



De samtaler, vi aldrig når i en hverdag, hvor det handler om drift og datoer

MARIE BLOCH JESPERSEN, LEKTOR PÅ PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

HEIDI KRISTIANSEN, LEKTOR PÅ PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

DENNE ARTIKEL ER ILLUSTRERET AF KAROLINE SVEJSTRUP HERMANSEN, BILLEDKUNSTSTUDERENDE PÅ LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

I denne artikel skal vi møde pædagog og børnehaveklasseleder Mille Linding Olsen og dansklærer i 1. klasse Jacob Funch Andersen fra Fredensborg Skole. De har i projektet *Sproggaven med i skole* samarbejdet om undervisning med fokus på børns udvikling af sprog og om at kvalificere børns læring i overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse. Vi har observeret deres samarbejde i et aktionslæringsforløb og efterfølgende interviewet dem om deres samarbejdspraksis. På den baggrund undersøger vi i artiklen, hvordan tværprofessionelt og fagdidaktisk samarbejde mellem pædagog og lærer kan kvalificere det professionelle blik på undervisning og styrke overgangen mellem børnehaveklasse og 1. klasse. Indledningsvist belyser vi begrebet tværprofessionelt samarbejde, hvorefter vi præsenterer og analyserer et eksempel fra Mille og Jacobs planlægning og gennemførelse af samt refleksion over undervisning i 1. klasse. Vi belyser i slutningen af artiklen, hvordan man kan kvalificere reflekterende samtaler, og afrunder med Mille og Jacobs gode råd til, hvordan man kan samarbejde tværprofessionelt om udvikling af undervisning.



Tværprofessionelt samarbejde mellem pædagog og lærer

På mange skoler er det almen praksis at have overleveringsmøder for teamet i børnehaveklassen og teamet i den kommende 1. klasse for at lette overgangen for børnene. På nogle skoler er en lærer for kommende 1. klasse også i børnehaveklassen et fast tidspunkt i løbet af ugen. Ofte er sociale dynamikker, klassekultur og -aftaler det centrale i samarbejdet om overgangen. Det særlige ved Mille og Jacobs samarbejde på Fredensborg Skole var, at det ikke bare fandt sted i slutningen af børnehaveklassen og i begyndelsen af 1. klasse, men det foregik det meste af et skoleår i forbindelse med projektet *Sproggaven med i skole*. Derudover er det et væsentligt kendetegn ved

samarbejdet, at det både var tværprofessionelt og fagdidaktisk. Mille havde deltaget i et aktionslæringsforløb, mens børnene gik i børnehaveklasse, og indgik efterfølgende i et forløb med Jacob, da børnene kom i 1. klasse. Seks gange i løbet af et skoleår mødtes de for i fællesskab at planlægge og gennemføre undervisning i 1. klasse. Efter hver undervisningsgang reflekterede de sammen over børnenes og deres egen læring i en struktureret samtale.

Lise Tingleff Nielsen (2012, 2022) har forsket i bl.a. teamsamarbejde og skoleudvikling. En af hendes pointer er, at det er forholdsvis ligetil at tale rundt om undervisningen, dvs. i grove træk, fx om man nåede det, man ville i undervisningen, og om elevgrupperne fungerede. Det er mere udfordrende at tale ind i undervisningen, dvs. om relationen mellem undervisningen og elevernes læring, og sammen blive klogere på, hvordan undervisningen kan justeres til gavn for elevernes læring. Den udfordring undersøger vi i det tværprofessionelle samarbejde mellem Mille og Jacob.

Tværprofessionelt samarbejde er ifølge Højholdt (2016) et samarbejde, der overskrider den enkeltes faglighed og professionsidentitet. Professionsidentitet handler om faglighed, men også om normer, vaner, holdninger og værdier inden for professionen. I tværprofessionelt samarbejde har man på tværs af professioner en fælles sag; dvs. man samarbejder om at løse fælles opgaver og inddrager sine forskellige fagligheder. Målet med det tværprofessionelle samarbejde er at lære at fungere på en måde, så nye forståelser, redskaber og ny viden kan vokse frem i samarbejdet.

