellem lærere og elever, hvor eleverne forventedes selv at kunne omsætte de mundtlige pointer til konkrete skriftlige handlinger. Og det er vanskeligt – særligt for de elever, der i forvejen har manglende erfaringer med skrivning (Vittrup & Lützen, 2021).

” Der blev talt meget om skrivning – men der blev ikke skrevet ret meget.

Samtidig viste samtalerne undervejs, at mange lærere ikke føler sig helt trygge i rollen som *skrive*-lærere. De ved udmærket, hvordan en god opgave i deres fag ser ud, men er ikke nødvendigvis sikre på, hvordan man understøtter elevernes skriftlighedskompetence i faget. Nogle lærere tænker desuden, at skrivning er noget, eleverne allerede burde have lært i grundskolen, og at undervisningen på hf primært handler om det faglige indhold. Netop derfor blev det vigtigt for os at synliggøre, at faglig udvikling og skriftsproglig udvikling i virkeligheden følges ad – og at skriveundervisning i høj grad er en del af fagligheden. Når man skriver en begrebsintroduktion i samfundsfag, forstår man faget; når man skriver en analyse af et datasæt i naturfag, forstår man faget. I det følgende vil vi dykke ned i to konkrete måder at ”gøre skriveundervisningen skriftlig” på: historieopgaven og den større skriftlige opgave.

Historieopgaven: fælles om skrivning

Alle hf-elever skal på første år skrive en historieopgave på fire-fem sider, som for mange er den første store akademiske opgave, de nogensinde har skrevet. På HF og VUC København Syd havde man gennem en årrække oplevet, at alt for mange elever enten ikke fik afleveret til tiden eller måtte skrive om, fordi kvaliteten ikke var tilstrækkeligt høj. En væsentlig del af udfordringen var, at eleverne begyndte alt for sent og ikke selvstændigt kunne strukturere en skriveproces. Når arbejdet først startede i sidste øjeblik, blev det umuligt at støtte dem undervejs. Mange lærere havde tidligere forsøgt at sige til eleverne, at de ”burde starte tidligere”, men det gjorde skriveundervisningen mundtlig og individuel: Det blev råd, ikke handling. Vi valgte derfor at vende det på hovedet og gøre skriveprocessen skriftlig og forpligtende – og flytte den ind i undervisningen.

En gruppe lærere besluttede at afprøve en helt ny model, og med ledelsens opbakning blev den rullet ud på hele årgangen. Alle elever skulle arbejde samtidig, alle skulle skrive om det samme emne

og bruge de samme kilder, og alle lærere skulle kunne undervise og vejlede alle elever. Det betød en grundlæggende fælles tilgang: fælles tekstgrundlag, fælles deadlines, fælles skriveøvelser og fælles principper for procesfeedback. Eleverne blev guidet gennem en trinvis skriveproces fra de første idéer og skitser over analyser og problemformuleringer til udkast og færdige dele af opgaven. Man kan læse mere om forløbet i det idékatalog, som lærerne skrev i slutningen af projektet (Lundemo-
se et al., 2019).

Resultatet var markant. Lærernes ressourcer blev udnyttet langt bedre, eleverne oplevede en større trykthed, og afleveringsprocenten steg fra de tidligere ca. 50 procent til næsten 100 procent. Skolen behøvede ikke længere bruge store mængder lærertid på at indhente genafleverede opgaver og appellere til elevernes ydre motivation. De kunne i stedet bruge deres tid på at støtte dem med selve skrivningen.

Det faglige indhold med indlagte skriveøvelser, procesnotater osv. blev udarbejdet af en lille gruppe lærere, som præsenterede det for i alt 20 kolleger, som så udførte forløbet i fællesskab i alle klasser. Når man arbejder på den måde, skal den enkelte lærer afgive noget selvbestemmelse, men får til gengæld en masse gode aktiviteter og et kollegialt fællesskab at udføre dem i. Det kræver tillid i en lærergruppe, hvor den enkelte lærers individuelle metoder bliver tilsidesat, men synligheden for eleverne bliver til gengæld langt større. En af lærerne ved vores samtale om projektets videre liv siger: ”Tydeliggørelsen af forventninger over for eleverne gør det også tydeligt for mig, hvad man skal i historieopgaven.” Den tydelige struktur for eleverne, med synlige mål og klare forventninger, giver ikke kun klarhed for eleven, men understøtter også vigtige refleksioner hos læreren.

Tilbage står den erfaring, at når lærere samarbejder tæt, bliver det langt nemmere for eleverne at skrive. Det fælles stillads skabte klarhed over faglige krav, en mere ensartet støtte og en oplevelse af, at man ikke stod alene – hverken som lærer eller som elev. Flere af vores projektbrikker er altså til stede her, så arbejdsformens succes skyldes flere ting. Som en lærer formulerer det: ”Det, vi gjorde i projektet, passede godt ind i organisationen, hvor vi i forvejen arbejdede med synlig læring.”

” **Det fælles stillads skabte klarhed over faglige krav, en mere ensartet støtte og en oplevelse af, at man ikke stod alene – hverken som lærer eller som elev.**

Arbejdsformen lever fortsat videre. Den fælles ramme fra projektet bruges fortsat, afleveringsprocenten er stadig høj, og den stilladserende tilgang har haft en tydelig afsmittende effekt, både i historie- og danskfaget¹. En vigtig pointe er også, at historieopgaven på første år nu fungerer som et stærkt afsæt for den større skriftlige opgave på andet år, fordi eleverne får erfaring med at skrive en længere, akademisk tekst, får præsenteret gode skrivestrategier og oplever mestring i forskellige dele af en skriveproces.

Større skriftlig opgave: overblik og struktur med minimodeller

Arbejdet med den større skriftlige opgave rejser hvert år en række udfordringer for eleverne: Hvordan skaber man overblik? Hvordan får man struktur på sin tekst? Og hvordan ved man, hvad en god opgave egentlig består af? Omfangskravet er 10-15 sider, hvad de fleste ikke har prøvet at skrive før,

1 Dansk var med i opgaven dengang, og en del historielærere underviste også i dansk.

så vi arbejdede målrettet med at styrke elevernes skrivekompetencer – gennem skriveskabeloner og udvikling af det, der senere blev kendt som *minimodellen* (præsenteret i Lützen, 2018, og siden videreudviklet og anvendt andre steder, fx Prætorius, 2022).

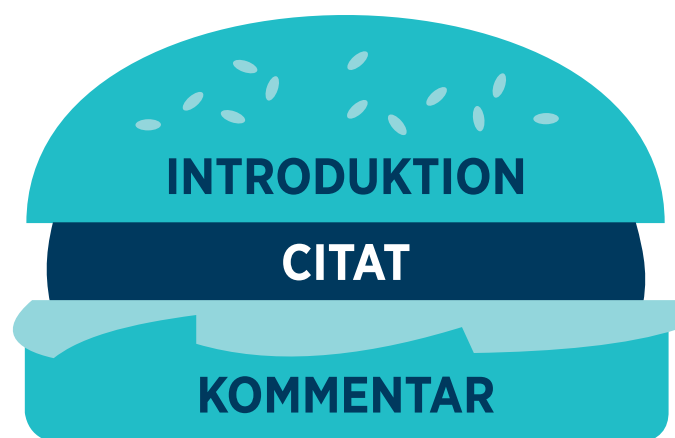
Som noget af det første indsamlede vi en række opgaver fra forskellige fag, som alle var vurderet til karakteren 10 eller 12. Det var et fælles arbejde, som vi tre, der har skrevet denne artikel, udførte i fællesskab. Her kom projektbrikken ”ekstern ekspertise” i spil. Vi ville finde gode elevbesvarelser for at bruge dem som modeller for, hvordan en god opgave faktisk ser ud, hvilke afsnit den består af, og hvilke formuleringstyper der bruges. Dermed bliver skriveundervisningen konkret og anskuelig, i stedet for at læreren blot fortæller, hvad der forventes.

” Vi ville finde gode elevbesvarelser for at bruge dem som modeller for, hvordan en god opgave faktisk ser ud, hvilke afsnit den består af, og hvilke formuleringstyper der bruges.

Samtidig var vi opmærksomme på, at det for mange elever ville være overvældende at skulle sammenligne sig med en fuld 12-tals opgave. Afstanden fra deres egen skrivning til topniveau kunne være så stor, at modeleksemplet snarere skabte demotivation end støtte. At vise dem svagere opgaver ville omvendt risikere at understøtte uhensigtsmæssige træk. Vi valgte derfor en tredje vej og brød skrivearbejdet ned i mindre dele: de såkaldte minimodeller. En minimodel viser, hvordan et specifikt afsnit eller en skrivehandling kan se ud – eksempelvis en indledende redegørelse i dansk eller en begrebsintroduktion i samfundsfag. På den måde kunne vi gøre skriveprocessens delhandlinger tydelige og tilgængelige. I en video og artikel på emu.dk har vi præsenteret noget af vores arbejde med modeltekster (Lützen & Skøt, 2022).

På tværs af fag opdagede vi, at arbejdet med citater og udlægning af dem var en helt central og tilbagevendende faglig skrivepraksis. Derfor udviklede vi minimodellen *citaturburgeren*, som siden har vist sig at være både robust, fleksibel og meget anvendelig. Som en lærer under vores samtale udtaler: ”Citaturburgeren er projektets darling.”

Burgeren består af tre dele: en introduktion af citatet (overbollen), selve citatet (bøffen) og en fagligt funderet kommentar eller udlægning (underbollen) (se figur 2).



Figur 2: Citaturburgeren.

Modellen fungerer i mange fag, lige fra naturvidenskab, hvor eleverne skal gengive og tolke forsøgsdata, til humaniora og samfundsfag, hvor der arbejdes med skriftlige kilder. I flere af de vellykkede opgaver, vi analyserede, var op imod halvdelen af teksten bygget op af citatburgere. Vi havde altså fat i en gennemprøvet og effektiv tekstpraksis. Her er et eksempel fra en opgave i samfundsfag, hvor man tydeligt ser strukturen:

Thomas Runge Jensen, har gennem 10 år været i fronten for nogle af Danmark mest voldlige og racistiske grupper. Her er tale om Dansk Front, White Pride og Blood & Honour. I dag har han brudt med miljøet, og har i stedet stillet sig frem for at diskutere nogle af de årsager, der resulterer i at unge ender i disse grupperinger. Sammen med Søren Lerche, snakkede han på P1 Morgen25 i september 2016:

”Jeg kom ind i miljøet på grund af vrede. Jeg havde en enorm trang til at høre til i et eller andet form for fællesskab. (...) De behov jeg havde for at høre til, fik jeg ikke tilfredsstillet hjemme hos min familie. Jeg har aldrig følt jeg hørte til hos min familie, så jeg var derfor nødt til at lede efter noget andet. Og det fandt jeg.”

Dette underbygges af Maffesoli's teori om neostammer og tilhørsforhold. Aftraditionaliseringen i det moderne samfund (Giddens), er blevet efterfulgt af en re-traditionalisering samt en af-individualisering, hvor individer, som Thomas, søger mod nye fællesskaber der kan være identitetsskabende.

Citatburgeren fungerer både som en skabelon for eleven under skrivningen og som et redskab for læreren i den formative feedback. Mangler der en introduktion? Er kommentaren for kort? Mangler der et fagbegreb? Eller er citatet måske ikke relevant og bør udskiftes? Modellen gør det synligt og tydeligt, hvilke forbedringer der er mulige, og dermed bliver skriveundervisningen både faglig og konkret – og ikke mindst *skriftlig*.

” Modellen gør det synligt og tydeligt, hvilke forbedringer der er mulige, og dermed bliver skriveundervisningen både faglig og konkret – og ikke mindst *skriftlig*.

I arbejdet med den større skriftlige opgave kombinerede vi derfor skriveskabeloner og minimodeler, herunder citatburgeren. Samtidig blev der etableret en skriveuge med adgang til støtte for alle elever. Skriveugen med støtte lever stadig og er en fast del af skolens årshjul. Tilmed er erfaringen med intensive skriveuger overført til skolens linje for ordblinde, hvor det viser sig, at denne struktur ligeledes er en stor gevinst i deres skriveproces.

På den måde blev minimodellerne centrale brikker i skriveundervisningens puslespil. Det gav eleverne overblik, struktur og konkrete værktøjer til at lykkes med den større skriftlige opgave – i alle fag.

Ledelsesmæssig opbakning

Endnu en vigtig brik i puslespillet er ledelsens rolle, som viste sig at være afgørende for, at projektet kunne få varig effekt og sætte sig i skolens praksis. Ledelsesopgaven bestod både i at skabe en tydelig ramme og i at være tæt på projektet uden at tage ejerskabet fra lærerne. Det krævede en fin balance mellem at byde ind og trække sig tilbage. Lærerne skulle vide, hvad projektet gik ud på, opgavens omfang, forventningerne til de forskellige faser, og hvornår der skulle leveres noget. Under vores samtale om projektets langtidsvirkning siger en nuværende leder:

Det er stadig vigtigt for os at tage et organisatorisk ansvar for de projekter, vi sætter i gang. Hvis noget kun bor hos enkelte lærere, og vi som ledelse ikke tager del i det og understøtter projektet, så kommer det ikke til at leve i organisationen.

Det handler om en grundlæggende vilje til fælles udvikling – altid med elevernes læring som pejlemærke. Men også den brik, vi har kaldt læsefaglig ressource, var afgørende. Ledelse og læsevejleder var sammen i dialog med lærerne både før, under og efter projektets gennemførelse og var med til at sikre, at resultaterne blev sat på dagsordenen og integreret i skolens didaktiske tænkning. Den arbejds måde lever fortsat. Som lederen ved bordet beskriver det:

Selve projektet er slut, så indsatsen omkring skrivning har forandret sig, men der er stadig en kerne, der er den samme. Den kerne – en grundlæggende skrivekompetence, vi ønsker at styrke hos eleverne – skal hænge sammen med skolens strategi og være et tydeligt *need to*.

På den måde er ledelsens opbakning en central forudsætning for, at projektet kunne udvikle sig fra et initiativ blandt få lærere til en praksis, der lever videre i hele organisationen.

Projektet lever stadig

Når vi sidder og taler med de deltagende lærere, er det tydeligt, hvordan indsatserne har slået rod i deres undervisningspraksis og lever i faggrupperne selv syv-otte år efter endt projekt. Flere af dem fremhæver, at de stadig bruger den samme ramme for historieopgaven, og at afleveringsprocenten fortsat er markant høj. Den stilladserende tilgang i skriveøvelser er stadig central i danskundervisningen, hvor der fortsat arbejdes med de greb, der blev udviklet dengang. Lærerne peger desuden på, at historieopgaven fungerer som en vigtig trædesten frem mod den større skriftlige opgave og giver eleverne deres første store erfaring med akademisk skrivning. En af lærerne fortæller, at historieopgaven måske i en periode er blevet *for* stilladseret, og derfor har historiefaggruppen på skolen justeret forløbet, men fastholdt nogle strukturer, som fx citatburgeren. Den bruges også i andre fag, fordi den fungerer.

” Når vi sidder og taler med de deltagende lærere, er det tydeligt, hvordan indsatserne har slået rod i deres undervisningspraksis og lever i faggrupperne selv syv-otte år efter endt projekt.

På tværs af projektets mange erfaringer bliver én pointe tydelig: Skrivedidaktiske greb kan ikke stå alene. Observationerne udført af en læsefaglig ressourceperson, de konkrete minimodeller, citat-burgeren og arbejdet med at gøre skriveundervisningen skriftlig virkede, fordi projektpuslespillets brikker med en tydelig organisatorisk ramme med et fælles forpligtende samarbejde, faglig ledelse og ekstern ekspertise blev sat sammen. Det er derfor vores klare erfaring, at hvis man som lærer, læsevejleder eller leder vil arbejde med elevernes skriftlige udvikling, kan man ikke gøre det alene. Fællesskab omkring indhold og organisering sikrer for eleverne, at krav og støtte fremstår ensartede, og for hele skolen, at tingene bliver ført ud i livet og bliver bæredygtige.

” På tværs af projektets mange erfaringer bliver én pointe tydelig: Skrivedidaktiske greb kan ikke stå alene.

Referencer

Lundemose, A. B., Caspersen, T., Germansen, I. M., Baéré, L. P., & Jensen, S. K. (2019). Dansk-historie opgave – et samlet skriveforløb. I *Stilladseret skrivning* (s. 41-45), Nationalt Videncenter for Læsning. https://videnomlaesning.dk/media/3699/skrivning_katja_11221.pdf

Lützen, P. H. (2018). At gøre det svære konkret: mini-modeller som stilladsering og respons på afsnits- og sætningsniveau. *Viden om Literacy*, 24, 48-53. https://www.videnomlaesning.dk/media/2575/24_peter-heller-lutzen.pdf

Lützen, P. H., & Skøt, S. (2022, nov. 10). Er der nogen i denne klasse, der har en modeltekst? EMU.dk. <https://emu.dk/hf/saerlige-elevgrupper/ordblindhed/er-der-nogen-i-denne-klasse-der-har-en-modeltekst>

Prætorius, L. (2022). Mini-model: Introducér – Citér – Kommentér: Stilladser dit projekts analyseafsnit. Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/datakodning-analyse-og-fortolkning-af-empiriske-data/introduktion-til-analyse-og-fortolkning/mini-model-introducer-citer-kommenter/>

Vittrup, B., & Lützen, P. H. (2021). ”Jeg skriver faktisk overhovedet ikke” – om skriveudfordrede unge i uddannelse. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 2021(2), 15-29. <https://dpt.dk/temanumre/2021-2/jeg-skriver-faktisk-overhovedet-ikke-om-skriveudfordrede-unge-i-uddannelse/>

Om forfatterne

Signe Skøt, cand.mag. i audiologopædi og BA i dansk. Underviser og koordinator på HF og VUC København Syd. Her arbejder hun med elever og kursister med ordblindhed og andre læse- og skrivevanskeligheder og projektudvikling. Hun var læsevejleder i projekt *Styrket skriftlighed på hf*.

Tina Slot Simonsen, cand.mag. i dansk og religion. Uddannelsesleder på HF og VUC København Syd. Her arbejder hun særligt med eleverne på HF2 og projektudvikling. Hun var underviser i projekt *Styrket skriftlighed på hf*.

Peter Heller Lützen er ph.d. og specialkonsulent ved Nationalt Videncenter for Læsning. Her arbejder han med udviklings- og forskningsprojekter om skriveidaktik og skrivning i fagene – især på ungdomsuddannelserne. Han var Nationalt Videncenter for Læsning's faglige leder af projektet *Styrket skriftlighed på hf*.



Fra grundforskning til praksis

– hvordan ATEL-projektet blev til skriveudvikling.dk

JULIE SUNDAHL JAKOBSEN, LÆRER OG LÆSEVEJLEDER, FJERRITSLEV SKOLE
KRISTINA RIISGAARD, LÆRER OG LÆSEVEJLEDER, SOLSIDESKOLEN
JESPER BREMHOLM, SENIORFORSKER, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Artiklen handler om, hvorledes teoretisk avanceret grundforskning om børns tidlige skrivning udført i projektet ATEL har været inspiration til og grundlag for det populære skrive-didaktiske univers skriveudvikling.dk. Det er med andre ord en historie om, hvad der skal til, for at forskning i læsning og skrivning finder hele vejen ud til konkret didaktisk praksis i undervisningen. ATEL-projektet var et stort, femårigt forskningsprojekt om børns skrivning i de første skoleår, og et af projektets betydningsfulde resultater er beskrivelsen af en model for børns tidlige skriveudvikling. [Skriveudvikling.dk](https://skriveudvikling.dk) er et online skrive-didaktisk univers, der stiller en række skriveforløb og andre didaktiske ressourcer frit tilgængelig for lærere. I artiklen beskrives først de elementer af ATEL-projektet, der har været afgørende for udviklingen af skriveudvikling.dk, og derefter rettes blikket mod, hvordan idéen til det skrive-didaktiske univers opstod, og hvorledes elementer fra ATEL er omsat didaktisk i skriveudvikling.dk.

Øget fokus på tidlig skrivning

At kunne formulere og begå sig på skrift er en essentiel kommunikativ færdighed for mennesker i et moderne samfund. For de fleste børn er det at starte i skole samtidig det første mere systematiske møde med skriftsproget og skrivning. Det er således i indskolingen, at grundlaget for udviklingen af skrivefærdigheder etableres. I lyset af skrivefærdighedernes store betydning kan det derfor også undre, at man hverken i forskning eller praksis for alvor har interesseret sig for den tidlige udvikling af kommunikative skrivefærdigheder i de første skoleår (Bazerman et al., 2017; Solheim et al., i proces). I stedet har man altovervejende haft fokus på skrivningens rent tekniske aspekter, som stavning og håndskrivning.

” Det er således i indskolingen, at grundlaget for udviklingen af skrivefærdigheder etableres.

I løbet af de seneste 10-15 år har man imidlertid kunnet iagttage en øget interesse for kommunikativ skrivning og skriveudvikling i indskolingen inden for dansk og skandinavisk forskning (Bremholm et al., 2022). Et eksempel på denne øgede interesse er det store danske forskningsprojekt *ATEL-projektet* (Kabel et al., 2023), som vi vil sætte fokus på i denne artikel. Det gør vi, fordi ATEL-projektet har været inspiration til og grundlag for udviklingen af det skrive-didaktiske univers skriveudvikling.dk. Dette univers er hurtigt blevet et populært og meget anvendt didaktisk værktøj for lærere, der ønsker at arbejde med kommunikativ skrivning i indskolingen. I den



forstand udgør skriveudvikling.dk et godt eksempel på, at et teoretisk tungt forskningsprojekt kan omsættes til et konkret didaktisk redskab med anvendelighed for praksis.

” I den forstand udgør skriveudvikling.dk et godt eksempel på, at et teoretisk tungt forskningsprojekt kan omsættes til et konkret didaktisk redskab med anvendelighed for praksis.

I artiklen her vil vi beskrive historien om, hvordan denne omsætning er blevet en realitet. Det kan vi gøre, fordi vi som forfattere har et førstehåndskendskab til både ATEL-projektet og til skriveudvikling.dk. Julie Sundahl Jakobsen og Kristina Riisgaard er idékvinder til og udviklere af skriveudvikling.dk, og Jesper Bremholm har været en del af forskerholdet bag ATEL-projektet. Således repræsenterer vi som artiklens forfattere to forskellige perspektiver på historien, nemlig henholdsvis et praktikerperspektiv med Julie Sundahl Jakobsen og Kristina Riisgaard og et forskerperspektiv med Jesper Bremholm. Begge disse perspektiver vil træde frem som stemmer i artiklen, og det betyder også, at ”vi” i artiklen nogle gange vil referere til praktikerperspektivet og andre gange til forskerperspektivet. Historien begynder med en kort præsentation af ATEL-projektet og dets design og resultater. Dernæst følger en beskrivelse af, hvordan skriveudvikling.dk blev til fra idé til konkret produkt, samt hvordan det skrivedidaktiske univers ser ud i dag, og hvilke indholdsdele og muligheder det rummer.

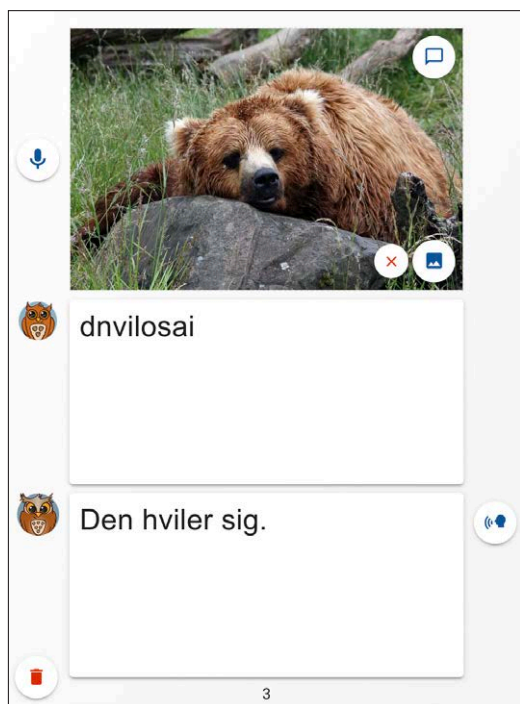
ATEL – et banebrydende projekt om tidlig skrivning

ATEL står for Automated Tracking of Early Stage Literacy Skills, og det var et forskningsprojekt finansieret af Innovationsfonden, der fulgte over 2.000 indskolingselevers skrivning gennem tre et halvt år. Hele projektet strakte sig fra 2018 til 2023. Det overordnede mål med projektet var at implementere en automatiseret vurdering af indskolingselevers skriveudvikling i en digital platform kombineret med tilbud til læreren om didaktisk feedback og inspiration til differentieret skriveundervisning for hele klassen. Dette formål krævede en tværfaglig tilgang, og i projektet samarbejdede forskere og eksperter inden for både sprog og skrivning, testteori, statistik og maskinlæring.¹ I projektet deltog desuden WriteReader, firmaet bag *Skriv og læs*, en didaktisk skriveapp udviklet til skriveundervisning i indskolingen, der er meget udbredt på landets skoler. I *Skriv og læs* skriver eleverne små bøger, og rent didaktisk bygger appen på børneskrivning og en kommunikativ og opdagende tilgang til skrivning (Korsgaard et al., 2015). I figur 1 herunder er gengivet et eksempel på en elevbog skrevet med *Skriv og læs*.²

1 Følgende forskere og institutioner deltog i projektet: Kristine Kabel og Jeppe Bundsgaard fra DPU/Aarhus Universitet, Michael Riis Andersen fra Danmarks Tekniske Universitet (DTU) og Jesper Bremholm fra Nationalt Videncenter for Læsning.

2 I de tidligere versioner af *Skriv og læs* skulle det nederste felt udfyldes af en lærer eller en anden kyndig sprogbruger. Som en del af ATEL-projektet udvikledes en teknologi til automatiseret oversættelse af børneskrivning til konventionel stavning. Denne teknologi indgår i den seneste version af *Skriv og læs*.

En model for tidlig skriveudvikling – hvilket materiale?



Figur 1: Uddrag fra elevbog skrevet med Skriv og læs. I det øverste felt har eleven skrevet med børneskrivning. I det nederste felt er elevens tekst gengivet med konventionel stavning.

Selv om ATEL rummede flere forskellige delprojekter, koncentrerer vi os i denne artikel om den del, der handlede om at identificere og beskrive en model for elevers tidlige skriveudvikling. Det gør vi, fordi det er denne del af ATEL, der danner inspiration og grundlag for skriveudvikling.dk. De andre dele af projektet kan findes beskrevet i andre artikler (fx Andersen et al., 2023; Kabel et al., 2023). Arbejdet med identificeringen af udviklingsmodellen foregik i flere faser. Først og fremmest skulle der indsamles elevtekster til brug for projektets analyser. Til dette formål samarbejdede projektet med Svendborg Kommune, og vi indgik en aftale med kommunen om, at alle dansklærere og børnehaveklasseledere i 0.-2. klasse på alle kommunens skoler (i alt 11 skoler) arbejdede med *Skriv og læs* mindst 20 minutter om ugen. Gennem hele projektperioden er alle elevbøger skrevet i *Skriv og læs* blevet indsamlet (> 50.000 tekster). Til identifikationen af skriveudviklingsmodellen anvendte vi en mindre del af det samlede antal elevtekster (803 tekster). Disse tekster var strategisk udvalgt, så de repræsenterede en ligelig fordeling mellem de deltagende klassetrin og klasser.

En model for tidlig skriveudvikling – hvilken analyse?

Disse 803 elevtekster blev analyseret af seks forskere og forskningsassistenter tilknyttet projektet. Til dette formål udviklede vi i projektet en analyseramme med analysekategorier, der både omfattede elevbøgernes overordnede tekstniveau og det detaljerede sætningsniveau (Kabel et al., 2022). Desuden blev teksterne kodet for deres udviklingstrin i stavning.

” Disse 803 elevtekster blev analyseret af seks forskere og forskningsassistenter tilknyttet projektet. Til dette formål udviklede vi i projektet en analyseramme med analysekategorier, der både omfattede elevbøgernes overordnede tekstniveau og det detaljerede sætningsniveau.

På baggrund af de analytiske kodninger af de 803 elevtekster gennemførte vi efterfølgende statistiske analyser af datamaterialet. Til de statistiske analyser anvendte vi den såkaldte Raschteori. Noget forenklet forklaret muliggør Raschteori, at man inden for et givent område matematisk kan bestemme forholdet mellem personers dygtighed i forhold til et sæt opgavers sværhedsgrad. I ATEL-projektet svarede dette til, at vi kunne bestemme elevernes udvikling som skrivere i forhold til, hvor svære de forskellige sprogtræk (analysekategorierne) er at bruge for eleverne (Bundsgaard et al., 2022a).

En model for tidlig skriveudvikling – hvordan ser den ud?



Figur 2: Første side af bogen *Twillingerne har en hemmelighed 2*, indsamlet af ATEL-projektet. Bogen består af i alt 49 sider.

Den statistiske Raschanalyse gjorde det muligt for os at identificere, at elevers tidlige skriveudvikling foregår inden for tre forskellige, men forbundne dimensioner (Bundsgaard et al., 2022b). Herunder beskrives de enkelte dimensioner, og i forlængelse af beskrivelsen gives et konkret eksempel med henvisning til elevteksten gengivet i figur 2.

1. Tekstfremstilling

- ▶ hvordan eleverne skaber sammenhæng på tværs af sætninger og markerer sig som afsender i teksten

Eksempel: Eleven bruger tidsadverbier og forbindere til at skabe sammenhæng og forløb i sin tekst ("Nu går Molly og Sally en tur og de hygger sig"). Desuden markerer eleven sig som afsender ved at "farve" teksten med brug af udsagnsord, der udtrykker følelser ("de hygger sig" og "de glæder sig rigtig meget").

2. Sætningskonstruktion (består af to underdimensioner: sætningsopbygning og verbalbrug)

- ▶ hvordan eleverne bygger deres sætninger op, og hvordan de derved udtrykker sig om sig selv og forhold i verden

Eksempel: Teksten er kendetegnet ved en relativ kompleks sætningskonstruktion, hvilket bl.a. ses, ved at eleven bruger en ledsætning som objekt i en af sætningerne ("De går og snakker om hvånår de kunne komme på eventyr igen"). I sætningen bruger eleven også den komplekse verbalform "kunne komme", mens den øvrige del af teksten er skrevet i enkel nutid.

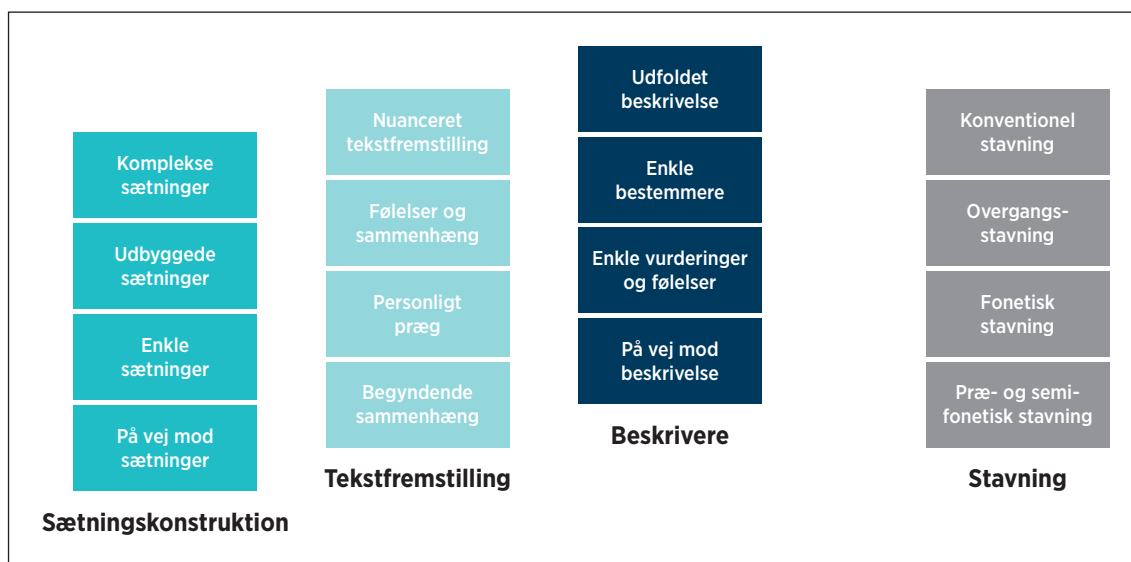
3. Beskrivere

- ▶ hvordan eleverne betegner og beskriver sætningens aktører bl.a. med brug af adjektiver, adverbier og ledsætninger

Eksempel: Teksten rummer et enkelt eksempel på et beskrivende element, hvor eleven bruger et adverbielt led til at beskrive, hvordan Molly og Sally glæder sig ("De glæder sig rigtig meget").

I skriveudviklingsmodellen udgør stavning en fjerde dimension. Den baserer sig dog ikke på de statistiske analyser, men på etableret forskningsviden om staveudviklingens forskellige trin (fx Veber Nielsen, 2016).

De statistiske analyser gjorde det desuden muligt at identificere fire udviklingstrin inden for hver af de fire dimensioner. Disse trin er bestemt ved, hvilke sproglige træk og ressourcer eleverne behersker på det pågældende trin. I modellen har vi givet de enkelte trin en betegnelse for at karakterisere, hvad eleverne kan på det pågældende trin. I figur 3 herunder er gengivet en visuel fremstilling af udviklingsmodellen.



Figur 3: Visuel fremstilling af udviklingsmodel for børns tidlige skrivning. Fremstillingen stammer fra Skriv og læs+ og er en lettere justeret version af modellen udarbejdet i ATEL-projektet.

At det faktisk lykkedes os i ATEL-projektet at identificere en model for tidlig skriveudvikling, var et banebrydende forskningsresultat. For det var første gang, at en sådan model var blevet beskrevet på et empirisk grundlag. Det vil sige, at det ikke er en teoretisk model, men derimod en model baseret på elevers konkrete tekster. Resultatet fik da også meget opmærksomhed i de nationale medier, da det blev offentliggjort (fx Eiby, 2022).

” At det faktisk lykkedes os i ATEL-projektet at identificere en model for tidlig skriveudvikling, var et banebrydende forskningsresultat. For det var første gang, at en sådan model var blevet beskrevet på et empirisk grundlag.

