



Sprogudviklende undervisning med tablets som værktøj

EVA THEILGAARD BRINK, LEKTOR I DANSK VED LÆRERUDDANNELSEN PÅ KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

SARA HANNIBAL, LEKTOR I DANSK VED LÆRERUDDANNELSEN PÅ KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

DENNE ARTIKEL ER ILLUSTRERET AF MARIE HELENE DREIER RASMUSSEN OG SAJJINA KHATUN, BILLEDKUNSTSTUDERENDE PÅ LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE



LYT til artiklen

Projekterne *Sproggaven* og *Sproggaven med i skole* har bl.a. brugt tablets til at tilrettelægge sprogudviklende aktiviteter. Ved at optage og fastholde en given situation kan tabletten bruges som afsæt for sprogudviklende samtaler, på samme måde som bøger kan gennem dialogisk læsning. Artiklen redegør først for begge projekter, dernæst for de sprogudviklende potentialer, tabletten har som pædagogisk-didaktisk værktøj. Derefter præsenteres aktioner fra projekterne, hvor brugen af tablets udfolder projektets formål: at styrke den sprog-pædagogiske indsats i kommunen gennem et tværprofessionelt samarbejde om overgangen og kontinuiteten fra dagtilbud til skole.

Projekterne *Sproggaven* og *Sproggaven med i skole*

Fra 2016-2020 forløb projektet *Sproggaven* i Fredensborg Kommune. Projektet involverede vuggestuer og børnehaver, hvor det pædagogiske personale sammen med konsulenter fra Nationalt Videncenter for Læsning gennem aktionslæring kvalificerede og systematiserede den sprog-pædagogiske indsats for at styrke barnets literacy. Det første år blev brugt til at udvikle og implementere en bogkanon på 16 børnebøger og den dertilhørende literacypraksis *udvidet dialogisk læsning*¹. I de følgende år blev der udviklet og afholdt aktioner inden for fokusområderne *Sproget i hverdagens rutiner*, *Leg og literacymiljø* og *Den nærværende samtale*².

Fredensborg Kommune fulgte derefter op med projektet *Sproggaven med i skole* (2021-2023), som havde et dobbelt sigte. Dels at fortsætte fokuset på barnets sproglige færdigheder, dels at udvikle og styrke det tværprofessionelle samarbejde mellem det pædagogiske og det lærerfaglige personale i barnets overgange fra dagtilbud til SFO, børnehaveklasse og 1. klasse. Børnenes sproglige ressourcer, erfaringer og praksisser blev gensidigt overleveret i tværprofessionelle teams, der derefter i fællesskab planlagde, gennemførte og evaluerede aktioner med afsæt i noget, som børnene allerede kendte fra deres dagtilbud, fx bøger, traditioner, lege eller omgivelser. Teamet arbejdede altså med

1 Læs mere om projektets metode, *udvidet dialogisk læsning*, i Hannibal & Brink (2024) i dette tidsskrift.

2 Se mere om bogkanon og *Sproggavens* indsatsområder her: <https://videnomlaesning.dk/projekter/sproggaven/>

fælles oplevede og definerede problemstillinger og målsætninger vedrørende børnenes overgange – med det formål at skabe mere kontinuitet, sammenhæng og deltagelsesmulighed for barnet.

” **Børnenes sproglige resurser, erfaringer og praksisser blev gensidigt overleveret i tværprofessionelle teams, der derefter i fællesskab planlagde, gennemførte og evaluerede aktioner med afsæt i noget, som børnene allerede kendte fra deres dagtilbud, fx bøger, traditioner, lege eller omgivelser.**

I artiklen redegør vi først for, hvordan bogen som medium er blevet anvendt af pædagoger og lærere som sprogudviklende medium, for derefter at sammenligne denne praksis med tabletens pædagogisk-didaktiske potentialer. Derefter præsenteres to cases fra hhv. *Sproggaven* og *Sproggaven med i skole*, hvor tabletten bruges til at støtte elevernes sprogproduktion.

Bogen som sprogudviklende praksis

Bogen som medie har været central for undervisning lige siden trykkekunstens opfindelse og er blevet brugt som læremiddel i alle fag. Med bogen kan viden fastholdes på tryk og distribueres vidt, og den er dermed blevet en vægtig og vigtig kilde til læring i skolen.