Et konstruktivt samarbejde på tværs af professioner opstår ikke af sig selv. Det kræver vilje, tillid og åbenhed i forhold til de professionsidentiteter, som lærere og pædagoger hver bringer ind i samarbejdet. Der kan være mange udfordringer knyttet til vaner, holdninger, værdier og normer, som samarbejdet skal håndtere. Jacob omtaler det som en mur, man må være opmærksom på at nedbryde: ”At man hele tiden nedbryder den der mur, der skulle være mellem lærer og pædagog. Jeg oplever den ikke her nærmest overhovedet, men den har jeg oplevet andre steder, at det sådan kan blive meget adskilt.”

” At man hele tiden nedbryder den der mur, der skulle være mellem lærer og pædagog.

I det følgende præsenterer vi et eksempel fra Mille og Jacobs samarbejde om undervisning i 1. klasse. Eksemplet illustrerer, hvordan nye forståelser og ny viden kan vokse frem i et samarbejde, der både er tværprofessionelt og har et fagdidaktisk fokus, og hvordan forskellige erfaringer på tværs af professioner kan kvalificere planlægning og gennemførelse af undervisning.

Planlægning af undervisning

Vi kigger først ind i planlægningen af undervisningen. Mille og Jacob ønskede, at børnene skulle eksperimentere med at konstruere meningsfulde sætninger ud fra nogle givne ord. I forbindelse med planlægningen diskuterede de, hvilke ord børnene skulle arbejde med. Jacob reflekterede over muligheden for at inddrage ord fra den bog, klassen lige havde læst i dansk, og Mille fortalte om nogle af de fokusord, de havde haft i børnehaveklassen, og reflekterede over, hvordan de havde arbejdet med dem. På den måde blev både Milles og Jacobs erfaringer med og perspektiver på børnenes læring vigtige i den fælles planlægning. De drøftede, hvordan de kunne bygge videre på de rytmer og arbejdsmåder, som børnene havde været vant til i børnehaveklassen, så børnene kunne opleve en genkendelighed og tryghed, selvom de fysiske rammer, de voksne og fagene var nye. I børnehaveklassen havde børnene lært at arbejde sammen i makkerpar og i grupper ved



firemandsborde. Derfor var de heller ikke i tvivl om, at børnene skulle arbejde med aktiviteten i makkerpar.

Mille og Jacob valgte sammen de ord, børnene skulle arbejde med, og de prøvede at forestille sig, hvilke sætninger børnene kunne danne. De sikrede sig, at der var forskellige ordklasser, så børnene kunne sætte ordene meningsfuldt sammen på forskellige måder og danne forskellige sætningsled. De forventede ikke, at børnene kendte alle ordene, og de forventede, at nogle af ordene var for svære at læse for nogle af børnene. Det var en vigtig fælles sag for dem gennem diskussioner og refleksioner at finde ud af, hvordan de kunne differentiere undervisningen, så de kunne udfordre børnene på forskellige niveauer og give alle børnene mulighed for at komme i gang med at læse ord og konstruere sætninger. På baggrund af deres forskellige erfaringer udviklede de sammen følgende tre trin som en struktur for undervisningen:

- ▶ Hvert makkerpar får en kuvert med ord. De læser ordene sammen og hjælper hinanden.
- ▶ Makkerparrene danner sætninger og fortæller nogle af dem i en fælles samtale i klassen.
- ▶ Makkerparrene udbygger sætningerne og gør dem længere og fortæller de lange sætninger i klassen.

Børnene kendte denne struktur med skift mellem arbejde i makkerpar og fælles klassesamtaler fra børnehaveklassen.

Selve undervisningen

Jacob tog teten i undervisningen og ledte børnene gennem forløbet. Skolen havde afsat ressourcer til, at børnehaveklasselæreren kunne deltage i både planlægning og gennemførelse af undervisning i 1. klasse samt efterfølgende refleksion nogle gange i løbet af skoleåret, og derfor kunne Mille være en aktiv medspiller i undervisningen. Både Jacob og Mille gik rundt mellem børnene, mens de i makkerpar læste ordene højt for hinanden og dannede sætninger. Nogle havde brug for hjælp til at lydere ordene, og andre blev støttet i at sætte ord sammen til sætninger. Jacob ledte en fælles opsamlende samtale, hvor børnene fortalte deres sætninger. Mille viste børnenes sætninger på tavlen med laminerede ord, så alle kunne se sætningerne. Efter første opsamling fortalte Jacob, at de skulle prøve at gøre deres sætninger længere. Mille fortsatte og sagde, at det skulle være som at skrive en lille bitte historie. Hun viste med et eksempel på tavlen, hvordan de kunne få flere detaljer med: 'En kanin spiser kål' kunne fx blive til 'En lille, tyk kanin spiser kål og brød i skoven.' Med inspiration fra sætningerne på tavlen arbejdede børnene videre med at udbygge deres sætninger, og der gik sport i, hvor lange sætninger de kunne danne. Til sidst læste børnene deres lange sætninger for hinanden, og Mille viste dem på tavlen.