Forskning tygget og omsat til praksis

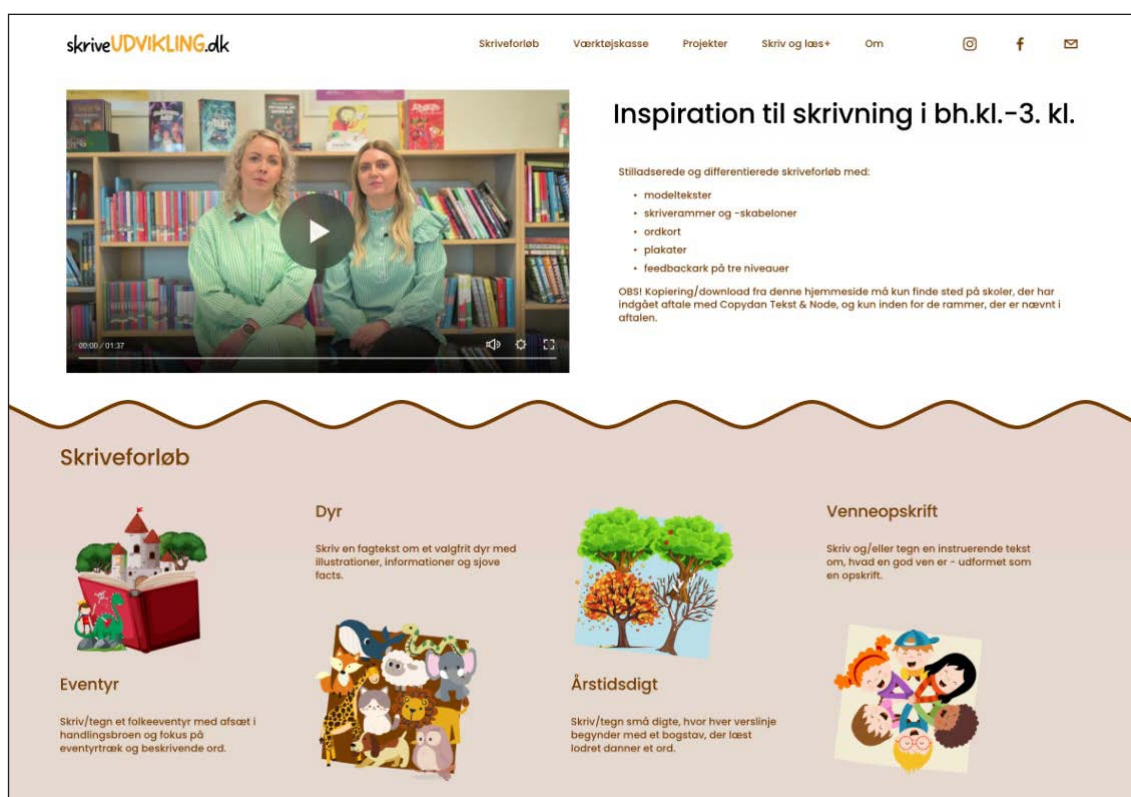
De første spadestik til det, der senere skulle blive til skriveudvikling.dk, blev taget, da første- og andenforfatteren til denne artikel på læsevejlederuddannelsen blev præsenteret for forskningsprojektet ATEL som en del af arbejdet med opdagende skrivning. Arbejdet med ATEL blev udgangspunktet for en eksamensopgave og udarbejdelsen af et didaktisk værktøj (skriveudvikling.dk/sus), der havde til formål at omsætte ATEL til noget håndgribeligt ude i praksis.

Da skriveudviklingsmodellen med de fire dimensioner, 16 udviklingstrin og tilhørende skriftsprogselementer kræver stor indsigt og for de fleste vil være svært at omsætte til praksis, blev et af de overordnede mål for os at bearbejde og indarbejde den vigtige viden bag ATEL-projektet, så det blev anvendeligt og lettilgængeligt for børnehaveklasseledere og andre dansklærere i indskoling.

Skriveudvikling.dk – et skriveunivers med materialer funderet i forskning

Skriveudvikling.dk gik i luften i marts 2023 som en ressource til lærere i indskolingen, med materialer, der ligger frit til download. Udgangspunktet for udviklingen af skriveudvikling.dk var at gøre det nemmere at fremme en større alsidighed i skriveundervisningen ude i praksis ved at tilbyde lige-til-at-gå-til skriveforløb (se figur 4 og 5), som både viser hvordan, og hvilket stort skriftsprogsligt potentiale der ligger i at stille indskolingseleverne over for forskelligartede skriveopgaver.

” Udgangspunktet for udviklingen af skriveudvikling.dk var at gøre det nemmere at fremme en større alsidighed i skriveundervisningen ude i praksis.



Figur 4: Screenshot fra skriveudvikling.dk, der viser nogle af de forskellige skriveforløb og undervisningsressourcer, det stiller til rådighed.

Derfor står vi nu med et skriveunivers, hvor vi udvikler skriveforløb, som i videst muligt omfang fordeler sig ligeligt mellem følgende fremstillingsformer:

- ▶ fortælle/berette (fiktion)
- ▶ fortælle/berette (fakta)
- ▶ instruere
- ▶ argumentere
- ▶ beskrive

Alle skriveforløb på skriveudvikling.dk er derudover udviklet med afsæt i ATEL's fire skriftsprogdimensioner, som sammen med fremstillingsformer beskrives indledningsvis i alle vejledninger.

” Alle skriveforløb på skriveudvikling.dk er derudover udviklet med afsæt i ATEL's fire skriftsprogdimensioner.

LÆRERARK 1



DUKSE

Varighed: 3-4 lektioner
Klassetrin: bh.kl.-3. klasse



Eleverne skal producere instruktioner (instruerende tekster), som skal hjælpe dem med at lære og/eller huske praktiske opgaver og rutiner i klassen.

Skriveformål

- Stifte bekendtskab med og anvende genretræk fra instruerende tekster (fremstillingsformer).
- Bygge sætninger og udtrykke sig om forhold i den nære verden (sætningskonstruktion).
- Skabe sammenhæng på tværs af sætninger og markere sig som afsender i teksten (tekstfremstilling).
- Betegne og beskrive elementer og aktører i teksten med tillægsord, biord og ledsætninger (beskrivere).
- Fokuserer på sprogets mindre enheder som bogstav-lyd-forbindelser og stavemåder af skrevne ord (stavning).

OBS! Afsender-/modtagerforhold bør afklares (se 'Præsentation og udgivelse') og præsenteres for eleverne.

Figur 5: Indledning og formålsbeskrivelser til instruerende skriveforløb "Dukse".

Formativ feedback med afsæt i ATEL's udviklingstrin

I forhold til at give feedback på elevers tekster er en af vores fornemmeste opgaver som lærere at guide eleverne på en måde, som både tager afsæt i deres aktuelle udviklingstrin og giver gode råd, der peger frem imod deres næste udviklingstrin.

Da ATEL-projektet netop belyser udviklingen i børns tidlige skrivning, var det oplagt at prøve at "oversætte" de flere hundrede siders rapporter og *working papers* til praktiske feedbackråd, som kunne anvendes direkte i undervisningen.

Som et led i at mindske kompleksiteten blev ATEL's fem udviklingstrin i "stavning" reduceret til fire ved at slå præfonetisk og semifonetisk sammen, således at alle fire dimensioner bestod af fire udviklingstrin hver. Med det udgangspunkt bliver der til hvert skriveforløb udvalgt tre-fire feedbackråd til hvert af de tre udviklingstrin (gul, grøn og blå) og med afsæt i den specifikke fremstillingsform (se figur 6). Rådene er i videst muligt omfang underbygget med eksempler, som kan understøtte feedbacken til eleverne under skriveprocessen.

Udvalgte og generelle feedbackråd genbruges på tværs af skriveforløb og fremstillingsformer. Dette for at mindske kompleksiteten for underviserne, men også for at opbygge et overordnet og holistisk feedbackforråd, der med tiden kan blive lige så naturligt som den tekniske og grammatiske feedback, hvor der er fokus på at sætte punktum, huske at starte med stort begyndelsesbogstav samt at stave korrekt.

LÆRERARK 3

Med afsæt i skriverammer/-udvikling (gul, grøn, blå) kan eleverne støttes med følgende differentierede feedback.

FORMATIV FEEDBACK

UNDER SKRIVNING

Gul feedback

- Opfordr eleverne til at 'trække ordene ud' og skrive alle de bogstaver/lyde, de kan høre og kender.
- Bed eleverne fortælle, hvad de har skrevet og 'oversæt' deres skriveforsøg til vokalskrivning. Fremhæv de bogstaver i børnenes skrivning, som findes i vokalskrivningen.
- Henvis eleverne til ordkortene eller skriv ord på tavlen, som de kan skrive af efter.

OBS! Hav fokus på elevernes skriveforsøg og -lyst fremfor korrekt stavemåde.

Grøn feedback

- Opfordr eleverne til at skrive hele sætninger - fx 'Vi kunne godt tænke os flere bolde.'
- Opmuntr eleverne til at bruge udsagnsord og biord til at beskrive deres holdninger og ønsker - fx 'Vi synes, det er ...', 'Vi ønsker os ...', 'Vi har snart brug for ...', 'Ofte kan vi ikke ...'.
- Støt eleverne i at skrive i nutid, da argumenterende tekster ofte beskriver noget, som er relevant og aktuelt.

Blå feedback

- Opmuntr eleverne til at bruge rækkefølge og bindeord - fx 'For det første', 'For det andet', 'Til sidst'.
- Opfordr eleverne til at gøre teksterne mere beskrivende ved at give informationer om egenskaber ved og tilstand af personer, ting eller steder - fx 'De store bliver sure', 'Vores bolde er gamle', 'Garderoben er for lille'.
- Opfordr eleverne til at afslutte med en konklusion med forslag til løsning på deres ønske eller problem - fx 'Flere idrætstimer, vil gøre os sundere og mere friske i timerne.'

OVERBEVISEREN

MÅ PRINTES/KOPIERES I HENHOLD TIL GÆLDENDE COPYDAN-ARTALE
FORFATTERE: JULIE SUNDBÄRL OG KRISTINA REISGAARD

© skriveUDVIKLING.dk

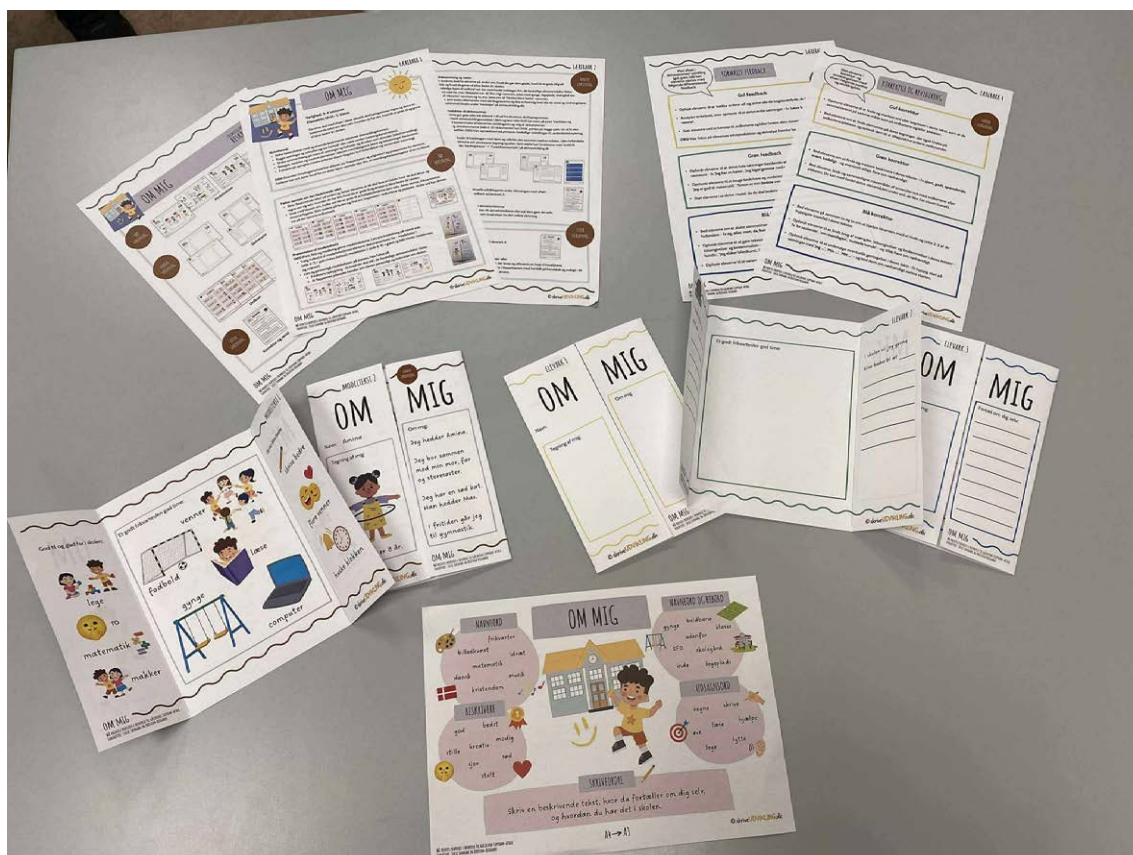
Figur 6: Det differentierede og formative feedbackark til det argumenterende skriveforløb Overbeviseren.

Til hvert skriveforløb er der på samme vis også udviklet et korrektur- og revideringsark, som fokuserer på skrivningens mere tekniske elementer, og som bevidst er placeret i fasen "efter skrivning". Feedback- og korrekturarkene, der er udarbejdet med afsæt i ATEL, fungerer på den måde som et analytisk bagtæppe, der hjælper læreren med både at forstå elevernes aktuelle skriftsprogsudvikling og forberede den videre skriveundervisning. Struktur og æstetik som støtte for mestring og skrivelyst.

” Feedback- og korrekturarkene, der er udarbejdet med afsæt i ATEL, fungerer på den måde som et analytisk bagtæppe, der hjælper læreren med både at forstå elevernes aktuelle skriftsprogudvikling og forberede den videre skriveundervisning.

Vores arbejde har hele tiden været båret af en passion for at udvikle materialer med en solid faglig kerne, som samtidig er indbydende, overskuelige og bygget op omkring en genkendelig struktur – og ikke mindst er æstetisk tiltalende for både lærere og elever. Materialernes layout og grafiske udtryk er udviklet med henblik på at understøtte elevernes skrivelyst og give læreren et hurtigt overblik, så undervisningen kan fokusere på det væsentlige: at eleverne oplever at mestre skrivning.

Hvert forløb indeholder en fast struktur (se figur 7): lærerark med korte og konkrete vejledninger, modeltekster, differentierede skriverammer, feedback- og korrekturark samt ordkort og plakater. Den genkendelige struktur fra forløb til forløb skaber tryghed for både lærer og elever og giver mulighed for differentiering. Eleverne vil, efterhånden som de arbejder med flere forløb fra skriveudvikling.dk, have en forforståelse for indholdet og strukturen, hvilket skaber forudsætninger for, at eleverne bliver mere og mere selvkørende i skriveprocessen. Endvidere giver den faste struktur og genkendelighed i hvert forløb en oplevelse af mestring hos alle elever, uanset deres skriftsproglige niveau. Når eleverne oplever, at de kan lykkes med at skrive, vokser både motivation, selvtillid og lysten til at skrive mere.



Figur 7: Eksempler på undervisningsressourcer til skriveforløb: lærerark, modeltekster, skriverammer og plakater. Fra forløbet ”Om mig”.

Materialerne fra skriveudvikling.dk giver eleverne konkrete redskaber til at håndtere skriveprocessen trin for trin, så de gradvist udvikler både færdigheder og troen på egne evner.

Når elever skriver sig ind i fællesskabet – eksempler på forløb

Vores skriveforløb strækker sig over to-fem lektioner, og hvert skriveforløb indeholder en lærerintroduktion, en tydelig progression, modeltekster, skriverammer, ordkort og forslag til feedback.

Alle materialer er stilladserende og differentierede, så alle elever kan deltage og udfordres på deres niveau – og opleve, at de lykkes med at skrive. Dette kommer til udtryk i de forskellige modeltekster, skriverammer samt tilhørende feedback- og korrekturark på tre niveauer. Se figur 7, hvor tre forskellige skriverammer og niveauer er repræsenteret i et forløb.

Forløbet ”Overbeviseren” er et godt eksempel på, at det bliver meningsfuldt for eleverne at skrive og producere tekster, når de skriver til en reel modtager – fx skolelederen, læreren, SFO-pædagogen eller elevrådet. Eleverne mærker, at skriftsproget kan bruges til at påvirke andre mennesker konkret, hvilket medfører – siger vores erfaring os – at elever, der normalt kun skriver korte sætninger, får mod på at producere sammenhængende tekster med begyndende lydret stavning, tydelig struktur og en klar afsender (figur 8). Alle skriveforløb på skriveudvikling.dk indeholder skriverammer på tre niveauer, som gør det let at differentiere både på klasse- og elevniveau.



Figur 8: Eksempler på tekster skrevet af elever fra børnehaveklasse og 2. klasse, der har arbejdet med skriveforløbet ”Overbeviseren”.

Foruden vores skriveforløb lancerede vi i starten af 2025 et nyt koncept på skriveudvikling.dk, mini-skriverier. Mini-skriverierne bygger på samme teoretiske og didaktiske fundament, men blot i et mindre format. Mini-skriverier er aktiviteter, der med fordel kan anvendes, når læreren har lidt tid tilovers i en time eller ønsker at give eleverne et ”dagligt skud skrivning”. Med mini-skriverierne skabes der flere små rum i undervisningen, hvor lærerne kan inddrage meningsfulde skriveaktiviteter for eleverne, som gør, at eleverne skriver mere og varieret. Fx som det ses på billedet herunder (figur 9), hvor der midt under madpakke-spisningen bliver skrevet små sedler til hjemmet. Alle mini-skriverier kræver minimal forberedelse, kan afvikles på 5-30 minutter, er nemme at sætte i gang og lette for eleverne at gå til.



Figur 9: Eksempel på mini-skriveriet "Tak for mad" anvendt i praksis i en børnehaveklasse.

” Mini-skriverier er aktiviteter, der med fordel kan anvendes, når læreren har lidt tid tilovers i en time eller ønsker at give eleverne et ”dagligt skud skrivning”.

At spille hinanden gode

Vi har her i artiklen bestræbt os på at fortælle og forklare, hvordan forskningsprojektet ATEL om børns tidlige skrivning gennem det didaktiske univers skriveudvikling.dk har fundet konkret anvendelse i praksis og herigennem bidrager til en styrket skriveundervisning på skoler rundt om i Danmark. Betragtet fra forskersiden er det et optimalt og sjældent lykketræf at se det majsomme-lige arbejde, som forskning indebærer, omsat til levende praksis til glæde for lærere og elever.

Set fra praktikersiden er det givet, at skriveudvikling.dk aldrig var blevet til uden den uddannelses-mæssige ramme, som skriveuniverset er blevet til i. Læsevejlederuddannelsen betød luft og tid i hverdagen ude på skolerne til at udvikle konkret skrivdidaktik med afsæt i forskning, hvilket i høj grad er nødvendigt, hvis man skal fordybe sig og eksempelvis kaste sig over ny forskning.

Det kræver både tid, ressourcer og et forpligtende samarbejde at gøre tung forskning til meningsfuld undervisning. Vi er gensidigt afhængige – forskere, ledere, undervisere, læsevejledere og lærere – hvis vi skal sikre, at ny viden får liv og betydning i klasselokalet.

Danmark er et lille land, og netop derfor har vi en særlig mulighed for at arbejde tæt sammen på tværs af forskning, uddannelse og praksis. Når vi udnytter den mulighed og spiller hinanden gode,

bliver det tydeligt, at vi sammen kan gøre det muligt, at grundforskning faktisk når hele vejen ud i praksis.

Referencer

- Andersen, M. R., Kabel, K., Bremholm, J., Bundsgaard, J., & Hansen, L. K. (2023). Automatic proficiency scoring for early-stage writing. *Computer and Education: Artificial Intelligence*, 5, 1-10.
- Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A., Matsuda, P., Berninger, V., Murphy, S., Brandt, D., Rowe, D. W., & Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 51(3), 351-360.
- Bremholm, J., Kabel, K., Liberg, C., & Skar, G. B. (2022). A review of Scandinavian writing research between 2010 and 2020. *Writing & Pedagogy*, 13(1-3).
- Bremholm, J., Kabel, K., & Bundsgaard, J. (2024). At skrive verden frem: Genrer og semantiske universer i børns tidlige skoleskrivning. *Acta Didactica Norden*, 18(3).
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., & Kabel, K. (2022). Proficiency scales for early writing development. *Writing & Pedagogy*, 13(1-3).
- Bundsgaard, J., Kabel, K. & Bremholm, J. (2022a). Validating scales for the early development of writing proficiency. *Writing & Pedagogy*, 13(1-3).
- Bundsgaard, J., Kabel, K., & Bremholm, J. (2022b). Skriveudvikling i de tidlige skoleår. *Læsepædagogien*, 70(3).
- Eiby, T. (2022). Min nuttede pony. Artikel i *Weekendavisen* d. 14.2022.
- Kabel, K., Bundsgaard, J., & Bremholm, J. (2023). Elevers tidlige skriveudvikling – en tekstorienteret model med potentialer for differentieret skriveundervisning. *Sammenlignende fagdidaktik* 7, 77-112.
- Kabel, K., Bremholm, J., & Bundsgaard, J. (2022). A framework for identifying early writing development. *Writing & Pedagogy*. 13(1-3).
- Korsgaard, K., Vitger, M., & Hannibal, S. (2015). *Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen*. Dan sklærerforeningen.
- Solheim, R., Kabel, K., Geijerstam, Å. af, Bremholm, J., Folkeryd, J. W., & Liberg, C. (i proces). New Scandinavian perspectives on early writing instruction. *Written Communication*.
- Veber Nielsen, A.-M. (2016). *God, bædre, best: Om ortografisk viden og ortografisk indlæring hos danske børn på skolens begynder- og mellemtrin*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.

Om forfatterne

Julie Sundahl Jakobsen er dansklærer og læsevejleder på Fjerritslev Skole med særlig interesse i børns tidlige skriftsprogsudvikling. Hun er kursusinstruktør, forfatter, idéudvikler og medstifter af skriveudvikling.dk.

Kristina Riisgaard er dansk- og matematiklærer og læsevejleder på Solsideskolen i Nørresundby. Her arbejder hun med stor interesse for skrivedidaktik. Hun er kursusinstruktør, forfatter, idéudvikler og medstifter af skriveudvikling.dk.

Jesper Bremholm er seniorforsker ved Nationalt Videncenter for Læsning. Han arbejder med forsknings- og udviklingsprojekter inden for fagspecifik literacy (læsning og skrivning i forskellige fag), skriveudvikling og tidlig literacyundervisning.



Didaktiske muligheder i opdagende skrivning

STINE FUGLSANG ENGMOSE, PH.D., SPECIALKONSULENT VED NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

SARA HANNIBAL, LEKTOR I DANSK VED LÆRERUDDANNELSEN KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Når børn opfordres til og støttes i at skrive de lyde, de kan høre, og når de kommunikerer på skrift, styrkes deres viden om de enkelte sproglyde i ord og deres forbindelser til bogstaver. Men der er som bekendt mange veje til Rom. Vi præsenterer i denne artikel en række didaktiske muligheder, der ligger i opdagende skrivning. Metoden er en oplagt ramme for underviseren, som vil skabe skrivesituationer med læringsmuligheder for alle elever. Undervisningen kan have meget forskellige formål. Eksempelvis kan fokus være, at eleverne udvikler sig som skrivere, eller på at styrke elevens viden om de enkelte sproglyde i ord og deres forbindelser til bogstaver. Samtidig peger vi på, hvordan staveeksperimenter kan bruges som evalueringsredskab. Endelig ser vi frem mod fagfornyelsen. Hvordan passer opdagende skrivning i fremtidens børnehaveklasse og danskfag?

Tidlig literacy – tidlig skrivning

Nationalt Videncenter for Læsning har siden den spæde start i 2006 haft tidlig literacy som et omdrejningspunkt. Den tidlige skrivning var derfor et felt, som blev taget op i et af centerets første store udviklingsprojekter, *Opdagende skrivnings betydning for læseindlæringen* (2006-2009). Projektet var optaget af at undersøge, hvordan indskolingsbørn kunne ”skrive sig til den første læsning”; dette med en didaktik, der tilgodeså grundig stilladsering af børnenes tidlige skrivning gennem fælles oplevelser, den voksnes samtalestøtte, eksperimenterende børneskrivning og -stavning og derefter oversættelse til konventionel stavning. Projektet havde også fokus på, hvordan progressionen i begynderundervisningen i skriftsprogstilegnelse kunne nytænkes (Korsgaard et al., 2019; Korsgaard & Lybecker, 2011). Man kan læse mere om projektet her: <https://www.videnomlaesning.dk/projekter/opdagende-skrivnings-betydning-for-laeseindlaeringen/>

I denne artikel anvender vi betegnelsen opdagende skrivning lidt bredere. Vi kalder det børnestavning, når børn, før de kan stave konventionelt og i overgangen til den konventionelle stavning, repræsenterer sprog med bogstaver eller tegn på ordniveau. Og vi kalder det opdagende skrivning, når det sker på sætnings- og/eller tekstniveau.

Den anerkendte skriveforsker Steve Graham, som har bidraget til flere metaundersøgelser af effektiv skriveundervisning (fx Graham et al., 2024), beskriver de kognitive processer, som er aktive i individet ved skrivning, men for Graham (2018) er skrivning ikke afgrænset til individets kognitive processer. Han beskriver skrivning som en social aktivitet, der er situeret i en specifik kontekst – i et eller flere skrivefællesskaber. Samme Graham er også optaget af skriveidaktik og peger på, at forskning i læse- og skriveidaktik ofte behandler de to færdigheder adskilt, selvom de i praksis har potentiale til at styrke hinanden, hvis de integreres didaktisk i undervisningen (Gra-



ham, 2020). I overensstemmelse med denne forståelse af skrivning som en kognitiv, social og situeret aktivitet og skriveidaktik som noget, der understøttes af at integrere læsning, så udmærker metoden opdagende skrivning sig netop ved, at der er mulighed for at koble arbejdet med talesprog, skrivning og læsning sammen i en balanceret begynderundervisning.

Læseforsker Jørgen Frost skriver i sin Forskerklumme, at den ”tidlige skrivning ser ud til at indeholde arbejds måder, som i meget høj grad kan sikre, at de allermest relevante kognitive processer for den første læseudvikling styrkes” (Frost, 2018). Didaktikken bag opdagende skrivning tilbyder læreren mange veje til at understøtte udviklingen af børns skriftsprogskompetencer. I det følgende udfolder vi nogle centrale didaktiske muligheder, som kan give et nuanceret overblik over de valg, læreren kan træffe i arbejdet med opdagende skrivning.

” **Didaktikken bag opdagende skrivning tilbyder læreren mange veje til at understøtte udviklingen af børns skriftsprogskompetencer.**

Opdagende skrivning på børnenes præmisser og som leg

Opdagende skrivning kan have til formål at give børnene erfaringer med at skrive på deres egne præmisser, fx som leg i kreative og situerede sammenhænge. Det kan være i børnehave, SFO eller hjemme, hvor barnet udforsker skrivningen alene eller sammen med andre, både børn og voksne (Hagtvet, 2017). Udgangspunktet for opdagende skrivning er her, at børn uanset alder og sproglige kompetencer i øvrigt kan skrive ALT, hvad de har på hjerte, og på den måde flyder form- og indholdssiden sammen; ét tegn, en emoji eller en krusedulle kan både repræsentere et ord, en sætning og længere ytringer. At lade børn eksperimentere med skriften på denne måde går tilbage til Emergent Literacy-traditionen, hvor skriftsprogstilegnelse forstås som en legende og social proces frem for indlæring af korrekte bogstaver og nye ord løst fra legen og det sociale. Den eksperimenterende tegnbrug har til formål at understøtte både børns kreative udfoldelse og deres sociale læring, samtidig giver den mulighed for at lægge et fundament for senere, mere organiseret og intentionel skrivning. Ifølge Clay (1991) fungerer legen som en slags laboratorium for skriftsprog, hvor børn prøver, opdager og internaliserer skriftsprog eller tegnbrug på deres egen måde. Clay mente, at udviklingen af literacykompetencer er styret af barnets nysgerrighed. Samme tilgang har den engelske literacyforsker David Barton (2007), som peger på, at socialiseringen ind i læsning og skrivning allerede starter ved fødslen. Clays teorier gav helt nye perspektiver på synet på børns samlede læring og udvikling, herunder også betydningen af samspillet mellem literacytilegnelsen i hjemmet og undervisningen i skolen.

Opdagende skrivning – kommunikativ skrivning

Et andet centralt formål med opdagende skrivning kan være at give børn erfaringer med skrivning som en kommunikativ aktivitet i dagtilbud og skole. I skolen tilrettelægges undervisningen, så børnene tidligt kan gøre sig erfaringer med, at tekster har en afsender og en modtager, og at både billeder og skrift kan udtrykke og formidle tanker, viden og oplevelser. Gennem skrivning i forskellige genrer og til forskellige modtagere får børnene mulighed for selv at kunne kommunikere noget, der er vigtigt for dem (Korsgaard et al., 2019). I begyndelsen anvender de ofte få bogstaver, som repræsenterer hele ord eller sætninger, men efterhånden som deres forståelse for sammenhængen mellem tale og skrift udvikles, bliver de bevidste om, at deres skrivning rummer et budskab, der kan læses eller lyttes til. Teksterne tager udgangspunkt i børnenes egne oplevelser, hvilket har den styrke, at de er meningsfulde for dem selv.

I undervisningen kan man med fordel vælge skrivegenrer, der stiller begrænsede krav til tekststruktur og sammenhæng, så fokus i højere grad kan rettes mod sammenhængen mellem bogstav og lyd. Det kan fx være lister, skilte, regler, menukort eller dagens program. Disse korte og funktionelle tekster skal give børnene mulighed for at anvende skriftsproget i meningsfulde sammenhænge og opleve, at de kan kommunikere frit gennem skrift. Det er en del af den didaktiske grundidé, at skriveundervisningen her er velstilladseret. Det kan man som lærer fx understøtte ved, at børnene har et relevant indhold at skrive om. Man kan tage udgangspunkt i hverdagen, fælles oplevelser og fx fotos af noget, man har lavet sammen eller derhjemme forud for skrivning. Mindre børn har tendens til at bruge et mere komplekst sprog og længere sætninger, når de formulerer sig om noget trygt og kendt; der er simpelthen kortere vej til, at barnet får aktiveret det produktive ordforråd (Dysthe, 2005).

Stilladseringen gælder også selve skrivningen. Det kan gøres gennem klassesamtaler, hvor man har fokus på at aktivere børnenes hukommelse og for forståelse i forhold til indholdet. Disse samtaler er en vigtig del af didaktikken i opdagende skrivning, fordi man herved forsøger at hjælpe barnet til at fokusere på den globale forståelse af den tekst, der skal skrives, inden det går i gang med at bruge kræfterne på selve skrivningen. Man kan også tilbyde barnet at bruge fx sætningsstartere med det formål at hjælpe til at binde teksten sammen meningsmæssigt og sprogligt, fx “først”, “så”, “bagefter” og “til sidst”. Eller man kan forære børnene gode formuleringer og relevante ord med det formål at understøtte udviklingen af et ordforråd, der er relevant i forhold til genren og konteksten. Det kan man gøre ved først at skrive sammen på tavle eller smartboard med læreren som skribent.

Et andet fokus kan være, at man i samtalerne stræber efter at strække sproget. Den voksne hjælper med at producere sprog, der er lidt mere komplekst, præcist og udfoldet, end barnet selv ville kunne, fx gennem reformuleringer og udvidelser af barnets mundtlige sprog. Her kan man samtidig give børnene hints, spørgsmål eller visuel støtte til bogstaver, der har til formål at hjælpe barnet med at forbinde lyd og skrift. Man kan også støtte ved fx at “trække” i ordene og gentage dem, så mange af lydene bliver tydelige og nemmere at koble til bogstaver, de såkaldte *letter prompts* (Herrlin & Lundberg, 2014). Letter prompts kan fx være det at vise første bogstav i et ord, mens barnet prøver at skrive resten, eller at stille spørgsmål som: “Hvilken lyd hører du først i ordet?” eller at pege på bogstaver på tavlen eller i alfabetet som støtte. Formålet her er at hjælpe børn med at anvende fonologisk bevidsthed og bogstavkendskab strategisk, uden at skriveprocessen bliver helt rettet eller dikteret af læreren.

” Den voksne hjælper med at producere sprog, der er lidt mere komplekst, præcist og udfoldet, end barnet selv ville kunne.

Opdagende skrivning som en vej til afkodning og stavning

Under den opdagende skrivning hører også den opdagende stavning, også kendt som børnestavning. Opdagende skrivning giver som tidligere beskrevet mulighed for at udforske og opdage skriftens lydprincip gennem et funktionelt arbejde med sammenhængen mellem lyd og bogstav i egne tekster, sætninger eller ordlister. Dette formål med opdagende skrivning kan have et mere eller mindre fremtrædende fokus i undervisningen. Desto mere man som lærer ønsker at støtte elevernes udvikling af viden om bogstav-lyd-forbindelser – desto mere direkte og systematisk skal undervisningen i disse forbindelser være (Engmose, 2018). For undervisning med børnestavning kan dette som nævnt ovenfor fremmes ved at vælge at lade børnene skrive sætninger eller enkeltord frem for sammenhængende tekst, fx ønskelister frem for længere fortællinger. Man kan også

skruer op for systematikken ved at fokusere på ord med simple bogstav-lyd-forbindelser, fx *fly*, før mere komplekse, fx *spiderman*. Her har læreren mulighed for at stilladsere barnet ved at vælge ord, som er af passende sværhedsgrad i forhold til, at barnet selv – eller næsten selv – kan analysere det i sproglyde og koble det med sin viden om bogstavernes lyd. Denne meget lærerstyret stilladsring har til formål at udvikle kvaliteten i elevernes børnestavning, så de fx går fra at kunne identificere to lyde og repræsentere dem med bogstaver med børnestavningen FY til at få alle sproglyde med i FLY.

” **Desto mere man som lærer ønsker at støtte elevernes udvikling af viden om bogstav-lyd-forbindelser – desto mere direkte og systematisk skal undervisningen i disse forbindelser være.**

Den mere lærerstyrede variant knytter sig til opdagende skrivning, hvor formålet med undervisningen alene er udvikling af elevernes evne til at analysere ord i sproglyde og forbinde sproglydene relevant med bogstaver. Det er også – med samme formål – muligt at lade ordvalget være styret af barnet, men her må lærerens feedback så være styret af den viden, man har om barnets forudsætninger, i dette tilfælde kunne det være de få bogstav-lyd-forbindelser, som barnet er sikker i, fx fra barnets eget navn. De før beskrevne letter prompts er også et eksempel på denne måde at stilladsere børnestavning på.

Et eksempel på en meget systematisk undervisning er den, som Engmose (2019) anvender i sin ph.d.-afhandling. Undervisningen i Engmoses studie bestod af en lille dosis børnestavning tre gange ugentligt hen over seks uger, hvor eleverne samlet børnestavede 54 ord. Ordene optrådte med en systematisk progression i forhold til bogstav-lyd-forbindelser, længde og stavelseskompleksitet. Progressionen var langsom og med gentagelser. Eksempelvis børnestavede alle eleverne ordene to gange. Før de 60 elever skrev anden gang, fik de feedback på deres børnestavning. Engmoses fund tyder på, at de børn, som børnestaver udvalgte ord med systematisk progression og får feedback på deres børnestavning, udvikler deres anvendelse af skriftens lydprincip i afkodning og stavning mere end de 20 elever i en kontrolgruppe, som ikke børnestaver. Når det primære formål med skriveundervisningen er at fremme elevernes anvendelse af skriftens lydprincip i læsning og stavning, så peger fundene på, at børnene lærer mere om at anvende lydprincippet, når undervisningen er tilrettelagt direkte og systematisk.

Undervisningen kan selvfølgelig sagtens tilrettelægges mindre systematisk og direkte, men det er kun denne direkte og systematiske undervisning, som der er undersøgt effekt af i en dansk kontekst. Et eksempel på en mindre direkte og systematisk måde at prøve at fremme barnets indsigt i bogstav-lyd-forbindelser er at oversætte elevernes tekster til konventionel stavning. Hermed fastholdes teksternes indhold, men samtidig får eleverne en alfabetisk feedback, der giver dem mulighed for at sammenligne deres egne forsøg og gøre sig tanker og refleksioner over ligheder og forskelle, og herved er der også en god mulighed for at føre metasproglige samtaler med børnene.