Bogen medierer et sprogligt input for barnet, der kan udvikle dets sproglige færdigheder. I et sprogudviklings- og læringsperspektiv kan vi sige, at bogen har nogle særlige *affordanser* (van Lier, 2004), bl.a. i kraft af at formidle *skrifts*progligt, foruden multimodalt gennem billeder og grafik. Bogen som sprogudvikler udnyttes fx i den pædagogisk-didaktiske praksis *dialogisk læsning*, som projektet *Sproggaven* byggede på³.

En forudsætning for dialogisk læsnings gavnlende effekt er, at der er en voksen, der rammesætter, initierer og understøtter de samtaler og aktiviteter, som bogen afstedkommer. Det er gennem dialogen om bogen, at barnet får mulighed for at lære betydningen af ord og udtryk, det ikke kender i forvejen, og det er i dialogen, at barnet selv får mulighed for at bruge sprog *fra* bogen og *om* bogen. Højtlesning i sig selv har ikke nogen effekt af betydning for sprogforståelsen (Scarborough & Dobrich, 1999; Biemiller & Boote, 2006; begge citeret i Elbro, 2021).

Det er altså den sociale praksis, der foregår med bogen som omdrejningspunkt, der er afgørende for, om bogen giver anledning til sproglig udvikling; ikke bogen som materiale i sig selv. Det flugter med et socio-materielt syn (Møller et al., 2019) på, hvad en teknologi som fx bogen er og kan. Bogens *affordanser* skal ikke ses som bogens iboende potentielle egenskaber og muligheder for læring, men som de handlemuligheder og læringspotentialer, mødet mellem bog og aktører afføder i en konkret situation, hvor aktørerne handler med et for dem meningsfuldt mål for øje (Norman, 2013; Hjarvard, 2008, citeret i Møller et al., 2019).

3 Læs mere om dialogisk læsning og om projekt *Sproggaven* og *Sproggaven med i skoles* metode, *udvidet dialogisk læsning*, i Hannibal & Brink (2024) i dette tidsskrift.

Tabletten som sprogudvikler

På samme måde kan vi betragte tabletten som teknologi. Det er *interaktionen* mellem barn og tablet i en konkret situeret praksis, der afgør, om læring og sprogudvikling finder sted. Særligt for pædagogisk-didaktiske praksisser er, at den ene aktør – den voksne – har ansvaret for at tilrettelægge en situation rundt om teknologien, der giver den anden aktør – barnet – de bedst mulige vilkår for at kunne interagere med teknologien og dens affordanser med et bestemt mål.

” Det er *interaktionen* mellem barn og tablet i en konkret situeret praksis, der afgør, om læring og sprogudvikling finder sted.

Politikere og meningsdannere har i den sidste tid udtrykt bekymring for skolernes brug af skærme, herunder tablets (se fx Børne- & Undervisningsministeriet, 2023, og Berlingske Tidende, 2023). Kritikken har overvejende fokus på, hvordan skærmteknologier som *materialitet* er skadelig for barnet (fx blått lys), hvordan skærmen er kilde til *input*, der potentielt kan skade barnets udvikling og læring (såsom sociale medier og algoritmestyret information og underholdning), og hvordan *intentionen* i teknologiens design (Sejer Iversen et al., 2019) inviterer til en særlig brugeradfærd, der påvirker barnet negativt (fx muligheden for at have gang i flere aktiviteter på en gang, som kunne påvirke fordybelsesevnen). Disse mulige konsekvenser er fornuftige at debattere, men kritikken forholder sig ikke til de muligheder (og begrænsninger), der opstår i *interaktionen* mellem teknologi og bruger, fx at der opstår muligheder for at øve og udvikle barnets sproglige *output*. Tablettens styrke som sprogudviklende mediator må altså vurderes ud fra den samlede tilrettelæggelse og gennemførelse af en pædagogisk-didaktisk aktivitet – på samme måde som det gælder for bogen som læremiddel.