Mille og Jacob havde fokus på børnenes læsning og forståelse af ord og på, om de kunne bruge ord meningsfuldt i sætninger. For at skærpe deres blik på elevernes læring og udvikling af undervisning havde de på forhånd aftalt, at de ville observere: Hvordan læser børnene ordene? Hvilken dialog er der mellem børnene, mens de danner sætninger? Ved de, hvad en sætning er? Hvordan konstruerer de sætninger? Giver sætningerne mening? Bruger eleverne ordene hensigtsmæssigt både grammatisk og semantisk?

Det særlige her er, at børnehaveklasselederen og dansklæreren på tværs af professioner og erfaringer har et samarbejde med undervisning og fagdidaktik som omdrejningspunkt og ikke alene sociale og trivselsmæssige aspekter. De fordybede sig i detaljer fra undervisningen, som gav dem ny indsigt i børnenes læring. Børnehaveklasselederen og dansklæreren var på linje med hinanden om undervisningen. De supplerede hinanden undervejs, og den ene byggede videre på det, den

anden sagde og satte i gang. Børnene var trygge ved dem begge, og det virkede til at være underordnet for dem, om de talte med den ene eller den anden undervejs i deres arbejde. Det var tydeligt for børnene, hvordan de skulle deltage i undervisningen, og hvad der blev forventet af dem. Børnehaveklasselederen og dansklæreren opbyggede sammen en kultur omkring børnenes arbejde med sprog, og børnehaveklasselederens tilstedeværelse gjorde det synligt og mærkbart for eleverne, at undervisningens indhold og struktur byggede videre på det, de havde arbejdet med i børnehaveklassen. Det tværprofessionelle samarbejde førte til en socialisering af eleverne, der var afgørende for den læring, der fandt sted.

” **Det tværprofessionelle samarbejde førte til en socialisering af eleverne, der var afgørende for den læring, der fandt sted.**

At tale ind i undervisningen og ikke bare rundt om undervisningen

Efter undervisningen mødtes Mille og Jacob til en reflekterende samtale om, hvad de havde lagt mærke til. Som tidligere nævnt er det ifølge Tingleff (Nielsen, 2022) forholdsvis ligetil at tale rundt om undervisningen og mere udfordrende at tale ind i undervisningen og sammen blive klogere på, hvordan undervisningen kan justeres til gavn for elevernes læring. Det kan fx være, om bestemte elever er blevet udfordret nok, og hvilke tiltag der vil give dem mulighed for at deltage mere konstruktivt. Nielsen anbefaler, at man ikke forholder sig til alt i undervisningen på en gang, men fokuserer på noget specifikt. Det handler ikke om blot at bekræfte hinanden i forforståelser og selvfølgeligheder vedrørende undervisningen, men om at ”kvalificere det professionelle blik på egen praksis” (Nielsen, 2022, s. 167), fx i samarbejdet med kolleger eller ved at inddrage viden fra forskning og indsamlet data.

” **Det handler ikke om blot at bekræfte hinanden i forforståelser og selvfølgeligheder vedrørende undervisningen, men om at ”kvalificere det professionelle blik på egen praksis”.**

Mille og Jacob hæftede sig i refleksionen efter undervisningen ved, at alle børnene var fagligt aktive på samme tid, når børnene skulle arbejde undersøgende og eksperimenterende med sproget. De drøftede, om de mange forskellige mulige måder at danne sætninger på var med til at øge børnenes deltagelsesmuligheder, fordi de kunne deltage på forskellige niveauer uanset deres faglige forudsætninger. Mille og Jacob reflekterede over læringsmulighederne for de børn, der havde svært ved at læse, og over, hvordan makkeren hjalp med at sige bogstavernes lyde. Børnene var motiverede for at læse ordene, fordi de skulle bruge dem funktionelt til at danne sætninger. De fremhævede også eksempler på børn, der hurtigt kunne læse alle ordene og legede med at konstruere sætninger, som ikke var helt virkelighedstro, men som alligevel fungerede, fx ‘Et brød løber hurtigt.’