Opdagende skrivning med fokus på, at børn udvikler sig som skrivere

Udover de muligheder for at arbejde med opdagende skrivning, som vi allerede har været inde på, kan arbejdet med opdagende skrivning også have som formål, at eleverne får erfaringer med skriveprocesser. De skal lære strategier såsom at planlægge, idégenerere, bruge modeltekster, disponere, skrive udkast, få respons, skrive sammen med andre, revidere afsnit og formuleringer,

omorganisere, opsætte teksten og fx læse den højt (Kvithyld et al., 2015). Formålet er, at børnene udvikler deres viden om *sprog og genrer* og tager den viden med sig i mødet med læseteksten i begynderundervisningen. Skrivningen har på den måde potentiale til at skubbe til den menings-søgende læsning.

” **Formålet er, at børnene udvikler deres viden om *sprog og genrer* og tager den viden med sig i mødet med læseteksten i begynderundervisningen.**

Formålet med skrivning kan også være at lade skrivning være en vej til læring. Projekter som *Skivedidaktik på mellemtrinnet* (2012-2015) og *Lolland Skrivers* (2021-2025), som Nationalt Videncenter for Læsning har gennemført på både mellemtrin og i udskolingen, har haft fokus på, at skrivning styrker elevernes læring, når den bruges aktivt i undervisningen som en måde at undersøge og forstå fagligt indhold på. Korte, støttede skriveaktiviteter – fx før, under og efter fælles oplevelser – giver eleverne mulighed for at sætte ord på tanker og erfaringer, også før de skriver korrekt. Herved udvikles både sprog, begrebsforståelse og faglig deltagelse tidligt i skoleforløbet. Derved bliver skrivningen ikke kun et danskfagligt anliggende; det er et kognitivt værktøj, som understøtter begrebsdannelse og forståelsesudvikling i alle fag.

Opdagende skrivning og børnestavning i et evalueringsperspektiv

Alle de tekster, som indskolings elever skriver, har et stort potentiale som lærerens eller pædagogens evalueringsredskab, fordi teksterne siger noget om, hvor børnene er i deres skriveudvikling på mange forskellige niveauer.

I projektet ATEL (læs mere om projektet i artiklen ”Fra grundforskning til praksis – Hvordan ATEL-projektet blev til skriveudvikling.dk” i dette tidsskrift) kortlagde forskerne udviklingsniveauer i børns tidlige skrivning på baggrund af et stort antal elevtekster. Projektet finder, at der er meget stor forskel på, i hvilket tempo og hvordan eleverne udvikler deres skrivekompetencer, og at teksterne kan danne grundlag for at vurdere deres skriveudvikling, fx i forhold til det sprog, de anvender, når de skriver. For at elevteksterne fra forløb med opdagende skrivning kan anvendes sådan, må dansklæreren vide meget om elevers sprog- og skriveudvikling.

Engmose (2019) undersøgte i sin ph.d.-afhandling sammenhængen mellem børnestavning og tidlig læsning i børnehaveklassen – og stavning og læsning i 1. klasse for 92 danske børn. Her var børnestavning den stærkeste prædiktør og forklarede fem procent unik variation i både stavning og læsning i 1. klasse, selv når der blev taget højde for tidlig læsning. Børnestavning bidrager altså væsentligt til forudsigelsen af læsning og stavning i 1. kl. Så her og nu kan læreren via elevens børnestavning få viden om, hvad eleven mestrer med skriftens lydprincip. Men omfanget af det, eleven kan her og nu, peger også frem mod den senere læsning og stavning og kan derfor udgøre et væsentligt element i lærerens evaluering, fx eventuel bekymring for senere læsevanskeligheder.

Som lærer kan man bruge børnenes egne tekster, eller man kan anvende ordmaterialet fra tekster, sætninger eller lister til at få en fornemmelse af, om elevens analyse af ordets sproglyde er fuldstændig – eller på vej. Hvis en elev fx kan høre alle lydene i ’pose’ og staver det POSØ, men ikke kan høre alle lydene i ’plus’, som eleven staver PUS, så kan det tyde på, at eleven enten har brug for støtte til at identificere to adskilte lyde i en konsonantklynge eller har brug for støtte til at opbygge en præcis lydlig repræsentation af ’plus’. Børnestavningen kan også afsløre, om eleven anvender lydligt relevan-

te bogstaver for ordets lyde. POSØ er et godt lydligt bud, mens PKT er langt fra at være et lydret bud på 'pose'. Man kan ligeledes lede efter, om børnene anvender morfologisk viden i deres børnestavning, fx overgeneraliserer bøjningsendelser. Dette stiller store krav til, at læreren har viden om staveudviklingen. Her kan man som lærer også vælge at evaluere med mere formelle stavetest, som systematisk undersøger sikkerhed i anvendelsen af skriftens principper (fx Juul, 2012).

Rent didaktisk gælder det for lærere også om at tilrettelægge tilpas udfordrende forløb, der giver mulighed for, at alle elever kan deltage og udvikle deres skrivning, samtidig med at man kan følge børnenes skriftlige progression tæt og nøje tilpasse respons, vejledning og støtte til eleverne i hver deres særegne skriveproces, og derfor kan den voksne støtte det enkelte barn i at udvikle forskellige literacykompetencer ud fra observationer af barnets tekster over tid.

Opdagende skrivedidaktik i fremtiden

Som vi nu har været inde på ad flere veje, nyder den tidlige skrivning og skrivedidaktik generelt stigende opmærksomhed både forskningsmæssigt og i praksis. Opdagende skrivning er en tilgang, der tilrettelægges med det formål at understøtte børns generelle skriftsprogstilegnelse og give dem vigtige erfaringer med at bruge skrift på mange forskellige måder.

Hvis man kigger på *Fælles Mål* for børnehaveklassen fra 2019 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), så står der tydelige formuleringer om bogstavkendskab og bogstavtræning i børnehaveklassen. Hvis vi ser frem i tiden og kaster et blik på råudkastet for fagfornyelsen fra september 2025 (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2025), så rummer råudkastet for børnehaveklassen ikke samme eksplicite krav. Her lægges nemlig op til mindre detaljeret styring i forhold til konkrete færdigheds- og vidensmål, som fx kan omfatte det vigtige sprogarbejde, der styrker børns forudsætninger for en god skriftsprogstilegnelse i børnehaveklassen. Der kan nå at ske meget med fagfornyelsens formuleringer, men der er nok ikke tvivl om, at både pædagoger og lærere fremover står i en situation, hvor de i endnu højere grad end nu selv skal træffe didaktiske valg om, hvordan eleverne introduceres til skriftsprog, og hvordan elementer som lyd-bogstav-sammenhænge, fonologisk opmærksomhed og tidlig skrivning prioriteres. Dette kan åbne for mere fleksible og kreative arbejdsformer – men det forudsætter også faglig og didaktisk sikkerhed og en aktiv lokal planlægning og prioritering af, hvordan eleverne får mulighed for at arbejde med skriftsprog og skriftsprogstilegnelse. Alt i alt peger udviklingen mod, at opdagende skrivning kan få en større plads i fremtidens indskolingspraksis, men at meget afhænger af, om lærere og skoler griber muligheden og prioriterer at arbejde med en mangefacetteret literacydidaktik i et bredt, eksperimenterende perspektiv.

Referencer

Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. udg.). Wiley-Blackwell.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Børnehaveklassen. Fælles Mål*.

Clay, M. M. (1991). *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*. Heinemann.

Dysthe, O. (2005). *Ord på nye spor: Indføring i procesorienteret skrivepædagogik*. Klim.

Engmose, S. (2018). Børnestavning. Hvad siger forskningen? *Psyke & Logos*, 39(2), 45-63.

- Engmose, S. F. (2019). (IT)-støttet børnestavning: studier af børnestavnings rolle i den tidlige skriftsproglige udvikling. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Frost, J. (2018). *Læsedebatten på fast grund*. Forskerklummen 03.09.2018. Nationalt Videncenter for Læsning.
- Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279.
- Graham, S. (2020). The Sciences of Reading and Writing Must Become More Fully Integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S35-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>
- Graham, S., Collins, A. A., & Ciullo, S. (2024). Evidence-based recommendations for teaching writing. *Education 3-13*, 52(7), 979-992. <https://doi-org.ez-jmk.statsbiblioteket.dk/10.1080/03004279.2024.2357893>
- Hagtvet, B. E. (2017). *Sprogstimulering*. Akademisk Forlag.
- Herrlin, K., & Lundberg, I. (2014). *God läsutveckling: Kartläggning och övningar* (3. udg.). Natur & Kultur.
- Juul, H. (2012). *Vejledning til staveprøve 1-3*. Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Korsgaard, K., Hannibal, S., & Vitger, M. (2019). *Opdagende skrivning: En vej ind i læsningen* (2. udg.). Dansklærerforeningens Forlag.
- Korsgaard, K. A., & Lybecker, K. (2011). *Kom godt i gang med opdagende skrivning i børnehaveklassen: En praksisbog med kopiark*. Dansklærerforeningens Forlag.
- Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2015). *Gode skrivestrategier – på mellemtrinnet og i overbygningen*. Klim.
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (sept. 2025). *Råudkast: Fagplan for børnehaveklassen*. Udkast til folkeskolens fagplan. Fagfornyelsen, Børne- og Undervisningsministeriet.

Om forfatterne

Stine Fuglsang Engmose, specialkonsulent ved Nationalt Videncenter for Læsning og Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder. Forsker i og formidler om hjælpsom undervisning for børn og unge i skriftsprogs vanskeligheder.

Sara Hannibal, lektor i dansk ved læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole. Hun underviser primært i aldersspecialiseringen dansk 1.-6. klasse og er særligt optaget af tidlig literacy, opdagende skrivning og samarbejde på tværs i skolen. Tilknyttet Nationalt Videncenter for Læsning som konsulent på projektet læselyst.nu.



Nye veje i grammatikundervisningen

Med kattelingo og præfikser

KRISTINE KABEL, LEKTOR, DPU, AARHUS UNIVERSITET
PRAKSISFORTÆLLINGER AF DORTE HARALDSTED MORTENSEN, DANSKKONSULENT PÅ
CFU, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, OG NANNA BAY ISAGER, LÆRER, CAND.PÆD.-
STUDERENDE, DPU, AARHUS UNIVERSITET

Grammatikundervisning kan være meget andet end undervisning i regler, formelle begreber og individuelt arbejde med udfyldningsopgaver. Det tværinstitutionelle projekt **Gamma3** var med til at igangsætte en nysgerrighed over for alt det andet, som grammatikundervisning kan være. Den fornyede interesse for sprogets byggeklodser og betydningsmuligheder har givet sig udslag i afprøvninger af nye tilgange lokalt, udvikling af læremidler og i didaktiske drøftelser i lærerteams på skoler og andre steder. Artiklen beskriver indledningsvist baggrunden for **Gamma3**-projektet og de indsigter og principper, der blev udviklet undervejs. Herefter kan du finde inspiration i artiklens to praksisfortællinger, som med eksempler fra efteruddannelse og klasserum viser, hvordan grammatikundervisning kan gribes an på flere måder og integreres i danskfagets arbejde med tekster – her i form af henholdsvis den grafiske roman *Møgmis* og opskrifts-genren.

Ideen til **Gamma3**

Tilbage i 2016 var vi en gruppe forskere og læreruddannere, som ønskede at undersøge grammatikundervisning i skolen. Vi var inspireret af nogle store projekter i England ledet af Debra Myhill, hvor man havde udviklet og afprøvet nye kontekstualiserede tilgange til grammatikundervisning i udskolingen ved blandt andet at integrere sprog- og skriveundervisning (fx Myhill et al., 2012). I Norge fremhævede norskdidaktikeren Frøydiz Hertzberg (2014), at efter grammatikundervisning i mange år havde været set som noget, der kunne hæmme elevers skriveudvikling og kommunikative frihed, var det nu tid til en omkamp. For måske kunne det forholde sig lige modsat, hvis man omtænkte undervisningen, så der ikke kun var fokus på strukturer og regler, men også på valg og betydningsmuligheder. Der var altså i de år begyndende internationale strømninger, som gav ny inspiration til, hvad grammatikundervisning i skolen kunne handle om, hvordan den kunne foregå og med hvilke begrundelser.

I Danmark havde grammatik som indholdsområde levet et lidt hengemt liv i blandt andet danskfaget i sammenligning med for eksempel områder som skrivning, læsning, litteratur, medier og mundtlighed. Der havde hverken været opmærksomhed gennem nye inspirerende læremidler eller gennem udviklings- og forskningsprojekter om grammatikundervisning, kun i meget begrænset omfang. Genrepædagogikken havde op gennem 2000'erne ganske vist skabt liv omkring funktionelle tilgange og sproglige begreber fra systemisk funktionel lingvistik, men i højere grad med fokus på læse- og skriveundervisningen end på grammatikdidaktik (fx Mulvad, 2009).



” I Danmark havde grammatik som indholdsområde levet et lidt hengemt liv i blandt andet danskfaget i sammenligning med for eksempel områder som skrivning, læsning, litteratur, medier og mundtlighed.

I 2016 var der derfor ingen mere systematisk viden om, hvordan grammatikundervisning foregik og blev forstået af lærere og elever i danskfaget, engelskfaget og tyskfaget. Undersøgelser af læremidler til danskfaget tydede på, at grammatikundervisning havde været en fast del af faget i grundskolen på nær en kort periode i 1970'erne – i modsætning til for eksempel i England og Norge, hvor det var gledet helt ud af skolen (Kabel, 2017). I engelskfaget i Danmark var der en stærk kommunikativ tradition, hvor grammatikundervisningen primært blev opfattet som et formelt arbejde med regler og korrekthed, i kontrast til en mere nysgerrig og sprogopmærksom undervisning, mens tyskfaget derimod af mange nok blev forbundet med et eksplicit og formelt grammatikfokus.

Undersøgelse af grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk

Med afsæt i en nysgerrighed efter, hvordan grammatikundervisning egentlig foregik og blev forstået i dansk, engelsk og tysk, blev projektet Gramma3 sat i gang og varede i to år, fra 2017 til 2018. Forskere og læreruddannere fra UCC, VIA UC og senere DPU, Aarhus Universitet deltog. Nationalt Videncenter for Læsning var med gennem daværende leder Lene Cicilie Storgaard, og centeret bidrog især som formidlingskanal for projektet gennem hjemmeside og et temanummer om grammatik i kontekst i *Viden om Literacy* nr. 27 i 2020.¹ Gramma3-projektet var derfor et godt eksempel på, hvordan forskellige kræfter og institutioner kan arbejde sammen og bidrage til at udvikle nye indsigter og få kendskabet bredt ud.

” Gramma3-projektet var derfor et godt eksempel på, hvordan forskellige kræfter og institutioner kan arbejde sammen og bidrage til at udvikle nye indsigter og få kendskabet bredt ud.

Projektet faldt i to dele. Første del var et kvalitativt klasserumsstudie, hvor projektteamet i perioden marts-september 2018 fulgte syv klasser på syv forskellige skoler gennem deres dansk-, engelsk- og tyskundervisning. Vi observerede i alt 120 lektioner i dansk, 55 i engelsk og 40 i tysk, interviewede de i alt 22 deltagende lærere omkring klasserne og 39 fokuselever om, hvad de forbandt med grammatikundervisningen i de tre fag (se fx Jespersen & Brok, 2023; Kabel et al., 2022).

Nogle af de fund, vi udviklede, handlede om ligheder og forskelle mellem praksisser i fagene, som de tog form i de syv klasser. I danskfaget foregik grammatikundervisningen blandt andet som individuelle aktiviteter, hvor eleverne sad med udfyldningsopgaver i læremidler, på papir eller online. Undervisningen kunne have karakter af en pause for elever og lærer og var placeret, for eksempel når der var lidt tid tilovers sidst i en time. Nanna Bay Isager beskriver i sin praksisfortælling sene-

1 Gramma3-projektet blev støttet med omkring 4 millioner kr. af især daværende UCC og VIA UCC, ved at institutionerne dækkede arbejdstimer og formidlingsaktiviteter som konferencedeltagelse og midtvejsseminarer. Kristine Kabel og Mette Vedsgaard Christensen ledede grupperne af medarbejdere på de to institutioner. Senere skiftede Kristine Kabel til DPU, Aarhus Universitet, som på den måde også bidrog til projektet, ligesom Nationalt Videncenter for Læsning var med gennem daværende leder Lene Cicilie Storgaard i projektledelsen.

re i artiklen attraktionen ved grammatikundervisningen, når den foregår individuelt med udfyldningsopgaver.

I engelskfaget var der kun få eksempler på eksplicit grammatikundervisning, og når der var grammatik på skemaet, var det i samme form som i danskfaget. I tyskfaget foregik den eksplicitte grammatikundervisning mere som et fælles anliggende, og den havde fokus på sprogets formside for at guide elevers begyndende brug af det, for de fleste, nye sprog. Det kunne for eksempel handle om placering af verbal og dannelse af tempus.

I både dansk og tysk så vi også andre praksisser, hvor især erfarne lærere afprøvede mere kontekstualiserede tilgange, for eksempel ved i dansk at indlægge et gennemgående fokus på, hvordan ordvalg og sammensatte ord kan være med til at udtrykke ironi og holdninger i læserbreve, både professionelle og dem, eleverne selv skriver. Eller ved at have fokus på, hvad konjunktioner er, og hvordan de konkret kan medskabe betydning i netop læserbreve eller andre argumenterende tekster. Der viste sig altså at være flere forskellige praksisser i fagene. Samtidig savnede de delta-gende lærere på tværs af de tre fag alle inspiration til nye og mere meningsfulde og integrerede veje i grammatikundervisningen.

Afprøvning af tre didaktiske principper

I anden del af Gramma3-projektet fortsatte vi derfor samarbejdet med to af de syv lærerteams fra første del for at udvikle og afprøve kontekstualiserede tilgange (se fx Møller, 2023). Vi udviklede tre enkle didaktiske principper til at guide en konkret planlægning af grammatikundervisning. De er præsenteret i boksen nedenfor. Principperne er inspireret af fire principper (LEAD-principper) udviklet af Debra Myhill og kolleger (læs mere om de fire principper: *Links, Examples, Authenticity, Discussions* i fx Myhill, 2020). Derudover var de inspireret af indsigterne fra første del af Gramma3 om praksisser i en dansk skolekontekst og med øje for, at principperne skulle give mening i såvel dansk-, engelsk- som tyskfaget. Derfor lægger principperne op til at integrere grammatikundervisning i både skrive- og læseundervisning samt mundtlig kommunikativ undervisning.

Principperne bygger grundlæggende på en forståelse af, at grammatikundervisning kan være helt central i humanistiske fag i skolen: det at udvikle sig som nysgerrig, vidende og kritisk sprogbruger er betydningsfuldt for den enkeltes identitetsudvikling og forbundet med faglige og sociale deltagelesmuligheder i og uden for skolen (Christensen & Kabel, 2025; Kabel et al., 2023). På den måde bygger tilgangene på især sociokulturelle og socialsemiotiske tilgange til sprog og literacy.

” Principperne bygger grundlæggende på en forståelse af, at grammatikundervisning kan være helt central i humanistiske fag i skolen: det at udvikle sig som nysgerrig, vidende og kritisk sprogbruger.

Tre didaktiske principper for kontekstualiseret grammatikundervisning

1. *Heltekst*: Der arbejdes med en meningsfuld tekst, skriftlig eller mundtlig, og ikke med isolerede tekstbidder.
2. *Klasse- og gruppesamtale*: Der tilrettelægges aktiviteter, som giver mulighed for fælles undersøgende og dialogiske samtaler. Eleverne skal ikke udelukkende arbejde individuelt.
3. *Flere sproglige niveauer (inklusive kontekst)*: Eleverne støttes i at se og formulere forbindelser mellem sproglige valg på ord-, sætnings- og/eller teksts niveau på den ene side og kommunikationskonteksten på den anden.

– udviklet i Gramma3-projektet, læs mere i fx Bjerre og Kabel (2023) og Kabel et al. (2023).

De tre principper involverer ikke en fast rækkefølge for, hvornår der gøres hvad. Nogle gange har eleverne brug for at blive introduceret til et sprogligt valgs form side i første del af et forløb, andre gange vil det blot kunne nævnes, fordi eleverne kender til det sproglige fænomen, eller undervisningen tilrettelægges gennem mere induktive aktiviteter. I praksisfortælling #2 af Nanna Bay Isager har eleverne for eksempel brug for at lære om infinitiv for at få øje på, undersøge og kunne snakke om, hvordan verbers form kan føre forskellige betydninger med sig. I det forløb, hun beskriver, arbejdede eleverne med opskrifter, og forløbet eksemplificerer principperne: Eleverne arbejdede med hele meningsfulde tekster, opskrifter, som de allerede kendte til i forskellige formater (bøger, online, videoer) fra fritid og skole (princip 1). I forløbet var indlagt fælles klasse- og gruppesamtaler (princip 2), hvor eleverne blev inviteret til at reflektere over valg af for eksempel bydeform eller nutid. Det vil sige morfologiske valg på ordniveau, der også har betydning for sætningsniveauet og situationskonteksten: en opskrift, der skal læses for at kunne lave mad. Eller, hvis eleverne selv er opskriftsforfattere, skabes med henblik på, at andre skal kunne gøre det (princip 3). I praksisfortællingen nævnes også genrepædagogikken, og der er forskellige grundtanker fra genrepædagogikken, som genkendes i kontekstualiseret grammatikundervisning, ikke mindst integrationen af et sprogligt fokus i arbejdet med tekster i skolen.

At indlejre små sproglige aktiviteter med fælles fokus på grammatiske formvalg, der også er betydningsskabende, er også centralt i Dorte Haraldsted Mortensens praksisfortælling #1. Som hun skriver:

Min erfaring er, at lærer såvel som elever meget lettere kan se fidusen i at lære nye og ukendte grammatiske begreber, hvis de indgår i undersøgende og skabende tekstarbejde. Det giver måske også mere mod til at kvitte engangshæfter og digitale træningsopgaver og selv forsøge sig med at eksperimentere med grammatik på forskellige måder i skrive- og litteraturundervisningen.

I praksisfortællingen viser hun, hvordan den grafiske roman *Møgmis* kan lægge op til flere forskellige sproglige opmærksomhedspunkter, og hun argumenterer for at indlægge små grammatikloop i undervisningen. Et loop kan for eksempel handle om at støtte eleverne i at få øje på betydningen i præfikser som kata-strofe (katte-strofe) og mis-handle og derved lære dem om præfikser og altså morfologi og betydningsleg i kontekst af bogen. Eller det kan handle om verbale processer, og hvordan sådanne processer får form både i ordvalg og grafisk, gennem for eksempel talebøbler.

På den måde giver begge praksisfortællinger nedenfor indblik i det levende og mangfoldige område, som grammatikundervisning er blevet, hvor nysgerrigheden og afprøvninger finder sted i læreruddannelsen, klasseværelset og i kurser for lærere, med inspiration fra Gramma3, genrepædagogikken og andre didaktiske strømninger.

Praksisfortælling #1

Fra mjav til metasprog

– meningsfuld grammatik med Møgmis

AF DORTE HARALDSTED MORTENSEN, DANSKKONSULENT, CFU, KØBENHAVNS
PROFESSIONSHØJSKOLE

Om hvordan en hævngherrig kat giver dine elever lyst til at lege med sige-verber, talebobler og dukketeater, mens de opdager, at grammatik er langt mere end regler.

Møgmis-serien kan være en sproglig legeplads, hvor eleverne med et smil på læben udvikler sproglig bevidsthed, mens de laver dukketeater og lever sig ind i, hvordan universets skæve karakterer taler, bander eller hvisker. Samtidig bliver de klogere på, hvordan verbale processer/sige-verber kommer til udtryk i henholdsvis tekst- og tegneserieopslag.



Billede 1: Opslag med hhv. tekst- og tegneserie fra Møgmis – Romkugler i mosen og en total katte-strofe (Souid & Hjorthaab, 2023).

Talebobler er visuelle elementer i tegneserier, som i kraft af form, kontur, skrifttype, symboler og designvalg repræsenterer *verbale processer*. Når elever ”oversætter” fra tekst til tegneserie eller omvendt og samtidig knytter grammatiske begreber til arbejdet, bliver tavs viden om sproglige og grafiske valg til noget, som eleverne kan tale med hinanden om (billede 2).

”Kattens også!”, bandede Møgmis

Kattens også >>#!!

(*Møgmis – Romkugler i mosen og en total kattestrofe*, s. 51 (Souid & Hjorthaab 2023). Min egen oversættelse til tegneseriesprog).



Billede 2: Eksempel på ”oversættelse” mellem tekst og tegneseriesprog i forløbet.

Kattelingo og præfikser

Møgmis-bøgerne er spækket med katteord, ordspil og sproglige finurligheder, der inviterer eleverne til at undersøge sprogets byggesten. Ord som *KATTEstrofe* og *MIShandle* lægger op til en samtale om præfikser, som er de små forstavelser, der ændrer et ords betydning fuldstændigt. I *Møgmis* får præfikset *kata-* en ny, pelsklædt form som *katte-*, mens *mis-* både kan forstås som ”kat” og som noget forkert, forfejlet eller uheldigt. Det giver eleverne en oplagt anledning til at undersøge fænomenet præfiks nærmere. Fx gennem søgning på ordnet.dk. Her kan de finde flere ord med samme forstavelser. Hvis de noterer ordene på fælles lister, kan de blive en synlig ressource i klassen, som alle kan bruge, når de skal i gang med at omskrive et tegneserieopslag til prosatekst.

Sæt kløerne i faste vendinger og ordsprog

Faste vendinger og ordsprog med et kattetwist går igen i hele serien. Eleverne kan fx lave citat-plakater med udtryk som "Alt på et kradsebræt" eller "Ah, våben er da for let, løj Møgmis og var pludselig knap så hård i pelsen." De kan også undersøge andre humoristiske virkemidler som punchlines, underdrivelser, overdrivelser, ironi og sort humor.

Fra regler til legeplads

Grammatik giver først for alvor mening, når eleverne arbejder med hele tekster, de har lyst til at læse, skrive og udforske – og samtidig kobler grammatiske begreber til det sprog, de møder. *Møgmis*-universet er en ideel sproglig legeplads, der giver eleverne både tegn og indhold, de kan lege videre med, mens de udvikler et fælles metasprog. Her er det lærerens opgave at introducere relevante grammatiske begreber, så klassen får et fælles sprog til at tale om de sproglige valg, de selv og forfatteren træffer.

Vælg de grammatiske begreber, som giver mening

Aktiv brug af grammatiske begreber og den sproglige bevidsthed, det bringer med sig, giver eleverne mulighed for at genkende og genskabe de sproglige greb, der skaber *Møgmis'* karakteristiske misfornøjede stemme. Her kan både funktionelle begreber som *verbale processer* og traditionelle begreber som *præfiks* og *morfem* være relevante. Med fokus på udvalgte begreber kan eleverne opdage sproglige mønstre, som de selv kan benytte sig af i nye kontekster.

Fra teori til meningsfuld grammatikundervisning

Jeg oplever, at mange dansklærere efterlyser flere bøger om og eksempler på grammatik i kontekst. De kommer også på mine kurser i *Meningsfuld grammatik* på CFU, hvor jeg omsætter nogle af Gramma3-projektets pointer til konkrete aktiviteter. Det giver deltagerne mulighed for at opleve grammatik i kontekst på egen krop, og så er det meget lettere at komme i gang. Min erfaring er, at lærer såvel som elever meget lettere kan se fidusen i at lære nye og ukendte grammatiske begreber, hvis de indgår i undersøgende og skabende tekstarbejde. Det giver måske også mere mod til at kvitte engangshæfter og digitale træningsopgaver og selv forsøge sig med at eksperimentere med grammatik på forskellige måder i skrive- og litteraturundervisningen.

Få øje på sproget i alverdens tekster

Jeg forsøger at præsentere mine kursister for en mangfoldighed af autentiske tekster – både avisoverskrifter, kageopskrifter, prompts, rollespil, dyrefilm og litteratur – for det handler om at se sprogpotentialet i vidt forskellige kommunikationssituationer. Med *Møgmis* giver det fx mening at spørge, hvordan afsenderen benytter sproglige og grafiske virkemidler til at underholde sine unge læsere. Her kan viden om grammatik gøre det lettere at spotte de sceniske virkemidler og undersøge, hvordan forfatter og illustratør engagerer sit publikum gennem *showing*, for teksten fortæller langt fra alt på linjerne. Læserne forstår først karakterernes personlighed og seriens humor, når de både forholder sig til, hvad *Møgmis* og vennerne siger, og hvordan de siger det. Når eleverne selv leger med replikker, omskriver tegneserie til prosa eller spiller dukketeater, mærker de på egen krop, at sproglige valg gør en forskel. Sådan bliver grammatik ikke et mål i sig selv, men en nøgle til at læse, forstå og skabe spændende tekster.

Nye fagplaner kalder på flere gode eksempler

Med råudkastene i de nye fagplaner, hvor *Sprog og tekst i kontekst* er ét ud af i alt seks indholdsområder, forventer jeg et endnu større behov for ressourcer, vejledninger og konkrete grammatikforløb. Eksemplariske forløb, der kan inspirere til en opdateret grammatikundervisning, hvor eleverne undersøger sproglige fænomener i de tekster, de allerede læser og skriver.

Find inspiration til grammatik i kontekst på mitcfu

I de tre nedenstående temalinks har jeg samlet film, bøger, podcast og tv-udsendelser, som enten har en note eller en CFU-vejledning med ideer til at arbejde med sproglig bevidsthed i dansk. Tjek også mitcfu og lån *Møgmis*-seriekasse, som i løbet af foråret 2026 kommer i hele landet.

- ▶ Sproglig bevidsthed i indskolingen: <https://link.mitcfu.dk/m/CFUTEMA1142144>
- ▶ Sproglig bevidsthed på mellemtrinnet: <https://link.mitcfu.dk/m/CFUTEMA1135018>
- ▶ Sproglig bevidsthed i udskolingen: <https://link.mitcfu.dk/m/CFUTEMA1140902>

Praksisfortælling #2

Grammatik som pause eller kommunikationssituation

AF NANNA BAY ISAGER, LÆRER, CAND.PÆD.-STUDERENDE, DPU, AARHUS UNIVERSITET

Som studerende på læreruddannelsen har en funktionel tilgang til sprog- og grammatikundervisning fyldt meget i danskfaget. Derfor blev jeg overrasket, da jeg i mine praktikker oplevede en grammatikundervisning i danskfaget, der pegede lidt i en anden retning, end hvad jeg forventede. Jeg oplevede, at lærerne hyppigt brugte grammatikbøger og online grammatikportaler, og at grammatik var noget, eleverne arbejdede individuelt med, og som ikke typisk var en integreret del af danskfagets andre emner. Grammatikopgaverne i bøgerne og på portalerne bar præg af et fokus på regler og struktur, og jeg fornemmede, at det var udfordrende for mange af eleverne at overføre den grammatiske viden til andre kontekster, såsom i skrivning.

Det inspirerede mig til, i forbindelse med mit bachelorprojekt, først og fremmest at interviewe en dansklærer på min praktikskole for at høre hendes overvejelser og begrundelser for den måde at undervise i grammatik på. Derudover var jeg nysgerrig på, hvordan eleverne ville tage imod en mere kontekstualiseret grammatikundervisning. Derfor satte jeg mig for at afprøve en undervisning, hvor jeg var inspireret af principperne for kontekstualiseret grammatik fra Gramma3-projektet og med udgangspunkt i Myhills LEAD-principper.

Jeg fik lov til at låne samme lærers 4. klasse, hvor jeg planlagde og afprøvede to lektioners undervisning, og efterfølgende interviewede jeg nogle af eleverne. Da jeg var optaget af et ønske om, at eleverne skulle kunne koble grammatisk viden med en skrivesituation, valgte jeg at tage udgangspunkt i "opskrifter" som genre i lektionerne, da det er en genre med tydelige sproglige og grammatiske kendetegn. Et hovedfokus i min undervisning var, at eleverne skulle blive bevidste om brugen af verber i imperativ, og hvilken betydning de har for kommunikationen.

Med udgangspunkt i en opskrift, som fungerede som en modeltekst, introducerede jeg eleverne for verber i imperativ, hvorefter eleverne skulle reflektere over, i hvilke situationer man bruger imperativ, og i hvilke det ville være uhøfligt eller upassende. Jeg satte også eleverne til at ændre verberne i opskriften fra imperativ til præsens for at få dem til at reflektere over, hvad det gør ved kommunikationen, og til at udskifte verberne med andre verber for at reflektere over, hvilke typer verber der passer bedst til genren. Ved at få eleverne til at ændre i verberne oplevede jeg, at de blev bevidste om, hvad verber i imperativ og handleverber kan bruges til at kommunikere, hvilket de også var opmærksomme på, da de efterfølgende selv skulle producere en opskrift. I et efterfølgende interview med en af eleverne spurgte jeg ind til opgaven med verberne, og eleven forklarede: "Hvis det var en tekst, så ville jeg ikke skrive vend, det er bydeform, så ville jeg skrive vender." Eleven udtrykte således en bevidsthed om, hvilken betydning sproglige valg har, idet han reflekterede over, at imperativ ikke vil passe i alle teksttyper. Han gjorde sig altså overvejelser om, at han ikke ville bruge verbet "vend" i imperativ, som i opskriften, i andre typer af tekster, men derimod bruge verbet i præsens.

Selvom jeg oplevede, at eleverne udviste en øget metabevindsthed og refleksion over, hvilke verber de brugte, når de selv skulle producere en tekst, oplevede jeg også flere elever, som var glade for online grammatikportalers genkendelighed og mere konkrete fokus på rigtigt og forkert. Klassens dansklærer lagde også vægt på, at mange elever kunne lide den fordybelse og ro, som de kunne opleve ved at arbejde på grammatikportalene. Det blev tydeligt for mig, at det at arbejde mere kontekstualiseret med grammatikundervisningen og inddrage det på nye måder i danskfaget vil betyde en ændring i en struktur, som både elever og lærere er vant til, og som læremidlerne lægger op til. Det vil således kræve mere af både eleverne og læreren at skulle løsrive sig fra vante læremidler og arbejdsformer, når grammatikundervisning skal indtænkes i nye kontekster. Til gengæld oplevede jeg, at eleverne blev bevidste om, at deres valg af verber og tempus havde stor betydning for, hvad de kommunikerede.

Grammatikundervisning nu og i fremtiden

De to praksisfortællinger viser det fornyede fokus på grammatikundervisning, som blandt andet Gramma3-projektet har bidraget til. Siden projektet er der udgivet en række bøger, holdt oplæg og lavet kurser om kontekstualiseret grammatikundervisning. Der er også kommet inspiration til helt andre veje i grammatikundervisningen, for eksempel ved at støtte elever i at tænke og reflektere som en lingvist gennem en undervisning, der retter fokus mod sproglige problemer. Det kan være ved at arbejde med verber og begrebet valens, der handler om, hvilke led et verbum kan knytte til sig i en sætning (genstandsled og i nogle tilfælde også hensynsled). At arbejde med for eksempel udsagnsord og at opdage og drøfte valens kan give en større forståelse for, hvordan sproget fungerer (Christensen, 2023).

