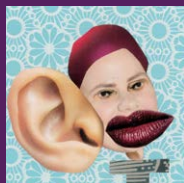
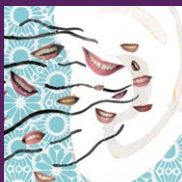
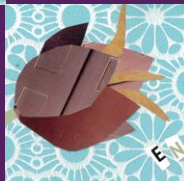
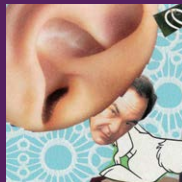


Nr. 36 · 2024



TIDSSKRIFTET

# VIDEN OM LITERACY

**TEMA:**  
Lytning

NATIONALT  
VIDENCENTER  
FOR LÆSNING

### Viden om Literacy nr. 36, september 2024

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 praktikeres 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

Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen & 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 Copydan 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](mailto:info@videnomlaesning.dk)

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

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

# Indhold

KATJA SØRENSEN VILIEN & NINA BERG GØTTSCHE

## 6 Indledning

### Når lytning er læring

LENE ILLUM

## 10 Lytning i danskfaget – et uforløst potentiale\*

KENNETH REINECKE HANSEN

## 24 Sociofaglig lytning. Om elevers lyttestrategier i Systematiseret Klassekammerathjælp (SYKL)

### Når små børn lytter

CHARLOTTE ØHRSTRØM & METTE GINMAN

## 36 Skab gode lyttemiljøer i dagtilbud og indskoling

RASMUS OTT

## 42 Auditiv litteraturformidling for børn. Nye formidlingsformater i biblioteksrummet

### Når sproget udfordrer

MARIA NEUMANN

## 50 Lytning – en central færdighed i modtageklassen

JULIE FREDSE-RAUER & STINE FUGLSANG ENGMOSE

## 60 Balancen mellem konventionel læsning og lyttelæsning

### Når lytning er litterær oplevelse for ældre børn

METTE MONDRUP

## 70 Ordblinde elever og aktiv lytning

RIKKE FERSLEV

## 80 Elever skal lære at lytte

BIRGITTE STOUGAARD PEDERSEN

## 92 At lytte er at række ud i verden – Teoretiske overvejelser om lyttelæsning i en skolekontekst

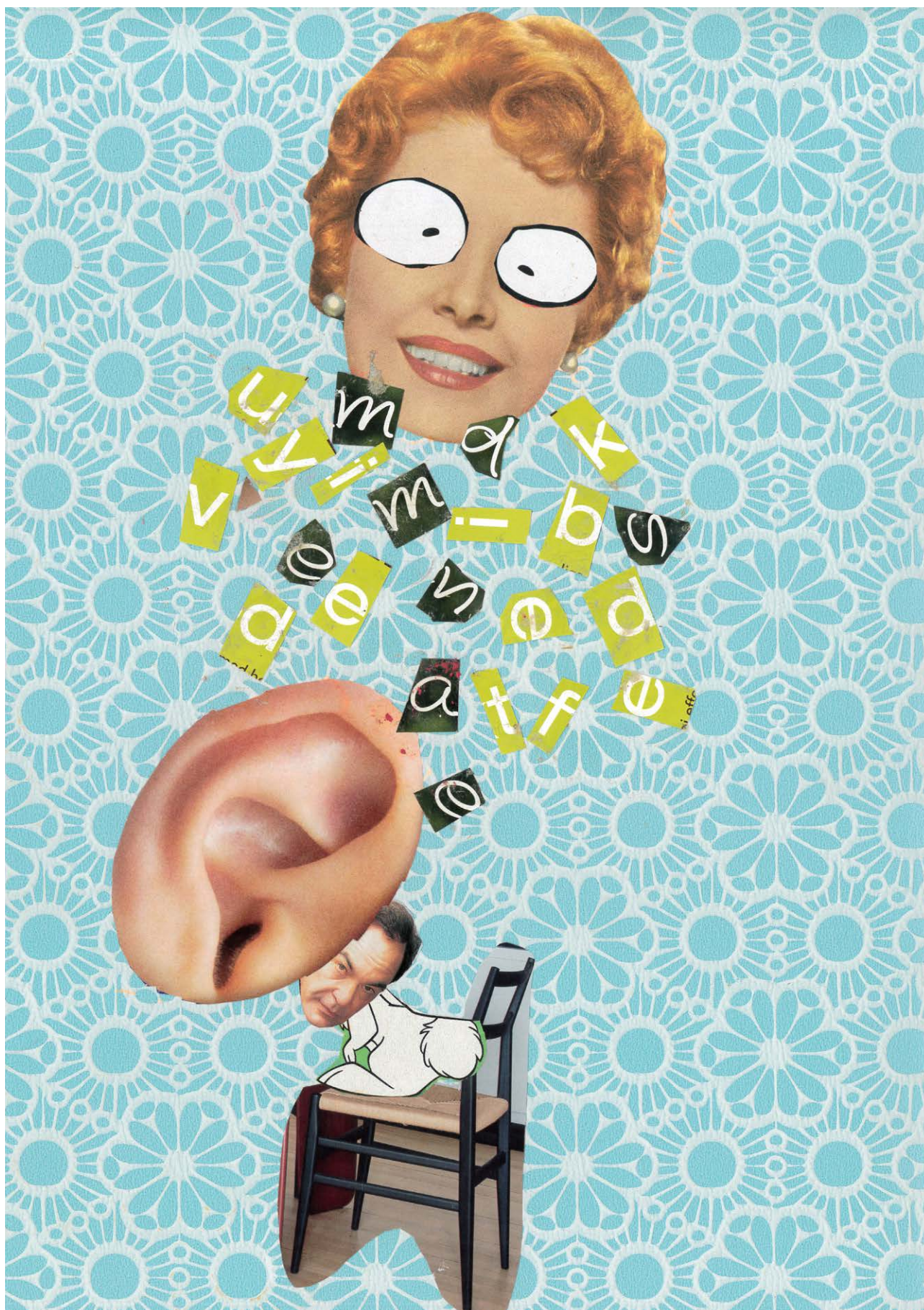
\* Artiklen er fagfællebedømt.

Viden om Literacy nr. 36 er illustreret af eleverne fra mandags- og onsdagskunstnerholdet på Østerbro Billedskole, hvor de går til billedkunst for 9-14-årige. Tak til alle børnene og deres undervisere, Christina Bredahl Duelund.



Hannah





*Sofus*





# Lytning

Lytning er en afgørende sproglig kompetence, som giver adgang til læring og udvikling – og en ofte overset vej til udvikling af både læsning, skrivning og litterære oplevelser. Dette temanummer af Viden om Literacy handler derfor om lytning, men at sætte fokus på lytning indebærer også et fokus på kontekst og dialog, fordi lytning altid er gensidigt. Som Birgitte Stougaard Pedersen skriver i sit bidrag, så er det “At være aktivt lyttende (...) en måde at være i relation med andre på. At forblive opmærksom på den andens perspektiv ...” Og det gælder, hvad enten ‘den anden’ er kammeraterne i gruppearbejdet, læreren i grammatikundervisningen eller den litterære fortælling. Alle disse vinkler på lytning kan du læse om i Viden om Literacy nummer 36, som rummer undersøgelser af elevers lytning i danskfaget, teorier om lytning, men også en lang række helt konkrete greb til arbejdet med lyttedidaktik for børn og unge.

## Når lytning er læring

Lene Illums bidrag til temanummeret giver os indblik i danskfagets uforløste potentialer for lytning, når vi kommer helt tæt på en lyttesituation og et lyttemiljø i grammatikundervisningen. Artiklen bygger på Lene Illums ph.d.-projekt, hvor hun undersøger, hvordan lyttepraksisser og lyttesituationer udspiller sig i danskundervisning på mellemtrinnet.

Også Kenneth Reinecke Hansen sætter fokus på lytning som samarbejde. Han undersøger elevers sociofaglige deltagelse og lyttestrategier, når de indgår i struktureret pararbejde, og han viser, hvordan man kan stilladsere elevernes gensidige lytning gennem samtaleregler, metakommunikation og stilladskort.

## Når små børn lytter

Vi inkluderer også de helt unge lyttere, når Charlotte Øhrstrøm og Mette Ginman guider til det gode lyttemiljø i dagtilbud. Det handler både om det fysiske og det pædagogiske lyttemiljø, og artiklen giver mange konkrete idéer til arbejdet med lyttemiljøer.

Rasmus Ott sætter også fokus på lytning for mindre børn, når han giver indblik i projektet *Auditiv litteraturformidling for børn* og viser, hvordan bibliotekarer, forfattere og kunstnere har skabt en række lytteaktiviteter, som inviterer 3-7-årige børn ind i litterære universer rundtomkring på Aarhus Kommunes biblioteker.

## Når sproget udfordrer

For nogle elever står lytning mere tydeligt frem i deres skolegang, når de får brug for at lytte og lære på deres andetsprog, eller når lytning bliver en vej til fagets skrevne tekster for elever med ordblindhed.

Maria Neumann inviterer os med ind i en modtageklasse, hvor elevernes første møde med dansk som skolens sprog præges af strategier til at skabe mening i det, de lytter til, og at indgå i dialoger med forståelse.

Julie Fredsø-Rauer og Stine Fuglsang Engmose viser i deres bidrag til temaet, hvordan man som læsevejleder eller ordblindelærer kan rådgive kolleger og forældre om valget mellem lyttelæsning eller konventionel frilæsning, når målgruppen er elever med ordblindhed.

## Når lytning er litterær oplevelse for ældre børn

I tidsskriftets sidste del handler det om aktiv lyttelæsning og multisensorisk læsning af danskfagets litterære lyttegenrer hos alle elever.

Mette Mondrup formidler erfaringer fra *Projekt Ordblinde børn* i Favrskov Kommune i forhold til at få litterære oplevelser gennem lytning. I projektet arbejdede ordblinde udskolings elever, dansk-lærere og læsevejledere tæt sammen, og det skabte indsigter og lovende praksisser.

Rikke Ferslev introducerer udviklingen af undervisningsmaterialet Lydakademiet, der bygger på undersøgelser i projektet Reading Between Media. Vi får indblik i, hvordan Lydakademiets træningsværktøjer og strategier giver elever mulighed for at kvalificere deres lyttekompetence, når lydbog eller podcast inddrages i undervisningen.

Birgitte Stougaard Pedersen præsenterer i sin artikel overordnede resultater og indsigter fra forskningsprojektet Reading Between Media, og hun diskuterer teoretiske perspektiver på begrebet aktiv lytning og sammenhænge mellem lytning og læsning og deres multisensoriske karakter i en skolekontekst.

Som aktiv lytter indgår man som sagt altid i en relation med nogen eller noget – podcast, lydfortælling eller andre personer i læringsrummet. Måske derfor er det relativt sjældent udforsket, hvad lytning som delkompetence betyder for elevers læring og udvikling, og hvordan man kan styrke elevers lyttekompetencer. Men lytning har altid været en af de primære kilder til viden, færdigheder og personlig udvikling, og med opblomstring af nye lyttegenrer som podcast og lydbøger fylder lytning mere end nogensinde i børn, unge og elevers tekstlandskaber. Vi håber, at dette temanummer vil skabe opmærksomhed på den lytning, som fylder i literacylandskaberne i og udenfor skolen.

God læse- og lyttelyst. Du finder som sædvanligt to af artiklerne i temanummeret som lytteartikler på tidsskriftets hjemmeside.

*Katja Sørensen Vilien & Nina Berg Gøtttsche, redaktører af Viden om Literacy nr. 36*



*Lyt til Viden om Literacy*





Ida





Aya



# Lytning i danskfaget

– et uforløst potentiale



LYT til artiklen

LENE ILLUM, LEKTOR OG PH.D.-STUDERENDE, UC SYD

Artiklen er fagfællebedømt.

Denne artikel sætter fokus på lytning som en væsentlig læringsstrategi i skolen og i danskfaget. Artiklen bygger på et igangværende ph.d.-projekt, som undersøger, hvad der karakteriserer den lyttepraksis, der forekommer ved forskellige lyttesituationer i danskundervisningen på mellemtrinnet. Undersøgelsen viser, at lytning er en overset kompetence, der ikke tillægges stor didaktisk opmærksomhed. Der indledes med en teoretisk og metodisk indføring i projektet, hvorefter der gives eksempler på projektets fund og fra det empiriske arbejde. Undersøgelsen peger på et uforløst potentiale for lytning i danskundervisningen forstået bredt som deltagelse i fagets samtalekultur og faglige relationer.

Denne artikel handler om lytning. Den handler om, hvordan lytning 'ser ud' og 'gøres' i danskundervisningen. Lytning fylder meget i elevernes skoledag, og de lytter i mange forskellige sammenhænge. De lytter fx til faglige oplæg, både lærerens og andre elevers, de lytter til lærerens instruktioner, de lytter til hinanden i klassesamtaler og gruppearbejde, og de lytter til hinanden i frikvartererne. Eleverne lytter også meget uden for skolen, men det står ikke altid klart for dem, på hvilken måde de skal lytte i en skolekontekst, og hvordan den måde adskiller sig fra den, de kender fra hverdagslivet (familie, fritid, medier etc.) (Brownell, 2018). Undersøgelser viser, at nogle elever ikke er gode til at lytte, og at dette ikke italesættes i skolen (Adelmann, 2002, 2012; Beall et al., 2008; Brownell, 2018; Janusik, 2010). Lytning bliver altså en ofte overset kompetence i undervisningen, selvom lytning er den mest brugte af de fire kommunikative kompetencer (tale, læse, skrive, lytte) (Adelmann, 2002; Brownell, 2018), samtidig med at "Listening may be one of the most, if not the most, complex of all human behaviors" (Wolvin, 2010, s. 2).

” Undersøgelser viser, at nogle elever ikke er gode til at lytte, og at dette ikke italesættes i skolen.

## Hvad er lytning?

Ontologisk forstår jeg lytning bredt som en relationel og dialogisk proces baseret på samhandling, hvor både sprog, krop, mimik, artefakter og rum har betydning for, at kommunikation mellem mennesker lykkes, både i et læringsperspektiv og i forhold til personlig udvikling (Adelmann, 2002; Jacknick, 2021; Otnes, 2007). Lytning er altså ikke bare en kognitiv proces, men kræver også relationelle, sociale og empathiske færdigheder. Man må som lytter være åben, nysgerrig og undersøgende på den andens perspektiver på verden. Lytning bliver i den optik en vej til meningsskabelse, forståelse og erkendelse.



Lytning er en integreret del af mundtligheden, og de to processer kan i princippet ikke adskilles. Jeg vælger alligevel at anlægge et segregeret blik på lytningen med det formål at gøre lytning til genstand for beskrivelse, analyse og refleksion (Adelmann, 2002; Otnes, 2007) og således synliggøre og konkretisere et felt, som ellers kan være svært at få øje på og indfange. Samtidig er det en vigtig pointe, at det gøres ud fra en forståelse af, at lytning er et relationelt og dialogisk fænomen, der må undersøges i kontekst. Det betyder, at lytning nok er i forgrunden, men ikke trækkes ud af konteksten.

## Respons og opmærksomhed

Til en bred forståelse af lyttebegrebet knytter sig respons og opmærksomhed (Adelmann, 2002; Brownell, 2018, 2020; Otnes, 2007; Rhodes, 1993). Lytteren må være i stand til at vælge og give en passende respons på det hørte, så denne viser, om budskabet er forstået. Det kan være i form af gestik, kropsholdning og blikretning samt sproglige markører. Bakhtin (1995) pointerer ligeledes vigtigheden af, at lytteren indtager en aktiv og responderende adfærd, idet det er responsen, tilbagemeldingerne, fra de deltagende parter, der sikrer en aktiv og engageret forståelse og meningsskabelse. Forståelse forudsætter, at lytteren aktivt responderer, og det er i interaktionen, forståelse opstår: "Forståelse modnes kun i svaret. Forståelse og svar er dialektisk forbundne og betinger gensidigt hinanden, den ene er ikke mulig uden den anden." (Bakhtin, citeret fra Møller Andersen & Lundquist, 2003, s. 110). Ifølge Bakhtin ligger der i dialogen også et ansvar, en etisk og moralsk forpligtelse til at forholde sig til og svare den anden. Opmærksomhed og respons er endvidere knyttet til høflighed (at involvere sig og være støttende) og det etiske og moralske aspekt, der ligger i at svare andre (at vise og give opmærksomhed), og ikke at lytte og svare er direkte udemokratiske (Adelmann, 2009a). Opmærksomhed skal derfor også forstås som noget, der er knyttet til ydre adfærd, man *viser* opmærksomhed og *giver* opmærksomhed til andre (Otnes, 2007). Respons er desuden den eneste mulighed, en samtalepartner har for at vurdere kvaliteten af den andens lytning: "Lyssnande finns invävd i responsen" (Adelmann, 2002, s. 77), og samtidigt er det gennem elevernes respons, det bliver muligt at undersøge elevernes lytning i en relationel kontekst.

## Lyttekompetence

Lytning ligger som en underliggende præmis i det meste af al undervisning, og effektiv lytteforståelse er en forudsætning for at kunne deltage aktivt i fagets samtalekultur og den faglige undervisning (Høegh, 2020).<sup>1</sup> Lytning er en central læringsstrategi (Beall et al., 2008), og gennem lytningen skal eleverne både kunne tilegne sig faglig viden, bidrage med spørgsmål og egne perspektiver i en samtale samt forholde sig til andres perspektiver, indgå i undersøgende dialoger med lærere og klassekammerater, og de skal kunne lytte til lærerens instruktioner, så de bliver i stand til at løse de stillede opgaver eller fx indgå i et gruppearbejde, der ikke er lærerstyret. Forskning viser imidlertid, at direkte undervisning i lytning sjældent forekommer i skolen, hvilket er et problem, da effektiv lyttekompetence er central i læreprocesser (Brownell, 2018). Dette afspejles i faghæftet for dansk, hvor lytning kun nævnes eksplicit i begrænset omfang, men til gengæld ligger som en implicit forudsætning for rigtig mange mål (Skov, 2018). Heller ikke i fagets læremidler fylder lytning meget (Skov & Carlsen, 2020).

Der er inden for lytteforskningen enighed om, at eleverne må lære et repertoire af *lyttestrategier* (Adelmann, 2009b; Brownell, 2018). En lyttestrategi er en slags adfærd, der hjælper lytteren til at forstå den mundtlige tekst. I en undervisningskontekst er der fx stor forskel på lytteformål og valg

---

1 Danskfagets didaktik rækker også ud mod dannelsesmål for danskfaget (Krogh et al., 2017), hvor veludviklede lyttekompetencer virker ind på individets forhold til sig selv, andre mennesker, kultur og samfund.

af lyttestrategier, alt efter om eleverne fx skal lytte til lærerens faglige oplæg, instruktioner, skal deltage i en litteratursamtale på klassen eller indgå i et gruppearbejde. Her må eleverne spørge sig selv om, hvad formålet med lyttehandlingen er, hvilken lytteindsats og forståelsesbearbejdning der kræves, samt hvilken lytteadfærd der vil være hensigtsmæssig (Høegh, 2018). Det kræver en aktiv lytteindsats, hvor eleven forholder sig aktivt i lyttesituationen (Skov, 2022).

---

” **Lytning ligger som en underliggende præmis i det meste af al undervisning, og effektiv lytteforståelse er en forudsætning for at kunne deltage aktivt i fagets samtalekultur og den faglige undervisning.**

---

*Lytteadfærd* definerer jeg som handlinger, fx øjenkontakt, vende kroppen mod den, der taler, eller stille spørgsmål (Worthington & Bodie, 2018). Lytteadfærd er signaler, der skal udvise opmærksomhed og interesse, og signalerer således, at lytning finder sted. Lytning i en relationel forståelse er således et samarbejde eller en interaktion mellem flere deltagere. Dialog er i den optik ikke kun knyttet til det sproglige. Det dialogiske er også dybt indlejret i gestikken, og samtale og interaktion er et samspil af sprog og gestik.

## Hvordan indfange det usynlige?

Nærværende undersøgelse bygger på et sociokulturelt og dialogisk syn på sprog, læring og meningsskabelse som noget, der er knyttet til den sociale kontekst, kultur og fællesskab, og som opstår i relationer og interaktioner (Bakhtin, 1995; Dysthe, 1997; Vygotsky, 1971; Wertsch, 1993). Det sociokulturelle perspektiv på lytning lægger op til, at et fænomen undersøges, mens det udfolder sig i sociale kontekster (Blikstad-Balas, 2019). Følgende to forskningsspørgsmål danner afsæt for projektet:

1. Hvad karakteriserer den lyttepraksis, der forekommer ved forskellige lytteevents i to klasser i danskfaget på mellemtrinnet, og hvilke lyttemarkører kan jeg iagttage?
2. Hvordan forstår eleverne sig selv som lyttende deltagere i danskundervisningen?

Begrebet *lytteevent* dækker over de didaktiske sekvenser, som jeg opfatter som nøglehændelser i forhold til forskningsspørgsmålene med henblik på at beskrive den lyttepraksis, som jeg ser. Med inspiration fra Hildegunn Otnes (2007) benytter jeg begrebet lyttemarkør, forstået som *tegn* på, at eleverne lytter (eller ikke), dvs. at de har en lyttende holdning og markerer, at der rent faktisk lyttes (Otnes, 2007). Undersøgelsen bygger på et kvalitativt, eksplorativt projektdesign med en etnografisk-inspireret tilgang (Knoblauch, 2005; Pink & Morgan, 2013). Gennem videoobservationer undersøger jeg fra mit forskerperspektiv den lyttepraksis, som eleverne er en del af (forskningsspørgsmål 1). Desuden undersøger jeg klassens lyttepraksis set fra elevernes perspektiv. Gennem *video stimulated recall-interviews* (VSR) (Nind et al., 2015) med seks fokuselever har jeg forsøgt at opnå viden om fænomenet lytning gennem elevernes erfaringer med og refleksioner over det at være lyttende deltagere i klassens samtale- og lyttepraksis (forskningsspørgsmål 2). De to perspektiver bidrager tilsammen til at besvare de to forskningsspørgsmål.

Lytning er et flydende og ustabil fænomen, som er svært at indfange og fastholde. Metodisk har det derfor været nødvendigt at finde en måde, hvorpå mit forskningsfelt kan konkretiseres og gøres observerbart med det formål at analysere fænomenet i et bredt perspektiv. Den multimodale interaktionsanalyse (Due, 2017) er sammen med et mikrosociologisk perspektiv (Garfinkel, 1967;



Goffman, 1981) et bud på en tilgang, der er optaget af kompleksiteten i sociale interaktioner, og som gennem mikroanalyser af disse kan bidrage til at få øje på lytning i et dialogisk perspektiv.