Det er eksempler på, at Mille og Jacob talte ind i undervisningen i deres fælles refleksion og ikke bare rundt om undervisningen (jf. Nielsen, 2022). De udviklede et analytisk blik på deres undervisningspraksis, så de ud over at tale om, hvad der skete i undervisningen, også reflekterede over sammenhænge (Bayer et al., 2007), fx over sammenhængen mellem deres planlægning og de læringsmuligheder, børnene fik. Mille har understreget betydningen af sammen med en kollega at have et fokus i undervisningen, være skarp på, hvad man vil kigge efter i børns læreprocesser, og efterfølgende evaluere:

Det er vigtigt, at man lige efter har fokus på, hvordan undervisningsforløbet gik, og hvad skete der i klasserummet. Hvordan reagerede børnene, hvordan reagerede vi? Tit synes jeg, man planlægger et eller andet, og så evaluerer man det måske oppe i hovedet – det gik meget godt – men det bliver aldrig helt nede i: hvad skete der egentlig?

” Tit synes jeg, man planlægger et eller andet, og så evaluerer man det måske oppe i hovedet – det gik meget godt – men det bliver aldrig helt nede i: hvad skete der egentlig?

Det kan være vanskeligt at komme ned i ‘hvad skete der egentlig?’ og tale fokuseret ind i undervisningen, fordi man som lærer eller pædagog kan være så fyldt af indtryk og har haft mange dagsordner i spil vedrørende børnenes trivsel, sociale dynamikker, faglige pointer, elevernes forskelligheder, differentieringsmuligheder og meget mere. At have en anden, fx en kollega, til at observere børnene i undervisningssituationen ud fra aftalte fokusområder kan være afgørende, når det handler om at blive klogere på praksis og kvalificere sit professionelle blik. Kollegaen har mulighed for efterfølgende at bidrage med observationer, som læreren eller pædagogen ikke selv havde mulighed for at opfange. Den efterfølgende refleksion er derfor afgørende for den læring, det tværprofessionelle samarbejde giver mulighed for. Jacob siger det sådan:

Jeg burde have en kollega med mig – det burde vi alle sammen have med os, hvor vi kan nå at planlægge noget sammen på forhånd, vi kan også nå at snakke om det bagefter, hvilket, jeg synes, er det, der har givet allermost mening i det her projekt – det er den her samtale lige bagefter, hvor der er fokus på det, vi lige har været igennem sammen. For det er de samtaler, vi aldrig når i en hverdag, hvor det handler om drift og datoer.

” Det er de samtaler, vi aldrig når i en hverdag, hvor det handler om drift og datoer.

At kvalificere en reflekterende samtale

Det er vigtigt at afklare rammerne for den reflekterende samtale, så deltagerne er trygge ved indholdet i samtalen, og på hvilken måde samtalen foregår. Omdrejningspunktet for samtalen er det fokus, som sammen er valgt, hvilket betyder, at det ikke er alt det, der foregik i undervisningen, der er til debat. Det er ikke altid nemt at fastholde det aftalte fokus, fordi mange andre vigtige samtaleemner kan presse sig på, fx ‘drift og datoer’. Det er også vigtigt at være opmærksom på, at det ikke er læreren eller pædagogen som individ, der er i centrum i samtalen, men det, der udspillede sig i undervisningen. Det kan let blive følsomt at tale om hinandens undervisning, fordi mange oplever det som en personlig sag at undervise, og mange har en opfattelse af, at personligheden har afgørende indflydelse på, hvordan undervisningen forløber. Man kan komme til at rose hinanden og fremhæve noget, der gik særligt godt, i frygt for at komme til at såre en kollega. Man kan også komme til at give en masse gode råd eller sige, hvad man selv ville have gjort, frem for at have et fælles udforskende blik på det, der foregik (Bayer et al., 2007). Sammenfattende er den reflekterende samtale kendetegnet ved:

- ▶ at have et aftalt fokus som omdrejningspunkt.
- ▶ at tage udgangspunkt i, hvad der foregik i undervisningen.
- ▶ i fællesskab at sætte ord på praksis ved at tale ind i undervisningen.