Tablettens pædagogiske styrke

I de nedenstående aktioner bruges tablets til at øve og styrke børnenes produktive færdigheder på måder, der ville være svære at gennemføre uden denne teknologi. Tabletten er transportabel, den har en for yngre børn håndterbar brugergrænseflade og en skærm, der er stor nok til, at man som gruppe kan få en fælles oplevelse af det, skærmen viser. Der kan zoomes ind på detaljer, og man kan bladre frem og tilbage mellem billeder og optaget lyd og video. Når filerne gemmes både lokalt og ”i skyen”, opbygges automatisk en portfolio over begivenheder og produktioner, der viser barnets udvikling, og som potentielt kan blive livsvidne og evalueringsredskab gennem barnets institutions- og skoleliv. De sproglige praksisser omkring tabletten bliver et overgangsobjekt⁴ (Winnicott, 2022; Hogsnes, 2015), der skaber kontinuitet både inden for og på tværs af dagtilbud og skole. Tabletten har altså en pædagogisk merværdi i forhold til trykte billeder og tungere optageudstyr og ditto -processer.

” Når filerne gemmes både lokalt og ”i skyen”, opbygges automatisk en portfolio over begivenheder og produktioner, der viser barnets udvikling, og som potentielt kan blive livsvidne og evalueringsredskab gennem barnets institutions- og skoleliv.

4 Læs mere om overgangsobjekter som en måde at skabe kontinuitet i artiklen Hannibal & Brink (2024) i dette tidsskrift.

Med de nedenstående cases viser vi, at den pædagogisk-didaktiske kvalitet ikke udelukkende er bestemt af, hvilken teknologi der bruges, men hvordan den sættes i spil og udnyttes i en given praksissituation.

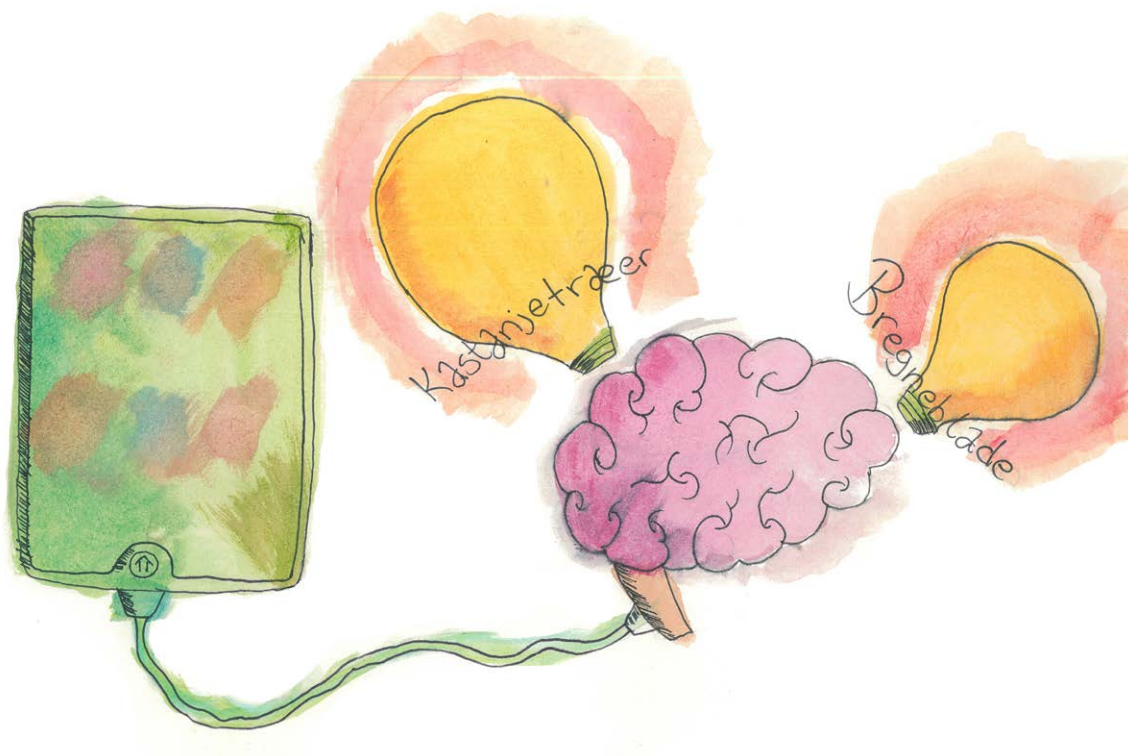


Skovturens oplevelser genkaldes hybridt

I *Sproggavens* første år havde personalet i et af de deltagende dagtilbud et ønske om, at tre børn i 3-4-årsalderen skulle lære hinanden bedre at kende, og derfor udvikledes en aktion, hvor der blev arbejdet med dette mål inden for det igangværende læreplanstema *Naturen og naturfænomener* (svarende til *Natur, udeliv og science* i den aktuelle læreplan) og *Sproggavens* fokus på sproglig udvikling.