De tre principper, der blev udviklet, er med andre ord kun ét bud på grammatikundervisning. Grundlæggende udsprang Gramma3-projektet også af en nysgerrighed over for grammatikundervisning i og på tværs af skolens sprogfag og over for måder at gøre, udvikle og eksperimentere med tilgange på. Det er ikke kun i Danmark, at der de seneste ti år har været en voksende interesse for at gentænke grammatikundervisningen og udvide det didaktiske repertoire, når det handler om dette indholdsområde i såvel dansk- som skolens fremmedsprogfag. Det samme ses i resten af Skandinavien, hvor Gramma3 blot var et af de første projekter.

Der er også interesse fra ungdomsuddannelsernes side og en øget interesse fra for eksempel dansk som andetsprogs-kontekster, der med paralleller til engelsk- og tyskfaget i skolen også har en lang

tradition for at arbejde med grammatik på forskellige måder for at understøtte sprogtiltagelse. Der er således begyndende samtænkninger med flere grene af flersprogethedsforskningen (se fx Hagemann & Søfteland, 2023), men også oplagte åbninger i forhold til at udvide og inddrage multimodale tekster; det er praksisfortællingen om den grafiske roman *Møgmis* et godt eksempel på.

Det lægger op til en fortsat dialog om, hvilke aspekter af sprog og sprogbrug i bred forstand børn og unge i grundskolen har brug for at lære mere om i lyset af det samfund, vi har, og hvordan vi interagerer gennem tekster. Fremtiden vil måske også byde på dialog med mere kritiske traditioner inden for sprogundervisning og lægge op til overvejelser knyttet til den digitale udvikling: Hvordan få øje på stemmer i egne og AI-genererede tekstforslag, herunder også værdiladede udtryk og holdninger, som der allerede er en lang tradition for at arbejde med i danskfaget.

Det bliver spændende at følge de fortsatte fornyelser og bidrag til grammatikundervisning og derigennem måder at støtte elevers valg og refleksion, når de handler og interagerer skriftligt og mundtligt samt arbejder æstetisk skabende og fortolkende.

Referencer

- Bjerre, K., & Kabel, K. (2023). „Du musst wahnsinnig gut vorbereitet sein“: Kontextualisierter Grammatikunterricht im DaF-Unterricht für Anfänger*innen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 335-359. <https://doi.org/10.48694/zif.3581>
- Christensen, M. V., & Kabel, K. (2025). Grammatikundervisning – på tværs af sprogfag. *Sammenlignende Fagdidaktik*, 8, 53-72. <https://doi.org/10.7146/sammenlignendefagdidaktik.v2025i8.157362>
- Christensen, M. V. (2023). Tilgange i grammatikundervisning. I K. Kabel, M. V. Christensen, K. Bjerre, L. S. Brok & H. Møller (red.), *Grammatikdidaktik* (s. 47-60). Akademisk Forlag.
- Hagemann, K., & Søfteland, Å. (2023). Et tværspråklig perspektiv som udgangspunkt for konseptuell grammatikundervisning i språk. *Acta Didactica Norden*, 17(4). <https://doi.org/10.5617/adno.9844>
- Hertzberg, F. (2014). Grammatikken i skolen – klart for en omkamp? *Bedre skole*, 2, 80-83.
- Jespersen, D., & Brok, L. S. (2023). ”Der er grammatik med, når vi gennemgår det fælles”: Elevers opfattelser af grammatikundervisning i sprogfag. *Acta Didactica Norden*, 17(4). <https://doi.org/10.5617/adno.9640>
- Kabel, K. (2017). Hvad gør hvilken grammatik godt for? I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 130-159). Aarhus Universitetsforlag.
- Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (2022). A focused ethnographic study on grammar teaching practices across language subjects in schools. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1918144>
- Kabel, K., Christensen, M. V., Bjerre, K., Brok, L. S., & Møller, H. (2023). *Grammatikdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole: Læseudviklende undervisning i alle fag*. Alinea.

Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>

Myhill, D. (2020). Introduction: Rethinking grammar – as choice. *Viden om Literacy*, 27, 6-10.

Møller, H. (2023). Udvikling af kontekstualiseret grammatikundervisning. I K. Kabel, M. V. Christensen, K. Bjerre, L. S. Brok & H. Møller (red.), *Grammatikdidaktik* (s. 121-139). Akademisk Forlag.

Soud, S., & Hjorthaab, T. (2023). *Møgmis – Romkugler i mosen og en total kattestrofe*. Gads Forlag.

Om forfatterne

Kristine Kabel er ansat som lektor i danskdiraktik på DPU, Aarhus Universitet, hvor hun også underviser på kandidatuddannelsen Didaktik Dansk. Hun var med i projektledelsen af Gramma3 og forsker desuden i elevers skrivning, skriveudvikling og i literacypraksisser og danskundervisning mere bredt.

Dorte Haraldsted Mortensen er lærer, skolebibliotekar og cand.pæd. i didaktik/dansk fra DPU. Hun har arbejdet som dansklærer i knap 20 år og har siden 2017 også fungeret som danskkonsulent på Center for Undervisningsmidler, hvor hun for tiden er særligt optaget af meningsfuld grammatik, læseprojekter og indkøb af litteratur til mellemtrinnet i forbindelse med regeringens bogbevilling.

Nanna Bay Isager er studerende på kandidatuddannelsen i Didaktik Dansk på DPU, Aarhus Universitet og uddannet folkeskolelærer fra VIA University College. Hun er uddannet i undervisningsfagene dansk, engelsk og kristendom med særligt henblik på indskoling og arbejder som lærervikar på en privatskole i Aarhus ved siden af studiet.



Kan man læse her?

Læsekultur i dagtilbud

MARIANNE ESKEBÆK LARSEN, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE OG FAGLIG KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Artiklen tager udgangspunkt i en læsekulturmodel, som viser, hvordan læsning er indlejret i relationer, værdier, praksis og kontekst. Med afsæt i læsekulturmodellen synliggør artiklen, hvordan læsning tager sig ud i (nogle) vuggestuer og børnehaver, og opfordrer herigennem til at iværksætte tiltag, som kan udvikle og styrke læsekulturen.

Læsekultur: et helhedsorienteret blik på børns møde med bøger

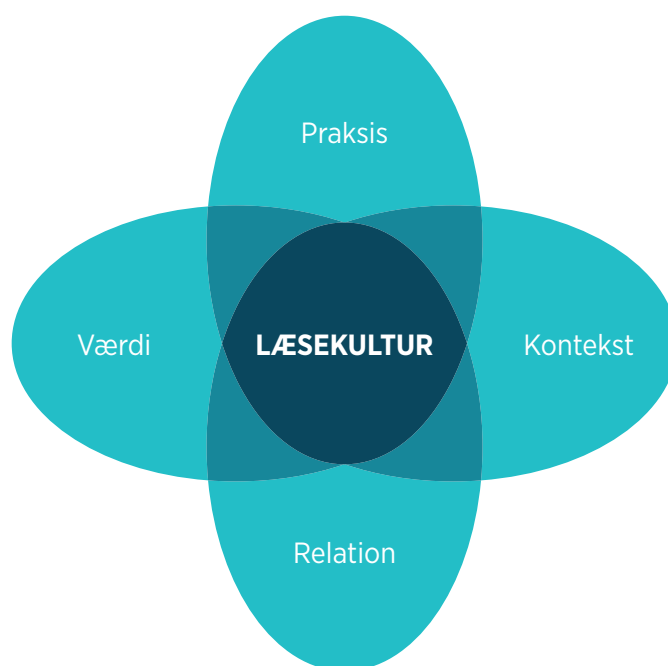
I de seneste år har læsning i dagtilbud typisk koncentreret sig om sprogstimulerende koncepter og tiltag (Møllerup et al., 2021), mens et mere helhedsorienteret og æstetisk perspektiv på barnets møde med billedbøger har været underbetonet. At de to ting kan have vanskeligt ved at sameksistere, viser et finlandssvensk studie, som peger på, at opmærksomheden på sprogudvikling synes at vanskeliggøre plads til børnenes læselyst, initiativer og oplevelser (Tjärn, 2020). Men ligesom børnehavens frokost ikke blot kan reduceres til et spørgsmål om, hvorvidt børn får tilstrækkelig ernæring, er læsning også andet end ordtræning. Frokost i børnehaven handler også om madmod, selvhjulpenhed, samtaler etc., kort sagt måltidskultur. Læsning er på tilsvarende vis også andet og mere end sprogstimulering. Netop det kan begrebet læsekultur indfange.

Læsekulturmodel

Læsekultur er et begreb, som er begyndt at vinde indpas i undersøgelser af og samtaler om børn, unge og voksnes læsning. Læsekultur er en mangefacetteret størrelse, som kan være vanskelig at få greb om, og derfor har jeg sammen med Kristiane Hauer og Henriette Lund udviklet en læsekulturmodel¹ med fire dimensioner: praksis, relation, kontekst og værdi (Lund et al., 2026). Vi mener, at disse fire dimensioner indfanger mest muligt af, hvordan, hvorfor og under hvilke betingelser læsning praktiseres. Enhver læsekultur rummer altid samtlige fire dimensioner, og derfor mødes de fire dimensioner i det midterste felt (se figur 1).

1 Arbejdet med at udvikle modellen er del af Nationalt Videncenter for Læsnings læsekultursatsning. Hensigten er at styrke en meningsfuld og mangfoldig læsekultur, der fremmer livslang læsning og læring hos børn, unge og voksne. I satsningen undersøger og udvikler vi eksisterende læsekulturer i dagtilbud, skole, uddannelse og fritid. Hvis man vil vide mere om de teoretiske overvejelser bag modellen, kan man læse artiklen 'Greb om begrebet læsekultur' i antologien *Læsning til tiden* (2026).





© Hauer, Lund og Larsen, 2025

Figur 1: Læsekulturmodel (Lund et al., 2026).

Læsekulturmodellen kan både fungere som en analysemodel til at forstå og kortlægge læsekultur og som en udviklingsmodel, der kan identificere, hvor man som institution kan sætte ind, hvis man ønsker at styrke læsekulturen. Ofte vil læsekultur være noget, vi som samfund ønsker mere af. Den nuværende samfundsdebat er fx præget af et ønske om, at flere børn og unge læser oftere og bedre. Feltet er derfor præget af virketrang. Modellen kan være en vigtig refleksion, inden der skrides til handling. For hvad er det for en læsekultur, som allerede eksisterer, og hvad er det egentlig for en læsekultur, vi ønsker?

” **Modellen kan være en vigtig refleksion, inden der skrides til handling. For hvad er det for en læsekultur, som allerede eksisterer, og hvad er det egentlig for en læsekultur, vi ønsker?**

I pædagogisk praksis kan man med afsæt i læsekulturmodellen undersøge højtlesning/læsning fra forskellige perspektiver – jeg uddyber i næste afsnit, hvorfor jeg både taler om højtlesning og læsning. Her følger nogle på ingen måde udtømmende spørgsmål om, hvad de fire dimensioner kan pege på. *Praksis* har at gøre med måden, man 'gør' læsning på. Er højtlesning i dagtilbud primært præget af vurderende forståelsesspørgsmål, eller er der tale om en undersøgende samtale præget af åbne spørgsmål? Anvender personalet artefakter? *Relationer* har at gøre med de fællesskaber og relationer, som opstår og indgår. Hvem tager primært initiativ til højtlesning, er det barnet eller det pædagogiske personale? Opstår der spontane læsesituationer, eller er de oftest planlagte? *Kontekst* handler både om den fysiske/konkrete læsesituation og om den kulturelle kontekst, fx i form af lovgivning og organisatoriske rammebetingelser. Hvilke læsesteder foretrækker børnene, og hvilke bøger har institutionen? Og hvad siger de styrkede pædagogiske læreplaner egentlig om læsning? *Værdidimensionen* har at gøre med de eksplicite såvel som implicite værdier, der knytter sig til læsning og kommer til udtryk i form af prioriteringer og holdninger. Er højtlesning

en udfoldet litteraturpædagogisk formiddagspraksis eller en rekreativ pause – eller måske begge dele? Hvad er det pædagogiske personales tilgang til bøger og læsning, benytter de fx det lokale bibliotek?

Det kan ikke lade sig gøre at afdække alle disse aspekter grundigt i denne artikel. Men de fire dimensioner hænger sammen. Så når jeg i artiklen vælger at fokusere nærmere på kontekst og relationer, kommer jeg også ind på praksis og værdier. Kontekst er et område, som på sin vis har været lidt overset grundet fokus på dialogisk læsning og altså måden, hvorpå der læses. Den relationelle dimension er vigtig i pædagogisk praksis, da små børn er afhængige af rollemodeller og et pædagogisk personale, som initierer læsning og er nærværende undervejs. Derfor dykker jeg i de følgende afsnit ned i disse dimensioner af læsekulturen, som de kan udspille sig i dagtilbud i dagens Danmark.

Observationerne og billedeksemplerne i artiklen er fra dagtilbud, som jeg har besøgt i forbindelse med arbejdsopgaver for Nationalt Videncenter for Læsning som udviklingskonsulent og faglig formidler over en længere årrække. Hovedparten af besøgene har ikke handlet om at afprøve læsekulturmodellen. Eksemplerne har til formål at konkretisere og udfolde dimensionerne i læsekulturmodellen. Det er vigtigt at understrege, at der ikke er tale om noget repræsentativt udvalg, og man kan derfor ikke sige noget generelt om dagtilbud ud fra eksemplerne.

Samspil

Med læsekulturmodellen som afsæt kan det pædagogiske personale bl.a. afdække de relationelle aspekter af højtlesning og altså blive opmærksom på, hvad der er på færde mellem pædagog og børn. For at sikre, at børnene bliver anerkendt og inddraget, skal samspillet mellem pædagog og børn være afstemt, og det kræver en meget opmærksom voksen. Pædagogen må være sensitiv for at opfange de helt små børns kontakt- og samværsformer, som kan være mangeartede (Højholt, 2020). Og den voksne skal skærme oplæsningen og være fokuseret i samspillet – ellers har højtlesning svære vilkår (Dybvik et al., 2022).

” For at sikre, at børnene bliver anerkendt og inddraget, skal samspillet mellem pædagog og børn være afstemt, og det kræver en meget opmærksom voksen.

Det afstemte samspil kræver altså kompetencer – pædagogen skal være responsiv og sensitiv. Men det afstemte samspil kræver også ordentlige rammevilkår, det, vi med læsekulturmodellen betegner som kontekst. Det kan fx være i form af mindre børnegrupper, uddannet personale og fravær af afbrydelser fra kollegaer og forældre. Kontekst er også de tilgange og systemer, som kommunerne påbyder institutionerne at anvende, herunder fx særlige læsemetoder.

Mange anser efterhånden læsning og litteratur i dagtilbud som synonymt med metoden dialogisk læsning². Det er måske ikke så underligt, når det anslås, at dialogisk læsning er den næstmest udbredte metode i de danske dagtilbud (93 kommuner if. Buus & Aabro, 2025). Man kan diskutere,

2 Dialogisk læsning er en systematisk måde at læse bøger højt på, hvor der er sproglig interaktion mellem barn/børn og den voksne oplæser. Formålet er at øge børnenes ordforråd. Den samme bog læses tre gange, og børnene skal i stigende grad kunne genfortælle (dele af) historien. Læsningen består af tre faser: før, under og efter læsningen, hvor den voksne stiller spørgsmål, ofte med en stigende sværhedsgrad. Læs mere i Broström et al., 2012.

om ikke litteratur og læsning risikerer at blive reduceret til et instrument i sprogstimuleringens tjeneste. På tilsvarende vis kan man diskutere, hvor dialogisk, i betydningen demokratisk, dialogisk læsning egentlig er (Pettersvold, 2016). Her kan læsekulturmodellen med sit blik for værdier og relationer måske være med til at styrke børneperspektivet og understøtte, at læsesituationer er betydningsfulde i sig selv.

Læsepraksis

Førskolebørn kan naturligvis ikke læse i teknisk forstand, men de kan praktisere læsesituationen alene og sammen og herigennem se sig selv som læsere. På besøg i en vuggestue observerer jeg for eksempel to små børn i et fysisk læsemiljø, hvor der er adgang til bøger og en sofa i umiddelbar nærhed. Det ene barn, en pige, henter en bog fra tallerkenrækken og sætter sig op i sofaen sammen med det andet barn, en dreng. Pigen holder bogen på den rigtige måde, der bliver bladret fra venstre mod højre, og det gøres i et adstadigt tempo. Højre pegefinger guider blikretningen rundt på bogens sider, og pigen fortæller. Eksemplet viser, at børnene udmærket kender til højtlesning gennem voksne rollemønstre, hvilket taler ind i relations- og praksisdimensionen af læsekulturmodellen.

I mange dagtilbud er der forskel på, hvordan læsning praktiseres om formiddagen versus om eftermiddagen. Jeg observerede eksempelvis i en institution, hvordan eftermiddagens oplæsning var karakteriseret ved hyppige afbrydelser, fordi forældre skulle hente deres børn. Det gjorde det vanskeligt for pædagogen at være nærværende. I en anden institution havde pædagogerne oparbejdet den rutine, at børn kunne tilgå bøger og kigge i dem sammen eller alene lige efter frokost. Det er et tidspunkt præget af opbrud og oprydning og altså en klassisk overgangssituation. Rutinen betød, at stort set alle børn hentede en bog, som de 'læste' selv eller sammen.



Billede 1: En pige sidder alene og kigger i en bog.

Læsning kan også fungere som en pause og en afskærmning fra andre børn (Laursen et al., 2023). Billede 1 viser et barn, som sidder for sig selv og kigger i en bog. Det er en måde at trække sig fra institutionens ofte intense sociale liv og få et øjebliks ro. Indirekte viser situationen betydningen af rollemønstre, for læsning er en tillært praksis og ikke noget, som opstår af sig selv. Det peger også på adgangen til bøger, hvilket jeg vil kigge nærmere på i det næste afsnit.

Det fysiske læsemiljø

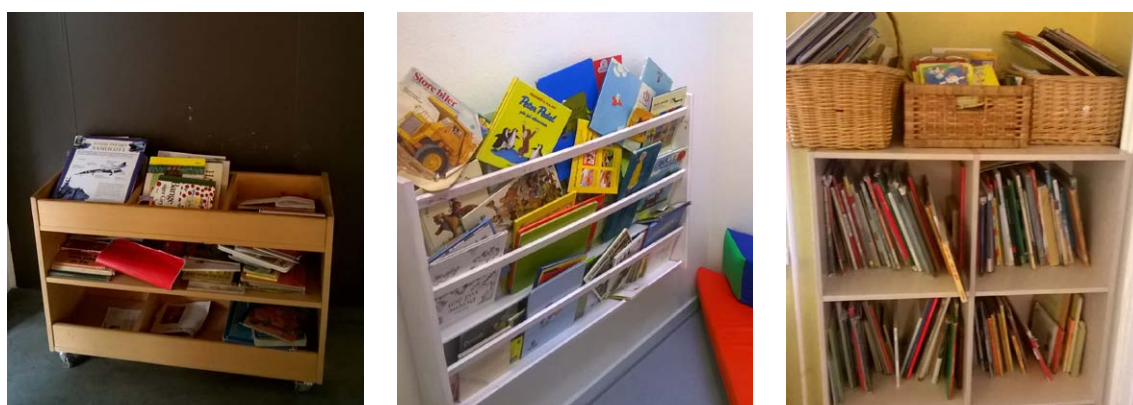
Kontekst handler som sagt om de sammenhænge, hvor læsning foregår. Det er både det konkrete, fysiske miljø og i mere overført betydning de betingelser og rammer, der muliggør læsning. Det kan fx være lovgivning eller en særlig organisering. Forskning i fysisk sprogmiljø peger på, at synlighed, tilgængelighed og intentionalt er afgørende for børns sproglige læring (Markussen-Brown et al., 2018). Bøger skal være synlige og tilgængelige, og det pædagogiske personale skal ville noget med læsning. Selv om læsekulturmodellen ikke drejer sig om sproglig læring, har jeg valgt at inddrage dette perspektiv, da jeg mener, at de tre kriterier fremmer børns mulighed for at få adgang til bøger og læsning.

En undersøgelse af 293 børnehaver viste, at hele 80 procent af børnehaverne havde mindst ét læseområde med fx en sofa og bøger i en bogreol. Men bøgerne var for det meste ikke udstillet med

synlige forsider, ofte lå de i bunker eller i en kasse (Markussen-Brown, 2015). En national undersøgelse af kvaliteten af børnehavers læringsmiljø peger på, at der generelt er mangel på bøger, som børnene selv kan komme til, fx i et område indrettet specifikt til læsning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2022).



Billedrække 2: Fotos fra forskellige dagtilbud. Bøgerne er synlige, men ikke tilgængelige.



Billedrække 3: Fotos fra forskellige dagtilbud. Bøgerne er tilgængelige, men ikke specielt synlige.

Min egen erfaring fra besøg i dagtilbud er, at synlighed og tilgængelighed varierer meget, både i én og samme institution og dagtilbud imellem. Bøger kan være både synlige, men utilgængelige, og tilgængelige, men usynlige på samme stue, som man kan se på det første foto i billedrække 2. De øvrige fotos fra samme billedrække viser højthængende reoler, hvor børnene ikke kan nå bøgerne. Til gengæld er bøgerne stillet op med forsiden udad, hvilket gør dem synlige. I billedrække 3 er bøgerne tilgængelige, men de kan være vanskelige for børnene at identificere, da de er bunket sammen eller står med ryggen udad. Når jeg spørger det pædagogiske personale om, hvorfor bøger er placeret så højt oppe, at børnene ikke kan nå dem, er svaret, at man er bange for, at børnene vil ødelægge bøgerne. Bøger er værdifulde. Hvis bøger ses som så værdifulde, at man skal passe på, at de ikke går i stykker, medfører det, at læsning praktiseres sjældnere. I så fald er læsning mindre værdifuld end bøger. Det er paradoksalt.

” Hvis bøger ses som så værdifulde, at man skal passe på, at de ikke går i stykker, medfører det, at læsning praktiseres sjældnere. I så fald er læsning mindre værdifuld end bøger. Det er paradoksalt.

I en undersøgelse af vuggestuepædagogers sprogpædagogiske arbejde lyder en tilsvarende bekymring fra pædagogerne (Daugaard et al., 2025). Hvis en bog skal være tilgængelig, er der også en risiko for, at den bliver ødelagt, og nogle bøger vil man gerne passe på (Daugaard et al., 2025). De tilgængelige bøger er dem, som børnene gerne må 'spise' og øve sig på. Pædagogerne anser det for en sprogpædagogisk faglig vurdering at skelne mellem tilgængelige og ikke-tilgængelige bøger. Det fremgår ikke af undersøgelsen, hvordan pædagogerne udvælger de bøger, som kun må læses sammen med en voksen, eller hvad der karakteriserer dem, udover at det er ”Bøger af et format, hvor man er nødt til at læse dem sammen med en voksen. Hvor der er mange sider, der kan gå i stykker.” (Daugaard et al., 2025). Fra egne observationer er det mit indtryk, at det ofte er de nyeste bøger, som stilles uden for børnenes rækkevidde. I så fald kan man formode, at nyere børnelitteratur også er det mest utilgængelige. Det understøttes af, at en af de bøger, som børnene i undersøgelsen selv har adgang til, og som også er vældig populær, er *Barbapapa* (Daugaard et al., 2025).

Hvad motiverer rummet til?

Et andet aspekt af kontekstdimensionen er, hvordan rum, møbler og artefakter på forskellig vis lægger op til bestemte anvendelsesmåder (Lund et al., 2026). Det er interessant at kigge på, om rummene i dagtilbud motiverer til læsning.



Billedrække 4: Læsemiljøer i tre forskellige dagtilbud.

I nogle af de institutioner, som jeg har besøgt, er der et område dedikeret til læsning. Det er karakteriseret ved en sofa i umiddelbar nærhed af en tallerkenrække eller en hylde med bøger med synlige bogforsider placeret i børnehøjde. Det kan man iagttage på billedrække 4. Det er mere sjældent at opleve dedikerede læsemøbler, som man kan se på billede 5. Her har institutionen fået produceret en form for læsehule, hvor børnene kan sidde og læse alene eller sammen. Det viser en opmærksomhed på børns egen læsepraksis.



Billede 5: Læsemiljø i form af læsemøbler.

I andre institutioner er det vanskeligt at se, at rummene motiverer til læsning – man kan spørge, hvad rummene i det hele taget motiverer til. Sat på spidsen kan de kategoriseres på et spektrum med en metafor i hver ende: 'depotrummet' eller 'klinikken'. Det førstnævnte inkluderer stuer med høje, overfyldte reoler og hylder med legetøj, puslespil, ringbind, bøger etc. Vægge og vinduer er tæt udsmykkede med plakater, børnedekorationer/tegninger, fotos og måske hele alfabetet, og der hænger genstande fra loftet. Stuerne konnoterer

opbevaring og inviterer hverken til leg eller læsning. Selv det velmente alfabet drukner i den visuelle støj foruden at signalere en alt for abstrakt og indforstået forbindelse til bøger og læsning for det lille barn.

” Selv det velmente alfabet drukner i den visuelle støj foruden at signalere en alt for abstrakt og indforstået forbindelse til bøger og læsning for det lille barn.



Billedrække 6: Fotos fra forskellige institutioner.

I den modsatte ende af spektret finder man det, jeg betegner som 'klinikken' (se billedrække 6). Det er stuer med nøgne vægge uden dekoration eller farve. Møblerne er sparsomme og skaber ikke rum i rummet. Der er ikke nogen tæpper på gulvet, som kan angive samling. For så vidt at der er bøger, er de klemmt inde sammen med andre genstande i en hylde eller ligger i en bunke. Da børn og voksne får mere ud af deres læsning i "esthetically pleasing environments" (Kuzmicová, 2016), er det oplagt at kigge på, hvordan man kan gøre rum mere indbydende og læsevenlige.

Med læsekulturmodellen kan man også afdække, om noget i praksis eller kontekst modarbejder den læsekultur, man i øvrigt arbejder for at styrke. Jeg var på besøg i en institution, hvor man jævnligt gik på biblioteket og havde indrettet læsemiljøer på stuerne. Men i ydertimerne, og når børnene vågnede fra deres middagslur, blev de samlet på en fællesstue, hvor der ikke var noget tilrettelagt læsemiljø. Det var et sparsomt indrettet overgangsrum, hvor børnene ikke desto mindre tilbragte en del tid hver dag.

Styrk læsekulturen

Med læsekulturmodellen som afsæt har jeg vist nogle aspekter og nuancer af litteratur og læsning, som udgør en række nedslag i pædagogisk praksis. Eksemplerne viser, hvordan det fysiske læse-miljø eller manglen på samme har betydning for børns mulighed for at tilgå bøger. Eksemplerne peger også på, hvordan læsning i dagtilbud har mange udtryk. Børn læser med hinanden, og de læser for sig selv – forudsat at børnene har adgang til bøger, og at læsning prioriteres og praktiseres af pædagogerne. Samtidig kan modellen også bruges til at kigge nærmere på relationen mellem pædagog og barn/børn og derved undersøge samspillet kvalitet.

Det er håbet, at man som leder, pædagogisk konsulent og pædagog kan bruge læsekulturmodellen til at blive klogere på egen praksis og herigennem iværksætte tiltag, som kan styrke læsekulturen.

Referencer

- Broström, S., López, K. J. D., & Løntoft, J. (2012). *Dialogisk læsning i teori og praksis*. Dafolo.
- Buus, A. M., & Aabro, C. (2025). *Metoder i daginstitutioner. Politik – pædagogik – børneliv*. Samfundslitteratur.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2022). *Læringsmiljø i kommunale børnehaver. National undersøgelse*. Rapport. [https://eva.dk/Media/638352163573476402/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20i%20kommunale%20b%C3%B8rnehaver_270120%20\(1\).pdf](https://eva.dk/Media/638352163573476402/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20i%20kommunale%20b%C3%B8rnehaver_270120%20(1).pdf)
- Daugaard, L. M., Højholt, M., Kristensen, I. S., & Østerbye, T. (2025). Mellem systematik og stemning. Om vuggestuepædagogers faglige meningsdannelser i mødet med kvalitetsvurderinger knyttet til det sprogpædagogiske arbejde med bøger i ITERS-3. *Nordisk barnehageforskning*, 22(2), 84-106. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/620/1060>
- Dybvik, H., Fodstad, C., & Jæger, H. (2022). Gripes mulighetene? Om lesestunder med de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3), 42-58. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.314>
- Højholt, M. (2020). "Nnnghø!" – jeg vil dig noget! Om de mindste vuggestuebørns kontaktformer og pædagogernes kommunikative responsivitet i *Viden om Literacy*, 28, 52-60. https://videnomlaesning.dk/media/3636/28_marie-hoejholt.pdf
- Kuzmicová, A. (2016). Does it Matter Where You Read? Situating Narrative in Physical Environment. *Communication Theory*, 26, 290-308. <https://ucjtk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/57/2020/01/Kuzmicova-Enviro-16.pdf>
- Laursen, H. P., Holm, L., & Ahrenkiel, A. (2023). Skriften på væggen: Når børn skaber literacy i daginstitutionen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1.
- Lund, H., Hauer, K., & Larsen, M. E. (2026). Greb om begrebet læsekultur. I A. Skyggebjerg, J. Bremholm & K. Hauer (red.), *Læsning til tiden*. Hans Reitzels Forlag.
- Markussen-Brown, J., Neergaard, S., Olesen, S. S., & Trecca, F. (2018). *Fysiske sprogmiljøer. En forskningsforankret guidebog*. Dafolo.

Markussen-Brown, J. (2015). *Establishing Quality in Preschool Language and Literacy Environments: On the quality of Danish preschools, and pathways to improving it via professional development*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.

Møllerup, A. H., Mamsen, E., & Bilstoft, E. S. (2021). *Sprog og læselyst hos små børn. Kortlægning af danske initiativer, udfordringer og uudnyttede potentialer*. SUS – Socialt Udviklingscenter.

Pettersvold, M. (2016). Demokrati i barnehagen med programmer på arbejde. En analyse og kritisk diskussion av metoden dialogisk lesing. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3.

Tjärn, S. (2020). Upprepningar och glada utrop – pedagogers och barns agenda under tre bokstunder i språkbud. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4).
<https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3994>

Om forfatteren

Marianne Eskebæk Larsen er lektor på pædagoguddannelsen ved Københavns Professionshøjskole og tilknyttet Nationalt Videncenter for Læsning som konsulent og faglig formidler. Marianne har i mange år arbejdet med børnelitteratur og læsning i dagtilbud som underviser, kritiker, fagbogsforfatter og konsulent.

Læseren er mere, end vi tror

HENRIETTE ROMME LUND, PH.D. OG SPECIALKONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Er det alene mennesker, der altid sidder med snuden begravet i en god bog, der kan beskrives som læsere? I denne artikel er svaret nej. På baggrund af udsagn fra voksne og unge, der har det til fælles, at de sjældent læser skøn- og faglitteratur, opfordres der til at tegne et mere nuanceret billede af læseren, hvor hyppighed af læsning ikke er en afgørende faktor. Årsagen er, at såvel de voksne som de unge, på trods af at de sjældent læser, har erfaringer med og holdninger til læsning, er bevidste om egne læsevaner, beretter om både positive og negative læseoplevelser og derved beskriver sig selv som læsere.

Hvad er en læser?

Slår man ordet *læser* op i Den Danske Ordbog – Moderne dansk sprog, får man den kortfattede, men også temmelig logiske forklaring: ”person der læser”. Googler man ordet *læser* og vælger Billeder, ser man fotografier af glade børn, unge eller voksne, der læser bøger henslængt i lænestole og sofaer, under dynen i lommelygtens skær eller i en vindueskarm med en kop te. Ofte er der bogfyldte reoler i baggrunden, bløde puder er ikke et særsyn.

Søgeresultaterne tegner et billede af, hvad vi forstår ved en læser: et individ med en bog, der indretter sig behageligt, og som trives ved at læse, men der er kun tale om en del af billedet. Den seneste årsrapport fra Kulturministeriets Bogpanel (Bogpanelet, 2024a) viser, at der siden 2014 har været omkring 15-17 procent blandt de 12-70+-årige, der angiver, at de aldrig læser skøn- eller faglitteratur¹. Hvad kendetegner dem? I den ovennævnte ordbog findes ordet *ikke-læser* ikke, og en googlesøgning på *ikke-læser* viser blot billeder af mennesker, der læser. Her bliver man altså ikke meget klogere. Til gengæld er der stor enighed om, hvad denne gruppe går glip af. Mennesker, der sjældent eller aldrig læser skøn- og faglitteratur, får i mindre grad viden og litterære oplevelser, der kan være med til at danne dem, give dem mulighed for at forstå sig selv og andre bedre, og så får de ikke trænet deres læsekompetence (Lund & Skyggebjerg, 2021). Ræsonnementet er, at man ikke skal stå og se passivt til, men gøre noget, og over de seneste år er der søsat både nationale læsekampanjer og lokale læsetiltag med det formål at få flere børn, unge og voksne til at læse hyppigere. Jeg har evalueret nogle af tiltagene og i den forbindelse interviewet mennesker, der sjældent åbnede en bog. I denne artikel præsenterer jeg nogle af deres udsagn. Formålet er at tilbyde en mere nuanceret forståelse af læseren end den, vi finder i ordbogen og via en hurtig søgning – for læseren er mere, end vi tror.

1 Hos de 70+-årige er andelen, der aldrig læser faglitteratur, noget højere. Siden 2020 har det været ca. 24 procent (Bogpanelet, 2024a).



” Over de seneste år er der søsat både nationale læsekampagner og lokale læsetiltag med det formål at få flere børn, unge og voksne til at læse hyppigere.

Viden om læsere og om ikke-læsere

Jeg er ikke ene om at interessere mig for læseren eller for den empiriske læser, som det hedder på fagsprog. Man møder læseren i litteraturvidenskabelig receptionsteori, og så er der kvantitativ viden at hente i læsevaneundersøgelser. I receptionsteorierne er det – lidt skarpt skitseret – enten teksten, læseren eller sammensmeltningen af tekst og læser, der er i fokus. Når teksten spiller hovedrollen, taler man eksempelvis om en indskreven læser, der udgør en bestemt forestilling om læserens litterære og faglige viden samt grad af læsekompetence (Weinreich, 2000). Når læseren spiller hovedrollen, taler man eksempelvis om fire former for tekstengagement, der opstår hos læseren i mødet med teksten: Genkendelse, Viden, Fortryllelse og Chok (Felski, 2008). Når tekst og læser smelter sammen, taler man om, at der opstår et unikt tredje (”the poem”) (Rosenblatt, 1994). Teorierne hjælper os ikke med at blive klogere på mennesker, der læser sjældent eller aldrig. Måske fordi den indskrevne læser forbliver indskreven, og sammensmeltningen udebliver, hvis teksten ikke bliver læst, og måske fordi tekstengagement – for en litterat – bare er mere spændende end et manglende tekstengagement?

Hvis man ønsker at vide noget om denne gruppe mennesker, må man i stedet ty til kvantitative undersøgelser af børn, unge og voksnes læsevaner. På dansk grund finder vi sådanne i Bogpanelets årsrapporter (Bogpanelet, 2024; Bogpanelet, 2024a), i læsevaneundersøgelser (Hansen et al., 2022, 2018) samt i PISA- og PIRLS-undersøgelserne (Christensen, 2019; Fougat, 2023). De viser alle, at der er en konstant andel, der sjældent eller aldrig læser skøn- eller faglitteratur.