For at kvalificere den reflekterende samtale har vi på Fredensborg Skole arbejdet med følgende faste dagsorden, som en aftalt mødeleder førte deltagerne igennem:

1. Læreren/pædagogen, der underviste, deler sine iagttagelser og refleksioner vedrørende det aftalte fokus i undervisningen, uden at de andre omkring bordet kommenterer det.
2. En evt. medunderviser deler sine iagttagelser og refleksioner vedrørende det aftalte fokus i undervisningen, uden at de andre omkring bordet kommenterer det.
3. Observatørerne deler på skift iagttagelser og refleksioner vedrørende det aftalte fokus i undervisningen, uden at de andre omkring bordet kommenterer det.
4. Den, der underviste, reflekterer over observatørernes input.
5. På baggrund af ovenstående udkrystalliserer der sig typisk to-tre diskussionspunkter. Alle deltager i en fælles diskussion af disse med fokus på elevernes læring, lærerens/pædagogens og observatørernes egen læring, og hvordan undervisningen kan udvikles.
6. Mødelederen samler op og sammenfatter indholdet i refleksionssamtalen.

En dagsorden med en styret dialog skaber et hensigtsmæssigt afsæt for at komme til at tale ind i undervisningen og ikke bare om tilfældige iagttagelser og løsrevne associationer. For Jacob og Mille har det været afgørende at være sammen i en undervisningssituation og at reflektere over den sammen efterfølgende: ”Der er mange ting, som er svære at forklare hinanden, uden man selv har set det og været i det sammen.” ”Det er enormt inspirerende at se på undervisning sammen med faglige øjne.”

” En dagsorden med en styret dialog skaber et hensigtsmæssigt afsæt for at komme til at tale ind i undervisningen og ikke bare om tilfældige iagttagelser og løsrevne associationer.

At få det tværprofessionelle og fagdidaktiske samarbejde til at lykkes

Vi har her set et eksempel på et tværprofessionelt samarbejde, der på flere måder lykkes. Det er forbundet med mange udfordringer at udvikle og fastholde et tværprofessionelt samarbejde. Det er en udfordring at skabe tid og rum til den form for samarbejde i en skolehverdag, så det er afgørende, at der er en skoleledelse, der skaber rammer og tid, så det bliver fysisk muligt for pædagoger og lærere at mødes. Både lærere og pædagoger må være indstillet på, at samarbejdet ikke kun handler om logistik og praktiske forhold, der skal løses, men at centrale fagdidaktiske spørgsmål vedrørende børnenes læring kommer på dagsordenen, ligesom ens professionsidentitet kommer i spil. Mille og Jacob har hver sin professionsuddannelse, og i børnehaveklassen er klassens trivsel og det at lære at gå i skole i forgrunden. I 1. klasse bygger de videre på det fundament, der er lagt i børnehaveklassen, og de forskellige skolefag får en fremtrædende rolle. Mille og Jacob arbejdede målrettet på at kunne mødes med gensidig respekt om børnenes sproglige udvikling som deres fælles sag, jf. Højholdt (2016). Jacob anerkendte det pædagogiske arbejde, Mille havde udført i børnehaveklassen, både vedrørende trivsel, adfærd, klassekultur og det didaktiske arbejde vedrørende sprog og konstruktive arbejdsformer. Mille anerkendte Jacobs pædagogiske, danskfaglige og didaktiske tilgange, og de blev gensidigt inspireret af hinandens måde at undervise på og tale med børn på. Det kræver tillid at invitere kolleger ind i sin praksis og åbne døren til klasselokalet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021). Mille og Jacob giver følgende gode råd til andre, der vil kvalificere det tværprofessionelle lærer-pædagog-samarbejde med fokus på at udvikle undervisningen og børnenes læringsmuligheder:

- ▶ Vær nysgerrig og åben.
- ▶ Hav fokus på, at det er børnene, I samarbejder om.
- ▶ Tag imod input fra hinanden, og se det som en fordel, at I har forskellige erfaringer.
- ▶ Afstem forventninger til hinandens roller og opgaver i undervisningen og samarbejdet.
- ▶ Tal om det, der lykkes, og slå ikke jer selv i hovedet over det, der ikke fungerede.
- ▶ Prioritér den reflekterende samtale efter undervisningen. Den er afgørende for udvikling.