Som nævnt ovenfor er det gennem responsen, at det bliver muligt at undersøge elevernes lytning i en sociokulturel kontekst. Når lytning er social og relationel, må man være “partnerbevisst” og “partnertilkoplet” (Otnes, 2007, s. 104) samt åben for den anden og i stand til at se en sag fra andres perspektiver. I en samtale handler det ikke kun om at fastholde det faglige fokus, eleverne må også være i stand til at lytte empatisk, interesseret og respektfuldt til andres meninger og samtidig være bevidste om og kunne reflektere over deres eget perspektiv. Det fordrer strategier og en lytteadfærd, hvor responsen er synlig, hvilket ses i kropssprog og mimik, fx i form af gestik, kropsholdning og blikretning samt gennem sproglige markører som fx jah, okay, hmm, nåh. En vigtig del af kommunikationen er at få tilbagemeldinger og bekræftelse på det, man siger (Bakhtin, 1995, 2004), og som en elev i undersøgelsen udtrykker det: “Ikke at blive lyttet til er meget irriterende.”

---

” Når lytning er social og relationel, må man være “partnerbevisst” og “partnertilkoplet”. ”

---

På baggrund af analyserne af det empiriske materiale finder jeg fem lyttekategorier, som har betydning for elevernes lytning og dermed klassens dialogiske lytterum. Kategorierne kan fungere som et analytisk rammeværk og har relevans i diskussionen af den lyttepraksis, jeg undersøger. På grund af artiklens pladsmæssige begrænsninger er det ikke muligt at udfolde alle fem kategorier. I det følgende vil jeg derfor kort præsentere hver af de fem kategorier og derefter uddybe et empirisk eksempel med udgangspunkt i den første kategori, klassens lytterammer.

## Fem lyttekategorier

Mine analyser viser som nævnt, at der på baggrund af empirien (observationer og VSR-samtaler) er fem kategorier, som har betydning for elevernes lytning. Kategorierne kan ses som en slags betingelser for lytning, som bør være til stede, for at eleverne kan være partnertilkoblede og partnerbevidste (Otnes, 2007) (jf. ovenfor). Kategorierne er etableret induktivt på baggrund af empirien og beskriver forhold, som på forskellig vis kan skabe betingelser for etablering af et dialogisk lytterum. Lyttekategorierne tegner et billede af, hvad det vil sige at være elev i en skole, hvor lytning spiller en væsentlig rolle, samt hvilke mulighedsrum eleverne tilbydes for deres lytning, og hvad de ikke får adgang til i undervisningen. Jeg anser kategorierne for at kunne didaktiseres af læreren ved gennem nogle ordnede temaer at bidrage som en didaktisk refleksionsramme, som kan inddrages i gentænkningen af lyttekulturen i danskundervisningen.

Den første kategori, *klassens lytterammer*, peger på, at det ikke kun er kognitive faktorer, som har betydning i og for lytteprocessen. Faktorer som fx bordenes placering samt elever og læreres placering i rummet har ligeledes stor betydning for elevernes lytning og den måde, hvorpå der dannes deltagelsesrammer (Goffman, 1981) i undervisningen (et eksempel, som ligger til grund for denne kategori, udfoldes nedenfor). Den anden kategori, *klassens lytte- og taletid*, peger på sammenhængen mellem lytning og det tidsmæssige aspekt i forhold til elevernes lytning. Analysen viser, at det kan være svært for eleverne at nå både at lytte til lærerens spørgsmål, følge med i læremidlet og række hånden op og svare på spørgsmål. Den tredje kategori, *klassens lyttende kroppe*, vægter sammenhængen mellem krop og lytning. En pointe er her, at det, der i lytteteorien ofte defineres som negative lyttemarkører (fx kigge væk, sidde uroligt, stønne, gabe) (Otnes, 2007), ikke nødvendigvis er det. Eleverne kan godt være lyttende, selvom deres lyttehandlinger virker passive udefra set, og

samtidig kan de godt være ikke-lyttende, selvom de udviser aktiv lytteadfærd (fx kigger på den, der taler, nikker). Den fjerde kategori, *klassens faglige lytning*, tager udgangspunkt i, at eleverne er strategiske, når de lytter til de mundtlige tekster i klassen. De bevæger sig mere eller mindre bevidst ind og ud af flere forskellige lyttepositioner, og de hopper ind og ud af den faglige lytning. Eleverne lytter til mange slags mundtlige tekster i løbet af en undervisningslektion (Hetmar, 2017), og de skal derfor smidigt og hurtigt være i stand til at korrigere lytteformål og lytteadfærd. Den sidste kategori, *klassens emotionelle lytning*, har fokus på, at lytning i klassen også er præget af mere emotionelle faktorer, som har betydning for elevernes lytning. Hertil knytter sig også elevernes måde at fremstille sig selv på, fx gennem indtryksstyring og selvfortællinger (Goffman, 1981), ligesom der er kamp om at få taletid.

Kategorierne taler sammen og omfatter overordnet interaktion og kommunikation i klasserummet, men de vægter derudover hver især forskellige aspekter. De tre første kategorier har vægt på alt det, der sker rundt om lytningen: rum, bevægelser, artefakter, tid, kroppe. Den fjerde går tæt på de faglige mundtlige tekster gennem lærerens eksplicite instruktion, og den femte uddyber elevernes selvfortællinger og selvfrestillinger. Alle fem kategorier har betydning for etablering af det, jeg med inspiration fra Wegerif (2020) kalder "klassens dialogiske lytterum". Det dialogiske lytterum skal ikke forstås som et konkret rum, men kan sammen med Wegerifs dialogiske rum bidrage til at gentænke lyttekulturen i danskfaget. De fem kategorier har på hver deres måde betydning for de betingelser, eleverne tilbydes eller griber med det formål at træde ind i klassens lytterum. Analyserne viser, at der er åbninger for kontakt og dermed potentiale for oprettelse af et dialogisk lytterum både mellem lærer/elever og elever/elever. Men analyserne viser også, at betingelserne for, at disse åbninger kan realiseres, ofte ikke er til stede, og at det dialogiske lytterum dermed lukkes ned.

---

” **Analyserne viser, at der er åbninger for kontakt og dermed potentiale for oprettelse af et dialogisk lytterum både mellem lærer/elever og elever/elever. Men analyserne viser også, at betingelserne for, at disse åbninger kan realiseres, ofte ikke er til stede, og at det dialogiske lytterum dermed lukkes ned.**

---

I det følgende vil jeg præsentere et analytisk eksempel, der illustrerer den første kategori: klassens lytterammer.

## Klassens lytterammer

Denne lytteevent finder sted i klassen på et tidspunkt, hvor eleverne er godt i gang med et grammatikforløb om kommatering. Undervisningen er primært centreret om lærerens samtale med en elev ad gangen og foregår ret konsekvent gennem en IRE-struktur, hvor en sætning læses op, en elev svarer herefter på, hvordan der sættes kryds og bolle, og hvor kommaet skal placeres, og til sidst evaluerer læreren (Mehan, 1979). Samtalen i klassen foregår således gennem turtagningsprincipper styret af læreren gennem dennes spørgsmål. Det er derfor for det meste ret tydeligt, hvornår en taletur slutter, nemlig når læreren stiller det næste spørgsmål, og en ny elev skal svare. Det foregår med minimale responser, det vil sige korte svar på lukkede spørgsmål. Der er således en tydelig sekventialitet og turtagningsfordeling i samtalen, som er bundet sammen af på hinanden følgende mundtlige og kropslige handlinger, for det meste gennem håndsoprækning, hvor læreren implicit inviterer eleverne til at byde ind med et svar. Dette mønster skaber en særlig rytme, en indeksikalitet (Garfinkel, 1967), som er genkendelig og forudsigelig for eleverne. I lytteeventen

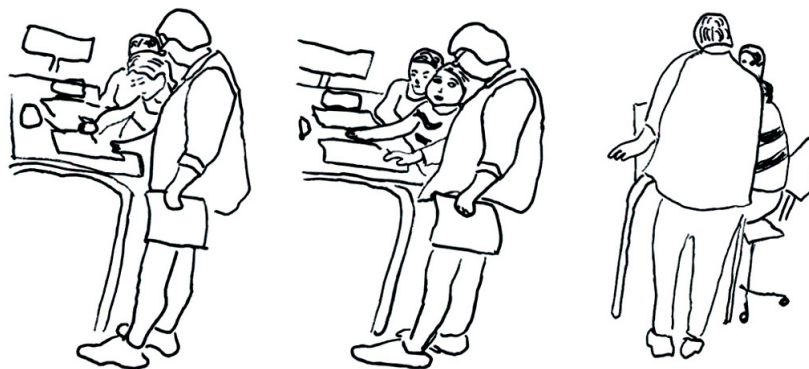


indgår et læremiddel, et kompendium, bestående af kopiark med grammatiske øvelser. Læreren læser sætninger op fra kompendiet, og den observerede praksis viser, at den udsagte eller underforståede mening er, at eleverne følger med i kompendiet undervejs, retter og skriver til. Kompendiet bliver således et fokus for fælles opmærksomhed i klassen og kan betegnes som et semiotisk felt (Goodwin, 2000), det vil sige et artefakt, som har betydning for interaktionen. Kompendiet kommer til at styre elevernes lytning og betinger det, der lyttes efter. I dette tilfælde lytter eleverne efter at kunne svare på, hvor kommaet skal placeres i sætningen, hvilket betyder, at de lytter efter rigtigt og forkert. Samtidig betyder det, at eleverne må multitasking, idet de både skal læse, skrive og rette, samtidig med at de lytter, rækker hånden op og svarer på spørgsmål.

## Deltagerrammer

På et tidspunkt vælger læreren at stille spørgsmålet til en elev, Frida, som ikke har markeret, og eleven virker umiddelbart overrasket over at blive spurgt. Frida vender sig om mod læreren og svarer med et "Hva'?" Læreren gentager spørgsmålet, og Frida svarer, at hun ikke nåede opgaven, men læreren opfordrer hende til at prøve alligevel. Efter at læreren har bedt Frida om at besvare spørgsmålet, og denne ikke kan svare, går læreren nu ned til elevens plads. Sammen gennemgår de sætningen, og der følger en længere samtale mellem læreren og eleven, hvor læreren gennem spørgsmål guider eleven gennem opgaven. Læreren stiller sig i tæt kropslig afstand ved siden af eleven og kigger ned i kopiarkene, mens hun peger på den sætning i læremidlet, som det drejer sig om. Læreren viser på den måde, hvad der er fokus for deres fælles opmærksomhed, og deres blikke er rettet mod opgaven på arket. Således skabes intersubjektivitet, det vil sige, deltagerne samarbejder om at skabe betydning ved at sammenknytte gestikulation og materialitet. Indimellem kigger eleven op på læreren og skaber gennem øjenkontakt interaktion med skiftevis lærer og læremiddel (se figur 1).

Læreren og eleven konstituerer en deltagerramme (participation framework) (Goffman, 1981), hvor det umiddelbart ser ud til, at Frida er den adresserede lytter (Goffman, 1981).



*Figur 1. Deltagerramme mellem lærer, elev og læremiddel. Lærer og elev er bøjet over elevens kompendium, og læreren guider via spørgsmål eleven gennem sætningen.*

Lærerens samtale med eleven Frida kan beskrives som en indskudt sekvens, der indsættes i den fælles klasseaktivitet. Handlingen er en typisk lærerhandling, og der skabes en indeksikalitet (Garfinkel, 1967), som er genkendelig for eleverne. Når en elev har problemer med at forstå det faglige stof, går læreren ofte ned til eleven og forklarer. Her er det meningen, at resten af klassen lytter og lærer sammen med læreren og den pågældende elev, men de andre elever bliver ikke en del af deltagerrammen, da elev, lærer, bord og kompendium konstituerer en enhed, som resten af klassen

ikke er en del af. Læreren står desuden placeret med ryggen til det meste af klassen, hvilket også er med til at afskære klassen fra at være en del af deltagerrammen. Under gennemgangen har enkelte elever hånden i vejret, hvilket jeg som udgangspunkt anser for at være en aktiv og passende lytte-markør og et tegn på, at eleverne lytter og er klar til at svare på lærerens spørgsmål. Her orienterer læreren sig dog ikke mod de andre elever, hverken verbalt, kropsligt eller med blikket. Ved ikke at give de andre elever opmærksomhed gennem nogen former for kommunikative ressourcer fastholder hun det interaktionelle fokus med eleven Frida og viser derved, at hun er den centrale lige nu. Hun er den adresserede lytter, og læreren inviterer ikke de andre elever ind i samtalen. Under samtalen udviser de fleste elever en passiv lytteadfærd, de tegner, piller ved blyanter, drikkedunke osv. eller småhvisker med sidemanden.

## Lytterens etiske og moralske ansvar

Mens læreren hjælper Frida, sidder fokuseleven Jonas først bøjet over kompendiet, og det ser ud, som om han følger med. Han bliver dog hurtigt urolig, han strækker sig, gaber højt og lægger hovedet på bordet, mens han rykker lidt frem og tilbage. Generelt ser det ud, som om han har lidt svært ved at være i situationen. Han ser uopmærksom ud, og for mig som observatør kan det se ud, som om han er uinteresset i undervisningen. Jonas' adfærd er som mange af de andre elevers kendetegnet ved passive nonverbale lyttemarkører (se figur 2).



Figur 2. Fokuseleven Jonas udviser passive lyttemarkører.

Når Jonas lægger hovedet på bordet, kunne man forestille sig, at der ville ske et skift i den kontekstuelle konfiguration (Paasch & Raudaskoski, 2018), det vil sige den måde, hvorpå elever, lærer og artefakter er organiseret i forhold til hinanden, fordi han gør noget andet, end der forventes. Men læreren bemærker tilsyneladende ikke Jonas' nye position og fortsætter uændret gennemgangen sammen med Frida uden at ændre den kontekstuelle konfiguration. Som nævnt tidligere er respons også knyttet til høflighed, og Jonas' adfærd ville i andre sammenhænge blive karakteriseret som uhøflig. Med påpegningen af dette perspektiv trækkes teoretiske linjer til Bakhtins pointe om, at man som lytter har et etisk ansvar og en moralsk forpligtelse til at forholde sig til og svare andre mennesker. Spørgsmålet er dog, på hvilken måde eleverne her forventes at respondere, og på hvilken måde de er adresseret i den pågældende situation. Spørgsmålet er også, hvordan en passende lytteadfærd forventes at se ud i en situation, hvor man som lytter ikke er en del af deltagerrammen og ikke kan se dem, der taler.

Efter gennemgangen af sætningen med eleven følger læreren op på seancen ved eksplicit at forklare klassen, hvorfor hun har haft samtalen med eleven:

Når jeg gør det her, så er det for at ligesom at vise jer (.) at hvis man bare sådan har det som Frida, og det er helt okay, man har det sådan en gang imellem, jeg aner det ikke, mand (.) så må man prøve sig frem (.) ved hvert enkelt ord (.) og sige, kan man sætte at eller jeg foran (.)

Ved at forklare hensigten med samtalen til hele klassen konstituerer læreren nu en deltagerramme med klassen som helhed. Samtidig ekspliciterer hun også, at hun forventer, at de andre elever lytter, mens hun taler med eleven Frida: "Når jeg gør det her, så er det for at ligesom at vise jer ..." Læreren etablerer en modelsituation, hvor seancen med Frida samtidig bliver en slags andenordens samtale til hele klassen, hvor den udtalte kontrakt er, at når læreren taler til en elev, taler hun også til resten af klassen. Læreren forventer implicit, at når hun har en faglig samtale med en elev, forstår de andre elever, at de skal lytte og tage ved lære af situationen. Med Bakhtin in mente kan man sige, at samtalen har flere lag, eller at den foregår på flere niveauer, og der er flere stemmer i spil. En pointe hos Bakhtin er, at man kan høre den anden i talerens henvendelse, fordi taleren har en forestilling om, hvordan lytteren responderer. Enhver ytring har en adressat, den henvender sig til nogen, men i denne lytteevent er det uklart, i hvert fald for mig som observatør, hvem adressaten er. Læreren italesætter alle eleverne som adresserede lyttere i handlingen, men hvor det udefra set på baggrund af lærerens oprettelse af en deltagerramme med Frida ser ud til, at kun hun er den adresserede lytter. På baggrund af de øvrige elevers lytteadfærd under samtalen virker det heller ikke, som om eleverne opfatter sig selv som adresserede lyttere, idet den observerede praksis viser en lytteadfærd i klassen, som er præget af passive lyttemarkører. Selvom læreren i denne lytteevent tilsyneladende ikke forventer respons fra resten af klassen (heller ikke kropslig respons), opfatter hun alligevel resten af klassen som adressater, og hun forventer, at de lytter.

Lytteeventen har således flere stemmer med forskellige budskaber. I forhold til eleven Frida, den adresserede lytter, er budskabet eksplicit og tydeligt: Læreren vil have eleven til at forstå den grammatiske regel, og hun viser hende, hvordan hun kan gøre det. I forhold til resten af klassen er budskabet skjult: Skal de lære en grammatisk regel (nogle af eleverne kan den allerede), skal de lære, at det er okay, at de ikke kender den grammatiske regel, eller skal de lære, hvordan man prøver sig frem og finder det rigtige resultat (hvilket flere elever også har styr på)? Der opstår således en form for dissonans, hvor læreren udtrykker forventning om, at eleverne lytter til hendes samtale med Frida, men eleverne forventer ikke nødvendigvis, at de skal lytte med.

Læreren modellerer eller instruerer implicit en lyttekultur: "Når jeg gør det her, så er det for at ligesom at vise jer ..." (min fremhævnings), hvilket i sagens natur kræver, at eleverne lytter til samtalen mellem lærer og elev, men det kræver også, at eleverne kan se det, der foregår (Brownell, 2018). I ordet "vise" ligger implicit, at eleverne også skal lytte. Det er dog uklart, hvad de skal lytte efter. Lytning hænger, som læreren påpeger, også sammen med det at se, men eleverne har ikke mulighed for at se, da de ikke er en del af deltagerrammen. Ud over at se skal eleverne også kunne høre, hvad der foregår, hvilket også kan være svært for eleverne, når læreren danner en deltagerramme med en enkelt elev og placerer sig meget tæt på denne og langt fra andre elever i klassen. Det bliver således vanskeligt for eleverne at vælge en lytteadfærd, hvor de er partnerbevidste og partnertilkoblede, og dermed responderer på en passende måde.

## Afslutning

Overordnet set viser min undersøgelse, at lytning som en integreret del af undervisningen på de to skoler er *didaktisk-ikke-eksisterende* (Adelmann, 2012), til trods for at lytning er den handling, der forekommer mest. Det er uklart, hvilke forventninger der er til elevernes lyttehandlinger, og desuden er der mange faktorer, der spiller ind, både ydre og indre, når elever lytter i klassen. I nærværende undersøgelse har jeg ikke været så optaget af at undersøge, om eleverne forstår eller ikke forstår de mundtlige tekster i klasserummet (svarer de fx rigtigt eller forkert på spørgsmål) – dvs. lytteforståelse som begreb bliver mindre vigtigt i denne sammenhæng. Jeg har snarere været optaget af den proces, eleverne er i, mens de lytter. Det er ikke de rigtige svar, der skaber lyttekulturen i klassen, men processen. Det betyder, at det er vigtigt, at eleverne også lytter til noget, som ikke



lægger op til, at de skal svare rigtigt på lærerens spørgsmål, og at de møder mange forskellige lytte-situationer, hvortil der er tydelige forventninger: “[...] much needs to be done to raise awareness for the teaching of listening skills and the arrangement of an appropriate learning environment which provides for a sufficient and challenging variety of listening situations” (Imhof, 2008, s. 1).

Gennem studiets fund bliver det tydeligt, at lytningen ligger som en præmis for det meste af det, der foregår i klasserummet. Når et dialogisk lytterum skal etableres, må eleverne have de rette handlemuligheder og redskaber til at lytte til hinanden, men lytningen er ikke rammesat, og der er mange udtalte lytteforventninger til eleverne, som afhænger af den lyttesituation, de befinder sig i. Eleverne må selv opdage de forskellige skift i undervisningen, og de må selv danne sig et lytteformål og vælge strategier alt efter konteksten. Udfordringen er dog, at de ikke nødvendigvis har lært det. Eleverne handler derfor på egen hånd og vælger deres egne strategier, som indimellem kan være hensigtsmæssige, men som også kan være det modsatte.

Lytte-kulturen i de to klasser fremstår alt i alt som noget rodet og uforudsigelig. De fem lyttekategorier viser, at det at være en lyttende elev i skolen er en kompleks størrelse. Lytning foregår ikke kun gennem ørerne, men påvirkes også af rum, tid, kroppe, emotionelle faktorer, artefakter osv. Det kan være svært at genkende lytning, og lytningen ser ud og gøres på mange forskellige måder. Analyserne viser, at eleverne ikke bevæger sig mellem enten at lytte opmærksomt eller slet ikke lytte. Der findes mellemformer af lytning, hvor eleverne bevæger sig mellem at lytte lidt, lytte rimelig meget til at lytte effektivt. Eleverne bevæger sig mere eller mindre bevidst ind og ud af forskellige lyttepositioner, og på den måde kan man sige, at de lytter på et kontinuum, som går fra slet ikke at lytte til at lytte effektivt. Det særlige er, at det kan være svært for udenforstående (og for læreren) at se, hvor eleverne befinder sig på kontinuummet. De to yderpoler kan være kendetegnet ved brugen af de samme lyttemarkører. Eleverne kan være ikke-lyttende, men udvise aktive passende lyttemarkører (fx kigge samtalepartnere i øjnene, nikke og smile på de rigtige tidspunkter). Omvendt kan eleverne lytte effektivt, samtidig med at de udviser passive ikke-passende lyttemarkører (fx gabe, ligge hen over bordet, pille ved ting, tegne). Eleverne bevæger sig konstant ind og ud af lytningen i et virvar af gøren og sigen.