Man kan hente yderligere viden om disse mennesker i regi af den nationale læsekampagne *Danmark Læser*. Den blev igangsat i 2014, og her skulle lokale initiativer stimulere læselysten hos voksne, som læste sjældent eller aldrig. En indledende spørgeskemaundersøgelse bestilt af Kulturministeriet, der også stod bag kampagnen, inddelte ikke-læserne i tre segmenter: 1. *De travle familier* og 2. *De motiverede*, der havde det til fælles, at de var positivt stemt overfor bogen og læsning af skønlitteratur, men ikke fik læst, fordi de havde travlt med andre ting. Dertil kom segment nr. 3. *De ikke-interesserende*, der ikke læste skønlitteratur og i øvrigt forbandt skønlitterær læsning med negative oplevelser fra deres folkeskoletid (Carat Deep Blue, 2014). En anden analyse, der inddrog dokumenter fra *Danmark Læser* samt fra danske kulturvaneundersøgelser, konkluderede, at ikke-læseren og ikke-læsning i disse sammenhænge blev anset som problematisk og koblet med manglende kulturbrug og manglende dannelse, og at ikke-læsere og ikke-læsning var genstand for tabuisering (Kann-Rasmussen & Balling, 2015). Dertil kan man lægge bekymring og omsorg, i den forstand at ministeriet med læsekampagnen ønskede at hjælpe denne gruppe med at få gang i læsningen.

Interview med personer, der sjældent læser

Min interesse for den empiriske læser er af kvalitativ karakter. Som forsker (Lund, 2023) og som del af evalueringsopgaver foretaget i regi af Nationalt Videncenter for Læsning har jeg observeret læsere samt foretaget både fokusgruppeinterview og enkeltinterview med læsere. Derigennem har jeg også fået indsigt i, hvad der kendetegner mennesker, der sjældent læser, og som de ovennævnte

undersøgelser udpeger, men ikke udfolder, og som de nævnte receptionsteorier ikke interesserer sig for. I det følgende præsenterer jeg udsagn dels fra beboere i samme boligbyggeri, dels fra gymnasieelever fra samme klasse, og som alle kan defineres som sjældne læsere. Jeg interviewede dem i forbindelse med evalueringen af to lokale læseinitiativer, som de udelukkende deltog i, fordi de boede, hvor de boede, eller fordi de gik på et bestemt gymnasium. De voksne og de unge havde ikke selv aktivt tilmeldt sig læseinitiativet. I præsentationen fokuserer jeg på deres udsagn om læsning af skøn- og faglitteratur.²

Voksne, der sjældent læser

I det ene projekt deltog beboere fra et boligbyggeri lidt uden for Helsingør. Et forstudie, som det lokale folkebibliotek havde foretaget via et spørgeskema, havde vist, at størstedelen af beboerne her sjældent eller aldrig læste skøn- eller faglitteratur, og at de angav manglende tid som hovedårsag dertil. Det ønskede biblioteket at ændre. Midlerne til projektet kom fra *Danmark Læser*-kampagnen.

Biblioteket havde opstillet en bogreol i beboerhuset, så beboerne let kunne låne og aflevere bøger. Den personlige kontakt var også i fokus, idet tre bogbude hver uge cyklede ud i kvarteret med en ladcykel fyldt med bøger. De ringede på alle døre for at hjælpe beboerne med at vælge og låne en bog. I beboerhuset gennemførte jeg fire fokusgruppeinterview med i alt ti personer, som på buddets forespørgsel havde takket ja til at deltage i interviewet.

I interviewene blev tidsaspektet vendt, og det var netop manglende tid, en 15-årig skoleelev angav som årsag til, at han ikke fik læst skønlitteratur: "Altså, jeg havde jo selv lånt en bog, hvis det ikke havde været, fordi jeg havde terminsprøver og alt sådan noget ..." En studerende forklarede, at grunden til, at hun ikke fik læst skønlitteratur, var, at hun brugte sin tid på at læse faglitteratur: "så det har været rigtig meget faglitteratur, der har fyldt, og måske er det også derfor, det andet er røget lidt i baggrunden, ikke." Disse personer prioriterede altså deres tid på anden læsning end den skønlitterære, samtidig med at de tydeligvis følte, at de skulle forklare dette valg. Omvendt var masser af tid nu årsagen til, at en pensionist fik læst:

Der går ligesom mange år med børn og alt muligt, hvor læsning nok er det sidste, man tænker på klokken elleve, hvor man har smurt madpakker og vasket tøj og rensset unger, og hvad det ellers hedder. Nu handler det om, man har tid.

” Disse personer prioriterede altså deres tid på anden læsning end den skønlitterære, samtidig med at de tydeligvis følte, at de skulle forklare dette valg.

Selvom de interviewede personer ikke læste så ofte, havde de alle erfaringer med at læse. Erfaringerne var forskellige, fordi de relaterede sig til den enkeltes baggrund, til det sted, de var i livet, og det, der optog dem. En voksen mand læste skønlitteratur, fordi han slappede af ved det: "Jeg får ro. Hvis jeg har haft en virkelig stresset dag på arbejde, og kommer hjem. Så skal jeg tage en bog, og så

2 Tilgangen betyder, at jeg anlægger et nyt perspektiv på interviewene. Det oprindelige opdrag var at undersøge, hvilken indflydelse initiativet havde haft på deltagernes læsehypothese og læsevaner, ikke at undersøge, hvad der kendetegner mennesker, der sjældent læser.

skal jeg bare sætte mig og læse.” Desuden, fremhævede han, havde læsningen den positive sideeffekt, at han fik trænet sin hjerne: ”altså, jeg holder den ved lige foroven og bliver fyldt med alle de her historier.” Andre læste fagbøger for at blive klogere på sig selv og egen livssituation. Til eksempel pegede en kvinde, der havde lidt af depression, på selvhjælpsbøger som terapiform: ”Jeg pløjede rigtig mange af de der bøger igennem for at hjælpe mig selv, for jeg vidste godt, at det kunne lade sig gøre. Jeg ville bare ud af den smerte, jeg var i.” For en tidligere misbruger var faglitteratur den direkte del af et afvænningskursus:

Der var også nogle ting, jeg ligesom fik at vide, at jeg skulle læse for at få indblik i det, jeg har været igennem, og det skal jeg stadig den dag i dag, der har jeg nogle ting, jeg skal læse.

Disse mennesker anså altså faglitteratur som et redskab til støtte og udvikling i en særlig svær fase af livet. For skoleeleven handlede læsning af skønlitteratur mest om skole, pligt og lektier: ”Det gør du jo i skolen, du bliver ligesom, så får du at vide: Du skal læse den bog, du skal læse de fire sider eller fem sider til i morgen, så skal du fortælle om dem.” En forståelse, som en af de voksne kunne genkende, samtidig med at læsning for ham nu havde fået en anden og mere positiv status: ”Som voksen læser man det, man har lyst til, ikke det, man skal, det gør en stor forskel. Man læser i skolen, fordi man skal.” Selvom han også anså læsning for at være en pligt i folkeskoletiden, havde det altså ikke haft indflydelse på hans læsevaner senere i livet, hvor han læste af lyst.

” Selvom han også anså læsning for at være en pligt i folkeskoletiden, havde det altså ikke haft indflydelse på hans læsevaner senere i livet, hvor han læste af lyst.

Gymnasieelever, der sjældent læser

Opfattelsen af læsning som lektier og en pligt i skolen blev nuanceret i et fokusgruppeinterview, som jeg foretog med seks 1. g-elever, der alle var blevet udpeget af deres lærer. De gik på et gymnasium på Frederiksberg, der som en del af undervisningen havde afsat 15 minutter dagligt til frilæsning af en selvvalgt bog. Det nærliggende folkebibliotek understøttede tiltaget ved at tilbyde alle skolens 1. g.-klasser at komme på besøg. Her blev eleverne introduceret til biblioteket, til udvalgte bøger, og de fik hjælp til at finde en skøn- eller faglitterær bog.

Jeg foretog interviewet i et mødelokale på biblioteket, og når jeg spurgte ind til frekvensen af skøn- og faglitterær læsning i fritiden, var det tydeligt, at det var noget, de sjældent praktiserede. På mit spørgsmål om, hvornår de sidst havde læst en hel bog, svarede en pige: ”Det har jeg ikke gjort, siden jeg var 12, tror jeg.” Når hun endelig læste, læste hun sjældent bogen til ende, også selvom hun syntes godt om den:

Nu finder jeg endelig en bog, jeg synes er nice, som jeg gerne vil læse, og så er jeg startet på den, og så har jeg det bare sådan ... så er der måske gået en uge, hvor jeg ikke har læst i den, og så har jeg bare glemt alt om den.

Hun var altså bevidst om sine læsevaner, herunder specifikt sit fravalg af læsning. Det samme gjaldt for en dreng, der kunne forudsige, at han formentlig ikke kom til at læse den bog, han havde lånt den samme dag: ”Nu ved jeg ikke, hvor ærlige folk er. Kommer de til at læse deres bog? Og så siger de fleste nok ja. Men jeg kommer nok ikke til at læse min bog.” Med udsagnet markerede han,

at der både var ærlighed og uærlighed knyttet til beretningen om egne læsevaner. Selv var han ærlig om, at han ikke kom til at læse sin bog, en selvindsigt, der formentlig byggede på hans tidligere erfaringer. Samtidig indikerede han, at nogle klassekammerater ville være mindre ærlige. Muligvis fordi de med et bekræftende svar undgik en potentiel konflikt med læreren. Et bekræftende svar betød, at de på en og samme tid imødekom og omgik de forventninger, der blev stillet til deres læsning.

Ifølge de seks elever havde deres tid i folkeskolen både virket fremmende og hæmmende på deres læsning. De havde gode minder fra indskolingen om hyggelige ture til skolebiblioteket og om at læse bøger, de kunne lide; en pige forklarede: "Det var nogle gode bøger, bare sådan nogle normale bøger, som man også selv kunne læse derhjemme." I udskolingen erindrede eleverne, at de havde stoppet med at læse, fordi de knyttede læsning til lektier. En pige uddybede:

Jeg tror bare, at grunden til, at vi stoppede med at læse i de der 6., 7., 8. klasse, det var, fordi det var der, at læsning hurtigt kom i sammenhæng med skole, og så tænkte man, o.k., når jeg læser, så er det, fordi jeg laver lektier, eller fordi jeg går i skole. Så gider jeg ikke bruge mere tid på det. Øh ... så man skal også lære at kunne adskille de to ting, lystlæsning og tvangslæsning.

For hende handlede læsning i udskolingen altså om tvangslæsning, samtidig med at hun var bevidst om, at der også fandtes andre måder at læse på, her betegnet som lystlæsning.

Hvad kan vi lære af personer, der sjældent læser?

Interviewene viser, at beboerne i boligbyggeriet og gymnasieeleverne kan udtale sig om læsning, fordi de læser af og til og derfor har erfaringer med at læse. Der er tale om både positive og negative erfaringer, der hænger sammen med individuelle behov og præferencer og der, hvor de er i livet. Det peger på en mere nuanceret forståelse af læseren, der også inkluderer personer, der sjældent læser. De læser en gang imellem, hyppigheden skifter livet igennem, det samme gør læsestoffet, og der er ikke kun én måde at være en person, der sjældent læser, men mange forskellige.

” Det peger på en mere nuanceret forståelse af læseren, der også inkluderer personer, der sjældent læser. De læser en gang imellem, hyppigheden skifter livet igennem, det samme gør læsestoffet.

Udsagn om manglende tid og en beskrivelse af tvangslæsning i skolen gentager sig på tværs af interviewene, hvorfor de ser ud til at være af mere generel betydning for det at læse sjældent. Det understøttes af, at udsagnene kan genkendes fra spørgeskemaundersøgelsen, der blev foretaget i regi af *Danmark Læser*-kampagnen.

Den manglende tid handler om at prioritere andre aktiviteter før skøn- og faglitterær læsning. Billedet nuanceres af en mand, der får tid til at læse skønlitteratur, når ungerne er fløjet fra reden, af to, der finder tid til at læse faglitteratur i svære livssituationer, og af en studerende, der finder tid til at læse, fordi hun er interesseret i sit studie. Selvom de ikke mener, at de har tid, så finder de altså tid alligevel, og tiden afhænger af, hvad de er optaget af. De læser noget, der giver mening for dem, hvilket taler for, at definitionen af en læser ikke alene må bero på det at læse meget og ofte, men også på kvaliteten af læseoplevelsen.

” De læser noget, der giver mening for dem, hvilket taler for, at definitionen af en læser ikke alene må bero på det at læse meget og ofte, men også på kvaliteten af læseoplevelsen.

Tvangslæsning handler om at forbinde læsning negativt med skole og lektier. Gymnasieeleverne nuancerer billedet ved at reducere tvangslæsning til udskolingen, ved at fortælle om gode oplevelser med læsning i indskolingen og ved at introducere et skel mellem tvangslæsning og lystlæsning. Desuden nuancerer en af de voksne billedet, idet hans oplevelse af tvangslæsning i skolen ikke har sat sig varige spor, han læser fortsat af lyst. Skolen spiller således ikke en entydig negativ rolle, den bidrager både til at fremme og hæmme lystlæsning og til at opbygge et skel mellem tvangs- og lystlæsning.

Hverken de voksne eller gymnasieeleverne ser ud til at føle sig tabuiserede, hvilket den tidligere nævnte dokumentanalyse påpegede. I interviewene søger de ikke at skjule, at de sjældent læser. De udtaler sig derimod bevidst og reflekteret om egne læsevaner samt åbent og ærligt om fraværet af skøn- og faglitterær læsning, hvilket naturligvis kan hænge sammen mine spørgsmål og måden, hvorpå jeg møder dem som interviewer. Man aner dog især en trang til at forklare fravalget af skøn- og faglitterær læsning, og hos en gymnasieelev findes både den ærlige og den uærlige version af hans læsevaner. Det antyder, at de interviewede er bevidste om, at der er bestemte krav og forventninger til deres læsning, som de ikke indfrier.

Når man interviewer personer, der læser sjældent, tegner der sig altså et nuanceret billede, der handler om både til- og fravalg, om både tvangs- og lystlæsning samt om en følt forpligtelse til at forklare egne læsevaner og tegne et bestemt billede af sig selv som læser. I denne artikel giver jeg et lille indblik i denne gruppe ved at genbesøge udsagn fra to interviewundersøgelser, der oprindeligt blev foretaget med et andet sigte, nemlig at evaluere, om et læsestimulerende initiativ havde virket efter hensigten. Derfor skal der afslutningsvist lyde en opfordring om at sætte mere fokus på at undersøge, hvad der kendetegner personer, der sjældent læser, og hvad deres holdning til og erfaringer med læsning handler om. Fundene kan informere og kvalificere kommende kampagner og læsetiltag, der skal styrke læselysten hos mennesker, der sjældent læser. Måske de skal bero på interesse og nysgerrighed frem for bekymring og omsorg? Og måske fundene kan føre til en mere udfoldet beskrivelse af læseren i ordbogen end ”person der læser” samt til en rigere billedsamling i en googlesøgning, som flere læsere vil kunne genkende sig i?

Referencer

- Bogpanelet (2024). *Bogen og litteraturens vilkår 2024. Bogpanelets årsrapport*. Kulturministeriet. https://www.kum.dk/fileadmin/_kum/1_Nyheder_og_presse/2024/Bogpanelets-Aarsrapport_2024-04.pdf
- Bogpanelet (2024a). *Bilag med dokumentation til Bogpanelets årsrapport 2024*. Kulturministeriet. www.kum.dk/fileadmin/_kum/1_Nyheder_og_presse/2024/Bilag_-_Bogpanelets_aarsrapport_endelig.pdf
- Carat Deep Blue (2014). *Kulturstyrelsen – Præsentation af segmenteringsstudie*. Undersøgelse foretaget ifm. Danmark Læser. <https://www.danskeforlag.dk/media/1616/021-danmark-laeser-segmenteringsstudie-lang-praesentation.pdf>

Christensen, V. T., Beuchert, L., Bremholm, J., Bundsgaard, J., Vinkelgaard, L. L., Lindenskov, L., Carlsen, B. C., Jankvist, U. T., Sørensen, H., & Bonderup, D. N. (2019). *PISA 2018: Danske unge i en international sammenligning*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/pisa-2018-qz5m72v8/>

Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell Publishing.

Fougst, S. S., Neubert, K., Kristensen, R. M., Gabrielsson, R. H., Molbæk, L., & Kjeldsen, C. C. (2023). *Danske elevers læsekompetence i 4. klasse. Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021*. <https://dpu.au.dk/forskning/internationaleundersogelser/pirls/pirls-2021>

Hansen, S. R., Gissel, S. T., Puck, M. R., Lund, H. R., Kæthius, A., & Vestergaard, L. (2018). *Børns læsevaner 2017: Overblik og indblik*. Rapport. Tænk tanken Fremtidens Bibliotek.

Hansen, S. R., Hansen, T. I., & Petterson, M. (2022). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag. <https://unipress.dk/udgivelser/b/b%C3%B8rn-og-unges-l%C3%A6sning-2021/>

Kann-Rasmussen, N., & Balling, G. (2015). Ikke-læsning som "problem" i dansk kulturpolitik: En analyse af læsekampagnen Danmark Læser. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 18(2), 250-266.

Lund, H. R. (2023). *Læselyst og læseulyst ved stillelæsning. Portrætter af seks stillelæsende elever*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.

Lund, H. R., & Skyggebjerg, A. K. (2021). *Børns læselyst. Forskningsoversigt*. DPU, Nationalt Center for Skoleforskning og Aarhus Universitetsforlag. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Boerns_laeselyst/13_-_Boerns_laeselyst_-_04-11-2021.pdf

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Weinreich, T. (2000). *Børnelitteratur mellem kunst og pædagogik*. Roskilde Universitetsforlag.

Om forfatteren

Henriette Romme Lund har skrevet ph.d. om læselyst og læseulyst i skolen, hvor hun portrætterer seks læsende elever, der går i 6. klasse. Aktuelt arbejder hun med læselyst, læsekultur og læsere i forskellige projekter, herunder Nationalt Videncenter for Læsnings Læsekultursatsning samt den nationale læselystkampagne Læselyst.nu, som hun er projektleder for.

Udvikling af didaktiske designs til læseundervisning med digitale tekster

MORTEN TANNERT, LEKTOR, PH.D., VIA UNIVERSITY COLLEGE

DORTHE CARLSEN, DOCENT, PH.D., UC SYD

CHARLOTTE REUSCH, FAGLIG KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

I denne artikel undersøger vi, hvad der kendetegner læseundervisning med digitale tekster på tværs af fag, samt de læsedidaktiske udfordringer, lærerne oplever i arbejdet med disse tekster i undervisningen. Artiklen udspringer af arbejdet i et designbaseret forskningsprojekt og bygger på empiriske data i form af klasserumsobservationer og feltnoter fra living labs. I disse living lab-sessioner udviklede forskere og lærere sammen fem didaktiske designs – læseordre, fagsprog, samarbejde, navigation og søgning. Artiklen diskuterer designenes indbyrdes sammenhæng og deres forankring i den internationale forskningslitteratur samt de metodologiske implikationer af samskabelse som forsknings- og udviklingsgreb.

Baggrund og forskningsspørgsmål

Langt de fleste tekster i dag er digitale. Stort set alle papirbaserede tekster ledsages af en digital version, mens kun de færreste digitale tekster har en papirbaseret pendant. Vi befinder os således i en posttypografisk tid, hvor tekster ikke alene skal forstås som lineære, skriftbaserede artefakter (Lankshear & Knobel, 2011), men som tekster, der formes og transformeres gennem digitale produktionsmåder, distributionskanaler og multimodale udtryk (Berthelsen, 2020). Det betyder, at læsning ikke kan forstås som en uforanderlig praksis, men som noget, der hele tiden forhandles i mødet med nye tekstformer. Digitale tekster adskiller sig fra papirbaserede gennem deres materialitet, deres kommunikative handlemuligheder og de måder, de inviterer læsere til at deltage på. Det betyder, at man fx scroller og klikker sig frem i teksten i stedet for at bladere, og at man med få klik kan få adgang til en stor mængde forskellige tekster og genrer (Biber & Egbert, 2018), som man som læser skal kunne navigere i, sortere og vurdere kritisk. Dertil kommer, at tekstlandskabet nu også omfatter tekster, som er genereret i samspil med kunstig intelligens (Kalantzis & Cope, 2025).

” Digitale tekster adskiller sig fra papirbaserede gennem deres materialitet, deres kommunikative handlemuligheder og de måder, de inviterer læsere til at deltage på.



Digitale tekster stiller således særlige krav til elevernes læsning og ikke mindst til læseundervisningen i skolen. Selvom det danske skolesystem er blandt de mest digitaliserede i verden (Christensen et al., 2023), og digitale læremidler fylder meget i undervisningen, særligt på de ældste klassetrin (Bremholm et al., 2023; Bundsgaard et al., 2017), er læsning af digitale tekster fortsat en udfordring for mange elever. Det gælder både ift. at identificere relevant information i multimodale tekster (Fougat et al., 2024) og ift. navigation samt vurdering af pålidelighed og troværdighed af tekster (Bundsgaard et al., 2024; Gissel, 2023). Det betyder, at der er behov for at udvikle læseundervisning, der netop adresserer de digitale teksters specifikke egenskaber.

Formålet med dette studie, som er en del af projektet *Laboratorium for digital læsedidaktik* (2023-2025), er derfor at udvikle didaktiske designs, som kan understøtte læseundervisning med digitale tekster på mellemtrinnet. Vi fokuserer på mellemtrinnet, da eleverne her møder stigende krav om at kunne læse menings- og videnssøgende i fagene, og digitale tekster begynder samtidig at spille en større rolle. I denne artikel undersøger vi, hvad der kendetegner læseundervisningen på mellemtrinnet i forskellige fag, og hvilke specifikke læsedidaktiske udfordringer lærere i forskellige fag oplever i mødet med digitale tekster. På denne baggrund udvikles forslag til didaktiske designs for læseundervisning med digitale tekster baseret på undervisningsobservationer og praksisudviklingsforløb i *living lab*-sessioner, hvor lærere og forskere mødes, diskuterer og sammen udvikler didaktiske designs til undervisningen. Med begrebet *didaktisk design* forstår vi beskrivelser af handlinger i undervisningen, som muliggør læreprocesser, og som strukturerer og tilrettelægger rammer, ressourcer og muligheder for elevernes deltagelse og læring (Selander & Kress, 2012). De didaktiske designs, som udvikles i projektet i samarbejde med lærerne, skal desuden være af en sådan karakter, at lærerne kan bringe dem i anvendelse på tværs af fag og undervisningskontekster.

” Med begrebet *didaktisk design* forstår vi beskrivelser af handlinger i undervisningen, som muliggør læreprocesser, og som strukturerer og tilrettelægger rammer, ressourcer og muligheder for elevernes deltagelse og læring.

Denne artikel er baseret på følgende forskningsspørgsmål:

- ▶ Hvad kendetegner læreres læseundervisning på mellemtrinnet i forskellige fag, og hvilke specifikke læsedidaktiske udfordringer oplever lærerne i denne kontekst?
- ▶ Hvilke designprincipper for undervisning i digitale tekster kan i samarbejde med lærerne udvikles i *living lab*-sessioner med udgangspunkt i observerede kendetegn ved undervisning og i læreres oplevede udfordringer?

Forskning i elevers læsning af digitale tekster

En stor del af forskningslitteraturen om elevers læsning af digitale tekster er knyttet til spørgsmålet om det digitale medies betydning for elevernes læseforståelse. Delgado et al. (2018) peger fx på, at scrollfunktioner synes at forringe muligheden for at danne overblik over teksten, hvilket kan have en negativ betydning for elevernes forståelse og hukommelse. Tilsvarende peger en række norske studier på, at papirteksten modsat den digitale tekst giver læseren fysiske og visuelle orienteringspunkter, der kan støtte navigation og fastholdelse af indhold (Mangen et al., 2013, 2019; Støle et al., 2020). Buch & Puck (2021) og Jensen et al. (2024) understreger imidlertid, at elevers

læseforståelse (naturligvis) ikke afhænger af læsemediet alene, men må forstås i sammenhæng med fx tekstens genre, læseformålet og den didaktiske ramme, hvori læsningen finder sted.

En gennemgående udfordring ved læsning af digitale tekster, der udpeges i forskningslitteraturen, er spørgsmålet om navigation. Det gælder både i forhold til at lokalisere selve teksten, fx gennem søgning eller ved at manøvrere i forskellige menuer, og i forhold til at bevæge sig inden for teksten og vælge en meningsfuld læsesti. Frønes (2017) peger på, at der er tydelige forskelle på, hvordan elever håndterer navigation på nettet: Nogle er målrettede og arbejder systematisk frem mod relevant indhold, andre klikker rundt uden en egentlig plan, mens en tredje gruppe er tilbageholdende og derfor ikke får udforsket materialet i tilstrækkelig grad. Frønes understreger, at evnen til at navigere effektivt ikke nødvendigvis følger af stærke afkodnings- og læseforståelsesfærdigheder, hvilket understreger, at læsning af digitale tekster ikke alene skal ses som kognitive færdigheder, men også som en særlig læsemåde, eleverne skal tilegne sig. Lignende pointer ses hos Carlsen et al. (2024), som peger på, at elever kan have en tendens til at orientere sig instrumentelt mod at løse konkrete opgaver i læremidler snarere end at anvende overvejede strategier for navigation i de tekster, de skal læse. Det betyder imidlertid ikke, at læsning af digitale tekster må opgives. Spjeldnæs & Karlsen (2024) peger eksempelvis på, at det at tilbyde elever erfaringer med læsning i digitale medier kan give elever strategier til at beskytte deres læsning mod distraktioner og dermed fastholde fordybelse.

” En gennemgående udfordring ved læsning af digitale tekster, der udpeges i forskningslitteraturen, er spørgsmålet om navigation.

Selvom børn og unge er fortrolige med digitale tekstuniverser (Henkel et al., 2022; Lund, 2024), foretrækker mange stadig papirbøger til fordybelse (Balling, 2017). Samtidig viser forskning, at digital teknologi sjældent integreres i undervisningen for at understøtte læsning; den bruges primært til individuel tekstproduktion (Blikstad-Balas & Klette, 2020), og noget kunne tyde på, at digitale medier sjældent gøres til genstand for eksplicit undervisning (Aashamar et al., 2021; Gissel et al., 2021; Hejsel, 2025). Det er dog fortsat underbelyst, hvordan læseundervisningen i skolen faktisk håndterer de særlige læsekrav, digitale tekster stiller, og hvilke strategier lærere anvender til at udvikle elevernes digitale læsefærdigheder. I dette studie undersøger vi derfor, hvordan læseundervisning på mellemtrinnet organiseres på tværs af fag, med særligt fokus på både lærernes praksis og de udfordringer, de oplever i arbejdet med digitale tekster. De lærerhenvendte didaktiske designs, vi udvikler på baggrund heraf, skal ses som designs, som netop adresserer disse udfordringer og tilbyder eleverne eksplicit undervisning i læsning af digitale tekster (se også Carlsen & Hansen, 2015).

Living lab som metode i arbejdet med læsedidaktiklaboratorier

Dette projekt bygger på en idé om samskabelse, hvor forskere og lærere fra fire grundskoler samarbejder om at udvikle didaktiske designs til at støtte elevers læsning af digitale tekster. Projektet anvender living lab-metodologi, der ligesom aktionsforskning og designbaseret forskning (DBR) foregår i autentiske praksisfelter med ligeværdige deltagere og med fokus på udvikling af konkrete didaktiske designs. I tråd med det europæiske living lab-netværks forståelse (ENoLL, 2023) lægger projektet vægt på samskabelse, multimetodiske tilgange og lokal forankring.

Samskabelse sker ikke automatisk, men kræver gensidig læring, fælles referencepunkter og konkrete, delbare repræsentationer af idéer, såsom skitser og foreløbige designs (Cumbo & Selwyn, 2023; Gundersen, 2021). Det er afgørende, at lærere inddrages i alle faser af udviklingsarbejdet og ikke kun som implementører af foruddefinerede løsninger, men som aktive bidragydere til problemidentifikation og idéudvikling. På baggrund heraf valgte vi en living lab-tilgang, hvor vi identificerede udfordringer i praksis i tæt samarbejde med lærerne, udviklede prototyper til didaktiske designs, delte vores skitser med lærerne løbende og foretog justeringer baseret på lærernes erfaringer. Lærerne har således deltaget i de helt indledende dele af problemidentifikationen i designprocessen, men det var os som forskere, der udviklede de første prototyper til designs (Roschelle et al., 2006). De deltagende skoler havde inden projektstart erfaret et behov for at udvikle læseundervisning, der specifikt adresserede læsning af digitale tekster, og de deltagende lærere repræsenterede alle fag på mellemtrinnet.

” **Samskabelse sker ikke automatisk, men kræver gensidig læring, fælles referencepunkter og konkrete, delbare repræsentationer af idéer, såsom skitser og foreløbige designs.**

Projektet gennemløb to fulde cyklusser: I projektets første laboratoriecyklus foregik arbejdet med at udvikle didaktisk designs på én skole. I anden laboratoriecyklus blev lærerne på yderligere tre skoler med egne erfarede læsedidaktiske udfordringer præsenteret for de didaktiske designs, der var udviklet. Her indgik de didaktiske designs derfor som en del af forskernes forhåndsviden. Lærerne på disse skoler genkendte de udfordringer, de didaktiske designs skulle adressere, hvad der blev understøttet af forskernes systematiske klasserumsobservationer på disse skoler. Anden cyklus havde derfor fokus på videreudvikling af de didaktisk designs for digital læsning i de nye skolekontekster.

Vi gennemførte to forskellige typer af living labs på de deltagende skoler. Det første living lab på skolerne fokuserede på problemidentifikation og idéudvikling. Her var fokus på lærernes oplevede udfordringer med at undervise i læsning af digitale tekster, og living lab'ets formål var således at sætte dialog i gang mellem lærerne og mellem lærere og forskere om de helt konkrete, situerede udfordringer, som de oplevede i deres undervisning. Ved første living lab på skole 1 (projektcyklus 1) indgik forskernes observationer af den lokale undervisning på skolen som en del af living lab'et. Ved det første living lab på de øvrige skoler (projektcyklus 2) indgik både lokale undervisningsobservationer og prototypedesigns. Disse prototyper blev dog først præsenteret til sidst og var således ikke en del af problemidentifikationen med lærerne. De øvrige living labs, som blev gennemført i projektet, havde fokus på evaluering og afprøvning af de didaktiske designs i praksis.

Studiets empiriske materiale

Dette studies empiriske materiale består af henholdsvis systematiske feltobservationer fra undervisningen på alle de deltagende skoler og feltnoter fra første living lab fra skole 1, hvor prototyperne til de didaktiske designs blev grundlagt. Feltobservationerne er gennemført på skolerne over hele skoledage i de samme klasser på det, der på de deltagende skoler var organisatorisk defineret som mellemtrinnet. Det betyder, at vi på nogle skoler også har observationer fra 3. og 7. klassetrin, da disse klassetrin lokalt blev defineret som en del af skolens mellemtrin. Oversigt over observationsdata ses i nedenstående tabel (tabel 1).

Fag	Klassetrin	Observerede lektioner
Dansk	3., 4., 5., 6., 7.	19
Matematik	3., 4., 6.	9
Engelsk	3., 4., 5., 6., 7.	10
Tysk	5., 6., 7.	3
Natur-teknologi	4.	2
Historie	4., 5.	10
Kristendomskundskab	4., 5., 6.	7
Billedkunst	4.	2
Håndværk og design	4., 5.	5
Geografi	7.	1
Total		68

Tabel 1: Oversigt over observationsdata på tværs af de fire deltagende skoler.

Analysetilgang

Analysen falder i to dele. Første del tager udgangspunkt i observationsdata fra de fag, hvor der er gennemført mindst syv lektioners observationer. Her er alle sekvenser, hvor der indgår læsning af tekster med verbalsprog, identificeret og systematisk kodet. Formålet er at skabe et samlet overblik over, hvordan læsning praktiseres i undervisningen på tværs af fag. Kodningen følger en indholdsanalytisk tilgang (Krippendorff, 2004), hvor læseaktiviteterne kategoriseres efter fire dimensioner: (1) om der læses digitale eller analoge tekster, (2) om teksterne er korte eller lange, (3) hvem der udfører læsningen – lærere, elever eller begge – samt (4) om læsningen foregår individuelt eller i fællesskab.

I anden halvdel af analysen fokuserer vi på de læsedidaktiske udfordringer, som lærerne italesatte i det første living lab i første cyklus. Vi koncentrerer os om dette første living lab, da det dannede grundlag for prototypen af de didaktiske designs. De efterfølgende living labs havde primært karakter af *member checking* (Lincoln & Guba, 1985), hvor designene blev mødt af lærernes erfaringer og tilpasset den lokale praksis. Noterne fra det første living lab er analyseret ved hjælp af en refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2021). Analysen er aktivt forskerstyret, hvilket betyder, at temaer ikke blot viser sig i data, men udvikles iterativt med forskerens overvejelser og teoretiske forståelser af materialet.

Hvad kendetegner den observerede læseundervisning på mellemtrinnet i forskellige fag?

Vi vender først blikket mod første analysedel med fokus på kendetegn ved den observerede læseundervisning. For at karakterisere de observerede læseaktiviteter har vi kodet alle sekvenser, hvor der læses verbalsproglige tekster, ud fra to sæt kodekategorier. Kategorierne er datadrevne.

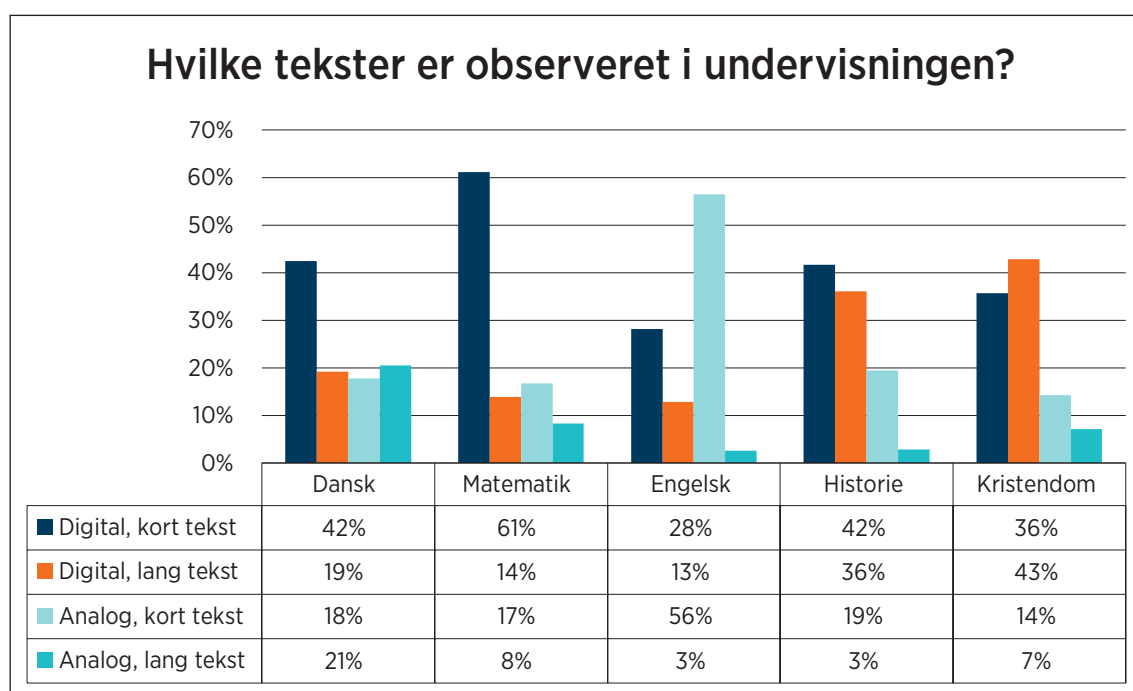
Teksttyper: Digital, kort tekst; digital, lang tekst; analog, kort tekst; analog, lang tekst.