De tre børn skulle på udflugt i skoven, og dagen efter skulle de tale om deres oplevelser sammen med pædagogen. Under udflugten tog pædagogen billeder, og de indsamlede kastanjer, blade, insekter og edderkopper.

I samtalsituationen har pædagogen de fysiske ting med fra skovturen, og billederne ligger klar på børnehavens tablet. Hun lægger ud med at spørge, om de kan huske noget fra gårsdagens skovtur. Den ene dreng ved, at der ligger billeder fra turen på tabletten, og søger derfor hen mod den, for han vil gerne kigge på dem først. Han standser ved et billede og siger begejstret: ”Se! [pigenavn] og mig kigger på kastanjerne!”, og pædagogen fortsætter: ”Ja, hvad lavede vi?”, hvorpå en anden svarer: ”Vi samlede kastanjer.” Derefter udfolder der sig en samtale, hvor de taler om, hvor mange kastanjer de fandt, og hvordan de så ud. Undervejs i samtalen tager pædagogen de hjemtagne kastanjer og deres stikkende skaller frem, som de kigger på og rører ved, og børnene bruger selv udtryk som *samle kastanjer, de har en skal og skallen stikker*.



Derefter spørger pædagogen, hvor kastanjerne kom fra – hvor de havde fundet dem henne. Hun viser samtidig et billede af et kastanjetræ, hvor man tydeligt kan se kastanjerne hænge i træet. Da børnene ser billedet, bliver det et *cue* for et af børnene til at sige, at ”kastanjerne er i træet.” Pædagogen bekræfter og udvider svaret til, at kastanjetræer har kastanjer, og at de hænger på træerne, indtil de falder ned på jorden. Derefter kigger de på bregneblade, mos, skolopendre og edderkopper, som de undersøger og sætter ord på. Aktionen slutter med, at børnene leger hule, hvor kastanjerne tages med ind og indgår i legen omkring hulen. Aktionen tager ca. en time, hvor børnene deltager i en nærværende og undersøgende samtale, der holdes i gang af pædagogen gennem både fysiske genstande og tablettens billedarkiv fra gårsdagens skovudflugt.

Tabletten udvider børnenes betydningsfelter og ordforråd

I ovenstående aktion er det billederne fra turen, der sætter gang i samtalen. Det lader til, at drengens interesse for at se billederne igennem som svar på pædagogens indledende spørgsmål er hans strategi til at kunne indgå i samtalen – han har glæde af billederne, fordi de hjælper ham til at sætte ord på, hvad der skete på turen. Børnehavebørn har lettere ved at genkalde sig tidligere begivenheder spontant gennem konkrete *cues* og associationer end ved strategisk at lede efter et lagret minde, som bliver promptet med et overordnet spørgsmål (Krøjgaard, 2017), såsom pædagogens *Kan I huske, hvad vi lavede på turen?* Udviklingen af strategisk hukommelse hænger sammen med alder og barnets sproglige færdigheder (Hjuler, 2023), og derfor er det meningsfuldt at støtte børnehavebarnet med konkret input, som det kan associere ud fra. I dette tilfælde er det tablettens billeder, der tilvejebringer ihukommelsen af turen. Det lader til, at det er i det øjeblik, han ser sig selv på billedet i gang med at samle kastanjer, at hele erindringen kommer til ham, hvilket giver ham adgang til at deltage i den efterfølgende samtale.

De fysiske artefakter fra skovturen bruges efterfølgende til at vække børnenes erindring og er samtidig genstand for videre undersøgelse. Men tabletten gør det muligt at udvide deres forståelse af hele betydningsfeltet om skovens flora og fauna. Med billedet af det konkrete kastanjetræ, som kastanjerne kommer fra, kan børnene få en mere abstrakt og almen forståelse af, at kastanjetræer *har* kastanjer, og at kastanjer *er en del af* træet, fordi de sidder på træet, dvs. at tabletten støtter etableringen af en meronomisk leksikalsk forbindelse (dvs. del-helhed-relationer). Børnene får desuden anledning til at skabe metonymisk og kausal forbindelse mellem kastanjerne på jorden og kastanjetræets umiddelbare nærhed. Omgivelserne for samtalen bliver dermed et hybridt læringsrum, hvor pædagogen udnytter tablettens læringspotentialer på en meningsfuld måde.