Mit studie viser, at eleverne generelt gerne vil deltage i undervisningen, men at de af forskellige indre og ydre årsager ikke altid lykkes med det. Men studiet viser også, at der er dialogiske mulighedsrum, kontaktflader eller dialogiske glimt (Igland & Skaftun, 2022), som kan udvikles blandt andet ved at sætte fokus på lytning og respons:

Vi tror at det største forbedringspotensialet i mange klasserom vil være knyttet til nettopp det å øke elevenes mulighet til at få dele tanker, utforske tekster sammen og aktivt forholde seg til det andre sier i en lengre tidsrom – og med høyere faglige krav – enn det er en klassisk IRE-samtale kan inneholde. Vi ser et stort behov for tydeligere forventninger til elevene i rollen som lytter og som taler. (Blikstad-Balas, 2020, s. 90)

I ovenstående analyseeksempel er det uklart for eleverne, om de er adresserede lyttere, og hvilke muligheder de har for at deltage i samtalen. Nogle elever vælger at række hånden op og dermed markere, at de ønsker at deltage i samtalen, andre elever har en passiv lytteadfærd, hvor de fremstår ikke-lyttende. Ingen af eleverne inviteres direkte ind i samtalen. Der er således et uforløst potentiale, både i forhold til at få eleverne til at ytre sig og i forhold til at få dem til at lytte til hinanden og respondere. Det drejer sig dog ikke kun om at være i stand til at vælge og benytte relevante strategier, det handler også om den indstilling, hvormed man lytter til de andre i klassen. Eleverne må være partnerbevidste og partnertilkoblede. Jeg anser veludviklede lyttekompetencer som en væsentlig grundsten i skolens arbejde med at støtte alle elevers deltagelsesmuligheder og evne og vilje til at rette opmærksomheden mod den anden og gensidigt undersøge og dele ideer.

## Referencer

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster: Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö högskola.
- Adelmann, K. (2009a). *Konsten att lyssna*. Studentlitteratur.
- Adelmann, K. (2009b). *Lyssnandets funktionella alfabet. En introduktion til lyssningens ABC*. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, Malmö University.
- Adelmann, K. (2012). The Art of Listening in an Educational Perspective: Listening reception in the mother tongue. *Education Inquiry*, 3(4), 513-534. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22051>
- Bakhtin, M. M. (1995). Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber. *K&K – Kultur og Klasse*, 23(79), 43-70. <https://doi.org/10.7146/kok.v23i79.20720>
- Bakhtin, M. M. (2004). *Speech genres and other late essays* (9. udg.). University of Texas Press.
- Beall, M. L., Gill-Rosier, J., Tate, J., & Matten, A. (2008). State of the Context: Listening in Education. *International Journal of Listening*, 22(2), 123-132. <https://doi.org/10.1080/10904010802174826>
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Klim.
- Blikstad-Balas, M. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brownell, J. (2018). *Listening: Attitudes, Principles, and Skills* (6. udg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315441764>
- Brownell, J. (2020). *The listening advantage: Outcomes and applications*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Due, B. L. (2017). *Multimodal interaktionsanalyse: Med videoetnografisk dataindsamling*. Samfundslitteratur.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Polity Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Blackwell.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- Hetmar, V. (2017). Positioneringsteori og scenariebaserede undervisningsforløb. I T. Hanghøj, M. Misfeldt, J. Bundsgaard, S. S. Fought & V. Hetmar (red.), *Hvad er scenariedidaktik?* (s. 75-95). Aarhus Universitetsforlag.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.

- Høegh, T. (2020). Lytning – Mere end den halve dialog. I O. Dysthe, I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 305-345). Klim.
- Igland, M.-A., & Skaftun, A. (2022). Dialog og deltagelse i den digitale skolehverdagen. I R. Solheim, H. Otnes & M. O. Riis-Johansen (red.), *Samtale, samskrive, samhandle* (s. 117-134). Universitetsforlaget.
- Imhof, M. (2008). What Have You Listened to in School Today? *International Journal of Listening*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10904010701802121>
- Jacknick, C. M. (2021). *Multimodal participation and engagement: Social interaction in the classroom*. Edinburgh University Press.
- Janusik, L. (2010). Listening pedagogy: Where do we go from here? I A. D. Wolvin (red.), *Listening and Human Communication in the 21st Century* (s. 193-224). Wiley-Blackwell.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(4).
- Krogh, E., Elf, N. F., Høegh, T., & Rørbech, H. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund Academic.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Møller Andersen, N., & Lundquist, J. (red.). (2003). *Smuthuller: Perspektiver i dansk Bachtin-forskning*. Politisk Revy.
- Nind, M., Kilburn, D., & Wiles, R. (2015). Using video and dialogue to generate pedagogic knowledge: Teachers, learners and researchers reflecting together on the pedagogy of social research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(5), 561-576. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1062628>
- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/243964>
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing: Short-Term Ethnography. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351-361. <https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Paasch, B. S., & Raudaskoski, P. (2018). Multimodal interaktionsanalyse. I J. Davidsen & M. Kjær (red.), *Videoanalyse af social interaktion* (s. 151-184). Samfundslitteratur.
- Rhodes, S. C. (1993). Listening. A Relational Process. I A. D. Wolvin & C. G. Coakley (red.), *Perspectives on listening*. Ablex Publishing Corporation.
- Skov, L. I. (2018). At lytte for at lære – Et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen. *Viden om literacy*, 23.
- Skov, L. I. (red.) (2022). *Meget mere mundtlighed*. Akademisk Forlag.
- Skov, L. I., & Carlsen, D. (2020). Mundtlighed i danskfaget og dets læremidler. *IARTEM 2019. Kvalitet og valg af læremidler*, 8. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i8.119808>



Vygotsky, L. S. (1971). *Tænkning og sprog*. Hans Reitzel.

Wegerif, R. (2020). Undervisning som åbning, udvidelse og uddybning af dialogisk(e) rum. I O. Dysthe (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. KLIM.

Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action* (4. print). Harvard University Press.

Wolvin, A. D. (red.). (2010). *Listening and human communication in the 21st century*. Wiley-Blackwell.

Worthington, D. L., & Bodie, G. D. (2018). Defining Listening: A historical, theoretical and pragmatic assessment. I D. L. Worthington & G. D. Bodie (red.), *The Sourcebook of Listening Research: Methodology and Measures* (s. 1-18). Wiley-Blackwell.

### Om forfatteren

Lene Illum er uddannet cand.mag. i dansk, fransk og drama. Hun er lektor på UC Syd ved Institut for skole og ph.d.-stipendiat ved Syddansk Universitet. Hun underviser på læreruddannelsen i dansk og på læsevejlederuddannelsen, og hun er tilknyttet lærermiddel.dk. og forskningsprojekter med særlig interesse inden for literacy, danskfagets didaktik og læse- og skriveudvikling.

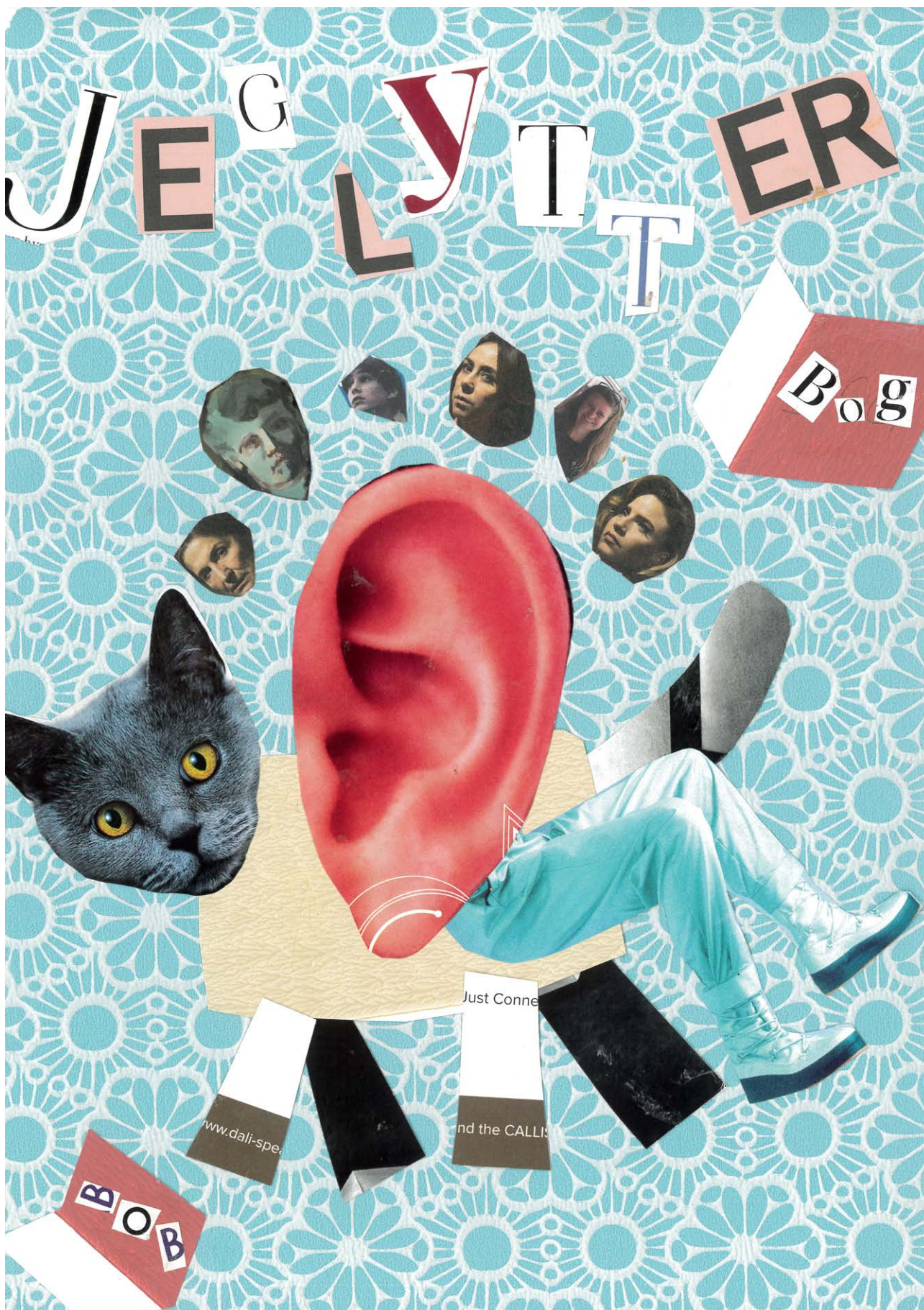
# Alle har en hemmelighed

Et halvt år efter sidste skoledag mødes 15 af eleverne fra 9.b ufrivilligt nytårsaften, da de alle bliver spærret inde i byens storcenter. Det bliver en skæbnesvanger aften, hvor gamle roller og dybtliggende oplevelser fra skoletiden vækkes til live.



**Alle har en hemmelighed** er en ny serie til udskolingen af Marie Due Dahl. I serien belyses den samme aften fra 15 forskellige unge menneskers synspunkt. Serien kan købes i en samlet bogkasse og undervisningsmateriale kan findes på [straarupogco.dk](http://straarupogco.dk).





Maya





Sofie





# Sociofaglig lytning

## Om elevers lyttestrategier i Systematiseret Klassekammerathjælp (SYKL)

KENNETH REINECKE HANSEN, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

---

Vores viden om elevers lytning og lytteforståelse er stadig begrænset, særligt når eleverne arbejder sammen på egen hånd. Denne artikel handler om Systematiseret Klassekammerathjælp (SYKL) i danskundervisningen. SYKL har til formål at styrke elevernes sociofaglige deltagelse, hvor det sociale og det faglige opfattes som to sider af samme sag. Eleverne samarbejder i par om faglige opgaver, hvor den ene er hjælper, og den anden er hjulpen, hvorefter rollerne skifter. I artiklen analyserer jeg et par eksempler på vellykkede SYKL-dialoger og diskuterer efterfølgende, hvordan man kan stilladsere elevernes gensidige lytning gennem samtaleregler, metakommunikation og stilladskort.

Samtale dominerer skolen, ikke mindst i danskfaget (Skov & Carlsen, 2020). Alligevel er mundtlighed – herunder lytteforståelse – stadig et underbelyst genstandsfelt, og det didaktiske arbejde hermed usystematisk (Holmberg et al., 2019; Høegh, 2018, 2020; Skov, 2018). I en vis forstand kan man sige, at lytning er det, vi gør mest i uddannelsessystemet, men det, vi arbejder mindst med didaktisk (Adelmann, 2009; Høegh, 2018). Det gælder i særlig grad den lytning, der foregår mellem elever, når de arbejder sammen på egen hånd – i par eller grupper.

Systematiseret Klassekammerathjælp (SYKL) er et muligt svar på, hvordan man kan arbejde kvalificeret og struktureret med lytteforståelse i skolen. SYKL er en undervisningsform, udviklet af forskere og undervisere ved Københavns Professionshøjskole, hvor jævnaldrende elever arbejder gensidigt (reciprokt) sammen i par i en variant af det, der i den engelsksprogede didaktik kendes som *peertutoring* (Thurston et al., 2020). Det særlige ved SYKL er den tydelige struktur og stilladsning. Desuden er SYKL, i modsætning til fx *Cooperative Learning*, forankret og udviklet i forhold til konkrete fag og deres fagdidaktikker.

---

” Systematiseret Klassekammerathjælp (SYKL) er et muligt svar på, hvordan man kan arbejde kvalificeret og struktureret med lytteforståelse i skolen.

---

SYKL er indtil videre gennemført i fagene natur/teknologi og matematik (Schmidt et al., 2023b) – og senest også i dansk (Schmidt et al., 2023a), som denne artikel fokuserer på. Vi har i forskergruppen blandt andet foretaget videoobservationer af 4. klasser-elever, der SYKL'er, og fokusgruppeinterviews med elever, lærere og vejledere på de pågældende skoler i en forstadskommune til København. Jeg undersøger i det følgende SYKL-elevernes lytteadfærd og lyttestrategier (Høegh, 2018), og hvordan lytteforståelsen kan stilladses (Skov, 2018).

## Hvad er SYKL?

I SYKL understøttes en undersøgende (eksplorativ) arbejdsform, hvor forskellige perspektiver mødes kritisk-konstruktivt, og refleksion gøres eksplicit (Wegerif & Mercer, 1997). Undervisningen søger at fremme elevernes *sociofaglige deltagelse*, hvor det sociale og det faglige opfattes som to sider af samme sag (Schmidt, 2015). SYKL-eleverne arbejder således sammen om faglige opgaver i par dannet ud fra såvel sociale som faglige kriterier: Socialt skal eleverne potentielt kunne (gen)etablere venskaber, fagligt må der ikke være alt for stor forskel.

En SYKL-session, der i projektet er tidssat til 45 minutter, forløber, som følger:

1. Læreren rammesætter opgaven og metakommunikerer om samarbejdet (5 minutter)
2. Eleverne samarbejder dialogisk om første del af opgaven, hvor den ene elev agerer *hjælper*, den anden *hjulpen* (15 minutter)
3. Eleverne samarbejder om anden del af opgaven, hvor hjælperrollerne er byttet rundt (15 minutter)
4. Sessionen afsluttes med fælles opsamling på opgaven og på elevernes samarbejde (10 minutter).

Til hver dialog bliver eleverne udstyret med et opgaveark med en kort mono- eller multimodal tekst og en opgaveformulering, og hjælperen forsynes desuden med et ark med stilladserende tips til opgaven. Tippene skal ideelt set doseres, når den hjulpe har brug for dem.

Den lærerfaciliterende metakommunikation (Kvistad, 2021; Sutherland, 2015) udgør et væsentligt fundament under arbejdet, og til understøttelse heraf findes seks generiske stilladskort, der fungerer som gennemgående principper for sociale og faglige normer. Disse kort vender jeg tilbage til.<sup>1</sup>

## Lytteadfærd i SYKL-dialoger

Når man vil studere elevers lytteadfærd, må man først og fremmest gøre sig klart, at lytning ikke kun er knyttet til høresansen. Vi lytter derimod med alle sanser og “forholder os til kroppe og afstande og placeringer, til blikke og blikretninger og til den synlige gestik i talesproget” (Høegh, 2018, s. 89). Den kommunikative eller *interpersonelle* lytning gør det dermed nødvendigt at fokusere på den gensidige opmærksomhed og respons som en del af lytteprocessen (Otnes, 1997). Metodisk er det derfor oplagt at tage udgangspunkt i *multimodal interaktionsanalyse* (Streeck et al., 2011) i observationer af elevdialoger. I eksemplerne nedenfor interesserer jeg mig således både for det, eleverne siger, og det, de gør. Af pladshensyn og for læsevenligheds skyld har jeg ikke transkriberet dialogerne i detaljeret grad, men jeg beskriver kropssprog, gestik og mimik i parenteser og illustrerer med screendumps. Elevernes navne er ændret.<sup>2</sup>

I analysen interesserer jeg mig for elevernes *sociofaglige (tale)handling*, mens de SYKL'er, herunder (tale)handling, der primært er faglige (fx giver tentative svar, forklarer, medtænker), og talehandling, der primært er sociale (fx lytter aktivt med opmuntrende ord og positivt kropssprog, tilbyder og efterspørger hjælp). En sådan fremgangsmåde gør det muligt at iagttage tegn på

---

1 SYKL-danskdidaktikken er udfoldet i lærervejledningen, se Hansen et al. (2022). På SYKL-hjemmesiden ligger desuden en lang række materialer, herunder opgaveeksempler, stilladskort, introduktionsvideoer, videoer af SYKL'ende elever samt forskningsrapporter og artikler, se <https://sykl.kp.dk/>

2 Sammendrag af begge dialoger (eksempel 1 og 2) kan ses her: <https://sykl.kp.dk/index.php/om-projektet/sykl-i-praksis/>



både faglig og social lytning (Otnes, 1997), men med den pointe, at der ofte er tale om begge dele på én gang.

Det ser vi anskueliggjort i eksempel 1 nedenfor, hvor Agnes (hjælper) og William (hjulpen) arbejder med en SYKL-opgave omhandlende H. C. Andersens 'Klods-Hans' (opr. 1855). Opgaveformuleringen lyder: "Læs begyndelsen af eventyret *Klods-Hans*, og understreg de ord, der fortæller noget om de tre brødre. Tegn de tre brødre, og lad din makker gætte, hvem der er hvem." William er hér i færd med at læse op fra teksten, der er forholdsvis vanskelig, blandt andet fordi den indeholder ord, der er sjældne og måske ligefrem ukendte for eleverne.

## Eksempel 1

William: (*Peger i teksten, mens han læser*)  
Ude på landet var der en gammel  
gård, og i den var der en gammel  
herremand ... Nåja, er det ikke  
noget, man siger, når det er en  
bondemand?

Agnes: Jo, det tror jeg.

William: [...] som havde to sønner, der var så  
vigtige, at det halve ... halve? (*laver  
undrende grimasse*).

Agnes: Nej, vittige (*peger hurtigt i teksten*).

William: Nåja, der var så vigtige ...

Agnes: Vittige (*peger hurtigt i teksten*).

William: Vittige? (*laver undrende grimasse*).

Agnes: Ja. Der er ikke et g dér (*peger i tek-  
sten*). Derfor står der vittige.



Der er mange tegn på sociofaglig lytning her. William efterspørger hjælp, idet han medtænker, dvs. udtrykker en søgen efter mening, samtidig med at han giver et tentativt svar ("er det ikke noget, man siger, når det er en bondemand?"), hvilket Agnes responderer bekræftende på. Lidt senere tilbyder hun hjælp ved at rette Williams fejllæsning suppleret med en præcis forklaring ("Der er ikke et g dér"). Elevernes lytten til hinanden kan også aflæses i deres kropssprog. Både blikke og gestik (fokuseret og ivrig pegen med blyanterne) er orienteret mod teksten, og elevernes kroppe vender sig mod hinanden. Det resulterer i et koncentreret og anerkendende *participation framework* (Goffman, 1981) om det sociofaglige makkerarbejde.

I en anden dialog arbejder Frida (hjulpen, til venstre i billedet) og Alma (hjælper) med Halfdan Rasmussens 'Jeg gik en tur i nat' (2004). Opgaveformuleringen lyder: "Læs digtet højt. Beskriv tegningen. Passer digtet og tegningen sammen?" I eksempel 2 nedenfor er eleverne – foranlediget af opgavens tips – ved at undersøge betydningen af sammensatte ord i digtet.

## Eksempel 2

- Frida: Himmelblå ...
- Alma: En himmel, der er blå (*kigger på Frida og smiler*).
- Frida: Jaa ... (*smiler*). Og så en skærsommernat. Det er nok en nat (*rynker brynene*) ... en nat i sommeren.
- Alma: Står der ikke hat ... eller? (*læner sig frem for bedre at kunne se teksten*).
- Frida: Jo! En skær ... (*kniber øjnene sammen og ryster med den ene hånd*) ... en skærsommerhat – hvad er det? Det er nok en eller anden hat eller sådan noget.
- Alma: Det må være den der (*peger på tegningen i teksten*) ... nej.
- Frida: Jo, det kan da godt være.



Her veksler dialogen i en samarbejdende turtagning (Sacks et al., 1974), hvor eleverne på skift tilbyder og efterspørger hjælp. De medtænker og giver tentative svar, både på hinandens (“Himmelblå” – “En himmel, der er blå”) og egne (“en skærsommerhat ... Det er nok en eller anden hat ...”) forslag. De bekræfter anerkendende hinandens bud, både med ord (“Jaa,” “Jo!”), øjenkontakt og smil. Desuden er det karakteristisk, at eleverne verbalt, mimisk og gestisk giver udtryk for tvivl, og at de nedtoner eller *hedger* (Dalton-Puffer, 2005) deres forslag og svar (“Det er *nok* ... en nat i sommeren;” “Står der *ikke* hat ... *eller?*”). Dermed undgår de at tage eget eller udfordre makkerens *ansigt* (Goffman, 1955).

I begge dialoger giver eleverne udtryk for tilsyneladende oprigtig undren og tvivl, både i det, de siger, og det, de gør med mimik og gestik. Dermed inviterer de hinanden til dialog, og da de samtidig *optager* (Dysthe, 1995) hinandens svar og udviser tegn på anerkendende lytning, kan man fastslå, at der er tale om undersøgende samtaler. Elevernes tekstsne fokus giver dem samtidig mulighed for at undersøge litterært sprog med hinanden som *kritiske fagfæller* (Storm-Andersen & Andersen, 2022) i et arbejdstempo, der dvæler ved teksternes særlige sprog.