Med korte tekster henviser vi her til korte, funktionelle tekster, typisk opgaver eller instruktioner i læremidler. Lange tekster henviser til længere, sammenhængende tekster, der kræver vedvarende læsning. En lang tekst er således ikke nødvendigvis lang i kvantitativ forstand, men en tekst, der kræver sammenhængende og vedvarende læsning. Den kan være alt fra fem linjer til adskillige normalsider.

Læseaktiviteter: Individuel elevlæsning, samarbejdende elevlæsning, læreroplæsning uden elevinddragelse, dialogisk læreroplæsning og fælles delt læsning.

Forskellen på de sidste to kategorier er, at den dialogiske læreroplæsning dækker over sekvenser, hvor læreren aktivt inddrager eleverne i dialog undervejs i oplæsningen, mens den fælles delte læsning dækker over sekvenser, hvor lærer og elever selvstændigt læser forskellige dele af teksten (fx ved at læreren starter med at læse noget af teksten højt og efterfølgende lader eleverne læse resten selv).

Nedenstående graf og tabel viser, hvor stor en andel de enkelte kategorier udgør af alle de tekster, som eleverne har læst i undervisningen (tabel 2). Procentsatserne siger ikke noget om, hvor meget tid eleverne har brugt på at læse teksterne, men kun noget om, hvilke typer af tekster der har været til stede i undervisningen – det man kunne kalde fagenes observerede tekstøkologier (Barton, 2007).

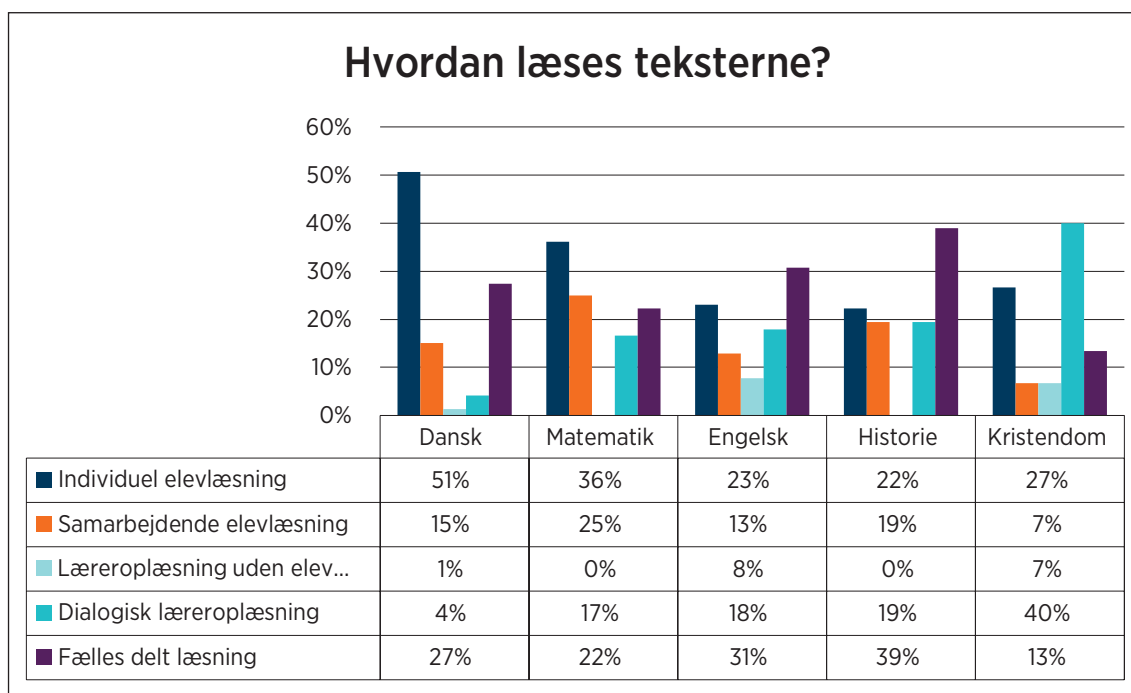


Tabel 2: Deskriptiv oversigt over teksttyper i den observerede undervisning.

Der er tydelige forskelle mellem fagene i forhold til, hvilke typer tekster der læses i undervisningen. Dansk er det fag med størst variation, men med en markant overvægt af korte digitale tekster, ofte i form af opgaveinstruktioner på fagportaler. Samtidig er det i dansk, vi oftest ser lange analoge tekster, eksempelvis romaner, der optræder som frilæsningsbøger eller fælleslæsebøger. Matematikundervisningen er derimod i højere grad præget af korte, digitale tekster, primært opgaveformuleringer på digitale læremidler, men også enkelte længere tekster i form af fx cases i problemregning. I engelsk er billedet omvendt, idet de fleste læsesekvenser involverer korte analoge tekster, ofte som del af trykte læremidler og tilhørende opgaver. Historie og kristendomskundskab skiller sig ud, fordi der her, på trods af de to fags relativt få ugentlige lektioner, proportionelt set læses mange lange digitale tekster. Disse er typisk længere sagprosatetekster læst på diverse digitale fagportaler. Samlet set fremstår historie og kristendomskundskab derfor som de mest digitalt orienterede tekstfag, hvilket hænger sammen med brugen af digitale fagportaler.

” Dansk er det fag med størst variation, men med en markant overvægt af korte digitale tekster, ofte i form af opgaveinstruktioner på fagportaler.

Nedenstående graf og tabel viser, hvor stor en andel de enkelte kategorier udgør af alle de læseaktiviteter, som vi har observeret i undervisningen (tabel 3). Ligesom ved forrige tabel og graf siger procentsatserne altså ikke noget om, hvor meget tid eleverne har brugt på aktiviteterne, men alene noget om, hvilke typer af læseaktiviteter der er til stede i undervisningen.



Tabel 3: Deskriptiv oversigt over læseaktiviteter i den observerede undervisning.

Den individuelle elevlæsning fylder mest i dansk, men også i matematik læser eleverne i høj grad selvstændigt. Individuel elevlæsning dækker her over et bredt udvalg af sekvenser og rummer således både sekvenser, hvor eleverne sidder individuelt og læser opgaveinstruktioner i forskellige læremidler, og sekvenser, hvor eleverne er individuelt fordybet i længere tekster. Ren læreroplæsning, hvor læreren læser teksten for eleverne uden elevinddragelse, forekommer kun i kristendom og engelsk. Samarbejde mellem eleverne om læsningen spiller generelt en mindre rolle og ses primært i matematik. Kristendom skiller sig ud ved mange sekvenser, hvor læreren læser teksten højt i dialogisk form med inddragelse af eleverne. Denne form forekommer også i engelsk, historie og matematik, men i mindre omfang, og i dansk næsten ikke. På tværs af fagene ser vi dog en del aktiviteter, hvor læsningen fordeles mellem lærer og elever, så begge parter er aktive undervejs.

Mønstre på tværs

På tværs af fagene træder nogle mønstre frem. Dansk fremstår som det mest varierede fag, både hvad angår teksttyper og læseaktiviteter. Her læses både korte digitale tekster og længere analoge tekster, og eleverne læser i høj grad selvstændigt, men der forekommer også sekvenser, hvor lærer og elever deler læseopgaven. Variationen kan dog også delvist hænge sammen med, at vi har relativt flere observationer fra danskundervisningen og dermed har haft mulighed for at obser-

vere en større variation af læseaktiviteter. Matematik er kendetegnet ved korte digitale tekster og en relativt jævn fordeling mellem individuel elevlæsning, fælles elevlæsning og kombineret lærer-elevlæsning. Engelsk adskiller sig ved, at korte analoge tekster dominerer, og læseaktiviteterne er præget af en høj andel dialogisk læsning, hvor både lærer og elever er aktive. Historie og kristendom ligner hinanden ved at være de fag, hvor lange digitale tekster fylder mest. De to fag er samtidig karakteriseret ved en stærk lærerrolle i læsningen – især i kristendom, hvor den dialogiske oplæsning af læreren dominerer, mens historie i højere grad kombinerer lærer- og elevlæsning. Det er imidlertid vigtigt at fastholde, at ovenstående mønstre skal ses som øjebliksbilleder af, hvad der foregår i undervisningen, og alene baseres på vores observationer fra de pågældende observationsdage på de deltagende skoler.

” **Matematik er kendetegnet ved korte digitale tekster og en relativt jævn fordeling mellem individuel elevlæsning, fælles elevlæsning og kombineret lærer-elevlæsning.**

Hvilke udfordringer identificerede lærerne i living lab-sessionerne?

Vi vender nu blikket mod de læsedidaktiske udfordringer med digitale tekster, som lærerne identificerede i første living lab på skole 1. Dette første living lab havde, som tidligere beskrevet, karakter af problemidentifikation og begyndende idéudvikling, og det var således på baggrund af dette living lab, at vi i forskergruppen udviklede de første prototyper på didaktiske designs. Living lab’et var struktureret således, at forskerne først gav en kort teoretisk og forskningsmæssig indflyvning i digital læsning for at afgrænse fokus på læsedidaktik og undgå almenpædagogiske problemstillinger om skærme. Herefter arbejdede lærerne i teams med refleksioner over egen undervisning, som blev suppleret med forskernes observationer fra skolen. På denne baggrund identificerede lærerne centrale læsedidaktiske udfordringer og delte erfaringer om, hvad der var henholdsvis udfordrende i undervisningen, og hvad de omvendt oplevede at lykkes med. Living lab’et blev afsluttet med en fælles opsamling, hvor forskere og lærere sammen indkredsede de problemstillinger, der efterfølgende dannede afsæt for udviklingen af de første didaktiske designprototyper.

Samtalerne i living lab’et gav anledning til, at lærerne talte meget konkret om en del af de udfordringer, de møder i deres undervisning. Nogle drøftelser var tæt knyttet til oplevelser af undervisning i bestemte fag, andre var mere almene. Fx oplevede matematik- og naturfagslærerne ikke i samme udstrækning udfordringer, som knytter sig til læsning af digitale tekster, som lærerne, der underviser i dansk og kristendomskundskab. Der var ikke tale om systematiske forskelle, men det gav anledning til samtaler om udfordringer med at undervise i forskellige fag – herunder hvor meget der læses i de enkelte fag. Alle lærere gav også udtryk for mere grundlæggende udfordringer, som handler om en oplevelse af manglende tid, uhensigtsmæssige læremidler, for meget stof, der skal nås (stoftrængsel), urolige elever eller elever, der bare hurtigt keder sig.

” **Alle lærere gav også udtryk for mere grundlæggende udfordringer, som handler om en oplevelse af manglende tid, uhensigtsmæssige læremidler, for meget stof, der skal nås (stoftrængsel), urolige elever eller elever, der bare hurtigt keder sig.**

Når vi fokuserer på drøftelser, der koncentrerer sig om læsning af digitale tekster, kredsede disse især om temaer som læremidler og tekstvalg, elevernes adfærd, fagsprog samt organiseringen af undervisningen.

Læremidler og tekstvalg

Lærerne gav udtryk for, at deres valg af tekster til undervisningen sjældent baseres på læsbarhed, men snarere på de opgaver og aktiviteter, der følger med materialet. Fx sagde en af lærerne: ”Jeg vælger tekster ud fra, om opgaverne er gode – tror jeg, de vil motivere eleverne? Er de håndterbare i timen? Giver de kaos? – ikke om teksten er god at læse.” (Feltnote, skole 1, 15.3.23). Denne prioritering peger på en didaktisk udfordring, hvor opgaveorientering betyder mere for læreren end vurdering af og potentielt set arbejdet med teksten som tekst. Udfordringen kunne i forlængelse heraf være, at eleverne ikke får tilstrækkelig støtte til den fag- og mediespecifikke læsning, fordi tekstens sproglige og multimodale kompleksitet ikke vurderes systematisk.

Alle lærere gav udtryk for, at digitale læremidler og dermed digitale tekster indgik i undervisningen i alle fag. Der var også bred enighed om, at læremidlernes design potentielt skaber barrierer for elevernes læsning. En lærer viste et eksempel fra et digitalt læremiddel, pegede og sagde: ”Der skal scrolles så meget i de digitale portaler – det tager tid bare at finde rundt.” (Feltnote, skole 1, 15.3.23). Her bliver navigation en forudsætning for overhovedet at kunne komme til at læse teksten. En anden lærer fortalte, at hun til kristendomsundervisningen ”klipper teksten sammen” selv (Feltnote, skole 1, 15.3.23). Hun havde tidligere brugt ”forløbsbyggeren” [en funktionalitet i et digitalt, forlagsproduceret didaktisk læremiddel, hvor lærerne kan designe deres eget forløb ud fra elementerne på portalen], men efter skolen havde skiftet til digitale læremidler fra et andet forlag, havde hun ikke længere den mulighed. Hun vurderede samtidig, at det tog for lang tid for eleverne at finde rundt til det, de skal, og der var ikke et, sagde hun, ”sikkert stillads til en læserute”. Derfor valgte hun selv at klippe teksten sammen ved at lægge direkte links på *Min uddannelse* [= skolens digitale læringsplatform] til de specifikke steder, som hun ville have eleverne til at læse. Dette peger på et behov for didaktisk stilladsning.

Læsning og elevadfærd

En gennemgående bekymring hos lærerne var elevernes tendens til at ”skimme” frem for at læse i dybden: ”De surfer bare, scroller rundt, klikker her og der – hvordan får vi dem til at læse i dybden?” (Feltnote, skole 1, 15.3.23). En anden lærer sagde: ”Skærmen samler mange andre elementer – det er bare en stor fristelse til at gøre alt muligt andet!” (Feltnote, skole 1, 15.3.23). Samtidig beskrev lærerne, hvordan denne adfærd gjorde det vanskeligt at etablere fælles læseaktiviteter: ”Det er svært at arbejde kollektivt med læsning – de er alle mulige steder i teksten.” (Feltnote, skole 1, 15.3.23). Vi tolker lærernes udsagn både som udtryk for en oplevelse af, hvad man kan kalde ”en digital zapperkultur”, og som en oplevelse af, at det er vanskeligt som lærer at insistere på en fælles undervisning, når eleverne læser teksterne i forskellige tempi. Som påpeget indledningsvis påviser bl.a. Delgado et al. (2018), at scrolling og surfende adfærd har en negativ effekt på læseforståelse. Samtidig oplevede lærerne, at de digitale tekster var med til at skabe en modsætning mellem individuelle og kollektive læsepraksisser.

” Samtidig beskrev lærerne, hvordan denne adfærd gjorde det vanskeligt at etablere fælles læseaktiviteter: ”Det er svært at arbejde kollektivt med læsning – de er alle mulige steder i teksten.”

Organisering og arbejdsformer

I forlængelse af ovenstående udfordring pegede flere af lærerne også eksplicit på, at de digitale læremidler understøtter en mere individuel undervisningsform, end de ønskede sig. For år tilbage havde skolen haft fokus på cooperative learning, men arbejdet med digitale læremidler oplevede lærerne som designet til især individuelt arbejde. Lærerne oplevede på den ene side, at elevernes individuelle arbejde med digitale opgaver gav mulighed for differentiering, men også at det reducerede interaktionen – både mellem eleverne indbyrdes og i klassesamtalen.

Digitale læremidler og arbejdet med fagsprog

Endelig satte især en læsevejleder, der også underviste i kristendomskundskab, fokus på en ulempe ved de digitale læremidlers modulisering, idet hun fremhævede, at hun selv udarbejdede materialer, der kunne støtte elevernes tilegnelse af fagsprog. Hun fremviste en række fysiske materialer (kort m.m.). Hun fortalte, at man ikke kan være sikker på, at der sker en progression i elevens ordforrådstilegnelse, da de forløb, hun valgte, ikke direkte bygger oven på hinanden. Flere lærere tilkendegav, at de genkendte udfordringen, også inden for andre fag. En matematiklærer talte ikke direkte om fagsprog, men adresserede alligevel udfordringen gennem formuleringer som: ”Der mangler sådan lidt ’læs-og-forstå’, fx at man kan understrege i teksten.” (Feltnote, skole 1, 15.3.23). Indirekte fortæller et udsagn som dette, at der savnes understøttelse af, hvordan eleverne kan bearbejde teksten med henblik på at tilegne sig fx fagets sprog.

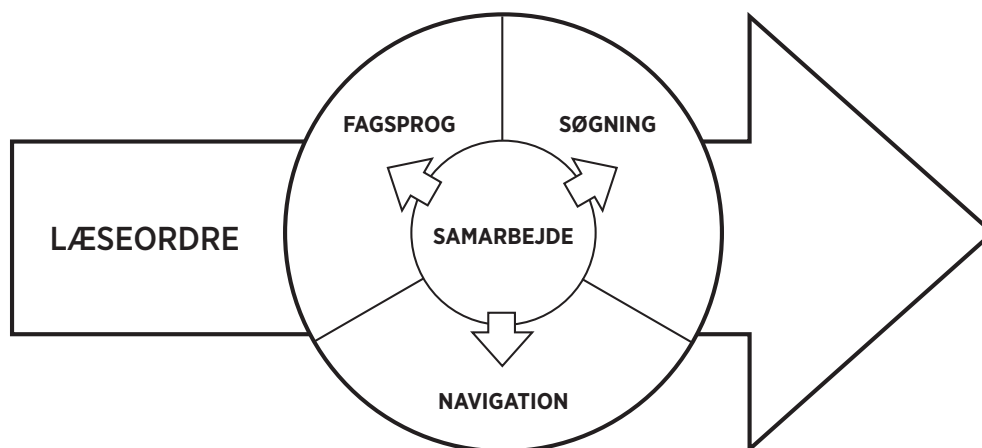
De identificerede udfordringer kan forstås som et komplekst samspil mellem læremidlernes design, elevernes læseadfærd og lærerens didaktiske arbejde. Lærerne oplevede, at de digitale læremidler åbnede for differentiering og fleksibilitet, men også potentielt individualisering, og samtidig skabte de behov for omfattende stilladsering af navigation og udvikling af sammenhængende faglige forståelser. Dette hang ifølge lærerne også sammen med elevernes ”surfende” adfærd og overfladiske læsning.

” Lærerne oplevede, at de digitale læremidler åbnede for differentiering og fleksibilitet, men også potentielt individualisering, og samtidig skabte de behov for omfattende stilladsering af navigation og udvikling af sammenhængende faglige forståelser.

Didaktiske designs til læseundervisning med digitale tekster

Efter living lab’et mødtes vi i forskergruppen for at diskutere observationerne fra skolen samt resultaterne af den tematiske analyse af noterne fra living lab-sessionen, som beskrevet ovenfor. Med afsæt i dette udviklede vi fire prototyper til didaktiske designs, som efterfølgende blev

præsenteret for lærerne og afprøvet på skolen, hvilket førte til justeringer og præciseringer af designene. Herefter blev designene taget med videre til anden cyklus af projektet på tre nye skoler. Her førte observationer og samtaler med lærerne i de nye living labs dels til justeringer i de fire designs og dels til udviklingen af et femte didaktisk design. Dette har ført til nedenstående model og designs (figur 1).



Figur 1: Model for læsedidaktik med fokus på digitale tekster.

Didaktisk design #1: Læseordre

Analysen peger på, at lærerne arbejder aktivt med at kompensere for de læseudfordringer, digitale tekster giver eleverne, og at mange lærere deltager aktivt i selve læsningen af de digitale tekster i undervisningen, eksempelvis gennem oplæsning og dialogisk stilladsering. Samtidig peger både observationsdata og lærernes egne udsagn på udfordringer med overfladisk læsning, manglende fælles fokus og vanskeligheder ved at etablere kollektive læsepraksisser i arbejdet med digitale tekster. Disse mønstre indikerede et behov for tydeligere rammesætning af læsningen, særligt gennem eksplicitte læseformål. Designet *Læseordre* er udviklet som et svar på dette behov.

Formålet med designet er at gøre det tydeligt for eleverne, hvorfor de skal læse en tekst, og hvordan de skal gå til læseopgaven. Læseordren gives af læreren og rammesætter læsningen gennem tre faser: før, under og efter læsning. Før læsningen præsenterer læreren tekstens indhold og formålet med at læse den samt taler med eleverne om, hvad de skal være opmærksomme på, mens de læser. At læse med et eksplicit formål kan her forstås som en central metakognitiv strategi, der støtter elevernes opmærksomhed og forståelse under læsningen (Afflerbach & Cho, 2010; Pressley & Afflerbach, 1995).

” At læse med et eksplicit formål kan her forstås som en central metakognitiv strategi, der støtter elevernes opmærksomhed og forståelse under læsningen.

Under læsningen ved eleverne dermed, hvad de skal lede efter i teksten, og hvorfor læsningen er fagligt relevant. I tråd med Shanahan & Shanahan (2008) bør læseformålet formuleres fagspecifikt, så det understøtter elevernes tilegnelse af fagsprog og fagspecifikke måder at læse og skabe

mening på. Efter læsningen afrunder læreren ved at fortælle, hvad der nu skal ske, og hvordan elevernes læsning skal bruges videre i undervisningen. Læseordren skal være explicit, letforståelig og tydeligt pege på, både hvorfor og hvordan der skal læses – og ordet ”læse” bruges aktivt for at understrege, at eleverne går i gang med en aktiv handlingsorienteret læseopgave. Designet kan opsummeres i tre korte handlingsanvisninger til læreren:

- ▶ Fortæl eleverne i meget kort form, hvad teksten handler om.
- ▶ Fortæl, hvorfor eleverne skal læse den (=læseformål), og hvad de skal bruge den til bagefter.
- ▶ Fortæl og demonstrér, hvordan eleverne skal læse teksten (se også didaktisk design #4 om navigation og design #2 om fagsprog).

Didaktisk design #2: Fagsprog

Ordkendskab er en af de vigtigste komponenter i elevers læseforståelse (Oakhill et al., 2015). Lærerne pegede imidlertid i living lab’et på udfordringer med elevernes fagspecifikke ordkendskab, når eleverne læser digitale tekster på fagportaler, hvor fagsproget kan være komplekst, fordi teksterne kan være skrevet af forskellige forfattere og hentet fra forskellige kilder. Eleverne kan derfor møde flere betegnelser for det samme faglige indhold, hvilket gør overgangen fra hverdagsprog til fagsprog ekstra udfordrende. Det andet didaktiske design omhandler derfor arbejdet med fagsprog, dvs. de særlige udtryk og begreber, som er afgørende for, at elever kan tilegne sig og bearbejde fagligt indhold (Shanahan & Shanahan, 2008; Moje, 2008). Designet understreger vigtigheden af, at eleverne arbejder aktivt med at opdage, forstå og anvende fagord gennem forskellige kontekster, og at de møder ordene hyppigt over tid (Beck et al., 2013; Gibbons, 2016). Designet kan opsummeres i disse konkrete handlingsanvisninger til læreren:

Før lektionen:

- ▶ Identificér de fagord, du mener, eleverne skal kende/lære for at forstå teksten. Markér dem med markeringsværktøj, hvis det findes i læremidlet.

I lektionen:

- ▶ Før læsning: Bed eleverne komme med deres umiddelbare forklaring på fagordene. Demonstrer evt. ordopslag i en onlineordbog eller i form af billedsøgning i en browser.
- ▶ Bed eleverne finde og markere yderligere ord, de gerne vil have forklaret.
- ▶ Efter læsning: Saml op på elevernes ord, og sørg for, at eleverne får mulighed for at anvende de nye ord i en opgave/aktivitet.

” Lærerne pegede imidlertid i living lab’et på udfordringer med elevernes fagspecifikke ordkendskab, når eleverne læser digitale tekster på fagportaler, hvor fagsproget kan være komplekst, fordi teksterne kan være skrevet af forskellige forfattere og hentet fra forskellige kilder.

Didaktisk design #3: Samarbejde

Det tredje didaktiske design fokuserer på samarbejde i læsning af digitale tekster. Flere lærere gav i vores living lab udtryk for, at de oplever, at digitale fagportaler fremmer mange individuelle læseaktiviteter. Samarbejde om læsning kan imidlertid understøtte forståelsen gennem fælles oplevel-

se af teksten og dialog. Den personlige relation mellem læsemakkere og tålmodighed er afgørende for, at læsningen bliver meningsfuld og fordybende, og læsning bør derfor ikke altid kun ses som en individuel opgave, men som en aktiv, interaktiv og relationel praksis (Tymms et al., 2011; Watkins, 2020). Samarbejde under læsning kan desuden hjælpe eleverne med at sammenkæde tekstens elementer og relatere det læste til egne erfaringer og livsverden (Klang et al., 2023).

Designet understøtter samarbejde før, under og efter læsning: Eleverne kan samarbejde om at forstå læseordren, udforske og anvende fagsprog ved at drøfte forforståelse og mål og navigere i teksten ved at skabe overblik og identificere en hensigtsmæssig læsesti. Formålet er at fremme faglig refleksion, deling af viden og bedre udbytte af digitale læseoplevelser gennem fælles problemløsning og dialog. Designet kan opsummeres i disse handlingsanvisninger:

Dan læsemakkerpar:

- ▶ Eleverne skal læse med en makker, der ikke er for langt fra deres eget læseniveau.
- ▶ Elever med påviste læsevanskeligheder som ordblindhed skal bruge de læse- og skriveteknologier, de har fået tildelt.
- ▶ Alle andre elever skal træne deres "læsemuskler".

Aktiviteter i makkerpar:

- ▶ Samarbejde før læsning: Bed eleverne komme med bud på en god læsesti (se design #4 om navigation).
- ▶ Samarbejde under læsning: Bed eleverne skiftes til at læse et afsnit, stoppe op og markere vigtige ord i fællesskab.
- ▶ Samarbejde efter læsning: Bed eleverne beskrive, hvad de har lært af at læse teksten for et andet makkerpar.
- ▶ Lad eleverne i grupper af fire og/eller på klassen tale om, hvad stoffet har med deres eget liv at gøre.



Eleverne kan samarbejde om at forstå læseordren, udforske og anvende fagsprog ved at drøfte forforståelse og mål og navigere i teksten ved at skabe overblik og identificere en hensigtsmæssig læsesti.

Didaktisk design #4: Navigation

Det fjerde didaktiske design omhandler navigation i digitale tekster. Designet fokuserer på elevernes evne til at finde vej både ind i og rundt i tekster på fagportaler, som ofte er opbygget forskelligt og ikke altid intuitive at orientere sig i. Læseforskning peger på, at det er vigtigt at lære at navigere i digitale tekster, særligt hypertekster med indbyggede links, der bringer læseren rundt mellem forskellige tekster (Bråten et al., 2020). Elever, der mestrer navigation, dvs. vælger passende navigationsruter ind til den information, de skal bruge, har ofte også gode generelle læsefærdigheder (Frønæs, 2017; OECD, 2021). At anlægge en læsesti inde i en digital tekst er også en form for navigation, hvor man forbinder blokke af information (tekstbokse, ikoner, menuer, videoer etc.) og uddrager sammenhængende mening (Kress, 2003; van den Broek & Kendeou, 2015).

” Læseforskning peger på, at det er vigtigt at lære at navigere i digitale tekster, særligt hypertekster med indbyggede links, der bringer læseren rundt mellem forskellige tekster.

Man kan således skelne mellem at lære at navigere ind til teksten, dvs. at finde og tilgå den relevante tekst eller information, man skal bruge, ved fx at navigere i menusystemer eller anlægge passende søgestrategier (se design #5 om søgning), og at finde rundt i teksten, dvs. at bevæge sig gennem tekstens elementer, vælge en passende læsesti i teksten og forbinde information til sammenhængende mening. Designet kan opsummeres i disse handlingsanvisninger:

Find ind til teksten:

- Vis eleverne, hvordan man kommer ind til teksten med så få klik som muligt. Brug gerne ensartede navigationsruter hver gang. Tænk højt og forklar, hvorfor du klikker, hvor du gør.

Find rundt i teksten:

- Vis eleverne, hvordan man bevæger sig rundt inde i teksten og mellem tekster.
- Vis eleverne, hvad der skal læses og ikke læses.
- Vis eleverne, hvilke digitale funktioner de kan eller skal bruge.
- Tal med eleverne om, hvilken rækkefølge elementerne skal læses i (=læg en læsesti).

Didaktisk design #5: Søgning

Det femte og sidste didaktiske design handler om søgning og fokuserer på elevernes arbejde med digitale tekster på internettet. Dette design er som det eneste udviklet i anden cyklus af projektet og er udviklet på baggrund af observationer på to skoler i projektet, hvor vi observerede lærere, som spontant bad elever om at søge informationer i undervisningen. Det drejede sig fx om en elev, der blev bedt af læreren om at finde ”information om cykelhjelme” undervejs i en dansklektion, hvor de skrev debatindlæg om netop cykelhjelme. Eleven tastede ”information om cykelhjelme” ind i Googles søgemaskine, klikkede på en lille dropdownmenu under første søgeresultat, hvor han kunne læse et stykke af teksten fra hjemmesiden uden faktisk at åbne siden, markerede teksten og kopierede den ind i sin tekst – uden at forholde sig til tekstens relevans og troværdighed. Vi så ligeledes en elev i håndværk og design, der skulle ”finde billeder af dyr” på Google og printe dem ud. Eleven skrev ”dyr” ind i søgemaskinen og åbnede de første billedsøgningshits og gav sig til at printe. I begge tilfælde forholdt eleverne sig tilsyneladende ikke til hverken hensigtsmæssige søgestrategier eller søgeresultaternes relevans og troværdighed – og de blev hverken undervist i søgning eller fik søgeprocessen modelleret af læreren. Dette ledte os til at fokusere på informationssøgning, der således blev til et femte design.

Informationssøgning er en vigtig del af det at kunne læse digitale tekster (Brante et al., 2024), og det indebærer at omsætte en idé eller et bestemt overordnet læseformål til en konkret søgestrategi med passende søgeord (Bundsgaard, 2008). Designet understreger, at søgning og læsning hænger tæt sammen: Eleverne skal både finde relevante tekster og vurdere deres troværdighed og relevans. Børn kan dog have svært ved at forstå, hvordan søgemaskiner rangerer resultater, og ved at skelne mellem forskellige afsendere (Babari et al., 2023), og nogle elever kan overvurdere deres evner, især ved mindre troværdige tekster (Anttonen et al., 2023). Det kræver, at de anvender forskellige læsestrategier, såsom overblikslæsning, fokuslæsning og kritisk læsning. Læreren kan støtte processen enten ved direkte undervisning i, hvordan man finder og vurderer nettekster, eller ved løbende at modellere søgning og vurdering i undervisningen – det vil sige at undervise både *i nettekster* og *med nettekster*. Designet kan opsummeres i disse handlingsanvisninger til læreren:

At undervise med nettekster:

- Når muligheden byder sig, så vis eleverne, hvordan du selv finder og vurderer informationer og tekster fra internettet. Tænk højt!
- Lav en tjekliste til eleverne, som de kan bruge, når de som en del af den almene undervisning skal finde informationer på nettet.

At undervise i nettekster:

- Vis eleverne eksempler på gode og dårlige søgestrategier og troværdige og utroværdige nettekster. Tænk højt!
- Giv eleverne opgaver, hvor de skal anvende passende søgestrategier og vurdere troværdigheden af de informationer, de finder. Indtænk en progression over tid, hvor du stilladserer det meget i fællesskab til at starte med, men hvor eleverne på et tidspunkt også selv får lov til at søge og vurdere nettekster.

” **Designet understreger, at søgning og læsning hænger tæt sammen: Eleverne skal både finde relevante tekster og vurdere deres troværdighed og relevans.**

Lokale designs i et internationalt perspektiv

De fem didaktiske designs, vi har udviklet sammen med lærerne, er situeret i de lokale undervisningskontekster på de fire deltagende skoler. Selvom de fem designs er lokalt forankrede, har de samtidig overlap med tilsvarende didaktiske designs i den internationale forskningslitteratur. Bruggink et al. (2025) fokuserer fx på hhv. eksplicit ordforrådsarbejde, eksplicit undervisning i digitale teksters karakteristika, modellering af læsestrategier, undervisning i at læse multiple tekster, understøttelse af elevers selvregulering og hyppig læsning af digitale tekster. Vores designs adresserer tilsvarende områder gennem arbejdet med læseordre, fagsprog og navigation, men lægger desuden særlig vægt på samarbejde og søgning som centrale praksiselementer. Vores designs adresserer til gengæld ikke den psykologiske dimension knyttet til elevers selvregulering i mødet med digitale distraktioner, ligesom vi heller ikke adresserer, hvor meget arbejdet med digitale tekster bør fylde i undervisningen, og hvilken progression man kan forestille sig i arbejdet på tværs af klassetrin. Som pointeret af Altamura et al. (2025) er det imidlertid heller ikke mængden af digital læsning i sig selv, men kvaliteten af den didaktiske rammesætning, der er afgørende for, om eleverne udvikler stærke digitale læsefærdigheder.

” **Vores designs adresserer til gengæld ikke den psykologiske dimension knyttet til elevers selvregulering i mødet med digitale distraktioner (...)**

Andre, fx van Moort et al. (2025), peger foruden undervisning i navigation, kritisk læsning og søgning på, at eleverne bør undervises mere eksplicit i, hvordan de integrerer information fra forskellige kilder, teksttyper og modaliteter. Dette indebærer blandt andet, at eleverne undervises i at sammenligne, sammenkoble og visualisere information fra tekster, videoer og andet digitalt materiale, så de lærer at arbejde aktivt med teksterne og at danne forståelse på tværs af tekster og modaliteter. Endelig foreslår bl.a. Lim & Toh (2020) et øget fokus på at udvikle elevernes semio-

tiske bevidsthed under digital læsning ved at tilbyde dem et metasprog til at forstå, analysere og kritisk vurdere multimodale tekster.

Projektets begrænsninger

Undervisning i læsning af digitale tekster er en kompleks, men vigtig del af læseundervisningen i alle fag. I dette projekt har vi netop haft fokus på at udvikle læsedidaktik på tværs af fag. De fem designs er kendetegnet ved at være lærerhenvendte og udviklet i samarbejde med de deltagende lærere. Selvom der fortsat er noget uklarhed i forskningslitteraturen om, hvad samskabelse mere konkret indebærer, og om det faktisk fører til længerevarende forandringer på skolerne (Tuhkala, 2021), er de fem designs udtryk for didaktiske fokusområder, som er funderet i lærernes oplevelser af undervisning og de kontekster, de agerer under lokalt. Når det er sagt, involverer en sådan samskabelse altid et ulige magtforhold (Roschelle et al., 2006), og selvom lærerne har deltaget aktivt i problemløsning og implementeringen, så recentraliseres ejerskabet over disse designs naturligvis i de afsluttende processer, hvor de udviklede designs formidles og publiceres (Areljung et al., 2021).