” Men tabletten gør det muligt at udvide deres forståelse af hele betydningsfeltet om skovens flora og fauna.

I ovenstående case fra dagtilbuddet i Fredensborg har tablettens funktion været at give anledning og støtte til børnenes sprogproduktion i en planlagt aktivitet. Børnene kommer fra en dagtilbudspraksis, hvor de planlagte aktiviteter også havde et sprogligt fokus og mål. Børnene var altså vant til støttet sproglig interaktion, når fortælling, leg, udflugter og rutiner var rammesat af de voksne. Denne praksis blev overleveret og videreudviklet i projektet *Sproggaven med i skole*.

At arbejde tværprofessionelt gennem aktionslæring

I matematik har 1.A et forløb om mønstre, spejling og symmetri. I en reflekterende samtale om en tidligere aktion blev vi i teamet opmærksomme på, at nogle af eleverne manglede sprog til at kunne deltage i en informationskløftsaktivitet (Gibbons, 2016), hvor børnene i par skulle instruere hinanden i at skabe et mønster med elastikker på et sømbræt. Derfor blev vi nysgerrige på, 1) hvordan man kunne tilrettelægge en aktivitet med fagsprogligt fokus, hvor eleverne havde ord synligt ved hånden, når de havde behov for støtte, 2) hvordan eleverne fik flere anledninger til at afprøve fagsproget, før en aktivitet fordrede beherskelse af det, 3) hvordan vi kunne skabe deltagelsesmulighed for de elever, der havde fagligt og fagsprogligt svært ved at følge med i undervisningen.

I den efterfølgende aktion inddrog matematiklæreren tablets som centralt værktøj for sprogproduktion. Eleverne havde gennem tidligere aktiviteter arbejdet med ordene *ens*, *spejling*, *symmetriakse* og *noget er symmetrisk*, og de skulle nu øve sig på selv at bruge dem. De blev i par sendt ned i en opholdssal og fik udleveret et lille lommespejl, hvorefter de skulle lede efter symmetri i rummet og selv skabe symmetriske spejlinger. Derefter skulle de optage små faglige videopræsentationer af deres afprøvninger, hvor de med krav om brug af fagbegreberne skulle forklare, hvorfor de fremviste genstande var symmetriske eller ej, og hvordan de var nået frem til disse erkendelser. De relevante fagbegreber havde de med sig på små papirlapper, som de kunne finde støtte i, når de filmede deres mundtlige præsentationer af deres forsøg og resultater. Fremstillingsordren var stillet oppe i klassen, hvor matematiklæreren viste en modeltekst i form af hans egen videopræsentation af en symmetrisk genstand, hvorefter han overordnet gennemgik tekstens komposition og sproglige træk.

Matematiklæreren strækker her sin faglighed for at arbejde hen imod teamets fælles mål om at skabe sproglige deltagelsesmuligheder og sprogudvikling. Problemstillingen består af flere aspekter, fordi aktionen både skal forsøge at udvikle elevernes matematiske færdigheder, sproglige færdigheder og faglige trivsel. Dvs. at flere professionsforståelser var nødt til at samarbejde om et konkret mål for en problemstilling, de alle havde aktier i, og som de alle havde oplevet og defineret ud fra hver deres perspektiv (Højholdt, 2016).

” **Matematiklæreren strækker her sin faglighed for at arbejde hen imod teamets fælles mål om at skabe sproglige deltagelsesmuligheder og sprogudvikling.**

Ligeledes strækker pædagogen sin faglighed, fordi han som deltager i aktionen skal understøtte eleverne sprogligt og fagligt. Han har som indgangsvinkel her sit pædagogiske arbejde, men får den sproglige støtte som en ny vinkel på, hvordan han kan agere med sin pædagogiske kernefaglighed. I dette tilfælde tilvejebringer den faglige udspændthed (Sauzet, 2019) en udvikling af deltagernes professionsidentiteter ved at arbejde med konkrete tværprofessionelle problemstillinger.