Begge eksempler er desuden kendetegnet ved elevernes tætte samarbejde om opgaverne; i eksempel 2 kan det ligefrem være vanskeligt at se, hvem der er hjælper og hjulpen. Lyttestrategierne er med andre ord tavse – de falder eleverne naturligt, nok også fordi der i begge tilfælde er tale om gode match: Eleverne er tilsyneladende fagligt jævnbyrdige, og de udviser sympati for hinanden.

## Stilladsering af lyttestrategier og lytteforståelse

I andre tilfælde går SYKL-dialoger mere trægt. Det kan typisk skyldes, at opgaven er for let eller for svær, at den og tippene mangler progression og differentieringsmuligheder, at den hjulpe ikke rigtig ønsker hjælp (fra makkeren), og/eller at hjælperen dominerer arbejdet – eller omvendt forholder sig tavs og passiv (Schmidt et al., 2023a). Der er derfor brug for stilladsering af lyttestrategierne (Skov, 2018).

En vellykket SYKL-dialog er betinget af en lang række faktorer, herunder undervisningens mål og indhold, makkersammensætningen, metakommunikationen samt opgaven og tippene. Undervisningens mål og indhold samt makkersammensætningen er en del af lærerens *makrostilladsering* (Polias, 2016). Vi lægger som nævnt op til, at eleverne sammensættes efter både sociale og faglige kriterier, ellers kan det gå ud over samarbejdet og dermed lytteforståelsen. I et interview formulerer en elev mekanismen, idet han giver et tænkt – eller muligvis selvoplevet – eksempel:

Fx lad os sige, at den bedste i klassen kom sammen med den dårligste i klassen, ikke? Det kommer ikke til at fungere [...]. Altså den [dårligste] kommer næsten ikke til at kunne lave noget. Og når man så spørger, 'skal jeg komme med et hjælpespørgsmål?', så er det bare sådan lidt, 'ja ja,' men man lytter ikke på, hvad de siger.

Også lærere og vejledere beretter – i lidt mere diplomatiske vendinger – om udfordringer, når elever ikke mener, de behøver hjælp. En læsevejleder fortæller fx om elever, der ikke altid er villige til at tage imod "gode råd fra nogen, som de mener ikke er lige så dygtige som dem selv, selvom man sidder og tænker, 'jamen, prøv at høre, det er fuldstændig rigtigt, det der – lyt nu!'" Det kræver tilvænning både at give og efterspørge hjælp (Schmidt et al., 2023a).

Selve elevdialogen kan *mikrostilladseres* ved lærerens intervention (Hammond & Gibbons, 2005), men det hører almindeligvis til undtagelserne, da eleverne netop så vidt muligt skal SYKL'e på egen hånd. Arbejdsformen kan dermed frigive tid til, at læreren kan understøtte de SYKL-par, der har mest behov for hjælp.

Herimellem udgør metakommunikationen og den konkrete opgave med tips en del af dialogens *mesostilladsering* (Polias, 2016; van Lier, 2007). Her peger vores følgeforskning (Schmidt et al., 2023a) på, at det er fremmede for SYKL-didaktikken, at opgaven er undersøgende og udfordrende, at den rummer både lukkede og åbne elementer, og at den lægger op til, at eleverne skal gøre noget konkret ud over at samtale, fx læse op, understrege eller tegne, jf. opgaveformuleringerne i de to eksempler ovenfor. Desuden er det fremmede, at eleverne er fortrolige med at give og modtage hjælp, hvilket betyder, at der ikke bare er brug for stilladsering – men også for, at stilladseringen bliver tydelig for eleverne gennem metakommunikation. I SYKL må eleverne med andre ord lære at observere deres egen lytning i pararbejdet og eksplicit arbejde med lyttestrategierne. Lytning kræver træning og metarefleksion, herunder observationsstrategier for både elever og lærere (Høegh, 2020).

I SYKL foregår metakommunikationen på flere niveauer: i klassesamtalen før og efter en SYKL-session, i formuleringen af de konkrete opgaver og tips samt ikke mindst i seks generiske stilladskort og de principper, de udtrykker, se Figur 1.

---

**” I SYKL foregår metakommunikationen på flere niveauer: i klassesamtalen før og efter en SYKL-session, i formuleringen af de konkrete opgaver og tips samt ikke mindst i seks generiske stilladskort og de principper, de udtrykker.**

---





Figur 1. De seks stilladskort i SYKL.

De grønne kort kan særligt bruges i starten af en dialog, idet de instruerer eleverne i at gå i gang og aktivere deres forforståelser, det gule kort tilskynder generelt til opmuntring, de blå kort opfordrer til at lytte aktivt og dele spørgsmål og tanker, mens det røde kort ansporer eleverne til perspektivering, typisk mod slutningen af dialogen.

Når vi i interviews spørger eleverne, hvilke stilladskort de har mest glæde af i makkerarbejdet, fremhæver flere af dem de tre mest processuelle kort: det gule og de to blå. Det kan muligvis skyldes, at det er de kort, lærerne har gjort mest ud af i SYKL-undervisningen, men det er under alle omstændigheder interessant, at eleverne har bidt mærke i netop disse strategier, der på forskellig vis kredser om lytteforståelse – på måder, der måske ellers er uvante for eleverne.

En elev forklarer, hvorfor de to blå kort (*Lyt og spørg!* og *Tænk højt!*) er gode, og hvordan de er forbundne: “De passer lidt sammen, fordi hvis [den hjulpne] tænker højt, så kan man få hjælp til det [...]. Og så kan [hjælperen] også lære noget af det.”

Om det at være en god SYKL-makker siger en elev:

Man husker at rose sin makker [...], og man lytter på, hvad ens makker siger [...] – og ikke sådan, hvis nu han sidder og forklarer højt, og jeg bare sidder sådan her (*vender hovedet væk*): ‘Wow, det er godt nok nogle flotte fugle, der er derude!’

Han sidestiller altså det at rose med det at lytte, og i det karikerede modbillede viser han med kroppen, hvordan man ser ud, når man *ikke* lytter. Lytning handler om at være til stede med sin fulde opmærksomhed, hvilket vi også så illustreret i de to dialogeksempler ovenfor.

---

” Han sidestiller altså det at rose med det at lytte, og i det karikerede modbillede viser han med kroppen, hvordan man ser ud, når man *ikke* lytter. Lytning handler om at være til stede med sin fulde opmærksomhed.

---

*Tænk højt!* er i en vis forstand en strategi, der kan forvandle kognitive processer til interpersonel lytning (Otnes, 1997). Det er tydeligvis nyt for eleverne løbende at sætte ord på deres tanker, og i interviews hører vi, at det kan være svært. Men det er en strategi, der kan vise sig særlig værdifuld, når den bundfælder sig. En inklusionsvejleder beretter fx følgende:

Det ender med, at hende, der er den hjælpne, hun egentlig ikke siger så meget, og hjælperen næsten ender med at løse opgaven. Men den hjælpne, hun ender med at sidde sådan og gentage alligevel [...]. Så genfortæller hun det eller forklarer det igen, lidt med sine egne ord, nogenlunde det samme. Og det tror jeg måske ikke nødvendigvis, at hun ville have gjort, hvis det bare fx havde været almindeligt gruppearbejde [...]. Den der med ‘forklar, hvad du gør,’ det tror jeg i virkeligheden er den, hun tager med sig. Og så får hun sat lidt mere ord på, end hun måske ville have gjort.

## På den lange bane

I SYKL udtrykker metakommunikationen og stilladseringen nogle tydelige samtaleregler (Sutherland, 2015). I de to dialogeksempler i denne artikel bliver de varetaget på en naturlig måde – reglerne er så at sige unødvendige. I andre tilfælde er principperne mere uvante for eleverne, og det kan især i starten af et SYKL-forløb resultere i en noget instrumentel varetagelse af samtalereglerne (Kvistad, 2021). Men som en læsevejleder siger, indeholder også dette et potentiale: “I nogle tilfælde har det jo været sådan helt karikeret overdrevet, men omvendt, så tror jeg jo på det der med, at det planter et lille frø hos dem.”

---

” I nogle tilfælde har det jo været sådan helt karikeret overdrevet, men omvendt, så tror jeg jo på det der med, at det planter et lille frø hos dem. ” (læsevejleder)

---

Det tager med andre ord tid at udvikle gode samarbejds- og lyttestrategier, og det kræver ofte et meget tydeligt – og måske lidt stift – stillads i starten. Faktisk er den gradvise reduktion af støtten et definerende træk ved stilladsering (van de Pol et al., 2010), hvorfor samtalereglerne med tiden kan blive en mere selvfølgelig del af undervisningen – med en lærers ord:

Nu har de SYKL'et, så de ved godt, hvad det vil sige at være [hjulpne] og hjælper, og at man skal bidrage. Så jeg tror, det der med at kunne italesætte [det] igen i gruppearbejde, 'husk nu, hvad vil det sige at være en god makker,' eller 'hvordan er man god hjælper?' det bliver mere en naturlig del af den undervisning, jeg i forvejen vil lave.

SYKL kan dermed styrke elevernes sociofaglige lytteforståelse og udvikling af lyttestrategier, når de arbejder sammen. Og eftersom SYKL-strukturen også gør eleverne mere trygge i klassefællesskabet (Schmidt et al., 2023a), kan arbejdsformen ydermere forventes at være befordrende for elevernes mere generelle deltagelse i danskundervisningen.

Det er helt afgørende at styrke elevers mundtlighed, herunder lytteforståelse, i forhold til deres deltagelse i såvel undervisning som samfunds- og privatliv (Skov & Carlsen, 2020). Struktureret makkerarbejde som i SYKL rummer lovende perspektiver herfor. Gennem den faglige dialog får eleverne parvist sat ord på både undren, frustrationer og mulige løsninger – og så er det ikke helt så farligt efterfølgende at byde ind i klassesamtalen. En sådan undersøgende mundtlighed kan bidrage til såvel den enkelte elevs sociofaglige udvikling og dannelse som til flerstemmigheden (Dysthe, 1995) i klasseværelset.

## Referencer

- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Studentlitteratur.
- Dalton-Puffer, C. (2005). Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: Directives in content-and-language-integrated classrooms. *Journal of Pragmatics*, 37(8), 1275-1293.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, 18(3), 213-231.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Hansen, K. R., Rasmussen, M. D., Schmidt, M. C. S., & Østergren-Olsen, D. (2022). *Systematisk klassekammerathjælp – fagdidaktisk tilpasset dansk*. Københavns Professionshøjskole. [https://sykl.kp.dk/wp-content/uploads/2022/08/Dansk\\_laerervejledning\\_SYKL\\_2022\\_web\\_ENKELTSIDER.pdf](https://sykl.kp.dk/wp-content/uploads/2022/08/Dansk_laerervejledning_SYKL_2022_web_ENKELTSIDER.pdf)
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Karlskov Skyggebjerg, A., Tainio, L., & Heilä-Ylikallio, R. (2019). On the emergence of the L1 research field. A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000-2017. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-27.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.



- Høegh, T. (2020). Lytning – mere end den halve dialog. I O. Dysthe, I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 305-345). Klim.
- Kvistad, T. H. (2021). «Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-21.
- Otnes, H. (1997). Lytting som norskfaglig disiplin: Noen forskningsmetodiske og didaktiske refleksjoner. *Forskningsdagene '97 ved Høgskolen i Vestfold*. <https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/1997-3/a11.html>
- Polias, J. (2016). *Apprenticing students into science: doing, talking & writing scientifically*. Lexis Education.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for organization of turn taking for conversation. I J. Schenkein (red.), *Studies in the organization of conversational interaction* (s. 7-55). Academic Press.
- Schmidt, M. C. S. (2015). Sociofaglig inklusion og elevfællesskaber. Til didaktiseringen af kammerathjælp i matematikundervisning på folkeskolens begyndertrin. *Nordisk Matematikdidaktikk*, 20(2), 27-52.
- Schmidt, M. C. S., Hansen, K. R., & Bie, C. (2023a). *Inkluderende SYKL-praksis i dansk og matematik – med fokus på ressourcepersoners samarbejde*. Rapport: Forsknings- og udviklingsprojektet IN-KLU-SYKL. Københavns Professionshøjskole. [https://sykl.kp.dk/wp-content/uploads/2024/01/INKLU-SYKL\\_rapport\\_2023.pdf](https://sykl.kp.dk/wp-content/uploads/2024/01/INKLU-SYKL_rapport_2023.pdf)
- Schmidt, M. C. S., Overgaard, S., & Ulvseth, H. (2023b). *Tandem-SYKL – når samtalen fremmer forståelsen. En undersøgelse af SYstematisk KLassekammerathjælp i matematik og natur/teknologi*. Forskningsrapport. Københavns Professionshøjskole. [https://sykl.kp.dk/wp-content/uploads/2023/02/TandemSYKL\\_Rapport\\_2023.pdf](https://sykl.kp.dk/wp-content/uploads/2023/02/TandemSYKL_Rapport_2023.pdf)
- Skov, L. I. (2018). At lytte for at lære: et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen. *Viden om Literacy*, 23, 64-69.
- Skov, L. I., & Carlsen, D. (2020). Mundtlighed i danskfaget og dets læremidler. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 5(8), 10-39.
- Storm-Andersen, M., & Andersen, M. F. (2022). Undersøgende samtaler i makkerpar – om SYKL i teori og praksis i matematik og natur/teknologi. I M. C. S. Schmidt & S. Thygesen (red.), *“Når jeg hjælper andre, kan jeg bedre forstå det selv”: Om undersøgende samtaler i makkerpar* (s. 13-23). Københavns Professionshøjskole.
- Streeck, J., Goodwin, C., & LeBaron, C. (red.) (2011). *Embodied interaction: Language and body in the material world*. Cambridge University Press.
- Sutherland, J. (2015). Going ‘meta’: using a metadiscoursal approach to develop secondary students’ dialogic talk in small groups. *Research Papers in Education*, 30(1), 44-69.

Thurston, A., Roseth, C., Chiang, T. H., Burns, V., & Topping, K. J. (2020). The influence of social relationships on outcomes in mathematics when using peer tutoring in elementary school. *International Journal of Educational Research Open*, 1.

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.

van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46-65.

Wegerif, R., & Mercer, N. (1997). A Dialogical Framework for Investigating Talk. I R. Wegerif & P. Scrimshaw (red.), *Computers and Talk in the Primary Classroom* (s. 49-65). Multilingual Matters.

### Om forfatteren

Kenneth Reinecke Hansen er ph.d. i lingvistik og journalistik og lektor i danskfagets didaktik ved Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole. Han underviser på læreruddannelsen og forsker i journalistikkens sprogbrug og genrer, nyheds-literacy, filmdidaktik og peer-tutoring.





Vilma





*Emilie*

# Skab gode lyttemiljøer i dagtilbud og indskoling

CHARLOTTE ØHRSTRØM OG METTE GINMAN, LEKTORER,  
KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE



Børn lærer sprog ved at deltage i meningsfulde og varierede samtaler, hvor de lytter til andre og selv har mulighed for at byde ind. Denne artikel sætter fokus på vigtigheden af at skabe gode lyttemiljøer, for at alle børn kan udvikle deres sprog bedst muligt. Artiklen peger først på, hvordan lytning i dagtilbud og skole ofte kommer til at handle om, at børnene skal sidde stille. Herefter introduceres et eksempel på et godt lyttemiljø for børn omkring indskolingsalderen. Eksemplet viser, at et godt lyttemiljø både handler om det fysiske lyd-miljø, men også om det pædagogiske sprogmiljø, der skabes af de voksne omkring børnene i både dagtilbud og indskoling. Artiklen rundes af med at opstille fem gode råd til lærere og pædagoger til det videre arbejde med lytning i praksis.

## At lytte er ikke at sidde stille

I både dagtilbud og indskoling bliver det at lytte ofte kædet sammen med at sidde stille eller være stille. Det gælder, når læreren giver instruktioner, når pædagogen vil igangsætte en aktivitet, og når de andre børn på tur skal fortælle om deres weekend.

Nogle børn får samtidig at vide, at de skal tale højere, når de taler foran hele gruppen, og andre ofte at de skal dæmpe sig. Der er en række ulemper ved denne smalle tilgang til lytning, som primært kommer til at handle om adfærd og lyd- og støjniveau:

- ▶ Børn ved ikke, hvad de skal, når de bliver bedt om at lytte. De opdrages derfor til at tro, at hvis de sidder stille og ser ud, som om de lytter, så er alt godt.
- ▶ De bliver ikke bevidste om, hvad de *gør*, når de lytter, og de får derfor ikke et sprog til at tale om at lytte, fx: nu lytter jeg efter en helt specifik information; nu skal jeg lytte efter en bestemt handling, som jeg skal udføre om lidt (fx finde en blyant frem eller tage alt mit vintertøj på).
- ▶ Børn bliver ikke bevidste om deres egne stemmer, fx hvor højt de taler, og hvad det gør ved rummet. Hvis de er i et larmende miljø, så vil de naturligt bare tale højere, indtil de bliver irettesat, frem for at lyttemiljøet er noget, børnene føler, de er aktive deltagere i.
- ▶ Børn bliver passiveret, hvis lærere/pædagoger taler for meget, fordi børnene ikke ved, hvorfor de skal lytte, hvad de skal lytte efter, eller hvor lang tid de skal lytte. Dette gælder også "runder", hvor børnene på skift taler eller fortæller, uden at der er et formål for de andre børn.

Alt i alt kan man sige, at denne smalle tilgang til lytning gør, at børnene går glip af vigtig læring – og de trives heller ikke særlig godt som passive lyttere, bl.a. fordi de begynder at kede sig og falde fra eller har svært ved at orientere sig og derfor kan føle sig forkerte og udenfor. Et godt lyttemiljø handler derfor ikke kun om lyd- og støjniveau, men også om at skabe gode rammer for vedkommende samtaler mellem børn og voksne og børn imellem, så alle børn udvikler deres sprog bedst muligt. Det stiller krav til lærere og pædagoger at give børnene mulighed for at lytte aktivt frem for



kun at bede børnene være stille. I næste afsnit vil vi vise et eksempel på, hvordan et godt lyttemiljø kan se ud for børn i indskolingsalderen. Kaj i eksemplet nedenfor kan tænkes at gå i storgruppen i børnehaven eller i yngste klasser i skolen.

---

” **Alt i alt kan man sige, at denne smalle tilgang til lytning gør, at børnene går glip af vigtig læring – og de trives heller ikke særlig godt som passive lyttere.**

---

### **Et eksempel på Kaj i et godt lyttemiljø**

Det er morgen, og Kaj er lige ankommet. Han ved, at der altid er samling her om morgenen, og at man skal sætte sig stille ned på gulvet på sin faste plads. Kaj ved, at den voksne altid siger godmorgen til dem hver især, hvorefter hun med piktogrammer viser, hvad de skal i dag.

I dag er der et billede af en bog som det første. Det betyder, at de skal høre en historie. Den voksne viser altid billederne først, så børnene ved, hvad bogen handler om. Bagefter bliver børnene hver især bedt om at sige, hvad de kan se på forsiden, i en kort runde. Herefter taler de om, hvad de tror, der kommer til at ske. Den voksne gentager ofte det, de siger, og spørger mere ind.

Bagefter læser hun en kort tekst, og børnene skal parvis lege noget fra det, de har hørt. Kaj og hans makker, Benjamin, leger to katte, der ikke tør hoppe ned fra et bord, og så kommer der nogen og hjælper dem.

Den voksne tegner fortællingen på en tavle, og de genfortæller historien igen sammen. Til sidst tegner de den sammen to og to på et stort papir. Resten af dagen er Kaj og Benjamin så opslugte af historien, at de leger videre på den på legepladsen.

Kaj deltager også i samtaler om det at lytte, så han får flere strategier til, hvordan han skal lytte, alt efter hvad det er, han skal lytte til. Det kan være, at den voksne siger: *Nu skal vi høre om vores tur i morgen, hvordan kan vi bedst lytte til det? Hvad kan I gøre for at få det hele med?*

Ofte bliver børnene bedt om at lytte fokuseret efter lyde for derefter at tale om, hvordan det var. Kaj og kammeraterne har prøvet at lytte efter lyde i skoven, efter ord eller pointer i den bog, den voksne læser højt, og efter, hvad de synes er mest spændende, når deres kammerater fortæller om deres ferie. Kaj ved også, at den voksne siger, hvor længe de skal lytte, og at han får mulighed for at tjekke med sin sidekammerat, om han har forstået det, der blev sagt.

---

” **Kaj og kammeraterne har prøvet at lytte efter lyde i skoven, efter ord eller pointer i den bog, den voksne læser højt, og efter, hvad de synes er mest spændende, når deres kammerater fortæller om deres ferie.**

---

I gruppen taler de om, hvor højt man skal tale. Kaj er med til at give sin mening om, hvor højt man skal tale hvornår. Han ved, at når han siger noget i hele gruppen, er det vigtigt, at han taler højt, men når han taler til en sidekammerat, så behøver han ikke tale så højt. Han ved også, at hvis der er meget larm i rummet, så skal han ikke bare tale højere, så skal han lave tegnet for “larm i rummet”, som er to fingre i vejret.



I rummet er der forskellige steder til forskellige ting. Der er et hjørne, hvor man kan sidde og læse; der er et sted, hvor man kan sidde og spille brætspil; der er en pil, der peger udenfor, og et billede af en løve, som viser, at man kan gå udenfor, hvis man har brug for at larme og "brøle". Denne indretning gør det lettere for Kaj at lytte til andre og vide, hvordan han selv skal tale.

## Hvordan er det et godt lyttemiljø for Kaj?

Eksemplet med Kaj illustrerer, at et godt lyttemiljø både handler om rammerne for lytningen og om forståelsen af dét, der lyttes til. Børnene i eksemplet er aktive det meste af tiden og har samtidig et overblik over, hvad det er, der skal ske. Begge dele er med til at gøre det lettere og mindre krævende at lytte. For nogle børn kan dét at høre en bog være motiverende nok i sig selv, men for andre kræver det, at historien er interessant, og at billederne understøtter deres forståelse, så deres opmærksomhed holdes fanget. Lytning er nemlig en aktiv proces, der kræver koncentreret fokus og opmærksomhed, og hvis ikke man forstår det, der lyttes til, falder man fra (se fx Gibbons, 2017).