Når vi taler om læsning af digitale tekster, er det desuden vigtigt at forstå, at læseprocessen formes af flere faktorer end selve læsemediet. Læsning er grundlæggende et fagspecifikt anliggende (Shanahan & Shanahan, 2008), og derfor må undervisningen adressere de fagspecifikke genrer og måder at læse tekster på, som er kendetegnende for de enkelte fag i skolen (Moje, 2008, 2015). Det er ikke ligegyldigt for elevernes læsning af en digital tekst, hvilken genre der læses, hvilket læseformål de har, når de læser teksten, eller hvilken didaktisk ramme læsningen foregår under (Jensen et al., 2024). Dette er vigtige rammebetingelser for læsningen, som er bundet til de enkelte fags praksisser og interne faglige logikker. De fem designs skal derfor konkretiseres og sættes ind i en specifik og lokal faglig kontekst, før de kan bringes i spil på meningsfulde måder i fagene.

” Når vi taler om læsning af digitale tekster, er det desuden vigtigt at forstå, at læseprocessen formes af flere faktorer end selve læsemediet.

Konklusion

Samlet set viser analyserne i denne artikel, at læreres læseundervisning på mellemtrinnet på tværs af fag er kendetegnet ved et stærkt fokus på fagligt indhold, men samtidig præget af usikkerhed omkring, hvordan elever støttes i arbejdet med digitale teksters kompleksitet. Vi ser derfor ikke meget eksplicit undervisning i den særlige læsemåde, som digitale tekster kræver, og lærerne gav i living lab-sessionen udtryk for, at de i stedet bruger en del ressourcer på at kompensere for det digitale læsemedies udfordringer, fx ved at give eleverne direkte links for at undgå problemer med elevernes navigation. Living lab-sessionerne gav på den baggrund et grundlag for at udvikle praksisnære designprincipper til undervisning i digitale tekster, der netop adresserede lærernes oplevede udfordringer gennem eksplicit arbejde med læseordre, fagsprog, samarbejde, navigation og søgning.

Hent materialerne, som er udviklet i projektet

De fem designs er tænkt som støtteværktøjer til lærere på tværs af skolens fag, og de er desuden formidlet i plakatform og som speed drawing-film. Disse materialer kan tilgås via projektets hjemmeside (<https://videnomlaesning.dk/projekter/laboratorium-for-digital-laesedidaktik/>).

Referencer

- Afflerbach, P., & Cho, B.-Y. (2010). Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. I H. S. Waters & W. Schneider (red.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (s. 201-225). The Guilford Press.
- Altamura, L., Vargas, C., Naumann, J., & Salmerón, L. (2025). How digital reading habits shape reading motivation and comprehension over time: Longitudinal associations in primary school. *Developmental Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dev0002094>
- Anttonen, R., Räikkönen, E., Kiili, K., & Kiili, C. (2023). Sixth graders evaluating online texts: Self-efficacy beliefs predict confirming but not questioning the credibility. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(6), 1214-1230. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2228834>
- Areljung, S., Leden, L., & Wiblom, J. (2021). Expanding the notion of 'ownership' in participatory research involving teachers and researchers. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(5), 463-473. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1892060>
- Babari, P., Hielscher, M., Edelsbrunner, P. A., Conti, M., Honegger, B. D., & Marinus, E. (2023). A literature review of children's and youth's conceptions of the internet. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 37, 100595. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100595>
- Balling, G. (2017). Unges læsning i en digital tidsalder. *Learning Tech*, 2(3), 56-84. <https://doi.org/10.7146/lt.v2i2.107737>
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. udg.). Blackwell Publishing.
- Beck, I. L., McKeown, M., & Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction* (2. udg.). The Guilford Press.
- Berthelsen, U. D. (2020). 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>
- Biber, D., & Egbert, J. (2018). *Register Variation Online*. Cambridge University Press.
- 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(1), 55-68. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-01-05>

Brante, E. W., Walldén, R., & Ridell, K. (2024). Eight-year-olds engaging in guided information searches with iPads: Dimensions of reading competence. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 40, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100658>

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.

Bremholm, J., Sillasen, M. K., Buch, B., & Puck, M. R. (2023). *Naturfagenes læremidler. Kortlægning af læremiddelbrug i naturfag i den danske grundskole*. Nationalt Videncenter for Læsning og NAFA, Naturfagsakademiet.

Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., & Segers, E. (2025). *Teaching Reading Comprehension in a Digital World*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-75121-9>

Bråten, I., Braasch, J. L. G., & Salmerón, L. (2020). Reading Multiple and Non-Traditional Texts: New Opportunities and New Challenges. I E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (red.), *Handbook of Reading Research, Volume V* (s. 79-98). Routledge.

Buch, B., & Puck, M. R. (2021). Hvordan husker elever informationer i lineære tekster? En undersøgelse af elevers hukommelse for det læste ved læsning på iPad eller papir. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2428>

Bundsgaard, J. (2008). Søgning er læsning. *Viden om Læsning*, 5, 5-10.

Bundsgaard, J., Bindslev, S. G., Caeli, E. N., Grønhøj, E., & Rasmussen, E. (2024). *Danske elevers teknologiforståelse og skærmbrug: Resultater fra ICILS-undersøgelsen 2023*. Aarhus Universitetsforlag.

Bundsgaard, J., Buch, B., & Fougat, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 28-54). Aarhus Universitetsforlag.

Carlsen, D., & Hansen, J. J. (red.) (2015). *Digital læsedidaktik*. Akademisk Forlag.

Carlsen, D., Reusch, C., Lorentzen, R. F., & Oksbjerg, M. (2024). Hvad karakteriserer elevers læsepraksisser i danskundervisningen med digitale fagportaler? *Acta Didactica Norden*, 18(3), Article 3. <https://doi.org/10.5617/adno.10782>

Christensen, V. T., Beuchert, L., & Rasmussen, D. (2023). *PISA 2022 – Hovedrapport*. VIVE.

Cumbo, B., & Selwyn, N. (2022). Using participatory design approaches in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(1), 60-72. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1902981>

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

ENoLL (2023). *What Are Living Labs*. European Network of Living Labs. <https://enoll.org/about-us/what-are-living-labs/> (besøgt 21. oktober 2025)

Fougst, S. S., Neubert, K., Kristensen, R. M., Gabrielsson, R. H., Molbæk, L., & Kjeldsen, C. C. (2024). *Danske elevers læsekompetence i 4. klasse: Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021*. Aarhus Universitetsforlag.

Frønes, T. S. (2017). *Å lese og navigere på nettet: En studie av elevers navigasjonsstrategier*. Ph.d.-afhandling. Universitetet i Oslo.

Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen*. Samfundslitteratur.

Gissel, S. T., Carlsen, D., Buch, B., & Skov, L. I. (2021). Læremidler og læremiddelbrug i L1 i Danmark: Læreres ibrugtagning, didaktisering og redidaktisering af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler i danskundervisningen. *Learning Tech*, 6(9), 80-119. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124762>

Gissel, S. T. (2023). *PISA 2022 Læsning – Delrapport*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Gundersen, P. (2021). *Exploring the challenges and potentials of working design-based in educational research*. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitet.

Hejsel, T. (2025). Potentialer i arbejdet med elevernes tekstforståelse i udskolingens danskfag: En undersøgelse af danskidaktiske læremidler og deres kvalitet i et multimodalt perspektiv. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 16, 140-176. <https://doi.org/10.7146/lt.v10i16.155329>

Henkel, A. Q., Pedersen, B. S., & Poulsen, N. J. (2022). *Læsere mellem medier. Silkeborgundersøgelsen. Rapport om læse- og mediepraksis blandt børn i 6. og 8. klasse*. Aarhus Universitet.

Jensen, R. E., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2024). The smell of paper or the shine of a screen? Students' reading comprehension, text processing, and attitudes when reading on paper and screen. *Computers & Education*, 219, 105107. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105107>

Kalantzis, M., & Cope, B. (2025). Literacy in the Time of Artificial Intelligence. *Reading Research Quarterly*, 60(1), 1-34. <https://doi.org/10.1002/rrq.591>

Klang, N., Åsman, J., Mattsson, M., Nilholm, C., & Folkeryd, J. W. (2023). Envisioning texts through cooperative learning – peer-led and teacher-led discussions. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.3627>

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2. udg.). SAGE Publications.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). From “reading” to “new” literacies. I *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning* (3. udg., s. 3-31). McGraw-Hill Education.

Lim, F. V., & Toh, W. (2020). How to teach digital reading? *Journal of Information Literacy*, 14(2), 24-43. <http://dx.doi.org/10.11645/14.2.2701>

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. S. (1985). Establishing Trustworthiness. I *Naturalistic Inquiry* (s. 289-331). SAGE Publications.
- Lund, H. R. (2024). *Litteraturreview: Digitaliseringens betydning for børn og unges læsning – Otte tematikker og fem tendenser*. Nationalt Videncenter for Læsning.
- Mangen, A., Olivier, G., & Velay, J.-L. (2019). Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Book and on Kindle: Where in the Text and When in the Story? *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00038>
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Moje, E. B. (2008). Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Moje, E. B. (2015). Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise. *Harvard Educational Review*, 85(2), 254-278. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse – indsigt og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing literacy skills in a digital world*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Roschelle, J., Penuel, W. R., & Schechtman, N. (2006). Co-design of innovations with teachers: Definition and dynamics. I S. A. Barab, K. E. Hay & D. T. Hickey (red.), *The International Conference of the Learning Sciences: Indiana University 2006. Proceedings of ICLS 2006, Volume 2* (s. 606-612). International Society of the Learning Sciences.
- Selander, S., & Kress, G. (2012). *Læringsdesign – I et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Spjeldnæs, K., & Karlsen, F. (2024). How digital devices transform literary reading: The impact of e-books, audiobooks and online life on reading habits. *New Media & Society*, 26(8), 4808-4824. <https://doi.org/10.1177/14614448221126168>
- Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 151, 103861. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>

Tuhkala, A. (2021). A systematic literature review of participatory design studies involving teachers. *European Journal of Education*, 56(4), 641-659.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12471>

Tymms, P., Merrell, C., Thurston, A., Andor, J., Topping, K., & Miller, D. (2011). Improving attainment across a whole district: school reform through peer tutoring in a randomized controlled trial. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 265-289.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2011.589859>

van den Broek, P., & Kendeou, P. (2015). Building coherence in web-based and other non-traditional reading environments: Cognitive opportunities and challenges. I R. J. Spiro, M. DeSchryver, M. S. Hagerman, P. M. Morsink & P. Thompson (red.), *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices* (s. 104-114). Routledge.

van Moort, M. L., de Bruïne, A., & van den Broek, P. (2025). Reading Comprehension in an Online World: Challenges, Opportunities, and Implications for Education. *The Reading Teacher*, 79(1), 1-14. <https://doi.org/10.1002/trtr.70006>

Watkins, V. (2020). Reading collaborative reading partnerships in a school community. *Changing English*, 27(1), 15-33. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1682966>

Aashamar, P. N., Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(3), 296-311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>

Om forfatterne

Morten Tannert er lektor i dansk og ph.d. ved læreruddannelsen i Aarhus, VIA University College. Her forsker han i læsning og skrivning i danskfaget samt i fagdidaktiske perspektiver på digitale teknologier i undervisningen.

Dorthe Carlsen er ph.d. og docent i fagdidaktik og læreruddannelsesdidaktik, UC SYD, samt vicecenterleder i Læremiddel.dk. Dorthe forsker i danskfagets didaktik, læremidler og literacy.

Charlotte Reusch er faglig konsulent i Nationalt Videncenter for Læsning, cand.mag. i dansk og filmvidenskab og ph.d.-studerende. Hun er projektleder for projekter, der undersøger læseundervisning og udvikler læsedidaktik i skolens fag.

Fagtekster og fiskefod

En indsats for faglig læsning på mellemtrinnet

KATJA SØRENSEN VILIEN, LEKTOR OG FAGLIG FORMIDLER VED
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING, INTERVIEWER ELEVERNE
ESKILD OG ALFRED OG FAGLÆRERNE LÆRKE LENBROCH OG
KASPER LOVRING PETERSEN PÅ KATRINEBJERGSKOLEN I AARHUS



Denne artikel handler om en indsats for faglig læsning på en skole i Aarhus, hvor lærerne på mellemtrinnet havde behov for at kunne differentiere og give sproglig støtte til elever på en årgang med en klassisk bred vifte af inklusionsopgaver. Indsatsen blev udviklet i et samarbejde mellem skolens faglærere og to kommunale læsekonsulenter på baggrund af forskningsprojektet *Få forståelsen med*. Gennem interview med nogle af skolens elever og faglærere får vi indblik i, hvordan forskningsresultater kan omsættes til bæredygtig lokal praksis og sætte sig spor hos eleverne i form af læseforståelses- og ordforrådsstrategier. I artiklen møder vi først Eskild og Alfred fra 6. årgang og to af årgangens faglærere, som fortæller om, hvad de fik ud af forløbet. Herefter følger et afsnit, som viser, hvordan lærere og elever har arbejdet med fagteksterne i et konkret forløb i natur og teknologi. Sidste del af artiklen tolker de to elevers opmærksomhed på faglige læseforståelsesstrategier med læsefaglige brillere.

Eskild og Alfred er strategiske læsere

Vi er på Katrinebjergskolen i Aarhus, hvor vi skal møde to elever fra 6. årgang. De går i forskellige klasser, men har begge to deltaget i en særlig indsats for faglig læsning gennem deres undervisning i historie og natur og teknologi.

Eskild fra 6. b lægger ud med at fortælle om sin interesse for fagene historie og natur og teknologi. Han er vild med at lære om noget, der ligger langt tilbage, kridttiden for eksempel, og når vi kigger på et udpluk af opgaverne fra forløbet, udpeger han arbejdet med en tidslinje om livets udvikling som den mest interessante aktivitet. Han kan huske, at han arbejdede koncentreret med de andre opgaver for hurtigt at nå til den afsluttende opgave, hvor han kunne fordybe sig i produktion af tidslinjen. Den mest interessante tekst i forløbet handlede ifølge Eskild om *fiskefod*, og det fagbegreb kan læseren af denne artikel jo selv gætte på, hvad er. I det følgende giver Eskild og hans kammerat Alfred fra 6. c nemlig nogle tips til at regne fagords betydning ud, når man læser fagtekster.

Eskild er bevidst om, hvordan fagenes tekster kan være vanskelige at læse og forstå. "Nogle tekster er sat sammen på måder, som gør dig virkelig forvirret over det," forklarer han. Når vi taler om, hvad man så kan gøre for at læse fagtekster og forstå dem, så fremhæver Eskild klassefællesskabet som en vigtig ressource. Hvis der er ord i teksten, der er svære at forstå, anbefaler han, at man spørger en klassekammerat eller laver makkerarbejde. Og videndeling er ifølge Eskild særlig vigtigt, før man dykker ned i teksten: "Det er godt at vide noget om emnet, før man skal i gang med teksten. Ja, ellers bliver det lidt uoverskueligt," siger han og forklarer videre:

TRØFLEN ER EN STOR FAMILIE AF
UNDERJORDISKE SVAMPE, SOM VOKSER
I SYMBIOSE MED FORSKELLIGE TRÆER



Når vi skal have om 2. verdenskrig og de der vigtige årstal deromkring, så har jeg en klassekammerat, som hedder Sylvester, som ved meget om det. Der plejer i hver klasse at være mindst én, der er god i hvert fald inden for et eller andet emne.

” ”Nogle tekster er sat sammen på måder, som gør dig virkelig forvirret over det.”

Eskild anbefaler også at læse svære stykker af tekst to gange, og så er der selvfølgelig muligheden at slå op i ordbogen, når ordene driller. Det er interessant, at Eskild først vurderer, om et ord er vigtigt i sammenhængen: ”Hvis der er et ord, der er ret betydningsfuldt i sætningen, der gør, at sætningen, den giver mening, og man ikke forstår ordet, så vil mit forslag også være at bruge ordbog.” Og det viser sig, at Eskild har teorier om, at det ofte er ord midt i sætningen, som typisk er særligt vigtige for forståelsen. Eskild er altså opmærksom på, at man ikke skal kaste sig over det første og det bedste ord, der ser svært ud i fagteksten, men prioritere sit ordforrådsarbejde.

” Eskild har teorier om, at det ofte er ord midt i sætningen, som typisk er særligt vigtige for forståelsen.

Vi møder også Alfred fra 6. c, og han giver også indtryk af at være en strategisk stærk læser. Han synes, at det var spændende, ”... at bruge teksterne til noget i forløbet i stedet for bare at læse den og så forklare noget til en lærer.” Hvis ord er svære at forstå, så anbefaler han at læse lidt rundt om ordet, der hvor det står i teksten. Og hvis man synes, at teksten i det hele taget er svær at læse og bruge til noget, så foreslår han, at man ikke tænker over, at man skal starte med at læse hele teksten, men at man tager den i etaper, stopper op undervejs og tænker over nogle linjer ad gangen og skriver ned, hvad man har forstået nu. Alfreds bedste råd til faglæreren er da også at lade eleverne sidde sammen og læse med mange ophold i teksten, hvor man snakker sammen om teksten.

Læse- og skriveteknologi omtaler begge elever som værktøjer, de dels selv bruger, og dels noget, andre elever vælger til efter behov. Alfred har for eksempel tidligere brugt søgning på fagord i tekster med genvejstaster, og Eskild bruger også ordbog og billedopslag. Andre i klasserne vælger at få teksten læst op. Nogle, fordi de er ordblinde, men Eskild fortæller også, at nogle i klassen får læst tekster op af og til, fordi ”... det får dem til at slappe mere af og blive mere opmærksomme.”

Vi vender tilbage til de to elevers strategier, og hvad der med læsefaglige øjne kom ud af indsatsen, men først skal vi se nærmere på selve undervisningen, som den foregik i klasserne.

En fælles skabelon til tekstarbejdet

Når elever læser fagtekster, er det vigtigt, at de har strategier til at lære sig nye ord og til at opdage, hvis de ikke forstår det, de læser. Det er udgangspunktet for indsatsen på Katrinebjergskolens mellemtrin, som er inspireret af projektet *Få forståelsen med*¹. Forskningsprojektet viste, at eleverne blev mere sprogligt deltagende og fik en større palet af strategier, som de anvendte aktivt ved læsning af fagtekster, når de blev undervist i ordtilegnelses- og monitoreringsstrategier og trænet i de samme typer af aktiviteter, såsom guideroller og cooperative learning-strukturer, på tværs af fag.

De to elevers læsestrategiske muskler er blevet trænet og udviklet i den tværgående indsats, hvor årgangens faglærere blev introduceret til aktiviteter og en fælles skabelon for faglig læsning af kommunens kompetencecenter. To læsekonsulenter deltog også i klasserne med co-teaching, så faglærerne kunne se læseundervisningen udspille sig i praksis i egne klasser.

Hensigten med at omsætte materialerne fra forskningsprojektet *Få forståelsen med* på skolen har dels været at tilpasse materialerne fra forskningsprojektet til den lokale hverdag på skolen og faglærernes behov for enklere skabeloner at arbejde med i klasserne, dels er skolens udgaver af elevarkene særligt tilpasset skolens ordblinde elever, fx kan samarbejdsopgaver gennemføres med brug af læse- og skriveteknologi. Ligesom i forskningsprojektet bruger lærerne på Katrinebjergskolen en fælles skabelon for tekstarbejdet, som går igen på tværs af forløb og fag på årgangen.

**N/T
(Emne)**

Tænk - par - del fra sidste gang

Læseformål:
- xxx

FØR vi læser

OPGAVE 1:
Se på overskrifter og billeder. Hvad ved du allerede?
Tekst: (link til tekst indsættes her)

Tankekort
Gå til Classroom og åbn dit tankekort.

OPGAVE 2:
Sammensatte ord

Lyt/læs	Skriv eller indtal. Brug det sidste ord først.
xxx	
xxx	
xxx	

Nye fagord

Fagord	Ord i tekst	Ordbog/Google	Billede	Skriv med egne ord
(Ord)	(Indsæt sætning)			
xxx				
xxx				

MENS vi læser

OPGAVE 3:

(Overskrift) - (link til tekst)

(Underoverskrift) (Nærlæsning)	Hvornår: Hvad:
(Underoverskrift) (Læs - fortæl - læs)	Hvornår: Hvad:
Billede	
Billede	

EFTER vi har læst

OPGAVE 4:
Plads for svære ord.

Svære ord	Ord i tekst	Gæt?

OPGAVE 5:
Besøg læseformål:
Fortæl for din sidemakker:
- (læseformål)

OPGAVE 6:
Tidslinje
Find din tidslinje på skoletube.dk
Lav nyt opslag med (Emne)

Figur 1: Fælles skabelon for tekstarbejde på Katrinebjergskolens mellemtrin. Du kan hente skabelonen som pdf-fil her: https://www.videnomlaesning.dk/media/6392/skabelon_mellemtrin.pdf

1 Projektet blev gennemført som et samarbejde mellem Nationalt Videncenter for Læsning og Høje-Taastrup Kommune. Man kan læse om projektet *Få forståelsen med* på Nationalt Videncenter for Læsning's hjemmeside: <https://videnomlaesning.dk/projekter/faa-forstaaelsen-med/>, hvor man også kan hente materialer til undervisning og kompetenceudvikling i vidensuniverset Styrk læsningen på tværs af fag: <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/vidensunivers/styrk-laesningen-paa-tvaers-af-fag/>

Skabelonen (se figur 1) indeholder øverst titlen på forløbet og et læseformål, et link til selve teksten, og nedenfor følger aktiviteter før, under og efter læsning af teksten. Aktiviteternes struktur går igen på tværs af forløb og fag, så eleverne bliver mere og mere fortrolige med arbejdsformerne og mere selvhjulpne. Med inspiration fra forskningsprojektet sætter skabelonen særligt fokus på ordforrådsaktiviteter og faste strukturer for samarbejde mellem eleverne efter metoden Cooperative Learning (CL) (Kagan & Stenlev, 2006), imens ikoner guider klassens ordblinde elever til at anvende læse- og skriveteknologi i aktiviteterne.

Eksempel på tekstarbejde i natur og teknologi²

Eleven Eskild var særligt optaget af forløbet om Livets udvikling, hvor han mødte fagordet fiskefod i teksten 'Insekter og fisk'. I denne skabelon var læseformålet: "Du skal fortælle, hvordan fisk udviklede sig til padder." I forløbets første aktivitet skulle eleverne besøge fagteksten, kun med fokus på at kigge på billeder og læse overskrifter, for at få viden og aktivere forforståelse inden for emnet. Herefter skrev eleverne stikord ind i et såkaldt tankekort med ord og små sætninger, ud fra deres forforståelse af emnet.

Efter det individuelle arbejde med tankekortet (Tænk) delte eleverne deres tanker om ord i emnet med klassekammeraterne ved samme bord (Par), og gruppen skulle vælge et ord til en opsamling i plenum (Del). Med CL-strukturen Tænk-Par-Del fik alle støtte til at deltage med fagligt input i den fælles klassesamtale. Sidst i lektionen skrev eleverne så nye fagord ind på deres tankekort med en anden farve. Ordene blev skrevet med rød farve, fordi eleverne så kunne tilføje ord senere i forløbet med en anden farve og på den måde se, at de nu havde lært andre og flere ord i emnet. Tankekortet udviklede sig således hen over forløbet med fagteksten. For eksempel skrev en elev 'fisk' og 'guldsmå' i et tankekort først i forløbet, og efter tekstarbejdet i klassen tilføjede hun 'padder' og 'ferskvand'.

Under læsning af fagteksten arbejdede eleverne med tekstens faglige nøgleord, dels gennem nærlæsning med udvalgte spørgsmål til afsnit i teksten, dels i aktiviteten 'Nye fagord' (se figur 2).


OPGAVE 2:

Nye fagord

Fagord "Insekter og fisk"	Ord i tekst	Ordbog/Google	Billede	Skriv med egne ord
Ferskvand	De første insekter er udviklet fra små krebsdyr i ferskvand			
Fossil	Man har fundet fossiler af den, dvs. forstenede udgaver.			
Padder	En padder er en mellemting mellem en fisk og et landdyr			

Figur 2: Aktiviteten 'Nye fagord'.

² Forløbet er udarbejdet af Mikkel Flensbak Søtoft, læsekonsulent, Kompetencecenter for Læsning i Aarhus.

I opgaven 'Nye fagord' skulle eleverne først skrive ordet inklusive den omgivende tekst i skemaets første kolonne. Dernæst undersøgte de opslag af ordet på Google og i ordbog og noterede den bedste forklaring. Derefter skulle de finde et visuelt tydeligt billede og kopiere ind i skabelonen og til sidst skrive en forklaring med egne ord. Nogle elever byttede dog rundt og søgte efter billedet først, så de havde en visuel støtte og derved måske fik nemmere ved at vurdere den forklaring på ordet, som de fik i opslag. Nogle gange lavede klassen Tænk-Par-Del med de nye fagord og tog en runde med snak om fagordenes betydning.

” Nogle elever byttede dog rundt og søgte efter billedet først, så de havde en visuel støtte og derved måske fik nemmere ved at vurdere den forklaring på ordet, som de fik i opslag.

Før eleverne genbesøgte læseformålet i de sidste opgaver, skulle de samle op på 'p-pladsen for svære ord' (se figur 3). P-pladsen for svære ord er en liste over ord, som eleverne i løbet af tekstarbejdet ikke kan finde en tilfredsstillende forklaring på, hverken i fagtekst, ordbøger eller ved fælles hjælp i samarbejdsopgaverne. Ordene noterede eleverne undervejs sammen med den omkringstående tekst og et gæt på betydningen. Lærers opgave var at kigge på elevernes p-pladser og vælge ord, som var vigtige for at forstå det faglige emne, og give en gennemgang af ordene.

EFTER vi har læst


OPGAVE 4:

P plads for svære ord.

Svære ord	Ord i tekst	Gæt?

Figur 3: P-pladsen for svære ord.

Efter arbejdet med fagord og nærlæsning af teksten skulle eleverne besvare læseformålet mundtligt ved at fortælle til en makker, hvordan fisk udviklede sig til padder. Og til slut lå Eskilds yndlingsopgave i forløbet: at udarbejde en tidslinje med den nye viden om insekter og fisk.

”Han får ellers ikke altid sagt så meget i klassen”

Vi møder også to af faglærerne i projektet, som nu har overtaget skabelonerne og bruger dem i deres undervisning på egen hånd. Lærke Lenbroch er lærer i en af årgangens NEST-klasser, hvor der blandt andet går børn med særlige behov, og underviser i natur og teknologi, kristendom og engelsk. Kasper Lovring Petersen underviser også i natur og teknologi på årgangen, foruden matematik og idræt. De to lærere er særligt glade for arbejdet med tankekort, strategier og samarbejdsstrukturerne for eleverne. Kasper Lovring Petersen fremhæver, at tankekortene fungerer godt ved start på et nyt emne og en ny tekst:

Tankekort er en slags brainstorm. Hvad ved de fx om det første liv? Og de kigger på den tekst, de skal til at læse. Hvad tænker de om det? Det sporede dem ind på emnet og fik dem til at tage stilling til centrale ting, og vi kan starte med en fælles forståelse. Det er hurtigt og let at få dem til at skrive ind i tankekortet. Og ved fælles opsamling kunne alle bidrage, fordi de havde lavet Tænk-Par-Del.

” **De to lærere er særligt glade for arbejdet med tankekort, strategier og samarbejdsstrukturerne for eleverne.**

Og han fortæller videre, at samarbejdet i faste strukturer højnede deltagelsen: ”De kom mere i gang mundtligt, og når de skulle fortælle noget, så havde de det hele skrevet ned på forhånd.”

Lærke Lenbroch supplerer med et eksempel:

Ja, jeg har også en elev i klassen, der er ordblind og kan have det lidt svært i undervisningen. Eleverne sad to og to og forberedte sig og nærmest øvede, hvad de skulle sige i plenum, så han fik sagt noget mere og endda læst højt, og de brugte de nye fagord i samtalen. Han får ellers ikke altid sagt så meget i klassen.

Med strukturerne og strategiarbejdet kan eleverne mere på egen hånd og med hinandens hjælp, og der bliver overskud til at differentiere. Lærke Lenbroch forklarer:

Vi prøver altid at balancere tavleundervisning. Det kan der ende med at blive rigtig meget af. Typisk ville jeg læse svære fagtekster fælles, men det kan være svært for mange elever at holde fokus på i lang tid. På den her måde kommer jeg i mål med det, jeg gerne vil, og eleverne bliver selv mere aktive. Måske er det lidt langtrukkent i starten, men når de er trænet i strategierne, kan de selv tage det ansvar. Vi vil jo gerne derhen, at de kan selv, så vi ikke skal stilladsere det.

Kompetencecenterets skabelon og den konkrete stilladsring i at undervise i fagtekster med de to konsulenter som co-teachers har været en hjælp for de to lærere. Lærke Lenbroch fortæller:

Jeg har altid et mål med undervisningen, men nogle gange er det ikke tydeligt nok for alle elever. Det er ekstremt svært at læse fagtekster, har jeg fundet ud af. Jeg stod og skulle ind og undervise med en fagtekst for nogen tid siden, og så kiggede jeg på teksten anderledes – jeg så pludselig alle de fagord!

” **Jeg stod og skulle ind og undervise med en fagtekst for nogen tid siden, og så kiggede jeg på teksten anderledes – jeg så pludselig alle de fagord!**

Jeg spørger, om det tager længere tid at læse teksterne i undervisningen med den nye måde at gøre det på. Begge faglærere svarer med det samme: ”Ja!”, og Kasper tilføjer: ”Men de får så meget mere ud af det. De forstår det og husker det.”

De to lærere bruger stadig skabelonen, men tilpasset deres egen undervisning og travle hverdag. De starter stadig tekster op med et tankekort og arbejder med nye fagord. Under læsning nærlæser

eleverne med spørgsmål til tekstens afsnit, og bagefter er der opfølgning på læseformålet. Lærke Lenbroch kunne for eksempel finde på at bede dem om at forklare, hvad kulhydrater, proteiner og fedt er. Kasper Lovring Petersen laver af og til en evalueringsopgave til emnet som en måde at følge op på læseformålet.

Lærke Lenbroch synes ikke, arbejdet med fagteksterne kræver megen ekstra tid til forberedelse: ”Det tog egentlig ikke så lang tid, som jeg troede. Man skal lige finde de væsentlige ord og lave et par spørgsmål. Men det skal være en lidt længere fagtekst, før det giver mening.”

Strategier for ordtilegnelse og monitorering af egen læseforståelse

Lad os vende tilbage til elevernes erfaringer med læsefaglige briller og de fordele ved indsatsens arbejds måder, som viser sig.

Det grundige arbejde med fagteksterne betyder, at tempoet trækkes lidt ud af tekstarbejdet, som samtidig stiller krav til elevernes overvågning af egen forståelse af teksterne. Lærernes skabelon på Katrinebjergskolen fastholder eleverne i at arbejde mod et læseformål både før, under og efter selve læsningen af teksten, og den viser dem, hvordan de selv kan knække ordene – herunder også hvordan de skal huske at samarbejde om læsning og ordforrådsudvikling. Skabelonen er fleksibel, så elever som Eskild kan gøre den indledende del af arbejdet hurtigere og få tid til at fordybe sig i arbejdet med tidslinjen, mens andre elever har brug for at fordybe sig i netop afklaring af ordforrådet.

Det er ikke tilfældigt, at indsatsen blev lagt på mellemtrinnet. Her eksploderer mængden og typerne af fagtekster, som eleverne møder, og det gør ordforrådet i fagene også. Det er vanskeligt at sætte eksakte tal på ordforråds størrelse og udvikling, men sammenholder man forskellige undersøgelser, så kan vi godt regne med, at børn tilegner sig en enorm mængde af ord i løbet af deres skoletid. Nogle tal peger i retning af ti ord om dagen (Oakhill et al., 2015, s. 99). Så når eleven Eskild taler om at vælge de vigtigste ord i sætningen ud til nærmere undersøgelse som en del af hans tekstlæsning, så kan det være en god strategi. Her er faglærerens valg af de vigtigste nøgleord i teksterne et vigtigt element.

Men eleverne kan ikke nøjes med at arbejde med få ord, hvis tekstens ordforråd er stort og nyt for eleven, for forståelse af langt de fleste ord i en tekst er ofte afgørende for læseforståelsen (Oakhill et al., 2015). Desuden kan skolens fagtekster være meget forvirrende bygget op og mangle sammenhæng, blandt andet fordi de ofte skal være korte, men formidle komplekse sammenhænge – noget, som eleven Eskild også bemærker (læs mere om ’ubetænksomme fagtekster’ i Bremholm & Storgaard, 2024, s. 45). Og både faglige og førfaglige ord er forskellige fra fag til fag (Golden, 1984). Derfor er det afgørende, at Eskild, Alfred og deres kammerater på mellemtrinnet får nogle handlemuligheder, når de støder på ord, som de ikke forstår, og læreren ikke kan nå at undervise direkte i alle ord, som den enkelte elev sidder tilbage med. Og det ser ud til at være lykkedes på Katrinebjergskolen, hvis vi ser nærmere på de strategier, som de to elever fortæller om i første del af artiklen.

Eskild og Alfred er selv bevidste om, at de kan styrke læseforståelsen ved at:

- Læse lidt videre i teksten og se, om det giver mening. En vigtig og ofte overset strategi til ordforrådstilegnelse er at bruge konteksten til kvalificerede gæt på ords betydning (Daugaard et al., 2019; Gibbons, 2009). Alfred og Eskild bruger den sproglige kontekst til at gætte på ordets betydning og vænner sig til, at ord skal forstås i meningsfulde sammenhænge, hvor de bruges til at opnå et læseformål.

- Skaffe sig eller aktivere eksisterende forforståelse, før de læser teksten. Det er, som Eskild formulerer det, "... godt at vide noget om emnet, før man skal i gang med teksten." Fra læseforskningen ved vi, at det er rigtig godt at vide noget, som man kan hænge den nye viden i fagteksten op på, og at forforståelse både er noget, man kan skabe og aktivere (se for eksempel Gibbons, 2016). I forløbet på Katrinebjergskolen husker eleverne på, hvad de allerede ved om emnet, ved at udfylde tankekort. Og de bruger både tekstens billeder og overskrifter, hinanden og læreren til at skaffe sig mere viden, før de læser teksten.
- Samarbejde i faste strukturer med bordgruppe eller en makker om læseforståelse. I forløbet trænes eleverne i udvalgte CL-strukturer, og eleverne læser sammen i små grupper med indlagte samtaler, hvor de overvåger deres begrebs- og læseforståelse. Alfred fremhæver endda det at læse med indlagte samtaler undervejs som sit bedste råd til faglærerne. Og det er faktisk ret godt undersøgt, at netop den strategi er hensigtsmæssig, hvis elever skal opnå bedre forståelse af skolens tekster (Nielsen et al., 2026).
- Slå ord op i en ordbog, og her skal man huske, at eleverne på Katrinebjergskolen bliver trænet i at bruge læseteknologi aktivt – både elever med ordblindhed og alle andre elever. Det betyder, at der er flere veje til et ords betydning. Eleverne fortæller også, at de kan bruge billedsøgninger til at danne sig indtryk af ordets betydning. Det er hjælpsomt for alle elever, men måske særligt for flersprogede elever, som kan bruge visualiseringer til at overføre viden om ordforråd mellem deres stærke sprog (Knudsen & Wulff, 2021).