Første klasse træner matematisk fagsprog med støtte i tabletten

Efter matematiklærerens instruktion gik eleverne parvis på jagt efter genstande at spejle i skolens opholdssal. Først afprøvede de sammen, hvor de kunne finde symmetri, og brugte her sproget som ledsagelse til de handlinger, de udførte – overvejende situationsbestemt sprogbrug, såsom: ”Prøv lige med den dér – virker det? / Prøv at sætte spejlet dér. / Ja, den kan vi godt bruge til videoen.”

Karakteristisk for denne sprogbrug er, at fagsproget ikke er nødvendigt for eleverne for at kommunikere effektivt om opgaven, fordi der kan peges og gøres brug af udpegende stedord.

Efter eleverne havde fundet de objekter, de ville præsentere i videoen, gik de i gang med at optage præsentationer. Der blev optaget på ny mange gange, før de syntes, at videoen sad lige i skabet, for tabletens optagefunktioner og lille størrelse gjorde det muligt for eleverne at filme én bid og sætte optagelsen på pause. Dernæst vurderede gruppen med det samme klippet i fællesskab for derefter at gå videre i processen eller alternativt slette klippet for dernæst at forbedre deres mundtlige formidling af forsøget. Tabletens affordanser gjorde dermed selve filmfremstillingsprocessen mere afprøvende (jf. Møller, 2017). Det var ikke nødvendigt for eleverne at planlægge optagelsen særlig grundigt fra start, og de fleste sagde bare: "Okay, film lige" og begyndte så at præsentere. Det lader altså til, at alle i gruppen var enige om, at den første optagelse var en slags kladder, som så blev en måde at komme i gang med at udvikle præsentationen. I et designperspektiv (se fx Sejer Iversen et al., 2019) kan man se det som deres spontane produktion af en prototype, som derefter udvikles gennem mange iterationer, indtil produktet løser designproblemet tilfredsstillende, hvilket her er både lærerens kriterier og rammer og deres egne krav til deres mundtlige performance i det hele taget.

Vi observerede, at de var meget opsatte på, at videoen skulle "være seriøs" – hvis de fx kom til at grine, ikke fik sagt det rigtige eller havde lidt for lange pauser i et klip, var alle i gruppen enige om, at videoen skulle tages om. Tabletten gjorde det hurtigt og nemt at se deres egen performance med det samme, hvormed deres mundtlighed blev synlig og fastholdt. Det brugte eleverne som gennemgående redskab til at udvikle og forbedre deres mundtlige præstation.