---

**” Lytning er nemlig en aktiv proces, der kræver koncentreret fokus og opmærksomhed, og hvis ikke man forstår det, der lyttes til, falder man fra.**

---

Særligt for børn, der ikke har et bredt og nuanceret ordforråd endnu, er det helt afgørende, at oplæsning, instruktion og fortælling understøttes visuelt og kommer i små doser. I eksemplet med Kaj bruger pædagogen/læreren piktogrammer, der gør det let for børnene at holde styr på, hvilken aktivitet der er i gang. Bogens billeder vises frem inden højtlesningen, så børnene kan lytte mere fokuseret. De får nemlig en visuel forforståelse af det, de skal lytte til. Børnene holdes samtidig aktive, ved at alle får lov til at sige noget i en kort runde, når billeder fra bogen bliver vist frem. Denne korte runde har et klarere lytteformål end gentagne weekendfortællinger, hvor der kun er én taler i fokus ad gangen, og resten ikke forventes at deltage. I Kajs runde er alle med til at skabe en fælles fortælling om, hvad historien handler om. Det bliver derfor vigtigere og mere interessant at høre, hvad de andre byder ind med, særligt hvis hvert enkelt barn skal byde ind med noget nyt. Samtidig har børnene også et tydeligt fælles tredje i form af et billede til en historie, som de kan tale om i stedet for individuelle anekdoter, der ikke nødvendigvis giver indre forestillingsbilleder for de andre børn.

Forforståelse er nemlig helt afgørende for at kunne lytte til en historie, der bliver læst højt: Hvis du som barn ved, at historien handler om katte, og du har en vis viden om dette dyr, kan du bedre lytte efter, hvad der sker med kattene, og forestille dig, hvordan de ser ud, og dermed gætte med på handlingen. Det er altså afgørende for børnenes lytteforståelse, at deres viden om verden aktiveres, når de skal lytte, og at der sættes ord og billeder på centrale pointer. På den måde bliver det lettere at lytte og fokusere sin opmærksomhed på, hvad der er vigtigt at forstå.

At lytte kræver altså en masse viden om sprog og verden, men samtidig gode lyttestrategier til at lytte på forskellige måder i forskellige situationer. I eksemplet med Kaj arbejder børnene med lyttestrategier, når de gætter på, hvad bogen handler om, og når de taler om, hvordan de skal lytte til hinanden. Børnene bliver gjort til aktive og mere bevidste lyttere ved at deltage i samtaler om, hvordan og hvorfor de lytter. At lytte på forskellige måder med forskellige formål (at danne indre forestillingsbilleder, at sanse, hvad der foregår, at udvælge indhold) støtter børnene i at udvikle forskellige lyttestrategier, de kan bruge i forskellige situationer.

---

” At lytte kræver altså en masse viden om sprog og verden, men samtidig gode lyttestrategier til at lytte på forskellige måder i forskellige situationer.

---

Vigtigt for Kaj og hans kammeraters bevidsthed og udvikling af lyttestrategier er også den måde, rummene er indrettede på, og hvordan dagen er delt op i forskellige aktiviteter. Børnene kan lytte mere fokuseret, når de ved, at det er i kortere tid, de skal lytte, og når de ved, at der er ro til at forstå og følge med. Børns hørelse er nemlig først fuldt ud udviklet i teenageårene, og meget larm har derfor konsekvenser for, om børnene rent faktisk kan høre, hvilke ord og sætninger der bliver sagt (Østerbye & Brandt, 2012). Det betyder også, at børn ikke på samme måde som voksne kan vælge at indstille deres lytning mod det, de gerne vil. De kan derfor have sværere ved rent faktisk at høre en besked eller andet, hvis der er flere andre, der taler samtidig. Børn har også mindre erfaring med at bruge sproget i forskellige samtaler end voksne, og derfor har de ikke lige så gode muligheder for at gætte sig til de dele, de ikke kan høre (se også Markussen-Brown, 2018). Et rum påvirker derfor børnenes muligheder for at fokusere og udvikle sig sprogligt. I eksemplet med Kaj i det gode lyttemiljø, så vi en række eksempler på, at Kaj og hans kammerater blev givet gode muligheder for at høre, hvad der bliver sagt, i rolige omgivelser.

---

” Det betyder også, at børn ikke på samme måde som voksne kan vælge at indstille deres lytning mod det, de gerne vil.

---

Sammenfattende giver det beskrevne lyttemiljø Kaj mulighed for at være aktiv deltager, der selv kan være med til at påvirke lyttemiljøet, samtidig med at den voksne sørger for en motiverende og struktureret lyttedidaktik.

## Lytteidaktik i dagtilbud og indskoling

Der er mange muligheder for at arbejde med lytteidaktikken i både dagtilbud og indskoling, som kan give et godt lyttemiljø for alle børn. Nedenfor giver vi nogle gode råd som opsamling på teksten ovenfor (se også Øhrstrøm & Ginman, 2021, for flere eksempler på lytteaktiviteter i skolen).

I børnehaven og indskolingen oplever børnene, at mange mennesker er samlet, og at der kan være mange, der taler på samme tid, men samtidig oplever de også situationer, hvor de forventes at lytte til én person i længere tid ad gangen. Det kan være svært at vide, hvad man skal lytte efter hvornår. Børnene skal derfor lære at blive aktive lyttere og at blive bevidste om det at lytte på forskellige måder. Samtidig er det helt afgørende, at lærerne og pædagogerne skaber rammerne for, at børnene kan lytte og lære, så ansvaret for lytteforståelsen ikke kun lægges over på barnet.

Fem gode råd:

- *Tal om det at lytte med børnene*, og lad dem øve sig i at lytte til forskellige lyde, musik og tale. Lad dem opleve, hvad der sker med lyttesansen, hvis man slukker lyset eller lukker øjnene. Tal om jeres oplevelser. Tal om, hvad der er let, svært, sjovt, kedeligt mv. at lytte til. Tal om, hvordan man kan blive bedre til at lytte, og hvad man kan have brug for.
- *Lad dem lytte kort og fokuseret*, for det giver dem mulighed for at være aktive lyttere. Overvej, at samlinger/oplæg bliver gode lyttesituationer, hvor børnene ikke skal sidde for længe og til gengæld oplever sig selv som aktive deltagere.

- *Aktiver børnene i forbindelse med lytning*, ligesom Kaj og hans ven skulle lege det, der blev læst op. I samlingen kunne det være: *Prøv at høre efter, hvad vi skal i eftermiddag. Fortæl lige din sidekammerat, hvad du glæder dig mest til*. Børnenes motivation for at lytte styrkes, hvis de ved, hvad de skal, og særligt når den voksne følger op på lytteformålet og fx hører børnene, hvad de har fundet ud af.
- *Lær børnene at lytte aktivt til hinanden* i pararbejde, fx ved at lave aktiviteter som “tegn min tegning”, hvor den ene fortæller, hvad den anden skal tegne, og den anden er nødt til at lytte aktivt for at kunne gøre det. En anden aktivitet: Giv en instruktion til halvdelen af børnene, som hver især skal fortælle den videre til en kammerat, som ikke har hørt den. Herved skærper vi deres interesse i at lytte aktivt. På samme måde som hviskeleg kan skærpe hørelsen!
- *Lav forforståelse* til oplæste historier, så børnene har mere at gætte ud fra og bliver fastholdt. Det kan være via billeder, et filmklip eller samtaler. Lav pauser og aktiver børnene undervejs, ved at de skal gøre eller tegne noget af det, de har lyttet til.

## Lyt og lær for livet

I både dagtilbud og indskoling er dét at være god til at lytte en vigtig færdighed. Det er afgørende for børns sproglige udvikling at kunne forstå, hvad andre siger, for selv at lære nyt sprog og deltage i lege og aktiviteter. Det mundtlige sprog er fundamentet for senere hen at kunne lære at læse og skrive, og derfor afgørende for børnenes senere skolegang.

I et godt lyttemiljø opbygger børnene dag for dag erfaringer med at lytte på forskellige måder, og de oplever voksne, der taler med dem om det at lytte såvel som det at tale, læse og skrive. Et godt lyttemiljø stilladserer børnenes sproglige udvikling, og hvis der er gode rammer for dette, har børnene en god basis i deres videre skoleliv, hvor sproget bliver mere og mere komplekst.

## Referencer

Gibbons, P. (2017). *Styrk sproget, styrk læringen*. Samfundslitteratur.

Markussen-Brown, J., Neergaard, S., & Olesen, S. S. (2018). *Fysiske sprogmiljøer. En forskningsbaseret guidebog*. Dafolo.

Øhrstrøm, C., & Ginman, M. (2021). Lytteforståelse i fagundervisningen. I S. K. Knudsen & L. Wulff (red.), *Kom ind i sproget: Flersprogede elever i fagundervisningen* (2. udg., s. 109-123). Akademisk Forlag.

Østerbye, T., & Brandt, H. B. (2017). Drop sprogarbejdet i støjfyldte børnehaver – de kan alligevel ikke høre noget. *Dansk audiologopædi. Fagblad for audiologopæder*, 53(4)

### Om forfatterne

Charlotte Øhrstrøm og Mette Ginman er begge lektorer på Københavns Professionshøjskole, hvor de arbejder i Videreuddannelsen med kompetenceudvikling af lærere og pædagoger med fokus på dansk som andetsprog og sproglig udvikling i dagtilbud og skole.





*Wilma*





# Auditiv litteraturformidling for børn

Nye formidlingsformater i biblioteksrummet

RASMUS OTT, KULTURKONSULENT, SILKEBORG KOMMUNE

---

Denne artikel formidler et eksperimenterende projekt, der udforsker nye måder at engagere børn i alderen 3-7 år i litterære oplevelser. I projektet *Auditiv litteraturformidling for børn* har vi i projektgruppen, i samarbejde med forfattere og kunstnere, skabt en række lytteaktiviteter, som på forskellig vis inviterer børn ind i litterære universer rundtomkring på Aarhus Kommunes Biblioteker. I det følgende beskriver jeg tre af projektets lytteaktiviteter, nemlig Lydfortællinger, Lyttebiograf og Lydbanko. Erfaringerne fra projektet peger på, at eksperimenterende læseoplevelser med lytning som et centralt element kan skabe en legende indgang til litteraturen, som vi håber kan inspirere andre biblioteker til at eksperimentere med multimodale formidlingsformer.

## Litterære oplevelser på folkebiblioteket

Projekt *Auditiv litteraturformidling for børn* blev skabt på baggrund af en nysgerrighed på, hvordan folkebibliotekerne fortsat kan skabe nye måder at opleve litteratur på. Læsning kan opleves som en individuel og intrapsykisk aktivitet, som primært er tekstbåret. I projektet *Auditiv litteraturformidling for børn* søger vi at udvide denne oplevelse ved at formidle litteratur gennem multimodale aktiviteter, med et særligt fokus på lyd og hertil bevægelse, rumlige og visuelle elementer. Børnekulturen og debatten om børns læsning er i stigende grad præget af skærmdebatter og opmærksomhedsøkonomi på medieplatforme som årsag til faldende læsefærdigheder. I henhold til dette virker det stadig mere aktuelt at afsøge nye læseoplevelser og måder at interagere med litteratur og sprog på.

I projektet udfordrer vi derfor traditionelle opfattelser af læsning ved at integrere lyd, bevægelse og andre sensoriske input i læseoplevelsen. I projektet var Ansa Lønstrup og Birgitte Stougaard Pedersen fra Æstetik og Kultur ved Aarhus Universitet tilknyttet som følgeforskere, og de bidrog til udviklingen af koncepterne i samarbejde med projektgruppen og aktuelle børnebogsforfattere og kunstnere.<sup>1</sup>

---

” I projektet udfordrer vi derfor traditionelle opfattelser af læsning ved at integrere lyd, bevægelse og andre sensoriske input i læseoplevelsen.

---

---

1 Projektet er støttet af Slots- og Kulturstyrelsen og gennemført af Aarhus Kommunes Biblioteker.

## Lydfortællinger: En leg med fiktionsuniverser

En af de aktiviteter, som mødte de yngste børn på Aarhus Kommunes Biblioteker i løbet af projektperioden, var Lydfortællinger. Aktiviteten Lydfortællinger er udviklet i samarbejde med forfatteren Annie Bahnson. Her samskabes historier mellem børn og børnebogsforfatter gennem etableringen af fiktionsuniverser, som børnene kan komme med idéer til. Børnene bidrager til udviklingen af historierne ved at give input til plottet, karaktererne, fiktionsuniverset og lydeffekterne. Efterfølgende indtales historierne, og børnene optager lydeffekter og replikker, der klippes ind i den endelige lydfortælling. Disse fortællinger formidles til andre børn gennem en lydinstallation (en lytteraket), som i dette tilfælde turnerede rundt på Aarhus Bibliotekerne.

---

” Børnene bidrager til udviklingen af historierne ved at give input til plottet, karaktererne, fiktionsuniverset og lydeffekterne.

---

Selvom børn i alderen 3-7 år typisk ikke behersker skriftsprog, så kan de aktivt deltage i litterære processer gennem deres mundtlige sprog. Når de kommer med mundtlige bidrag til det fælles fiktive univers, får de mulighed for at agere som medskabere af de fælles fortællinger og opnå agency i den kollektive samskabelsesproces. Vores erfaringer viser, at børnenes bidrag var meget legesyge og stak i alle mulige retninger. Fortællingerne fulgte ikke nødvendigvis traditionelle fortælletekniske regler – oftest slet ikke. Ikke desto mindre var børnene engagerede og stolte af deres deltagelse, og de nød at høre deres idéer realiseret i den færdige lydfortælling, hvilket blev fejret ved saftvandsferniseringer.



*Annie Bahnson leder den kreative proces, hvor børnene skaber lydeffekter og indtaler replikker.*

Vi oplevede blandt andet tosprogede børn, der var enormt engagerede i at bidrage til historierne og kom med input og idéer i dialog med fællesskabet og forfatteren. Når børnene oplevede sig selv som aktive deltagere i fortælleprocessen, var det projektgruppen og pædagogernes erfaring, at



vi i større eller mindre grad stimulerede deres literacykompetencer ved at udvikle deres evne til at tolke andres perspektiver og samtidig styrke deres egen sproglige, kommunikative og kreative kapacitet i en litterær kontekst. Det var således vores oplevelse, at aktiviteten fungerede som en alternativ måde at invitere ind i en litterær arena og gav mulighed for en deltagerorienteret læring.

Denne aktivitet bidrager væsentligt til projektets forståelse af literacy. Selvom børnene måske ikke lærer at konstruere kausal-logiske historier efter traditionelle skabeloner, så blev de introduceret til vigtige aspekter af at bidrage til en fortælling og observere, hvordan deres bidrag formes ind i det endelige værk. Dette bygger på en bred forståelse af literacy, som i dette tilfælde indebærer evnen til at anvende sprog, symboler og tegn i forskellige sammenhænge for at skabe et output. Vi kan naturligvis ikke konkludere noget generelt eller almengyldigt ud fra dette, men vores erfaringer i dette projekt og med disse børn var, at langt de fleste brugte deres sprog, fantasi og forestillingsevne til at bidrage til fiktionsuniverset.

Lydfortællinger er en aktivitet, der har fokus på at lave lyd. I det følgende præsenteres en aktivitet, som har fokus på at lytte til litteratur i fællesskab.

## **Lyttebiograf: Højtlesning i nye klæder**

Med aktiviteten Lyttebiograf skabes en højtlesningssituation, hvor en bibliotekar eller formidler læser udvalgt børnelitteratur højt, ledsaget af en musiker, der improviserer musik til fortællingen. Lyttebiograf foregår i et mørkt rum med madrasser og puder, der inviterer børnene til at slænge sig i de bløde puder og fordybe sig i musikken og historien. Denne aktivitet kan betragtes som et slags gesamtkunstwerk (Dehs, 2024), hvor musikken og litteraturen får et samspil og bliver til et tredje element i selve lyttesituationen. Fænomenet er ikke ukendt og ej heller nyt, men denne højtlesningssituation, hvor der skabes rum for en udvidet og multimodal litteraturoplevelse, er interessant, fordi den refererer og mimer en biografsituation, som børnene kender. Dét at få læst en historie højt på denne måde kan nemlig minde om en biografoplevelse, ligesom det at se en film har ligheder med at få læst en historie højt.

---

” Med aktiviteten Lyttebiograf skabes en højtlesningssituation, hvor en bibliotekar eller formidler læser udvalgt børnelitteratur højt, ledsaget af en musiker, der improviserer musik til fortællingen.

---

Vores oplevelse var, at framingen af denne højtlesning med musik og mørklagt lokale skabte en øget opmærksomhed hos børnene og et lyttefællesskab, hvor de hver især kunne dykke ind i det litterære og skabe individuelle indre billeder og fortolkninger. Der er naturligvis en sandsynlighed for, at dette kun var noget, projektgruppen var optaget af, men ikke desto mindre oplevede vi ad to omgange 50 børn, der var bomstille og koncentrerede gennem oplæsningen.

Vi mener, at denne aktivitet har et stort potentiale for at skabe gode litteraturoplevelser, fordi den på en gang individuelle og fælles oplevelse rummer muligheden for et sanseligt nærvær, samtidig med at aktiviteten kan give anledning til en potentiel medieforståelse eller læring, hvor højtlesningstraditionen og biografoplevelsen bliver forstået i forlængelse af hinanden og fremhæver litteraturens rolle i udviklingen af det nutidige medielandskab.



*Her fremføres Lyttebiograf for en gruppe børnehavebørn.*

Fra fælles lytning skal vi nu over i et andet multimodalt formidlingsformat, nemlig et litterært bankospil.

## **Lydbanko: Semiotik i børnehøjde**

Lydbanko er et litterært bankospil, der kombinerer sprog, billeder og lyde. Ved hjælp af en bankoplade med billeder og en formidlers oplæsning af en historie, illustreret på et PowerPoint, får børnene læst en historie op, samtidig med at de spiller banko. Undervejs i historien afspilles lyde, der knytter sig til fiktionsuniverset. Disse lyde er visuelt illustreret på bankopladen, så når man for eksempel hører lyden af et tordenbrag, skal man kigge efter et billede af tordenvejr på sin bankoplade. Spillet slutter, når historien er læst til ende, og alle børn har fået banko.

---

” Undervejs i historien afspilles lyde, der knytter sig til fiktionsuniverset. Disse lyde er visuelt illustreret på bankopladen, så når man for eksempel hører lyden af et tordenbrag, skal man kigge efter et billede af tordenvejr på sin bankoplade.

---

Denne aktivitet er udviklet i samarbejde med børnebogsforfatter Cato Thau-Jensen, og den repræsenterer en ny tilgang til formidling af litteratur, som trækker tråde til *gamification* (Christians, 2018).

Ud over at være en sjov og engagerende aktivitet, der fremmer engagement hos børnene, tilbyder Lydbanko en konkret illustration af, hvordan tegn repræsenteres og opleves gennem forskellige medier og sanser. Børnene præsenteres for objekter i flere forskellige medier og sanser: lyden af objektet, det ord, som henviser til objektet, samt illustrationen af objektet på bankopladen.



*Uddrag fra PowerPoint, der bruges til Lydbanko.*

Denne tilgang kan fungere som en tidlig introduktion til semiotik, studiet af tegn og deres betydning, ved at vise børnene en tidlig forbindelse mellem sprog, billeder og lyde. For eksempel skal de i forbindelse med bankospillet sammenkoble lyden af et tordenbrag med billedet af tordenvejr på bankopladden og ordet 'tordenvejr'. Disse semiotiske forbindelser, som spillet fordrer, oplevede vi stor begejstring for hos pædagoger, hvor nogle har taget spillet med hjem og brugt det aktivt i institutionen. Dermed fjører Lydbanko ikke kun en sjov og underholdende dimension til litteraturformidling, men har muligvis også et potentiale for at fremme forståelse af tegn og symbolsk repræsentation, hvilket kan bidrage til børns literacyudvikling.

## Literacy og multimodal læsning

Som biblioteksformidler og projektleder for *Auditiv litteraturformidling for børn* har det været inspirerende at udfordre traditionelle opfattelser af læsning ved at introducere og eksperimentere med multimodale læseoplevelser, der integrerer mundtlighed, interaktivitet, medskabelse samt rumlige, auditive og visuelle elementer. Denne tilgang repræsenterer en bevægelse væk fra en traditionel forståelse af læsning som en ensidig, tekstbaseret aktivitet og hen mod en bredere opfattelse af læsning og literacy i det hele taget, der omfatter en mangfoldighed af færdigheder, forståelser og oplevelser inden for tekst, sprog, lyd og fortællinger.

Projektet har haft et særligt fokus på lyd, da det auditive har en naturlig forbindelse til det at formidle litteratur til børn i en højt læsningssituation. Det auditive er også spændende at arbejde med i en kultur, der er så domineret af visualitet, at den, for mig, kan synes at gennemsyre rigtig mange af vores medieoplevelser. Til trods for dette har vi ikke afholdt os fra at kombinere det auditive med andre sensoriske input i de tilfælde, det gav mening.

Det har været projektets vision at skabe en anderledes vej ind i litteratur og læsning, og vi oplevede vores aktiviteter som værende særligt gavnlige for børn, der måske ikke er tilbøjelige til at engagere sig i traditionelle læseaktiviteter eller har svært ved at finde en indgang til litteraturen. Som det ofte er med denne type af anderledes læringssituationer, oplevede pædagogerne og lærerne,



at børn, der ikke normalt er de mest engagerede, trådte frem og blev involveret på en helt anden måde, end når de blev sat i mere traditionelle læringssituationer.

” Det har været projektets vision at skabe en anderledes vej ind i litteratur og læsning, og vi oplevede vores aktiviteter som værende særligt gavnlige for børn, der måske ikke er tilbøjelige til at engagere sig i traditionelle læseaktiviteter eller har svært ved at finde en indgang til litteraturen.

En central del af projektets tilgang er at fremme aktiv deltagelse og medskabelse blandt børn. Ved at inddrage dem i skabelsen af historier, lydeffekter og litterære værker opfordrer projektet børn til at udtrykke deres kreativitet og forestillingsevne på en meningsfuld måde. Det er vigtigt for mig at understrege, at vi i projektgruppen ikke blot ønskede, at aktiviteterne skulle engagere børnene ved at stimulere dem uden formål. Vores ærinde var at stimulere børnene til at tænke kritisk og opfindsomt, skabe en øget mediebevidsthed og få dem til at udtrykke sig på forskellige måder i en litterær arena.