Skabelonen sørger for, at eleverne vender tilbage til de centrale fagord flere gange, både i tale og på skrift. Gentagelser i forskellige sammenhænge er vigtigt for at sikre ordforrådstilegnelse (Henriksen, 2017). Og så er det ikke kun en fordel for Eskild, at arbejdet med at udvikle ordforrådet foregår i de enkelte fag, fordi han er vild med kridttiden og forhistoriske dyr. I fagene optræder ord fra samme emne nemlig i temaer og altså i semantiske netværk. Når eleverne dydbearbejder ord fra samme betydningsområde ved at tale om dem: definerer og sammenligner dem, lader ordene afgrænse, supplere og nuancere hinandens betydning, så er det stærkt ordforrådsudviklende (Henriksen, 2017).

Forskningsprojektets vej til skolens praksis

Besøget på Katrinebjergskolen har vist, hvordan et forskningsprojekt kan inspirere en gruppe mellemtrinlærere på en skole i Aarhus og bidrage med nye redskaber i to drenge sproglige værktøjskasse på vej mod udskolingens tekstarbejde. Projektet er både lykkedes med at give eleverne strategier til ordforrådsarbejde og overvågning af egen læseforståelse, og det er lykkedes med at skabe en enkel praksis for et differentierende tekstarbejde for faglærerne. Man kan blive nysgerrig på, hvordan lærernes tekstarbejde i fagene vil udvikle sig, og hvad de tværgående arbejdsformer betyder for den fagspecifikke læsning³, men det må blive næste kapitel i historien.

Hvis du stadig er nysgerrig på, hvad en fiskefod er, kan vi afprøve fremgangsmåden med billedsøgning, som eleverne bruger i forløbet: Hvis man googler ordet fiskefod med billedsøgning, så kan man støde på billeder af hæklede hatte og artikler om fiskefoder. Men man kan også finde et billede af en forhistorisk fisk, og hvis man aktiverer sin forforståelse om emnet, kan man vælge at se nærmere på en artikel om et fortidsdyr, en fisk med fodlignende finner, der fortrød livet på land og vendte tilbage til havet. I artiklen står der også, at nye fund af fossiler udfordrer teorien om udviklingen af finner til ben hos forhistoriske fisk. Det er ikke svært at forstå Eskilds fascination af dette dyr.

3 Læs mere om fagspecifik læsning på sitet: Hvad er fagspecifik literacy, og hvorfor er det vigtigt?
<https://videnomlaesning.dk/literacydk/hvad-er-fagspecifik-literacy-og-hvorfor-er-det-vigtigt/>

Tak

En stor tak til Johanne Sand-Nielsen og Mikkel Flensbak Søltøft fra Kompetencecenter for Læsning, som har bidraget med viden om projektets udvikling og gennemførelse på Katrinebjergskolen og deltaget i interviews på skolen, hvor de også har fungeret som konsulenter og co-teachers i projektet.

Referencer

- Bremholm, J., & Storgaard, L. C. (2024). *Skolens tekster*. Aarhus Universitetsforlag.
- Daugaard, T. H., Juul, H., & Nielsen, A.-M. V. (2019). *Skub på ordene: ordtilegnelse på mellemtrinnet*. Akademisk Forlag.
- Gibbons P. (2009): *English Learners, Academic Literacy, and Thinking – Learning in the Challenge Zone*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen. Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Samfundslitteratur.
- Golden, A. (1984). Fagord og andre ord i o-fagbøger for grundskolen. I A. Hvenekilde & E. Ryen (red.), *Kan jeg få ordene dine, lærer?* J. W. Cappelens Forlag.
- Henriksen, B. (2017). Hvad vil det sige at kunne et ord? *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 16(49-50).
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Alinea.
- Knudsen, S., & Wulff, L. (red.) (2021). *Kom ind i sproget. Flersprogede elever i fagundervisningen*. Akademisk Forlag.
- Nielsen, A.-M. V., Engmose, S. F., & Juul, H. (2026). Hvad skal en læseunderviser vide om læsning? I A. K. Skyggebjerg, J. Bremholm & K. Hauer (red.), *Læsning til tiden*. Hans Reitzels Forlag.
- Oakhill J., Cain, K., & Elbro C. (2015). *Læseforståelse – indsigt og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.

Om forfatteren

Katja Sørensen Vilien har undervist i fagene dansk og dansk som andetsprog på læreruddannelsen siden 2007 og arbejder som faglig formidler på Nationalt Videncenter for Læsning. Hun er redaktør af tidsskriftet *Viden om Literacy* og (med)forfatter til en række lærebøger og artikler med fokus på læsning, sproglig udvikling og andetsprogpædagogik.

Danskfagets didaktik

– skvulp og bølgegange

LENE CICILIE STORGAARD, DOCENT I DANSKFAGETS DIDAKTIK,
KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE



I dette essay skriver jeg om danskfaget og de didaktiske strømninger, jeg ser bevæge sig omkring faget i disse år. Der ligger pædagogisk tænkning bag enhver didaktik, og jeg reflekterer over det stof, de grundforståelser og den opgave, som ligger i faget, med en hilsen til to betydningsfulde tænkere: Biesta og Grundtvig. Med inspiration fra Exeter University og med baggrund i forskellige projekter, som er udført i Nationalt Videncenter for Læsning i samarbejde med andre, tager jeg en diskussion op, som professor ved SDU Nikolaj Elf rejste for et par år siden, nemlig om det er godt for faget, at vi arbejder med ”bindestregs-didaktikker”, eller om der er andre veje at gå i danskfaget. En diskussion, der også nu pågår i forbindelse med udvikling af de nye fagplaner for danskfaget.

Didaktikkens ærinde

Hvad er didaktikkens ærinde i fagene? Mere præcist i danskfaget? Hvad er det vigtigste at arbejde med, og hvordan gør vi dansklærere det? Alle os, der arbejder i danskfaget, står med den opgave at få elever, kursister eller studerende til at begribe og forstå sprog og tekster. Opgaven går ud på at lægge undervisningen an, så elever ansføres til både at kigge ind i teksten, ud i verden og ind i sig selv. Gert Biesta – der både er pædagog og uddannelsesforsker – taler om, at didaktikkens opgave er *kvalifikation, socialisation og subjektifikation*. Han peger på, at et fag må tilegnes som viden, færdigheder og sociale kompetencer, der gør, at man som menneske kan deltage i og bidrage til samfundet. Mens andet – nemlig det, han betegner som subjektifikation – handler om menneskets essentielle dannelsesproces, der må udvikles i skolen, så eleverne kan blive selvstændige og ansvarlige mennesker, der tænker og handler frit.

I danskfaget arbejder vi både med viden, færdigheder, sociale kompetencer og dannelsesforhold. Vi fremmer elevers møde med sig selv og den nære og fjerne omverden, og derigennem skaber vi grundlag for forståelse, indsigt og selvstændighed. Men hvordan omsættes fagets mål og hensigter til konkret undervisning, når vi lærer eleverne at læse og skrive, at analysere og fortolke, at designe processer og nå deres mål – og alt det andet, som vi gør i danskfaget?

” I danskfaget arbejder vi både med viden, færdigheder, sociale kompetencer og dannelsesforhold.

Der ligger pædagogiske grundforståelser bag didaktiske diskussioner, og det tankegods, jeg bringer frem i dette essay, bygger på lange og grundige, historisk forbundne diskussioner om skolens formål og virke. Jeg vil pege på to tænkere, som har haft stor betydning for danskfaget: Biesta, som jeg har omtalt ovenfor, og også det grundtvigianske fundament, der ligger bag folkeskolen, folkehøjskolerne og folkets stemme. Grundtvig satte som pædagog og livsoplysningsmenneske det levende



ord og samtalen i centrum. Hans værdisyn har præget skolen og lagt grundsten til dialog, kreativitet og fantasi, også i danskfaget. Vores samfund er rundet af en fælles demokratisk forståelse, og det er af værdi at kunne løfte stemmen, tale klart, mene noget, reflektere, samtale og stå stærkt i sig selv og med hinanden. Vi har klangbund i en kultur, hvor vi gennem uddannelse ønsker at udvikle elevers stamina og selvstændighed. Og netop i danskfaget sker dette gennem elevers møde med sprog og tekster som fagets kernestof.

” **Vores samfund er rundet af en fælles demokratisk forståelse, og det er af værdi at kunne løfte stemmen, tale klart, mene noget, reflektere, samtale og stå stærkt i sig selv og med hinanden.**

Skolen uddanner jo til samfundet, og uddannelse er en udslagsgivende faktor for rigtig mange mennesker. Uddannelse kan have livsforandrende betydning og spejler kultur. Så hvad gør vi i danskfaget i skolen for at understøtte den personlige og faglige dannelse og selvstændighed? Folkeskolens formålsparagraf siger ret tydeligt, hvad vi skal gøre. Vi skal tilskynde til, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, vi er forpligtede til at medvirke til at udvikle elevers alsidige personlige udvikling, og vi skal bidrage til at udvikle elevers forståelse og ansvarsfølelse for andre mennesker. Med det grundlag og med didaktikken som fagligt fundament rejser der sig det spørgsmål, hvordan man i danskfaget underviser, så eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, dannes gennem personlig udvikling og udvikler forståelse og ansvarsfølelse for andre mennesker.

Svaret finder vi i den bølgegang, der gennem historien har været inden for det danskdidaktiske felt, og den måde, vi begrundet fagets ”hvordan” på. Nogle gange har vi været mest optagede af, hvordan eleverne tilegner sig bestemte færdigheder og kvalifikationer: Kan de læse, kan de stave, kan de referere et stof? Andre gange har socialisering og nytteværdier været i fokus: Lærer vi eleverne at omgås hinanden på demokratisk vis? Kan de indgå i fællesskaber og fungere i sociale sammenhænge? Og endnu andre gange er det kundskaber og viden, der er det primære mål: Har de udviklet fortolkningskompetence, besidder de en almen- eller klassisk dannelse, kan de reflektere på tværs af tematikker og perspektiver? Didaktikker kan være socialiserende, kompetence- eller dannelsesorienterede og nogle gange det hele på samme tid. Heldigvis da! Det afhænger af, *hvordan* vi gør i undervisningen, og *hvordan* eleverne kan møde stoffet. Og det er både historiske betingelser, traditionelle arbejdsmåder, didaktiske strømninger og nutidens behov, der er med til at forme fokus i vores danskfag.

” **Didaktikker kan være socialiserende, kompetence- eller dannelsesorienterede og nogle gange det hele på samme tid. Heldigvis da!**

Bølgegange, vindforhold og strømninger. Måske har I lagt mærke til, at havmetaforikken flytter ind i mit sprog, og det er nok meget godt at tænke didaktik med disse begreber, fordi de peger på, at diskussionerne er i bevægelse. Vindforhold skifter, og strømninger bærer os afsted.

Så lad os følge en strømning og tage en tur over Nordsøen ...

til Exeter i Sydengland. Jeg tager jer læsere med på en studietur for at besøge Debra Myhill og hendes kolleger Ruth Newman, Anthony Wilson og Claire Dowdell. Nogle gange skal man nemlig se til udlandet for at etablere et kontrastivt blik og forstå, hvad der sker både der og her. Så vi tager afsted for at finde inspiration, og vores ærinde er at observere L1-undervisning (undervisning i engelskfaget, hvilket svarer til undervisning i danskfaget) med en særlig interesse for, hvordan eleverne lærer at skrive. Hvordan de arbejder med sprog, grammatik og kreative tilgange i skolen. Vi vil gerne se, om de gør det forskelligt fra os her i Danmark.

Det, som slår os, er, at det ser ud til, at L1-fagets kernerdiscipliner i undervisningen allesammen er vigtige på én gang og sættes i spil samtidigt i undervisningen. De engelske lærere arbejder i de klasser, vi besøger, ikke med grammatik, skrivning eller læsning i adskilte og opdelt tidsrum. De arbejder på klasseniveau med en fælles tekstproduktion, og ud fra den får de sprogsamtaler, grammatik, skrivning, læsning, litteratursamtaler, retorik og mundtlig formidling i spil på en og samme tid. Teksten er i fokus, og med tekstskelet som centrum for undervisningen spiller fagets deldiscipliner ind i et kollaborativt og fællesskabende arbejde. Helt konkret foregår det ved, at 5. klasse sammen på klasseniveau skal digte et lille afsnit til eventyret om Hans og Grete. De to børn, Hans og Grete, går ude i skoven og skræmmes af de høje træer og skumringen, der falder på. Eleverne i klassen kommer med input til stemninger, stilistiske træk, personificeringer, allitterationer, og de fører en litteratur- og sprogsamtale, samtidig med at de med lærerens guidning i fællesskab skaber en tekst. Det er læreren, der skriver teksten på computer knyttet til whiteboardet. Så læreren fører hånden. Men det er eleverne, som kommer med alle input. De samarbejder om udkast til sætninger og bidrager med voluminøse ord og vendinger, der kan skabe den stemning i skoven, som de i fællesskab er på vej til at forstå. Nemlig angsten for at gå der alene på vej mod pandekagehuset og være et lillebitte barn. Det er en eksplorativ samtale om form og indhold, om sprog og tekster, om stilistik og virkemidler, der foregår.

Den angelsaksiske skolekontekst er jo markant anderledes end den danske, og der er store strukturelle forskelle, som har betydning for de måder, lærerne kan undervise på. Eksempelvis har en lærer alene en årgang og er ekspert i det faglige stof til netop denne årgang. Hvor vi i Danmark har tradition for, at læreren følger klasserne, i dag i minimum 3 år – og tidligere, med enhedsskolen, i et helt skoleliv. Men det er ikke de strukturelle og kontekstuelle forskelle, vi på vores studietur er så optagede af. Vi er mere optagede af det, de konkret *gør* i undervisningen, altså den konkrete praktiske didaktik. I Exeter ser vi lærere, der arbejder fagligt emergerende med stoffet og med en stærk opmærksomhed på alle elevers deltagelsesmuligheder. Med emergerende menes, at L1-faget folder sig ud i sin helhed i selve undervisningssituationen, og man kan ikke få øje på, om de har skrivning, grammatik, litteratur eller sprogundervisning. De har ”engelsk”, og alle fagets dele kommer spontant i spil.

” Med emergerende menes, at L1-faget folder sig ud i sin helhed i selve undervisningssituationen, og man kan ikke få øje på, om de har skrivning, grammatik, litteratur eller sprogundervisning.

Det kan meget vel være, at mange lærere i Danmark også underviser på denne måde. Det har jeg ikke nok indsigt i. Men Nikolaj Elf har tidligere peget på, at det, vi gør i Danmark, kan forstås, som at vi arbejder med bindestregsdidaktikker. Altså eksempelvis forsøger at udvikle skrive-didaktik, grammatik-didaktik og spil-didaktik, som jeg selv har bidraget til i min forskning. Vi skiller fagets deldiscipliner fra hinanden og opøver elevernes færdigheder inden for hver deldisciplin.

Hjemme igen i Danmark giver oplevelsen stof til eftertanke. Hvad er det, vi har hyldet i danskfagets didaktik de seneste år? Hvad har Nationalt Videncenter for Læsning bidraget til i de projekter, der er gennemført der? Hvad har jeg selv fokuseret på i min forskning, og hvor bevæger de fagdidaktiske diskussioner sig hen? Så lad os kaste et blik tilbage på ...

Skrivedidaktikprojektet i Ishøj

Et af de bindestregsprojekter, jeg selv har stået i spidsen for, er projektet *Skrivedidaktik på mellemtrinet i alle fag* (2012-2015). Klara Korsgaard, Mette Bak Bjerregaard og jeg havde projektledelsen. Marianne Gjelstrup, læsekonsulent i Ishøj Kommune, åbnede døren til fem skoler, og vi arbejdede i tre år med at undersøge og udvikle skriveidaktik på mellemtrinet i fagene dansk, matematik, natur/teknik og historie. Det spændende var, at vi tog udgangspunkt i den didaktiske praksis, der var på skolerne, og sammen med lærerne forsøgte at flytte skriveidaktikken et lille nøk. Vi fandt frem til, at et arbejde med skriveformål, skriveordre, modellering og respons var virkelig væsentlige didaktiske forhold at få styr på i alle fagene, fordi man derved som lærer blev tydelig i sine oplæg og forventninger til elevernes arbejde. Lærerne blev dygtige til klasseledelse, med skrivning som middel og mål.

Projektet placerede sig i et krydsfelt mellem fagdidaktiske og almendidaktiske diskussioner, fordi praksis kaldte på netop det. Det handlede selvfølgelig om, *hvorfor* eleverne skulle skrive i fagene, *hvad* eleverne skulle skrive, *hvilke* tekster og teksttyper der var i spil, og *hvilket sprog* de kunne bruge, når de skrev i et fag, men det handlede også om rammerne for læring: om eleverne forstod formålet med skolens opgaver. Var skriveordrerne forståelige for eleverne, både når de arbejdede med læremidler, og når lærerne med deres fagsprog instruerede eleverne i at lave en opgave? Det handlede også om modellering, hvor lærerne skrev tekster på tavlen sammen med klassen og demonstrerede, hvordan tekster bliver til i fagene, og hvordan fagsprog er forskelligt fra fag til fag. Endelig handlede det om muligheden for at give enten mundtlig eller skriftlig feedback på en måde, der var læringsfremmende for eleverne.

Skrivedidaktikprojektet i Ishøj blev på mange måder til en handlende didaktik, idet vi gav anvisninger i forhold til de fag- og almendidaktiske rammer for undervisningen. Men det bagvedliggende værdigrundlag stod klart, det byggede på fællesskabet som klangbund for læring. Altså at alle elever i klassen skulle have mulighed for at deltage. At det var vigtigt, at alle var aktive, og at alle kunne forstå, hvad skolens opgaver gik ud på.

Skrivning er en jeg-forankrende aktivitet, fordi hver elev skriver med udgangspunkt i sig selv. De skriver det, de kan. Elevens tanker flyder ud gennem hænderne, enten på papir eller computer, og de tager udgangspunkt i sig selv, og det, de forstår. Så alle, der skriver, deltager. Nogle gange sker det i fællesskabende skriveprocesser, og andre gange skriver eleverne individuelt, men uanset det deltager de.

I de indledende studier i Ishøj så vi mange eksempler på elever, der var mentalt fraværende i undervisningen, men i løbet af projektperioden arbejdede lærerne med en større tydelighed og synlighed, der havde inkluderende kraft. Lærerne blev selv mere skrivende. De modellerede opgaver for eleverne, også for at imødekomme det problem, at børn fra uddannelses-fremmede hjem ikke forstod skolens opgaver og skolens sprog. Derfor måtte lærerne vise vejen, ad hvilken man går i et fag. Vi arbejdede altså med tydelige fagspecifikke skriveordrer med den pædagogiske hensigt at styrke elevernes faglige deltagelse og dermed, ja – blive uddannet. Det er det, skole går ud på – at uddannes til selvstændighed og fri tænkning, og skriveidaktikken blev et skridt på vejen hertil, både i danskfaget og i andre fag.

” De modellerede opgaver for eleverne, også for at imødekomme det problem, at børn fra uddannelses-fremmede hjem ikke forstod skolens opgaver og skolens sprog. Derfor måtte lærerne vise vejen, ad hvilken man går i et fag.

Grammatikdidaktik i Gramma3

Et andet bindestregsdidaktisk forskningsprojekt, som jeg har deltaget i, er [Gramma3](#)-projektet. Det var et projekt, hvor Kristine Kabel (KP/DPU), Mette Vedsgaard Christensen (VIA) og jeg selv etablerede projektledelsen, og derudover deltog 12 undervisere og forskere fra henholdsvis professionshøjskolerne VIA og KP fra fagene dansk, engelsk og tysk. Gramma3 gik ud på at undersøge, hvordan man praktiserede grammatikdidaktik i udskolingen. Vi undersøgte den konkrete didaktiske praksis i fagene dansk, engelsk og tysk, og på baggrund heraf og i samarbejde med lærere fra skoler eksperimenterede vi med at rykke grammatikundervisningen et sted hen, hvor flere elever kunne få glæde af at deltage og begribe grammatikkens betydning for tekstskabelse og tekstforståelse.

I den undersøgende fase fandt vi ud af, at grammatikdidaktik i udskolingen blev praktiseret på virkelig mange forskellige måder. Det var udfyldningsopgaver på papir eller skærm. Det var ligge/lægge-ark og stoveøvelser. Det var ordklassetræning, men det var også et disciplineringsredskab, når eleverne var urolige i klasserne. Det var vikarens redning, for man kunne altid lave grammatik, hvis der ikke var andet at lave. Grammatikundervisningen havde pausekarakter for nogle elever, for havde man brug for at arbejde individuelt og trække sig fra fællesskabet, så var kopiark med grammatikøvelser en kærkommen anledning til det.

I den eksperimenterende fase arbejdede vi med at føre samtaler med eleverne om grammatik. Vi var stærkt inspireret af den forskning, man bedrev ved Exeter University med Debra Myhill i spidsen, og vi forsøgte os med en didaktik, hvor der altid blev peget konkret ind i sproget, og hvor man altid skulle undervise med mindst to niveauer i spil – altså altid arbejde med to af niveauerne: *ord, sætninger, tekst og kontekst* samtidigt. Vi erfarede, at den didaktik skabte forbindelser fra en isoleret og individualiseret læring af grammatiske mønstre til en mere reflekteret, kollaborativ og samtaleorienteret forståelse af grammatik. Vi kaldte den for en kontekstualiseret grammatikforståelse (læs mere om dette i artiklen af Kabel, Mortensen & Isager i dette temanummer af tidskriftet *Viden om Literacy*).

Ligesom i skriveidaktikprojektet blev grammatikdidaktikken anbefalende og handlingsorienteret i sin praksis. Her gjaldt det nok om at lægge grunden til et inkluderende og fællesskabende læringsrum, men måske mere om at etablere en didaktik, der skabte en kognitiv bro for eleverne, så grammatikken kunne forbinde sig til sprogfagernes tekster, og eleverne kunne undersøge deres egne skrevne tekster grammatisk set. De kunne undersøge mange typer af tekster, som fagtekster, skønlitterære tekster, journalistiske tekster, og dermed få indblik i, at sprogbrug er forskellig, og at grammatikken har en rolle at spille der.

Hvis jeg skal udpege et didaktisk værdigrundlag for Gramma3-projektet, så handler det om forståelse. Altså at man som lærende menneske får mulighed for at begribe og forstå et fænomén og gennem det udvikler sine færdigheder og kundskaber. Konkret handlede det om at flytte grammatikdidaktikken væk fra individuelle udfyldningsopgaver uden samtaler om sprog og hen til en grammatikundervisning, der tilskynder eleverne til sproglig udfoldelse og fantasi og til at gå

undersøgende og kreativt til værks med egne og andres tekster. En drejning, der havde til formål at skabe sproglig indsigt og ad den vej opbygge elevernes selvsikkerhed og deres mod til at være undersøgende og eksperimenterende.

Mod holistiske og emergerende didaktikker?

Jeg kan komme med endnu et eksempel på et projekt, der kan kategoriseres som bindestregsdidaktisk: *Game-Based Learning in the 21st Century (GBL21)* – et stort forskningsprojekt, der handlede om at udvikle spildidaktik i fagene dansk, matematik og natur/teknik. Men jeg stopper her, for pointen er lidt den samme: Vi har i alle tre projekter undersøgt et kernefelt i (dansk)faget isoleret set! – Skrivning, grammatik og her spildidaktik. Det gør man ofte i forskningen, og det kobler sig til danskfagets didaktik i virkelighedens skole, men det tager som udgangspunkt ikke fagets helhed med i betragtning. Det faglige fokus forbinder sjældent deldisciplinerne til hinanden.

Derfor vender jeg mig nu mod en didaktisk diskussion om, hvorvidt vi i dag skal forsøge at udvikle danskfaget med fokus på mere holistiske og emergerende didaktikker. Og nu hjælper havmetaforikken mig igen, for nu skvulper det. Det skvulper den anden vej, fordi vi netop nu står med den diskussion i forhold til danskfagets nye fagplaner, og her ser det ud til, at der er en modbølge på vej. Vi havde jo *Fælles Mål for danskfaget 2014*, hvor faget blev opdelt i fire kompetenceområder med i alt 16 kompetencemål og dertil et hav af læringsmål. Og ja – jeg har selv siddet i den arbejdsgruppe, der skrev *Fælles Mål*. Hensigten var at skabe overblik over faget og være meget konkrete i læringsmålene i forhold til, hvad fagets indhold bestod af. Implementeringen ind i skolens hverdag gjorde dog, at faget muligvis blev mere atomiseret. Det blev adskilt i dele.

” **Derfor vender jeg mig nu mod en didaktisk diskussion om, hvorvidt vi i dag skal forsøge at udvikle danskfaget med fokus på mere holistiske og emergerende didaktikker.**

I 2025 blev færdigheds- og vidensområder samt færdigheds- og vidensmål i danskfaget gjort vejledende og er ikke længere bindende. Det betyder, at lærerne har frihed til at tilrettelægge undervisningen ud fra elevernes behov og de lokale forhold, de står med på skolerne. Parallelt med den bevægelse pågår der i regi af Undervisningsministeriet et arbejde med at skrive nye fagplaner for fagene. De ligger p.t. i udkastformat og skal afprøves ved forskellige skoler rundt om i landet, inden de forventes at træde i kraft fra skoleåret 2027/2028. Fokus flyttes i den bevægelse fra detaljerede læringsmål til fagets kernestof og undervisningens indhold og form. Altså en tendens, der peger i retning af, at didaktikken har dannelse og værdier i fokus. Indholdsområderne knytter an til hinanden, og man diskuterer, om eksempelvis sprogområdet skal knytte an til tekster i kontekst.

” **Fokus flyttes i den bevægelse fra detaljerede læringsmål til fagets kernestof og undervisningens indhold og form. Altså en tendens, der peger i retning af, at didaktikken har dannelse og værdier i fokus.**

Det er en diskussion, der handler om, hvordan danskfagets deldiscipliner er forbundne, og det er samtidig en dynamisk og vedvarende diskussion om, hvad faget skal indeholde, hvordan vi forstår danskfaget, undervisningen, hvilke spørgsmål der særligt kalder på svar, herunder om vi – som

Elf siger det – går ind i diskussioner om dannelse, kompetencer, legitimering, metoder, indhold og organisering. I de fagplaner, der er på vej, har man bestemt sig for stadigvæk at adskille fagets discipliner, men dog knytte dem an til hinanden, sådan at fx sprog har med tekst i kontekst at gøre. Sådan at skrivning har med tekstskelet at gøre osv. Så der er nye bevægelser på vej til at påvirke danskfaget i retning af et mere helhedsorienteret og samstemt fag.

Skuden i havn

Men hvordan får jeg nu skuden i havn, så vi ikke lander i bølgen blå? Den skude, jeg skriver om, er vel at mærke stor. Lastet med danskfagets historik, didaktiske traditioner, skolekultur, faglighed og undervisningspraksisser. Og den har fundet sin last både på universiteter, i professionsuddannelser, på gymnasier, i skoler og i alle andre uddannelsessammenhænge, hvor danskfaget indgår. Videnskabelige traditioner, klassiske opdelinger af fagets discipliner, når vi forsker i det, blander sig ind i de praksisser, som dansklærere, der er udøvende i uddannelserne, dagligt står med. Så hvad er hvad? Og hvad betyder det for danskfagets didaktik?

Måske skal vi adskille det videnskabelige niveau fra de didaktiske praksisser. Måske er det nødvendigt at forske i og udvikle bindestregsdidaktikker, fordi man skal i dybden med en deldisciplin for at få tag i indholdet. Men det er ikke det samme, som at man i danskundervisningen i praksis behøver at opdele faget ud fra disse bindestregsdidaktikker. Måske har danskfaget rigtig godt af at blive udfoldet i sin helhed inde i klasseundervisningen, så elever, kursister og studerende grundlæggende kan forstå fagets indhold, hensigter og formål som et sammenhængende hele.

” Måske har danskfaget rigtig godt af at blive udfoldet i sin helhed inde i klasseundervisningen, så elever, kursister og studerende grundlæggende kan forstå fagets indhold, hensigter og formål som et sammenhængende hele.

Jeg tror her i afslutningen af mit essay, at jeg læner mig op ad Biesta og Grundtvig igen. Fordi det netop er i mødet med et stof, der kan kvalificere, socialisere og skabe grundlag for subjektifikation, at elever dannes. Og fordi det er med det levende ord, i samtalerne, at vi møder og udvikler nye perspektiver på de tanker og forestillinger, vi hver især er bærere af. Det er i samtalerne med hinanden, at vi udfordres på værdier, dannelsessyn og forestillinger. Det skete i Exeter, hvor de underviser på en anden måde, end vi har set i Danmark. Det skete i skrive-didaktikprojektet i Ishøj, hvor lærerne i fællesskab udviklede deres skrive-didaktik et nøk mod styrket faglighed og tydelighed i undervisningen. Det skete i Gramma3, hvor samtaler om sproget flyttede ud af elevernes individuelle stillesiddende måder at løse grammatikopgaver på, og i stedet begyndte de at reflektere over sprog i brug i gruppe- og classesamtaler. Og det sker netop nu på et nationalt niveau, fordi de nye fagplaner er ved at blive skrevet, og der med dem rejser sig nye, spændende diskussioner og perspektiver.

Men jeg kunne nu nok foreslå, at samtalerne finder sig et andet udgangspunkt, end vi er vant til, og det udgangspunkt kunne være danskfaget som et samlet helhedsorienteret fag. Vi kan overveje, om bindestregsdidaktikkerne er nødvendige som videnskabeligt grundlag for danskfagets didaktik, men samtidig øve os på, at de ikke behøver at være styrende for den konkrete praktiske undervisning inde i klasserummene. Vi kan måske – både i forskning og i undervisningspraksisser – have øje for danskfagets didaktik som helhed. Hvis det er den vej, vi går, så savner jeg forskning i danskfagets helhedsdidaktik, og jeg savner at se empiriske eksempler på, hvordan en sådan didaktik

praktiseres i skoler i Danmark i dag. Og endelig – ja, så glæder jeg mig til, at vi dansklærere fortsætter vores samtaler og forhandlinger om, hvad der er værdifuldt at arbejde med i vores fag.

Note

Da jeg har skrevet et essay, har jeg valgt ikke at indsætte referencer i teksten. Men det er klart, at alt det, jeg skriver om, trækker på viden fra litteratur om danskfagets didaktik. Kilderne finder I her:

Referencer

Appel, C., Coninck-Smith, N. D., Rasmussen, L. R., & Vyff, I. (red.) (2015). *Da skolen blev alles: Tiden efter 1970. Dansk skolehistorie, Bind 5*. Aarhus Universitetsforlag.

Balle, T. (2022a). *Grundtvigs skolevej. Bidrag til en forståelse af fænomenet 'Grundtvigs virkningshistorie' – belyst gennem begrebsanalyse og empiriske undersøgelser af Grundtvigs virkning i folkeskolen i perioden 1930 til 1960*. Aarhus Universitetsforlag.

Biesta, G. (2013). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.

Biesta, G. (2017). *Lad kunst undervise*. Klim.

Bremholm, J., & Storgaard, L. C. (2025). *Skolens tekster*. Aarhus Universitetsforlag.

Brok, L. S., Bjerregaard, M. B., & Korsgaard, K. A. (2015). *Skrivedidaktik: En vej til læring*. Klim.

Carlsen, D. (2021). *Danskdidaktiske forståelsesmåder*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.

Christiansen, J. P. (2008). Hvad er god undervisning? I A. Helmke, *Hvad vi ved om god undervisning*. Dafolo.

Dowdall, C., (2020). Teaching writing in digital times: Stories from the early years. I H. Chen, D. Myhill & H. Lewis (red.), *Developing Writers Across the Primary and Secondary Years* (s. 78-93). Routledge.

Elf, N. (2017). Medier, tekst og tegn i dansk. I E. Krogh, N. Elf, T. Høegh & H. Rørbech (red.), *Fagdidaktik i dansk* (s. 143-181). Frydenlund.

Elf, N. F. (2020). *Danskfagets didaktik: Undersøgelse af danskfagets didaktik* (2. udg.). Hentet fra <https://metodebogen.dk/index.php?id=5230>

Elf, N., & Hansen, T. I. (2025). Danskfagets kontrapunktiske karakter: En helhedsorienteret forståelse. *Tidsskrift for danskdidaktisk forskning*, 1(1), 1-24.

Folkeskolens formålparagraf (u.å.). *Folkeskolens formål*. Børne- og Undervisningsministeriet. Hentet fra <https://www.uvm.dk>

Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelser og handling*. Hans Reitzels Forlag.

Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. Gyldendals Lærerbibliotek.

Kabel, K., Christensen, M. V., Bjerre, K., Brok, L. S., & Møller, H. (red.) (2023). *Grammatikdidaktik*. Akademisk Forlag.

Kabel, K., Hanghøj, T., & Storgaard, L. C. (2025). The shaping of an idea as temporal, multimodal, and collaborative activity: Exploring how students develop a board game in L1. *Language and Education*, 39(3).

Laursen, P. F. (2006). Effektiv undervisning er dialogisk. I P. Andersen (red.), *God undervisning*. Unge Pædagoger.

Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27, 139-166.

Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21.

Myhill, D., & Chen, K. (2020). *Developing Writers Across the Primary and Secondary Years*. Routledge.

Newman, R. (2024). The impact of [meta] talk about writing on metalinguistic understanding and written outcomes: A review. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24, 1-27.

Sjöström, J., & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. Liber.

Wilson, A., & Myhill, D. A. (2012). Ways with words: Teachers' personal epistemology of the role of metalanguage in the teaching of poetry writing. *Language and Education*, 26(6), 553-568.

Om forfatteren

Lene Cicilie Storgaard har tidligere været leder af Nationalt Videncenter for Læsning og forsker nu i tekstpraksisser og skrivning i et danskdidaktisk perspektiv som docent ved Københavns Professionshøjskole. Hun er optaget af lærer- og elevperspektiver og af, hvordan vi kan skabe differentierede didaktikker, der kan understøtte elevers faglige læring.

BOGOMTALE

Ny fagbog om børn og unges læsning

Læsning til tiden er en antologi, som tilbyder aktuel viden om læsning hele vejen rundt. Grundlaget for bogen er ny forskning og udvikling inden for et mangfoldigt læsefelt, som beskæftiger sig med børn og unge og læsning i institution og fritid. Emnerne bliver behandlet fra mange forskellige synsvinkler og med forskellige metoder og videnskabsteoretiske udgangspunkter.

Bogen er opdelt i tre dele, og den første del handler om læseindlæring og fortsat læsning. Her kan man læse om, hvad læsning er, om balanceret begynderundervisning i læsning, undervisning i digitale tekster, fagspecifik læsning, læsning i flersprogede klasserum og litterær dybdelæsning.

I bogens anden del klædes læseren på med aktuel viden om skriftsprogsvanskeligheder, forebyggelse og social ulighed i læsning. Denne del af bogen tilbyder også et indblik i børns oplevelse af egne læsevanskeligheder.

Sidste del af bogen nuancerer begreber som læsekultur, dannelse og et dynamisk læselystbegreb, og der er inspiration at hente til undervisning i billed- og børnelitteraturens brede vifte af genrer. Bogens efterskrift peger frem mod nye potentialer og udfordringer for læseudvikling med kunstig intelligens.

Bogen er skrevet af forskere med tilknytning til Nationalt Videncenter for Læsning, og målgruppen er alle undervisere, studerende og praktikere, der interesserer sig for læsning.

Læs mere og bestil bogen på forlagets hjemmeside: bit.ly/4rFtzXO