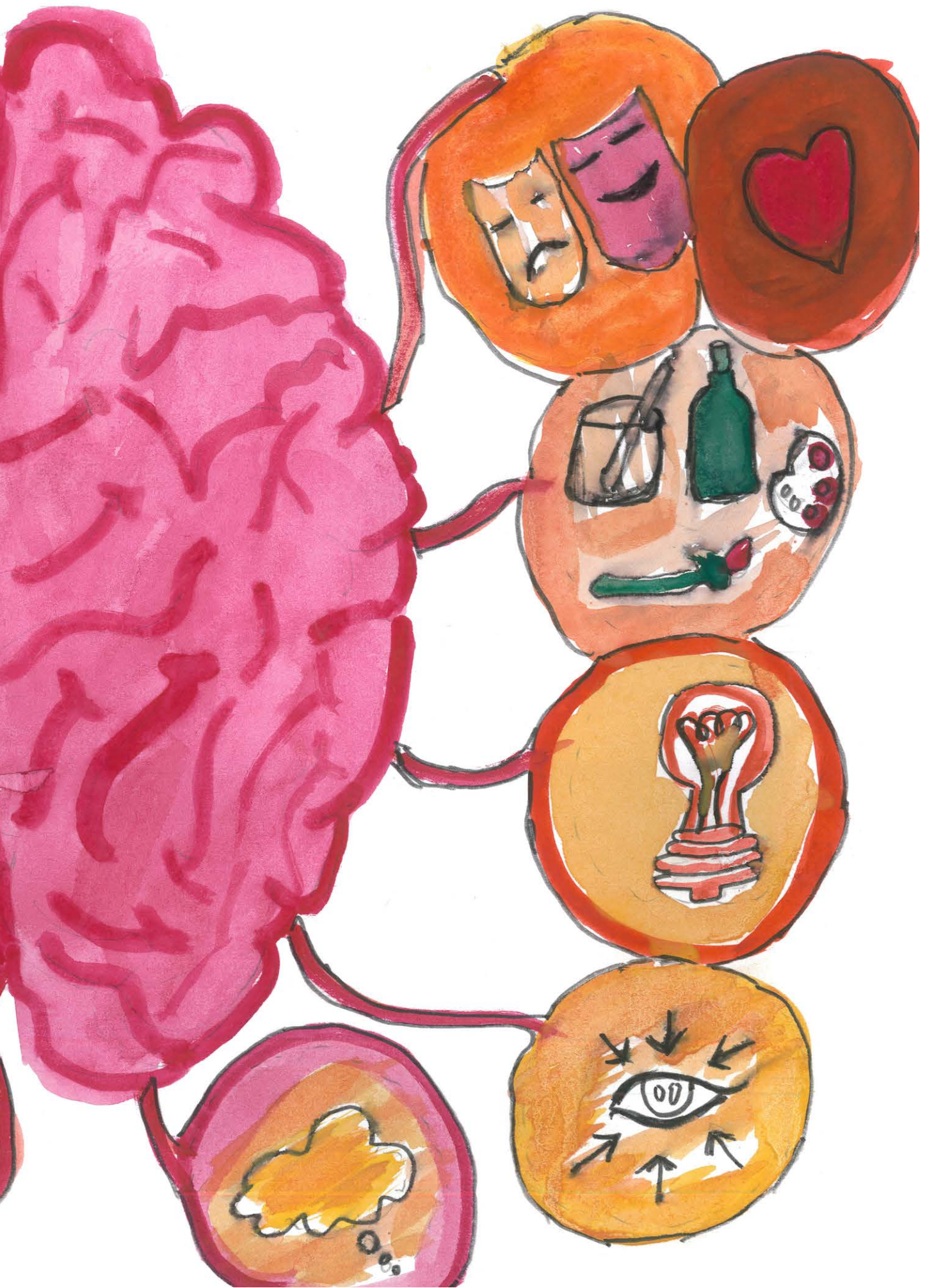
Nogle grupper havde svært ved at komme i gang med selve præsentationsdelen. Derfor begyndte de at overvære nogle af de andre gruppers prøveoptagelser, og senere bad de også om lov til at se nogle af de andres videoer. Det kunne indikere, at nok havde de den faglige viden til at forstå *begreberne* spejling og symmetri og var i stand til at anvende denne viden til at finde passende objekter i rummet, men de havde ikke det fornødne *fagsprog* til at udtrykke deres ræsonnementer i en faglig præsentation. De andre elevers videoer blev ekstra modeltekster, der kunne støtte dem, og eleverne blev resurser for hinanden både sprogligt og teknologisk. Det frigav også tid til læreren, så han kunne mikrostilladser gennemførelsen af spejlingsforsøg og videoproduktion over for en enkelt gruppe, der havde behov for det.

” De andre elevers videoer blev ekstra modeltekster, der kunne støtte dem, og eleverne blev resurser for hinanden både sprogligt og teknologisk.

Sprogstilladserende undervisning med tablets

I en sprogdidaktisk optik bliver tabletten et vigtigt redskab til at tilrettelægge aktiviteter, der lader barnet være sprogligt aktivt, og tilrettelægge forløb med en sproglig progression. I de ovenstående cases bygges delaktiviteterne op som en kæde af sprogbrugssituationer (Tobiassen, 2014), et greb med rod i fremmed- og andetsprogpædagogikken, hvor der sprogligt kræves mere og mere af eleverne. I dagtilbuddet bruges sproget først som ledsagelse til handling, når børnene på skovturen bruger sproget til at etablere fælles opmærksomhed på de ting, de finder og oplever i skoven. Derefter bruger de sproget til at rekonstruere begivenheden sprogligt med støtte i artefakter og tablet. Til sidst bruger pædagogen tabletten til at støtte børnenes mere abstrakte og kontekstuaafhængige





forståelse af og sprogbrug om naturfænomenerens egenskaber og sammenhænge – her kastanjetræet, dets bestanddele og livscyklus.

I matematikaktionen munder forløbet ud i en opgave, hvor sproget skal bruges fagligt præcist og kontekstuaafhængigt. Eleverne skal sprogligt rekonstruere forsøget med spejling og desuden iklæde det en sproglig form, der tjener til at præsentere resultaterne for en fremtidig og ukendt modtager. Det stilladserer tabletten ved at fastholde elevernes mundtlige sprogproduktion, hvilket giver dem mulighed for at evaluere og reflektere over sprogbrugen og forbedre det endelige produkt. Brugt rigtigt får både dagtilbud og skole med tabletten en god resurse til at udvikle barnets sproglige færdigheder.