Ved at skabe læseoplevelser, der appellerer til forskellige børn, forsøger projektets aktiviteter at bidrage til at fremme gode læseoplevelser, læselyst og nysgerrighed på fiktion i det hele taget hos alle børn, uanset baggrund eller evner. Dette kan være med til at skabe flere inkluderende læseoplevelser, hvor alle børn føler sig velkomne, repræsenteret, kompetente og har mulighed for at bidrage og opleve litteraturen på nye måder i et fællesskab. I forlængelse af dette kan man se denne type af aktiviteter som ét af mange bud på at skabe nye læsere, og som Danmarks største kulturinstitution, folkebiblioteket, at tilbyde nye formidlingsformater, der imødekommer nye læsere på en tidssvarende måde.

Som en, der beskæftiger sig med børnekultur, ser jeg et stort potentiale i at udvide vores forståelse af literacy og åbne for nye horisonter inden for litteraturformidling, der strækker sig ud over det traditionelle skriftlige medium og skaber rum til nye måder at opleve litteratur på i biblioteksrummet.

## Referencer

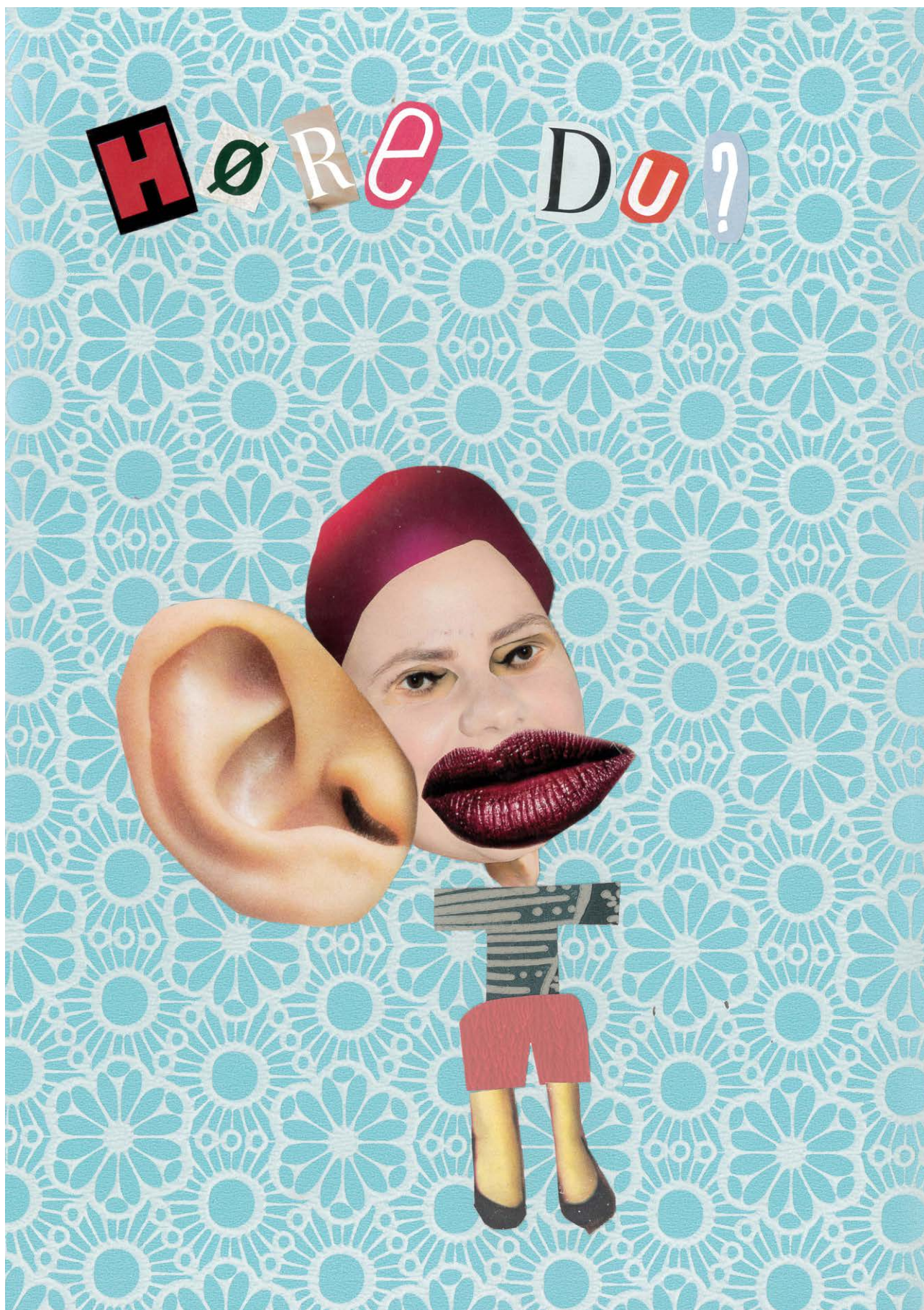
Christians, G. (2018). *The Origins and Future of Gamification*. Senior Thesis. University of South Carolina. [https://scholarcommons.sc.edu/senior\\_theses/254](https://scholarcommons.sc.edu/senior_theses/254)

Dehs, J. (2016). Gesamtkunstwerk. I *Den Store Danske* på lex.dk. Hentet 28. maj 2024 fra <https://denstoredanske.lex.dk/Gesamtkunstwerk>

### Om forfatteren

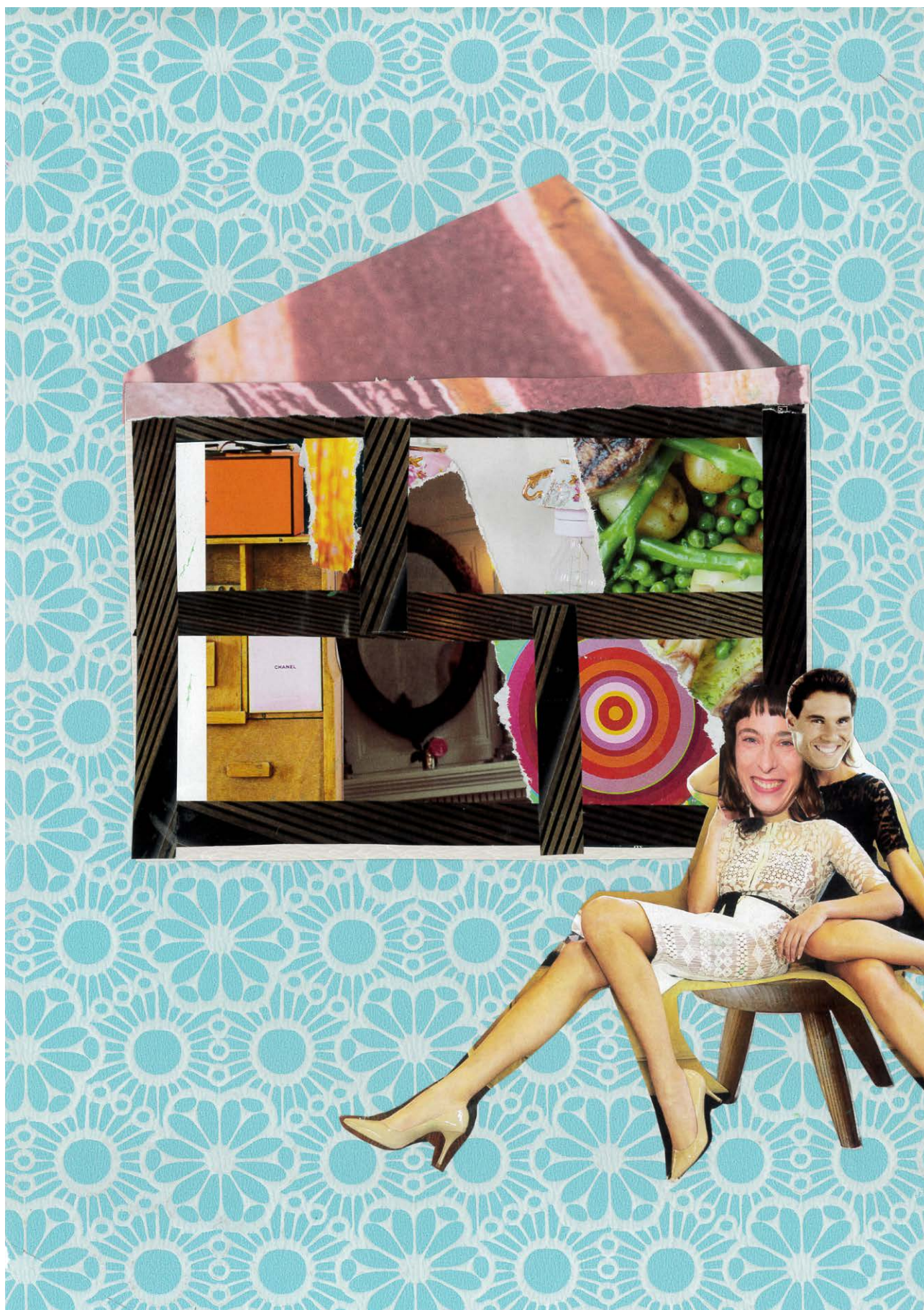
Rasmus Ott, kulturkonsulent i Silkeborg Kommune, er engageret i at styrke børnekulturen. Efter at have afsluttet sin kandidatgrad i Æstetik og Kultur i 2017 med specialet *Podcastens potentiale som børnekulturelt medie* har Rasmus fokuseret på at udvikle kulturelle tilbud til børn. Tidligere har han arbejdet som projektleder og biblioteksformidler ved Aarhus Kommunes Biblioteker, hvor han ledte projektet *Auditiv litteraturformidling for børn*.





*Emilie M*





*Elly*





# Lytning – en central færdighed i modtageklassen

MARIA NEUMANN, SELVSTÆNDIG KONSULENT, SPROGLIG UDVIKLING

---

I denne artikel inviterer modtageklasselærer Mirijana os ind i sit klasserum, hvor eleverne lærer dansk, men også matematik og andre fag. Vi ser, hvordan hun understøtter elevernes lytning med forskellige former for stilladsering, og hvordan hun bruger deres flersprogethed som ressource i kommunikationen og i dansktilegnelsen. Desuden ser vi, hvordan hun støtter eleverne i at øve sig på det danske sprog ved at guide dem ind i situationer, hvor de skal kommunikere, fx ved at give dem sætninger, de kan bruge i en specifik kontekst.

## Lytning i modtageklassen

Ingen steder er lytning så udfordret som i en modtageklasse. Har man selv prøvet at lytte til et nyt sprog, ved man, hvor stor en opgave det er at skabe mening i det, man lytter til, og hvor meget man har brug for alternative veje til forståelse. Og måske har man også erfaret, at der ikke går ret mange sekunder, før man falder fra og stopper med at høre efter.

At lytte til et nyt sprog er dog helt afgørende for at lære det. Eleverne i modtageklassen har derfor brug for at lytte til dansk, men det er ikke nok at få talestrømmen ind ad ørerne; man er nødt til i et eller andet omfang at kunne forholde sig til det, man hører, og forstå en del af det.

## Lytning er et vigtigt led i sprogtilægnelsen

I en modtageklasse på Skovshoved Skole sidder 15 elever fra hele verden. De har det til fælles, at de er 10-13 år og skal lære dansk; nogle har boet i Danmark i to år, andre i en uge. Eleverne taler, udover dansk som andetsprog, pashto, engelsk, spansk, portugisisk, farsi, ukrainsk, polsk, tyrkisk, hindi og swahili. De fleste, men ikke alle, kan også begå sig på engelsk. I modtageklassen sameksisterer elevernes mange sprog, og det bruger deres lærer Mirijana aktivt for at styrke elevernes deltagelsesmuligheder, kommunikative færdigheder og dansktilegnelse.

Eleverne er i gang med at lære dansk, og her er lytning en central færdighed. For at lære et nyt sprog er det vigtigt at lytte til sproget, så hjernen kan få input til at påbegynde den proces, vi kalder *hypotesedannelse*: at fange det nye sprogs systematikker inden for alle områder: syntaks/ordstilling, morfologi/enderter og 'grammatik', udtale, semantik/betydning og pragmatik/hvad der er passende at sige i forskellige situationer. I en modtageklasse er det lærerens rolle at give dette nødvendige input på dansk; man kan med andre ord sige, at læreren med sin danske sprogbrug tilbyder eleverne data til at udvikle deres danske intersprog. Når eleverne lytter på et nyt sprog, vil de have svært ved at forstå helheden i det, de lytter til, og de vil typisk forsøge at fange genkendelige ord el-

ler prøve at regne betydningen ud via nonverbale kommunikationsformer som kontekst, konkrete, gestik, mimik mv., som vi fx ser her:

Eleverne kommer ind i klassen efter pausen.

Mirijana: Vil du være sød at lukke døren?

B lukker døren.

I ovenstående eksempel forsøger Mirijana at give eleven *forståeligt input*. Hun udnytter den nemt genkendelige situation (døren skal altid lukkes, når eleverne er kommet ind i klassen) og tilbyder den nyankomne elev at lytte til en dansk sætning, her et spørgsmål. Konteksten er tydelig, og eleven har mulighed for at forstå anmodningen og handle på den nonverbalt ved at lukke døren. Når eleverne, som i dette tilfælde, møder forståeligt input, vil det over tid give dem mulighed for at danne hypoteser om, hvordan man danner sætninger på dansk.

## Når lytning på andetsprog er udfordrende

Klassen er i gang med et forløb med en kort nonverbal animationsfilm, Simon's Cat. De har set filmen, talt om den, skrevet en fælles tekst og lavet dictogloss (en fri form for diktat<sup>1</sup>) over den fælles tekst. Nu skal de lave en øvelse, hvor de lytter til hinanden og træner lyttespørgsmålene 'Hvordan staver du til det?' og 'Vil du gentage det?'

Mirijana instruerer klassen:

Mirijana: I dag skal vi lave lytteøvelser. Vi starter med et spørgsmål fra mig, og så skal der være et makkersvar (pause). Okay. Hvad skal vi lave i dag? Tal med hinanden, talk with each other: Hvad skal vi lave i dag?

Eleverne taler sammen på forskellige sprog, engelsk, farsi, dansk, ukrainsk. Alle får mulighed for at svare, og de fleste siger: 'Makkersvar.' Men det er en misforståelse, for læreren har lige forklaret dem, at dagens aktivitet er en lytteøvelse – og derefter forklaret, at de skal svare på spørgsmålet i makkersvar. Det er et typisk eksempel på, hvordan man kan være udfordret som lytter på et andetsprog: Eleverne har ikke overblikket til at lytte globalt (= efter hvad læreren mener i konteksten), og derfor nævner eleverne den sidste ting, læreren har sagt, nemlig makkersvar.

## Interaktionelle strategier til at lytte på andetsproget

Nye andetsprogsbrugere har altså behov for strategier til at spørge, hvis der er noget, de ikke forstår, når de lytter til noget eller deltager i en samtale. Derfor giver Mirijana eleverne mulighed for at træne de to lyttespørgsmål, som hun mener, eleverne har brug for i forskellige sammenhænge: 'Vil du gentage det?' og 'Hvordan staver du det?'

For at træne dette har Mirijana forberedt en informationskløftøvelse: Den ene elev har en tekst, som skal læses højt for den anden elev, som har en tilsvarende tekst med huller (cloze-text), hvor

1 Dictogloss er en lytte- og skriveøvelse. Læreren læser et kort tekststykke højt for klassen, som lytter og tager noter. Herefter forhandler de to og to om at genskabe tekstens mening. Se ark til dictogloss her: <https://samfundslitteratur.dk/broen#tab2>

der mangler ord. Eleverne skal så bruge de to lyttespørgsmål efter behov, når ordene skal skrives ned på de tomme pladser i teksten.

Mirijana vil først modellere øvelsen i plenum. Hun er bevidst om, at selve instruktionen også er en lytteøvelse for eleverne, og derfor har hun også tænkt i stilladsering af denne lyttesituation. Hun viser en illustration af opgaven (se billede 1 nedenfor) på fælles smartboard, hvor de to lyttespørgsmål er oversat til elevernes forskellige modersmål.



Billede 1: Lærers illustration af makkeropgaven på tavlen.

Mirijana siger: "Nu skal vi lave en lille test først, en lille rehearsal. I får denne her (uddeler cloze-text), og så er der en tekst. Jeg læser, og I vil lytte. Og når I ikke forstår eller ikke ved, hvordan man skal stave det, så rækker I fingeren op og spørger: Mirijana, hvordan staver man det? eller: Vil du lige gentage? Er der nogen, der har brug for bogstavskabeloner? (uddeler papirer). Værsgo at sætte jer på plads." Eleverne lytter til lærerens forklaring, og alle øver sig på at sige de to sætninger.

Herefter læser hun en kort tekst op. Eleverne har en version med huller, hvor de skal skrive de ord, de hører. Eleverne lytter til hendes oplæsning og spørger 'Vil du gentage det?' og 'Hvordan staver du det?', og læreren svarer.



D: Kan du stave til deT igen? (eleven udtaler 't' tydeligt).

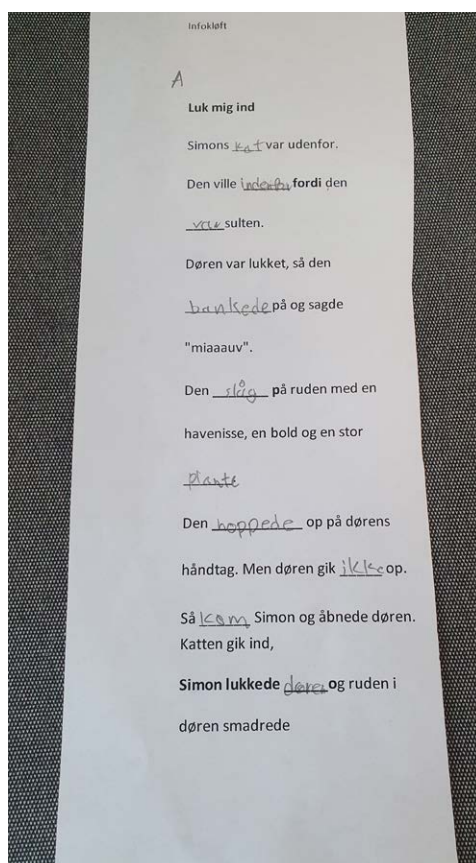
Mirijana: Påskeæg? Ja, det kan jeg godt. P-Å-S-K-E-Æ-G.

D: Tak.

En del af øvelsen, når ord eller navne skal staves, er at genkende bogstaverne ud fra deres navn, og dette er noget, som volder vanskeligheder.<sup>2</sup> Derfor skriver læreren alfabetet på tavlen og peger, når hun siger, hvilke bogstaver der er i navnene. Men her protesterer en af de elever, der er nået længst i sin dansktilegnelse:

A: If you point, it will be easy – don't point at it!

M: A\*\*, good point, but this is not about spelling, it's about you listening and recognize when you don't understand.



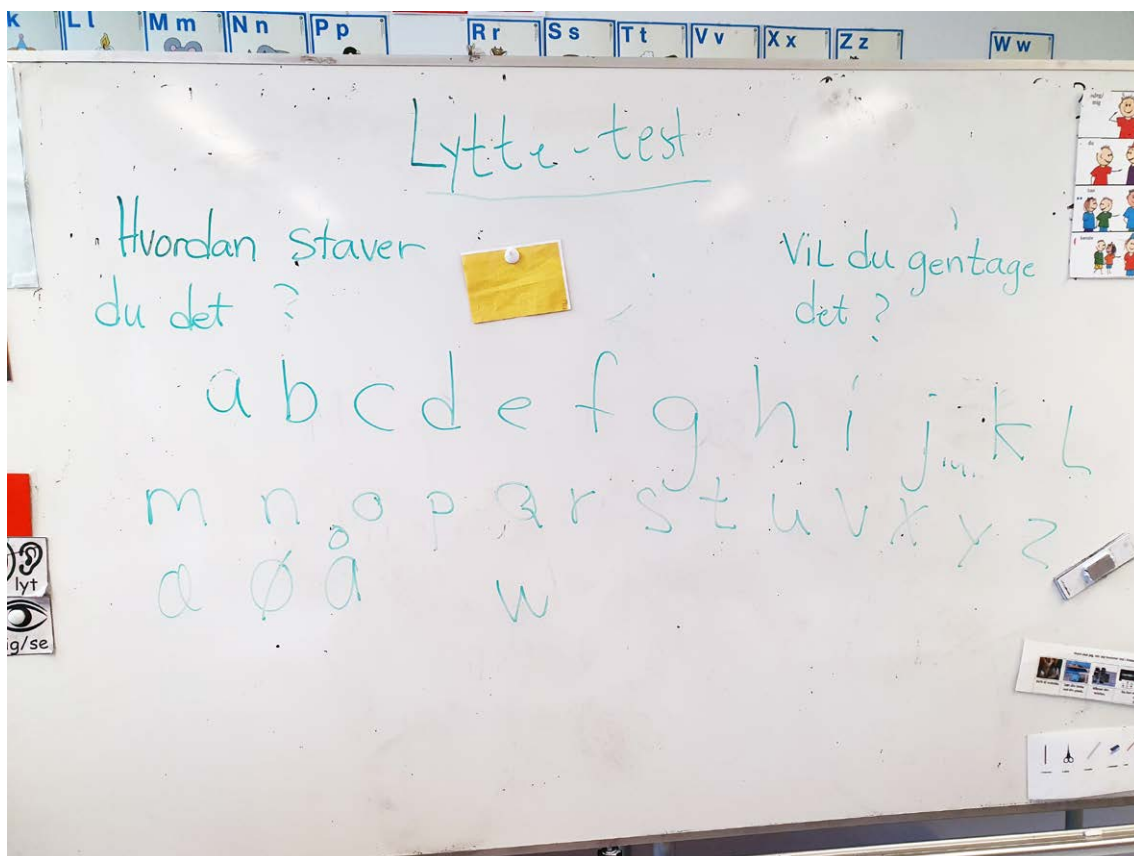
Billede 2: Udfyldt cloze-text.

Nu skal eleverne i gang med øvelsen. Mirijana instruerer hvert enkelt makkerpar, mens de andre venter udenfor. På den måde får hun mulighed for at differentiere, således at nogle makkerpar kan modtage instruktionen på dansk, mens andre skal have forklaring på engelsk eller andre sprog, fx via oversættelse af en sidemakker. Hun kender sine elever godt og er meget bevidst om, hvilke elever hun kan give input på dansk, og hvilke der har brug for en forklaring på engelsk eller en oversættelse til eget sprog. Der er også en elev, der ikke er alfabetiseret, og denne elev får en række tegninger, som skal lægges i rækkefølge ved at lytte til sidemakkerens oplæsning.