De er enige om:

Det er jo virkelig at skyde sig selv i foden, hvis man ikke tager alt det arbejde, der er blevet gjort et helt år, og bygger videre på det. Det gælder *både fra 0. til 1., men jo også fra 3. til 4., og når man skifter længere* oppe. Hvis vi bliver bedre til de overgange eller tør være mere med hos hinanden og har mulighed for det, så bliver det mere trygt for børnene at være i.

Litteratur

Bayer, M., Plauborg, H., & Andersen, J.V. (2007). *Aktionslæring – læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (2021). *Professionelle læringsfællesskaber. Vidensnotat om lærernes samarbejde om undervisningen i grundskolen*.

Højholdt, A. (2016). *Tværfprofessionelt samarbejde – i teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, L.T. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet: en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Ph.d.-afhandling.

Nielsen, L.T. (2022). *Skoleudvikling. En praksisbaseret tilgang*. Dafolo.

Om forfatterne

Heidi Kristiansen er lektor på Professionshøjskolen Absalon. Uddannet cand.pæd. i didaktik mhp. matematik og folkeskolelærer. Underviser i matematik på læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelsen. Har beskæftiget sig med børns sprog på tværs af dansk og matematik bl.a. som literacykonsulent for Nationalt Videncenter for Læsning i udviklingsprojektet *Sproggaven med i skole*. Hun skriver lærebøger til matematik i folkeskolen.

Marie Bloch Jespersen er lektor på Professionshøjskolen Absalon. Uddannet cand.pæd. i didaktik mhp. dansk og folkeskolelærer. Underviser i dansk på læreruddannelsen. Har været literacykonsulent for Nationalt Videncenter for Læsning i udviklingsprojektet *Sproggaven med i skole* og beskæftiger sig med børns sprog i overgangen mellem SFO og skole, samt med teknologiforståelse i dansk på læreruddannelsen. Har lavet læremidler om digitale kommunikationsformer i dansk til folkeskolen.



Faglige arrangementer

Har du lyst til at vide mere om, hvad der rører sig på læseområdet samt input og inspiration til din undervisning? Så afholder Nationalt Videncenter for Læsning løbende konferencer, workshops, webinarer og temadage. Læs om den enkelte aktivitet nedenfor, og tilmeld dig ved at klikke på titlen.

29. august 2024, København

Seminardag om skrivedidaktik

På denne seminardag hører du om gode og effektive skrivestrategier og om integration af skrivning i alle fag. Alt sammen udviklet i projekterne *Skrivesucces for elever med stovevanskeligheder* og *Lolland skriver*. Du får også et indblik i skrivedidaktiske fif, idéer til aktiviteter for mellemtrin og udskoling samt inspiration til din egen skriveundervisning.

11. september 2024, Aarhus, og 12. september 2024, Aalborg

Workshop: Styrk elevernes læsning og ordforråd på tværs af fag

På mellemtrinnet introduceres eleven for fagtekster. Men hvordan kan man støtte elevens sprog- og læseforståelse før, under og efter arbejdet med en fagtekst? Det sætter denne workshop fokus på med udgangspunkt i konkrete materialer og redskaber udviklet og afprøvet i projekt *Få forståelsen med*. Workshoppen henvender sig til danskfaggrupper, læse- og sprogvejledere.

30. september 2024, København, og 4. oktober 2024, Aarhus

Temadag om skriftsprogsvanskeligheder: Sprogmodeller (AI)

Sprogmodeller (AI) kan både støtte og udfordre mennesker i skriftsprogsvanskeligheder. På baggrund af konkrete erfaringer fra praksis sætter denne temadag fokus på de muligheder og begrænsninger, som AI rummer i forhold til kompensation og læring.

8. oktober 2024, online

Webinar: Digital læsning og læsedidaktik

Det digitale er til stede i alle fag. Men hvordan tilrettelægger man en god digital læseundervisning? På webinaret præsenterer forskere og lærere fra de tre skandinaviske lande eksempler på, hvordan man kan støtte læsning af digitale tekster. Oplæggene er på dansk, norsk og svensk. Webinarer er gratis og henvender sig til lærere, lærerstuderende, læsevejledere og læreruddannere.



Scan qr-koden og få et overblik over alle faglige arrangementer.