Referencer

Berlingske Tidende (2023). *Vores børns hjerner tager skade af en tendens i folkeskolen. Men det lærer vi først om 20 år.* 23.02.2023. <https://www.berlingske.dk/danmark/vores-boerns-hjerner-tager-skade-af-en-tendens-i-folkeskolen-men-det>

Børne- og Undervisningsministeriet (2023). *Tesfaye i opgør med skærme i dagtilbud.* <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/jun/230604-tesfaye-i-opgoer-med-skaerme-i-dagtilbud>

Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen. Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. 2. udgave. Samfundslitteratur.

Hannibal, S. & Brink, E.T. (2024). Dén kender jeg! Kendte bøger og sprogpraksisser skaber kontinuitet mellem børnehave, SFO og indskoling. *Viden om Literacy*, 35.

Hasse, C. (2015). Engageret i situeret praksis. I Brok, L.S., & Hasse, C. (red.), *TEKU-modellen: teknologiforståelse i professionerne*, s. 61-103

Hjarvard, S. (2008). *En verden af medier – medialiseringen af politik, sprog, religion og leg*. Samfundslitteratur.

Hjuler, T.F., Sonne, T., Kingo, O.S., Berntsen, D., & Krøjgaard, P. (2023). "I can't remember!" Three-year-olds struggle to strategically access encoded and consolidated memories. *Cognitive Development*, 65, Artikel 101292.

Hogsnes, H.D. (2015). Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential of reliance on picture books as boundary objects. *International journal of transitions in childhood*, 8, 3-13.

Højholdt, A. (2016). Samarbejde. I *Tværfagligt samarbejde i teori og praksis* (s. 33-51). Hans Reitzels Forlag.

Jensen, N.H. (2014). "Sprogportrætter kan fortælle hvad elever ved og tænker om sprog." *Sproglæreren*, (3), Artikel Nummer 3.

Krøjgaard, P., Kingo, O.S., Jensen, T.S., & Berntsen, D. (2017). By-passing strategic retrieval: Experimentally induced spontaneous episodic memories in 35- and 46-month-old children. *Consciousness and Cognition*, 55, 91-105.

van Lier, L. (2004). The semiotics and ecology of language learning – perception, voice, identity and democracy. *Utbildning Och Demokrati*, 13(3), 79-103.

Møller, T.E. (2017). *FILM I SKOLEN. En undersøgelse af børns multimodale interaktioner i en filmproduktionspraksis med iPads*. Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.

Møller, T.E., Schrøder, V., & Rehder, M.M. (2019). Lærerfaglig teknologiforståelse. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 4(1), 125-143.

Norman, D.A. (2013). *The Design of Everyday Things. Revised and expanded edition*. Basic Books.

Sauzet, S. (2019). *Pædagogers faglighed i skolen – udspændtheder i litteratur og praksis*. Samfundslitteratur.

Sejer Iversen, O., Dindler, C., & Smith, R.C. (2019). *En designtilgang til teknologiforståelse*. Dafolo.

Tobiassen, H. (2014). Sproget i fagene – en udfordring. I *Løft læringen – brug sproget* (s. 12-27). Projekt uddannelsesløft. Aalborg Ungdomsskole.

Winnicott, D.D. (2022). *Leg og virkelighed*. Gyldendal.

Om forfatterne

Eva Theilgaard Brink er lektor på Læreruddannelsen ved Københavns Professionshøjskole, hvor hun underviser i faget dansk 1.-6. klasse og er tilknyttet projekter, der beskæftiger sig med børns sproglige udvikling, herunder deres læse- og skrivefærdigheder – bl.a. som konsulent for *Nationalt Videncenter for Læsning* og *Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder*.

Sara Hannibal er ansat som lektor i dansk 1.-6. klasse ved Københavns Professionshøjskole, Campus Carlsberg. Hun er også faglig konsulent i *Nationalt Videncenter for Læsning* ved forskellige projekter i dagtilbud og skole, hvor hun beskæftiger sig med literacy og tværprofessionelt samarbejde mellem lærere og pædagoger.