I makkerpar læser eleverne deres version af den fælles tekst højt for hinanden, og den, der lytter, skal udfylde hullerne i cloze-texten (se udfyldt eksempel på billede 2). En del af stilladseringen er at sikre genkendeligt ordforråd, derfor får eleverne forskellige versioner af samme tekst, som der i forvejen er arbejdet med. Eleverne lytter altså efter ord, de kender og har hørt før.

Mirijana går rundt og lytter til eleverne og gentager de to lyttespørgsmål ('Hvordan staver du det?' 'Vil du gentage det?'), som også står på tavlen til visuel støtte (se billede 3).

<sup>2</sup> Dette gælder særligt vokalerne. Dansk har som bekendt mange flere vokallyde end de fleste andre sprog, og mennesker, der skal lære dansk, kan have svært ved at skelne mellem fx a /æ /ø – y/i /e.



Billede 3: Visuel støtte på tavlen i form af lyttespørgsmål og alfabetet.

Eleverne lytter nu til hinandens oplæsning, og mange bruger lyttespørgsmålene, ofte i kombination med engelsk:

D: Wait, can you repeat the last one. Dansk! Oh, kan du gentage det?

(...)

P: Den slår på ruden.

G: Wait wait, den blabla på ruden (kigger på papiret). Hvordan staver du det?

P: S-L-O som orm (eleven udtaler 'å' som 'o' og bruger hjælpeordet 'orm', som er en reference fra tidligere).

Eleverne bruger cirka 10 minutter på at lytte til hinandens tekster, og lektionen afsluttes med, at de sammenligner hinandens udgaver af teksten. Mirijana samler op ved at repetere de to lyttespørgsmål og pointerer, at de kan bruges i mange forskellige sammenhænge i og uden for skolen.

## Engelsk som indbyrdes sprog

Et dilemma presser sig på, når vi undersøger undervisning i lytning på andetsprog: Hvor meget skal engelsk fylde som fælles sprog i klassen? Det kendetegner mange modtageklasser, at eleverne bruger engelsk som indbyrdes sprog. I dag er man klar over, at det hverken er hensigtsmæssigt eller muligt at forbyde brug af andre sprog end målsproget dansk, og man opfordrer eleverne til at bruge deres forskellige sprog i undervisningen; dog oplever mange lærere, at engelsk som højstatusprog

ofte har forrang frem for både dansk og elevernes individuelle oprindelsessprog. Mange steder ser man, at eleverne i modtageklasserne har større motivation for at bruge engelsk end dansk og dermed øver sig mere på engelsk, end de gør på dansk. Dette kan være en begrænsning for deres motivation for at lære dansk, idet beherskelse af dansk ikke opleves som en nødvendighed for at kunne kommunikere med andre børn og unge – hvilket kan være til stor frustration for lærerne og sidenhen også for eleverne selv, idet de jo i vidt omfang faktisk har brug for det danske sprog for at få adgang til sociale relationer, uddannelse og job i Danmark.

Nogle lærere har i bedste mening udviklet en særlig praksis over for nyankomne elever, nemlig en slags parallelundervisning, hvor de oversætter alt, de siger, til engelsk: “Nu skal vi slå op på side 54. Now go to page 54.” Man kan forestille sig, at eleven hurtigt stopper med at lytte efter den første del af instruktionen og venter, til den engelske oversættelse kommer, og dermed går glip af det dansksproglige input, der jo er nødvendigt for hypotesedannelsen og dermed udviklingen af andetsproget dansk.

I modtageklassen på Skovshoved Skole ser vi en lærer, der holder fast i at tale primært dansk til eleverne, som ofte svarer på engelsk og også taler engelsk (eller andre fælles sprog) indbyrdes. Fordelen ved denne praksis er, at eleverne fortsat lytter til dansk og forsøger at forstå lærerens udsagn, som hun i videst muligt omfang underbygger med god sprogpedagogik: visualisering, konkrete, gestik eller enkelte ord på engelsk og andre sprog. Det kan være fint for eleverne at svare på engelsk, dels for at markere, om de har forstået, og dels fordi de ikke kan så meget dansk endnu. Men det kan også være en hæmsko, fordi eleverne således ikke bliver presset til at vove sig ud i at bruge deres danske sprog, og dette er en proces, der styrker tilegnelsen: at man skal forsøge at kommunikere og ‘stå lidt på tær’ på det nye sprog.

Her ser vi et eksempel på en elev, som forsøger sig på dansk: “Fordi hun ser, hvordan klas ... how the class works” ... og slår over i engelsk, hvor det danske ikke rækker. Dette er produktiv brug af elevens flersprogethed, fordi eleven faktisk går i gang med at danne en meningsfuld sætning på dansk og så bruger engelsk til at færdiggøre sætningen. Eleven tager udgangspunkt i sit danske intersprog og bruger sine flersproglige ressourcer, hvor det ikke rækker, og kommunikationen opretholdes.

Man kan altså ikke entydigt sige, om brug af engelsk i undervisningen hæmmer eller fremmer elevernes dansktilegnelse. Engelsk som kommunikationssprog kan lette mange processer, både sociale og undervisningsmæssige, i en fase, hvor man endnu ikke har et dansk sprog til fælles; dog må man huske den potentielt ekskluderende faktor i, at ikke alle elever taler eller forstår engelsk. Samtidig bør man være opmærksom på gradvist at udfase det engelske, mens det danske sprog udvikles, så eleverne sikres input på dansk og mulighed for at indgå i sprogbrugssituationer med målsproget.

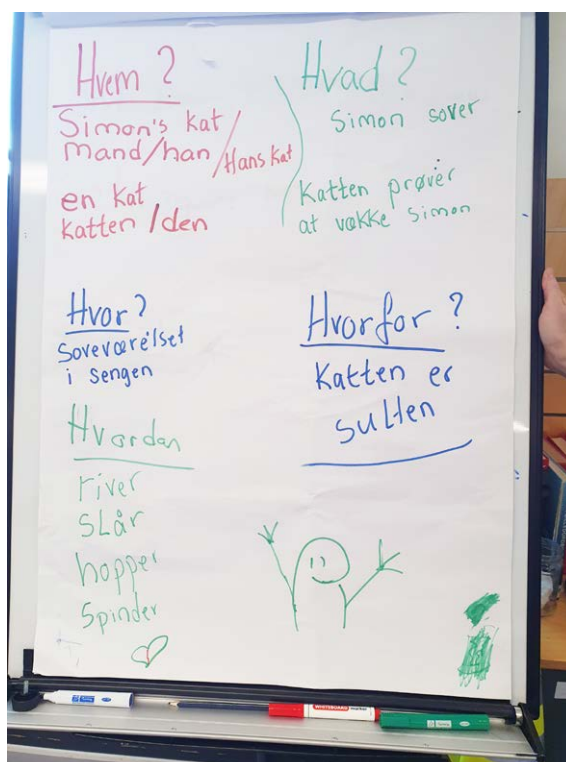
## Stilladsering af lytning – for alle elever

At lytte til dansk er altså en væsentlig del af sprogtilægnelsen for nyankomne elever, og for modtageklasselæreren bør det have en helt særlig opmærksomhed at sikre sig, at eleverne har mulighed for at forstå (noget af) det, de lytter til på det nye sprog. Men også elever, der taler og forstår dansk, lytter meget på en skoledag og kan finde støtte i, at læreren har fokus på deres lytning, fx ved at give dem et lytteformål, når de skal lytte til et oplæg fra læreren, en film eller højtlesning. Lytning er faktisk den sproglige færdighed, elever bruger mest i undervisningen helt frem til udskolingen (Øhrstrøm & Ginman, 2021), og derfor bør det være et centralt opmærksomhedspunkt for alle lærere.



Mirijana stilladserer elevernes lytning i modtageklassen på mange forskellige måder:

- ▶ udnytter konteksten til at give forståeligt input ("Vil du lukke døren?")
- ▶ gentager udsagn flere gange
- ▶ bruger elevernes andre sprog til at sikre forståelse før og under lytning: engelsk, men også urdu, somali, ukrainsk mv. (via andre elever eller digitale oversættelsesredskaber)
- ▶ bruger tavlen til at fastholde program – udsagn – alfabet mv. (hun ved, at bogstavernes navne endnu er svære at skelne mellem for eleverne)
- ▶ bruger en ordvæg med de ord, der arbejdes med i forløbet
- ▶ giver eleverne tid til en kort makkersnak under lytning, så de kan tale sammen om, hvad de har hørt
- ▶ giver en visuel præsentation af øvelsen på smartboard
- ▶ giver individuel instruktion tilpasset elevernes dansksproglige niveau
- ▶ giver eleverne strategier, de kan bruge fremadrettet, fx lyttespørgsmål: 'Hvordan staver du det?' og 'Vil du gentage det?'
- ▶ arbejder med film som visuel understøttelse (uddybendes i boksen nedenfor).



Billede 4: Ordvæg med ord, der bruges i lytteøvelsen til filmen om Simon's Cat i Mirijanas undervisning.

### Et eksempel på visuel understøttelse

At se film kan være en god aktivitet i en modtageklasse, da den visuelle understøttelse styrker elevernes forståelse af det sproglige input. For at styrke elevernes sprogtilegnelse kan man lave disse undervisningsaktiviteter:

- ▶ starte med at give eleverne forforståelse ved at tale om centrale begreber fra filmen (disse ord fastholdes på tavlen) og bede eleverne oversætte dem til eget sprog
- ▶ tale om elevernes erfaringer med temaer fra filmen, fx frygt eller jalousi
- ▶ give eleverne et specifikt lytteformål til filmen, det kan fx være at lægge mærke til, hvor mange gange noget sker, hvor mange gange et særligt ord nævnes, eller hvad personerne hedder
- ▶ mens man ser filmen, stopper man op med jævne mellemrum, hvor eleverne får lov til at samtale om det, de har set og hørt; her bruges alle sproglige ressourcer: dansk, modersmål, et andet fælles sprog
- ▶ efter filmen samler man op på lytteformål og centrale ord, og eleverne kan genfortælle (elementer fra) filmen

Gode lyttekompetencer er en forudsætning for at kunne følge med i den faglige undervisning, og derfor bør man som lærer have elevernes lytning i fokus, også selvom det er en usynlig færdighed. I

en modtageklasse er lytning til det nye sprog helt afgørende for elevernes sproglige udvikling, og vi har set eksempler på, hvordan læreren dels forsøger at give eleverne forståeligt input og trækker på flere sprog i undervisningen, men også taler med eleverne om lytning, stilladserer deres lytning og giver dem redskaber (her: lyttespørgsmål) til at lytte til deres samtalepartner.

Lytning og forståeligt input er en væsentlig del af læring, om det er læring af et nyt sprog eller faglig læring. Som 'den usynlige færdighed' kan vi godt som lærere komme til at overse den, men jeg håber med denne artikel at have sat fokus på vigtigheden af at arbejde med lytning i alle former for undervisning.

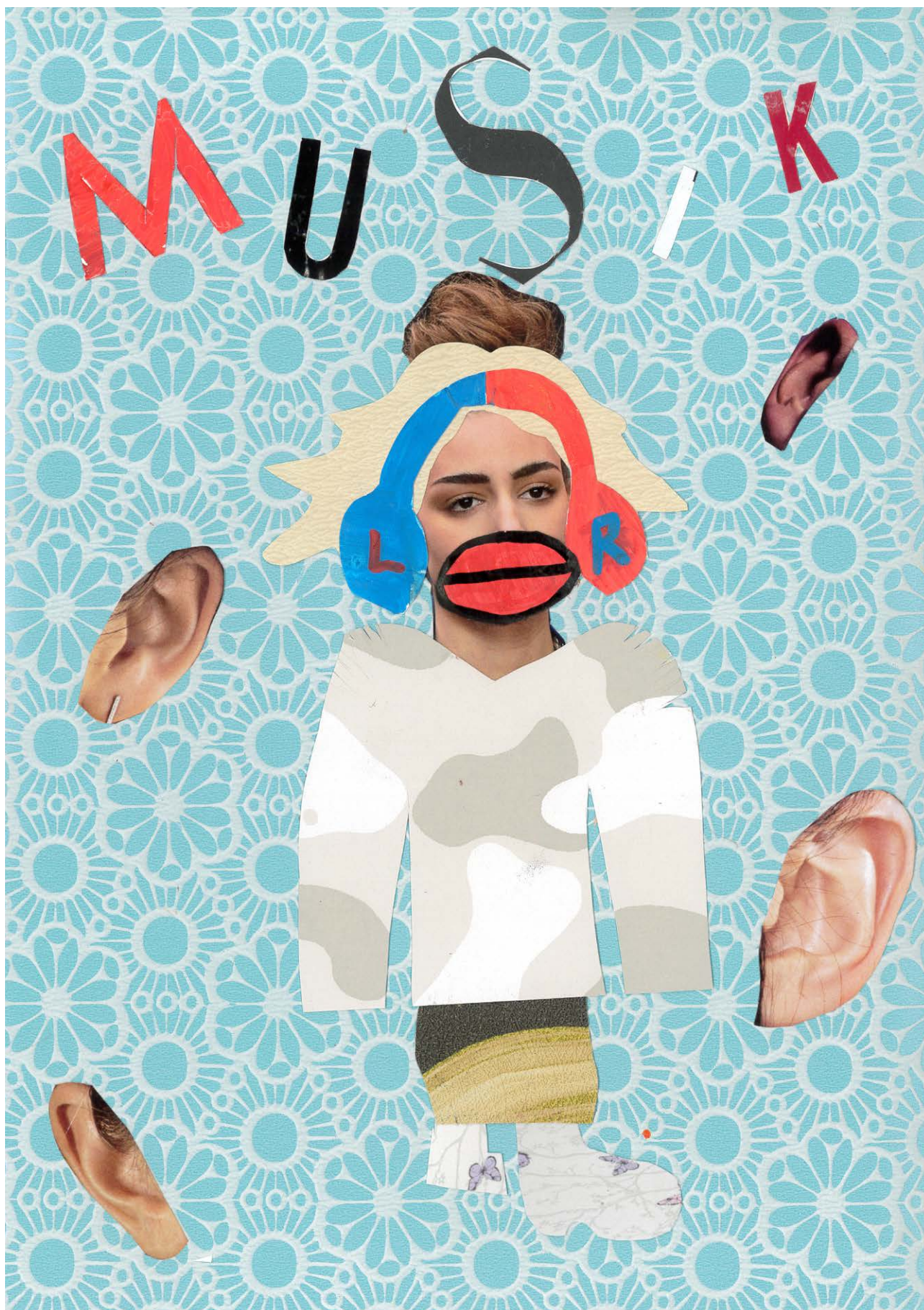
## Referencer

Øhrstrøm, C., & Ginman, M. (2021). Lytteforståelse i fagundervisningen. I S. K. Knudsen & L. Wulff (red.), *Kom ind i sproget. Flersprogede elever i fagundervisningen* (2. udg.). Akademisk Forlag.

### Om forfatteren

Maria Neumann er tidligere underviser i dansk som andetsprog for voksne og har i en årrække arbejdet med kompetenceudvikling af lærere og pædagoger inden for dansk som andetsprog og sproglig udvikling i fagene. Se også [www.sprogligudvikling.nu](http://www.sprogligudvikling.nu)





*Alberte L*





*Karla*



# Balancen mellem konventionel læsning og lyttelæsning

JULIE FREDSSØ-RAUER, ADJUNKT, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

STINE FUGLSANG ENGMOSE, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

---

Det er ikke altid helt ligetil og enkelt for læsevejledere og ordblindelærere at rådgive kolleger og forældre om, hvorvidt en elev i skriftsprogsvanskeligheder skal lyttelæse eller læse konventionelt til frilæsning. Heldigvis er der hjælp at hente, hvis man giver sig tid til at belyse de forskellige faktorer, der har betydning for beslutningen. Artiklen indleder med at skitsere baggrunden for vores fokus samt den elevgruppe, artiklen omhandler. Derefter danner den lektiologiske grundmodel ramme for en analyse af to cases, der har til formål at belyse kompleksiteten i, hvordan vi som fagpersoner rådgiver i forhold til frilæsning. Afslutningsvis argumenterer vi for, at vi som fagprofessionelle er nødt til at forholde os aktivt til elevens skriftsprogskompetence, og at vores vejledning ligeledes skal tilpasses den enkelte elev og den givne læringsituation med de læsekrav, som den indbefatter.

## Lyttelæsning eller konventionel læsning?

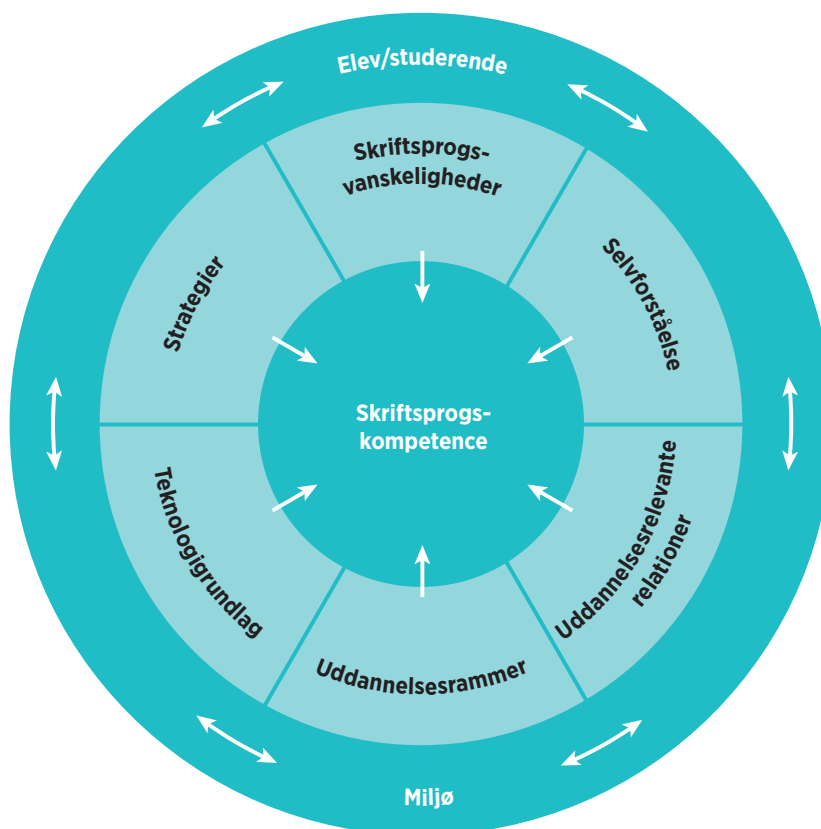
I artiklen belyser vi læsevejledere og ordblindelæreres vejledning af lærerkolleger og forældre i forhold til frilæsning. Det er vores erfaring fra egen praksis og samtaler med læsevejledere og ordblindelærere, at kolleger og forældre ofte søger vejledning ud fra en forestilling om et enten-eller i forhold til lyttelæsning eller konventionel læsning. I denne artikel ønsker vi at illustrere kompleksiteten i spørgsmålet om lyttelæsning eller konventionel læsning ved at udfolde faktorer i og omkring eleven, der kan være af væsentlig betydning. Vi anvender den lektiologiske grundmodel som analysemodel (Kongskov, 2016, kap. 8).

---

” I denne artikel ønsker vi at illustrere kompleksiteten i spørgsmålet om lyttelæsning eller konventionel læsning ved at udfolde faktorer i og omkring eleven, der kan være af væsentlig betydning.

---





Figur 1: Den lektiologiske grundmodel (Kongskov, 2016, s. 226).

Ifølge den lektiologiske grundmodel påvirkes skriftsprogskompetencen både af faktorer i den kontekst, eleven er en del af (miljøet), og af faktorer i eleven. Teknologigrundlag, uddannelsesrammer og uddannelsesrelevante relationer udgør faktorer knyttet til miljøet, hvor strategier, skriftsprogs-vanskeligheder og selvforståelse knytter sig til individet, her eleven. Pilene i modellen skal belyse, hvordan de seks faktorer er internt forbundne, samt at alle faktorer har betydning for, hvorvidt eleven har en tilstrækkelig skriftsprogskompetence i en given situation. Modellen er således relevant at inddrage, da arbejdet med skriftsproget i mange tilfælde leder til en følelse af nederlag i forbindelse med skolearbejde for elever i skriftsprogsvanskeligheder (Swalander, 2012).

Artiklen er målrettet læsevejledere og ordblindelærere, som vi resten af artiklen refererer samlet til som vejledere, men kan også læses og anvendes af dansklærere eller andre faglærere, som oplever at være i tvivl om, hvorvidt en elev skal læse konventionelt eller lyttelæse, og ønsker inspiration til at anskue problematikken mere nuanceret.

Artiklen er skrevet med udgangspunkt i elever med ordblindhed, men kan i lige så høj grad læses med tanke på en bredere elevgruppe, eksempelvis elever i lettere afkodningsvanskeligheder. Alle elever kan tilgå digitale frilæsningsbøger via fx biblioteket, så derfor er et bevidst valg om, hvordan læsningen skal foregå, også relevant for lærere og forældre til denne elevgruppe.

Gennem to cases vil vi nu afdække og demonstrere, hvordan balancen mellem konventionel læsning og lyttelæsning bør baseres på faktorer knyttet til såvel miljøet som individet for at få et nuanceret billede af problematikken.



## Er lyttelæsning nok? – Mød Luna

Luna går i 4. klasse og er lige testet ordblind med Den Nationale Ordblindetest. Luna har fået læse-/skriveteknologi (LST) og bliver løbende instrueret i funktioner og strategier. Gennem Nota har hun adgang til fag- og frilæsningsbøger, og her er hun blevet introduceret til lyttelæsning.

I læsebånd har Luna hidtil læst bøger på eget niveau, men er nu begyndt at lyttelæse i stedet. Luna lyttelæser også derhjemme og er rigtig glad for det. Forældrene er dog begyndt at spørge dansklæreren, om Luna ikke skal træne sin konventionelle læsning længere, fx når der er læsebånd. Dansklæreren er splittet, fordi hun på den ene side gerne vil understøtte Lunas positive start med lyttelæsning, men på den anden side har hun også selv tænkt, at Luna fortsat skal træne sin konventionelle læsning. Dansklæreren spørger derfor sin vejleder til råds.

Med adgangen til Nota og læse- og skriveteknologi er Luna på kort tid gået fra at læse konventionelt til at lyttelæse. Spørgsmålet er, om lyttelæsning er nok. Skal træningen af hendes afkodningsfærdighed ikke længere være et fokus? I det følgende viser vi, hvordan den lektologiske grundmødelser forskellige faktorer kan belyse denne problematik.

## Kravet i læsesituationen

Lunas *skriftsprogs vanskelighed* (figur 1) er en væsentlig faktor for vejledningen af Lunas lærere og forældre. Vejlederen og lærerne har vurderet, at Lunas afkodningsfærdighed er en barriere for hendes forståelse, og derfor anbefalet, at Luna til en start skal lyttelæse i fagene, hjemme og i læsebåndet. Det er væsentligt for vejlederen og lærerne at forholde sig til skriftsprogs vanskelighed i relation til kravet i læsesituationen. Det er nemlig i mødet med læsekravene i *uddannelsesrammerne* (figur 1), her frilæsning hjemme og i læsebåndet, at Lunas skriftsprogsfærdighed kan være utilstrækkelig. Disse krav kan ændre sig, hvorfor måden, hvorpå det er hensigtsmæssigt at læse frilæsning, også kan ændre sig. Frem til nu har formålet med frilæsning været at udvikle Lunas afkodningsfærdigheder, og læsekravet har her været at læse tekster, som har haft en passende sværhedsgrad i forhold til det. Når Luna nu lyttelæser, er det, fordi formålet med læsesituationen i hjemmet og ved frilæsning har ændret sig. Nu skal Luna lytte for at fremme sin forståelse af tekster, der er indholdsmæssigt alderssvarende. Denne ændring stiller et helt andet krav til teksten og til måden, Luna læser på.

---

” Nu skal Luna lytte for at fremme sin forståelse af tekster, der er indholdsmæssigt alderssvarende. Denne ændring stiller et helt andet krav til teksten og til måden, Luna læser på.

---

## Forskellige mål med læsesituationen

Dansklærerens erfaring er, at Luna har udviklet sin afkodningsfærdighed gennem at øve sig hjemme og i læsebånd. Vejlederen og dansklæreren kan derfor vurdere, om formålet med Lunas frilæsning alligevel skal være at understøtte hendes afkodningsfærdigheder i alderssvarende tekster.

Det kan også være, at vejlederne vurderer, at Luna skal have forskellige formål med sin frilæsning hjemme og i skolen. I det valg kan vejlederen forholde sig til de kompetencer, de *uddannelsesrelevante relationer* (figur 1) har. Viden om læsning og læsevanskeligheder er væsentlig for elevers udbytte af læseundervisning (Piasta et al., 2009). Når Luna skal udvikle sin konventionelle læsning, skal den voksne, som læser med Luna, understøtte, at hun læser tekster af passende sværhedsgrad

og bruger relevante strategier til at afkode tekstens ord og fx ikke blot gætter. Det kan være et argument for, at frilæsningen i skolen, hvor læreren kan give kvalificeret støtte til Lunas konventionelle læsning, forgår med tekster af afkodningsmæssigt passende sværhedsgrad. Forældrene kan så få vejledning i at lyttelæse hjemme med fokus på alderssvarende indhold og forståelse. Her kan vejlederen være nysgerrig på, hvordan og hvorvidt forældrene før har spurgt ind til teksternes indhold. Hvis dette er nyt for forældrene, kan læreren eller vejlederen give konkrete eksempler og fx understøtte det med Lyttelæseplakaten (Heiden & Laursen, 2020).



Figur 2: Lyttelæseplakaten (Heiden & Laursen, 2020).

serede strategier kræver undervisning og øvelse (Engmose et al., 2023). Det kan være et argument for at lyttelæse i læsebåndet på skolen, hvor Luna kan blive støttet i sine strategier til lyttelæsning, herunder valg af bøger.

## Elevens eget udsagn om lyttelæsning

Luna giver indtryk af at være glad for at lyttelæse. Når hun giver udtryk for læseglæde, må forældre, lærere og vejledere være nysgerrige på, hvad der gemmer sig bag Lunas udsagn. Hvorfor er Luna glad for at lyttelæse? Her kan Lunas *selvforståelse* (figur 1) i forhold til konventionel læsning og lyttelæsning i forskellige læsesituationer være en del af grundlaget for at vejlede forældre og lærere om, hvordan Luna bedst læser i læsebåndet og hjemme. Er Luna fx glad for at lyttelæse, fordi hun så kan læse de samme bøger som de andre elever og dermed for første gang oplever samhørighed med kamme-

Hvis frilæsningen i læsebåndet på skolen derimod er organiseret, så læreren har meget lidt tid til at understøtte Lunas afkodning ved konventionel læsning, så er det måske nærmere forældrene, der kan støtte den fortsatte udvikling af Lunas afkodningsfærdighed. Vejlederen har her en særlig vigtig rolle i forhold til at vejlede forældrene omkring tekstvalg og kvalificeret støtte.

Kriterierne for at vælge tekster må afpasses efter det læseformål, Luna har. Når Luna i nogle situationer skal lyttelæse og i andre læse konventionelt, er det væsentligt at støtte Luna i at vælge sin bog med strategier, som passer til, om hun skal træne konventionel læsning eller lyttelæse. Da det både for Luna og forældrene er nyt at skulle finde gode bøger til lyttelæsning, så kan det være væsentligt, at vejlederen eller dansklæreren understøtter strategier til at finde bøger på Nota, som Luna synes lyder spændende. Teknologibaserede strategier kræver undervisning og øvelse (Engmose et al., 2023).

raterne? At Luna kan læse det samme som de andre, er formentlig medvirkende til hendes oplevelse af at kunne mestre frilæsningen på et nyt niveau. Foruden samhørighed kan dette også give Luna en oplevelse af kompetence. Disse faktorer vil ifølge selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) være fremmende for Lunas motivation. I så fald er det måske rigtig vigtigt for Luna at lyttelæse i læsebåndet, hvor samtalerne om fælles litterære oplevelser opstår i frikvarteret eller i læsehjørnet.

Her kan skolens eller Lunas personlige *teknologigrundlag* (figur 1) også være vigtig for vejlederen at være opmærksom på. Kan Luna fx lyttelæse på en telefon og samtidig have lyd i ørerne, så hun kan ligge i læsehjørnet med de andre? Denne faktor taler for at rykke øvelsen af konventionel læsning hjem, så forældrene kan fortsætte, som de plejer.

Det kan også være, at Luna er glad for at lyttelæse, fordi hun så slipper for at læsetræne hjemme og i skolen. Måske hænger den modstand, som lærerne har oplevet hos Luna, når hun skal læsetræne, sammen med, at hun synes, de bøger, hun kan afkode i skolen, er kedelige? I det tilfælde kan vejlederen vælge at fastholde, at Luna lyttelæser i en periode både i læsebånd og hjemme, så Luna og forældrene får ro til at gøre sig erfaringer med at tale om bøger, Luna læser, fordi hun synes, de lyder spændende, og ikke fordi hun kan afkode dem selv.

Grundlaget for beslutninger om, hvordan Luna skal frilæse, knytter sig altså både til faktorer i miljøet og i Luna selv, og faktorerne påvirker hinanden indbyrdes. Grundlaget for vejledningen vil ændre sig løbende. Vejledningen til lærerne og Luna må derfor også være dynamisk.

---

” Grundlaget for vejledningen vil ændre sig løbende. Vejledningen til lærerne og Luna må derfor også være dynamisk.

---

### Når vi ser bag adfærden – Mød Daniel

Daniel går i 6. klasse og blev testet ordblind for to år siden. Daniel har hidtil brugt LST aktivt i undervisningen. Daniel har været aktiv bruger af Nota til frilæsning og været glad for det. Lærerteamet oplever dog nu i stigende grad, at Daniel fravælger brugen af LST. Lærerteamet omkring Daniel oplever ham som en usikker læser med moderate afkodningsvanskeligheder og god sprogforståelse. De har inviteret vejlederen med på et teammøde for at drøfte, hvordan de bedst håndterer Daniels modstand mod LST. De er i tvivl om, hvorvidt de skal lade Daniel læse konventionelt uden oplæsningsstøtte, eller om de skal fastholde, at han skal lyttelæse til frilæsning. Samtidig vil lærerteamet gerne have, at Daniels sprogforståelse og ordforråd fortsat stimuleres.

Lærerteamets dilemma er her igen næsten stillet op som et enten-eller. Enten fastholder lærerteamet, at Daniel skal anvende LST for at kompensere for sin funktionsnedsættelse, ellers er valgmuligheden konventionel læsning, hvor lærerteamet efterkommer Daniels ønske om at gøre som sine klassekammerater. I første scenarie risikerer lærerteamet, at Daniel øger sin modstand mod LST. I andet scenarie er risikoen, at Daniel ikke bliver tilstrækkelig kompenseret, hvilket kan have konsekvenser for hans sproglige og skriftsproglige udvikling.

## Potentielle konsekvenser ved fravalg af lyttelæsning

Daniel er testet ordblind med Den Nationale Ordblindetest (UVM, 2015), og Daniels *skriftsprogs-vanskeligheder* (figur 1) består i moderate afkodningsvanskeligheder. Daniel fravælger derfor ikke sin LST, fordi hans læsefærdigheder er alderssvarende. Det kunne fx være tilfældet, hvis hans ord-



blindhed manifesterede sig som stavevanskeligheder, men med en mere sikker ordlæsefærdighed. I så fald vil det i højere grad være naturligt at lade Daniel læse konventionelt og dermed anvende og træne sin afkodningsfærdighed, dog med en løbende opmærksomhed på Daniels forståelse af det læste. Vejlederen kan så spørge sig selv, hvilke *strategier* (figur 1) Daniel har til at håndtere de krav, frilæsning stiller i forhold til hans færdigheder. I selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) indgår behovet for kompetence, og når Daniel fravælger lyttelæsning, kan han potentielt få sat sig selv i en situation, hvor han ikke kan mestre de udfordringer, han møder. Risikoen er, at han vælger bøger, der er for svære for ham, fx bøger, som hans kammerater læser, hvilket sandsynligvis vil bidrage til nederlag og demotivation for at læse på længere sigt. Omvendt vil de bøger, han kan læse konventionelt, være for kedelige på indholdssiden.

Vejlederen kan formode, at en del af Daniels modstand mod LST kan handle om, at han gerne vil ligne sine klassekammerater og ikke skille sig ud, og netop Daniels *selvforståelse* (figur 1) kan være et centralt element at interessere sig nærmere for i vejledningen af lærerteamet. I Daniels tilfælde, hvor vi har med modstand at gøre, vil det være uhensigtsmæssigt at træffe beslutninger baseret på vores antagelser alene. Hvis vejledningen skal være gunstig, skal Daniels perspektiv inddrages (Kongskov, 2016). Det kræver, at vejlederen indgår i dialog med Daniel for at forstå hans bevæggrunde for at fravælge LST. Her kan det være relevant at spørge til Daniels vigtigste *uddannelses-relevante relationer* (figur 1) for at afdække, om hans fravalg handler om at ligne sine klassekammerater, der ikke er ordblinde og dermed ikke bruger LST. Er det tilfældet, kan lysten til at ligne de andre komme til at spænde ben for udviklingen af Daniels skriftsprogskompetence.

---

” Hvis vejledningen skal være gunstig, skal Daniels perspektiv inddrages (Kongskov, 2016). Det kræver, at vejlederen indgår i dialog med Daniel for at forstå hans bevæggrunde for at fravælge LST.

---

Imødekommes Daniel af vejlederen, og tages han med på råd i forhold til hans anvendelse af LST, får han oplevelsen af medbestemmelse (Ryan & Deci, 2000). Daniel kan ikke på egen hånd vælge, om han vil anvende lyttelæsning eller ej, men vejlederen kan inddrage ham i en dialog omkring, dels hvordan han kan læse i forskellige situationer, dels hvilke krav aktiviteten stiller til ham, og dermed lade ham være medbestemmende. Er vi som fagprofessionelle lydhøre over for ham og inddrager ham, er det mere sandsynligt, at han responderer med tilsvarende lydhørhed. Det kan fx betyde en periode, hvor Daniel til frilæsning veksler mellem at læse konventionelt i bøger på eget afkodningsniveau og at lyttelæse på Nota i alderssvarende bøger. Inspiration til at gribe en sådan samtale an kan findes i Kongskov (2016), kap. 8.

## Samarbejde som vej til kompromis

Når en elev fravælger brugen af LST, er det relevant at afdække, hvorfor eleven ikke anvender den teknologi, der er til rådighed. Er der fx LST-funktioner og -strategier, eleven ikke har kendskab til eller kan huske, og som dermed afskærer ham fra at anvende sin teknologi? Derudover ved vi, at ordblinde børn typisk kun anvender få teknologibaserede læsestrategier efter intro til LST, og at det kræver mange gentagelser, før disse strategier er konsolideret (Laursen et al., 2023). I Daniels tilfælde er det to år siden, at han har fået LST, og måske derfor også to år siden, han fik en grundig instruktion i brugen af sit LST-program. I denne specifikke case hører vi, at Daniel har været flittig bruger af Nota i en lang periode, og vejlederen kan derfor antage, at Daniel har *teknologigrundlag* samt *strategier* (figur 1) til at anvende sin teknologi til frilæsning,

og det vil formentlig ikke være her, der skal sættes yderligere ind, men ikke desto mindre er det væsentligt at afdække.

---

” **Når en elev fravælger brugen af LST, er det relevant at afdække, hvorfor eleven ikke anvender den teknologi, der er til rådighed.**

---

Inden dialogen med Daniel kan det være hensigtsmæssigt, at lærerteamet drøfter *uddannelsesrammer* (figur 1) og krav. Kan rammerne fx bære, at Daniel indgår i en vekselvirkning mellem at læse konventionelt og at lyttelæse, som nævnt ovenfor? Det vil betyde, at der er perioder, hvor han ikke får trænet hhv. sin afkodningskompetence og sin alderssvarende sprogforståelse. Samarbejdet mellem Daniel og lærerteamet kan også betyde et kompromis, hvor Daniel lyttelæser på Nota via hovedtelefoner og sin mobiltelefon, men at han samtidig sidder med den fysiske bog fremme, så han derved oplever, at han ligner resten af klassen i højere grad. Det vil nok betyde, at det er svært for Daniel at følge med i bogen, men han vil opleve en samhørighed med resten af klassen og opleve sig som en lige og værdifuld del af fællesskabet, hvilket igen vil skubbe positivt til hans følelse af kompetence, og til at han kan mestre de udfordringer, han stilles over for (Ryan & Deci, 2000).

## Afslutning

Gennem anvendelse af den lektiologiske grundmodel har vi forsøgt at belyse kompleksiteten i spørgsmålet om balancen mellem lyttelæsning og konventionel læsning ved at analysere to konkrete cases.

Analysen vidner om, at vejlederne belyser en række faktorer – både interne for eleven og eksterne i deres miljø – for at finde den rette balance mellem konventionel læsning og lyttelæsning, og at denne balance kan ændre sig over tid afhængigt af elevens udvikling og skiftende krav i deres uddannelsesmæssige ramme og sociale kontekst. I vejledningen omkring elevens frilæsning er det altså væsentligt, at vi ikke blot reagerer på den adfærd, vi ser, og ræsonnerer ud fra det, men at vi ser bag adfærden.

## Referencer

Center for Læseforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Socialstyrelsen og Undervisningsministeriet (2024). *Faglig vejledning til Ordblindetesten*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf24/jan/240130faglig-vejledning-til-ordblindetesten.pdf>

Engmose, S. F., Bundgaard, H., Rønberg, L., & Buch, B. (2023). Læseforståelse og teknologibaserede læsestrategier. Resultater fra et udviklingsprojekt for elever på mellemtrinnet med ordblindhed. *Viden om Literacy*, 33, 98-107.

Heiden, T. R., Laursen, M. S., Pedersen, A. (2020). Lyttelæsning med dit barn. Lyttelæseplakat. <https://videnomlaesning.dk/media/3643/lyttelaeseplakat.pdf>

Kongskov, L. (2016). Den lektiologiske grundmodel. I A. L. Pedersen & K. M. Hjorth (red.), *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder. Grundbog i lektiologisk pædagogik* (s. 225-235). Hans Reitzel.

Laursen, M. S., Elmstrøm, S., & Mortensen, P. (2023). Teknologibaserede læsestrategier kommer ikke af sig selv. *Viden om Literacy*, 33, 64-71.

Piasta, S., Connor, C., Fishman, B., & Morrison, F. (2009). Teachers' Knowledge of Literacy Concepts, Classroom Practices, and Student Reading Growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Swalander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. I S. Samuelson (red.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (s. 178-191). Dansk Psykologisk Forlag.

UVM, Undervisningsministeriet (2015). *Ordblindetesten – en national ordblindetest*.

### Om forfatterne

Julie Fredsø-Rauer er adjunkt på Professionshøjskolen Absalon og cand.mag. i audiologopædi. Hun underviser på PD-modulerne Ordblindelærer i grundskolen og Læsevejledning i grundskolen og arbejder med udviklings- og forskningsprojekter med fokus på elever i skriftsprogsvanskeligheder.

Stine Fuglsang Engmose er lektor på Professionshøjskolen Absalon og er uddannet ph.d. og cand.mag. i audiologopædi. Hun arbejder med udviklings- og forskningsprojekter med fokus på elever i den tidlige skriftsproglige udvikling og elever i skriftsproglige vanskeligheder. Hun underviser på PD-modulerne Læsevejledning i grundskolen og Ordblindelærer i grundskolen.





Clara





*Alberte*



# Ordblinde elever og aktiv lytning

METTE MONDRUP, LÆSEKONSULENT, FAVRSKOV KOMMUNE

---

Lytning har fået en renæssance, og i den forbindelse er jeg optaget af, hvordan lydfortællinger kan få nyt liv i skolen. At være en god og aktiv lytter er særlig vigtigt for ordblinde elever, hvor vejen til ny viden og gode litteraturoplevelser går via lytning. Derfor har vi i Favrskov Kommune undersøgt fænomenet aktiv lytning med særligt fokus på ordblinde elevers lyttelæsning. I artiklen formidles nogle af de erfaringer, som ordblinde udskolings-elever, dansklærere og læsevejledere har gjort sig i Projektet *Ordblinde børn* i Favrskov Kommune i forhold til at få litterære oplevelser gennem lytning. Først præsenteres formålet med projektet. Dernæst beskrives nogle afprøvede lyttestrategier og de erfaringer, der blev gjort med de enkelte strategiers potentiale i en workshop med samarbejde mellem ordblinde elever og læsevejledere fra kommunens skoler. I artiklens sidste del formidles erfaringer med brugen af lyttestrategierne ud fra et inkluderende perspektiv i projektets anden fase ude på skolerne.

## Projekt *Ordblinde børn* og Lydakademiet

Jeg er læsekonsulent i Favrskov Kommune, hvor min rolle blandt andet er at holde mig opdateret på ny viden om skriftsprogsudvikling og skriftsprogsvanskeligheder, som jeg videreformidler i det kommunale læsekonsulentnetværk for skolernes læsevejledere. Jeg satte projektet *Ordblinde børn – lyttestrategier og litteraturoplevelser i Favrskov Kommune* i søen med det formål at få mere viden i forhold til at understøtte og hjælpe de ordblinde elever i udskolingen med at opnå øget læringsudbytte gennem gode lyttekompetencer.

Jeg var inspireret af forsknings- og udviklingsprojektet *Reading Between Media* (Mygind et al., 2019-2023), der bl.a. viste, at de elever i 8. klasse, der lyttede til en litterær tekst som lydbog i undersøgelsen, i særlig grad havde vanskeligheder med at fastholde indholdet. Undersøgelsens fund pegede på et behov for at udvikle nye didaktiske tilgange til lyttelæsning, og i forlængelse af undersøgelsen blev læremidlet Lydakademiet (Henkel et al., 2022) udviklet. Lydakademiet kom til at spille en vigtig rolle i projektet i Favrskov Kommune.

Lydakademiet er ikke en universel metode, men en alternativ tilgang til at lytte, hvor målet og hensigten er at kvalificere ordblindes lytning og samtidig give ordblinde elever mulighed for at få nogle gode lytte-læse-oplevelser, ved at eleverne får aktiveret nogle sanser, så det bliver nemmere at huske, hvad de har hørt. Lydakademiet er et undervisningsmateriale, der består af ti film med forslag til stilladsering og ark til brug i undervisningen. I de korte film præsenteres de forskellige lyttestrategier, hvis formål er at bidrage til at gøre eleverne til bevidste og aktive lyttere. Valg af lyttestrategi er afhængigt af et fastsat lytteformål.



## Projektets første fase

Projektet *Ordblinde børn* forløb i to faser. Først gjorde vi os erfaringer med Lydakademiet i en workshop for en gruppe af ordblinde elever fra 6.-8. klasse fra ti af kommunens skoler, som deltog sammen med deres læsevejledere. Dernæst videndelte vi i læsevejledernetværket og udførte prøvehandling ude på skolerne. Artiklen er baseret på observationer fra begge faser i projektet og kvalitative interviews med ordblinde elever, dansklærere, læsevejledere og undervisere.

---

” Først gjorde vi os erfaringer med Lydakademiet i en workshop for en gruppe af ordblinde elever fra 6.-8. klasse fra ti af kommunens skoler, som deltog sammen med deres læsevejledere.

---

I første fase blev elever og læsevejledere præsenteret for et udvalg af strategier fra Lydakademiet under vejledning af læsevejleder Rikke Ferslev og lektor Helle Bundgaard Svendsen fra VIA UC. Målet med workshoppen var, at de ordblinde elever i arbejdet med en lydfortælling fik mulighed for at prøve nogle udvalgte lyttestrategier af og evaluere, hvordan strategierne fungerede for dem. Et andet væsentligt mål med workshoppen var at give eleverne gode litterære oplevelser. I næste afsnit vil jeg dele vores erfaringer med afprøvning af lyttestrategierne i workshoppen.

## Erfaringer med lyttestrategierne – styr på kronologi og stemninger med emojis

Inden arbejdet med selve lyttestrategierne i workshoppen blev der tunet ind på at skærpe lyttesansen, ved at de ordblinde elever lyttede til nogle hverdagslyde, som de skulle identificere, hvorefter eleverne selv gik på lydjagt og optog lyde. Målet med denne før-aktivitet var, at eleverne fokuseret skulle vende deres bevidsthed mod den enkelte lyd i lokalet og mærke forskellen mellem at høre og at lytte, og de skulle opleve, at det at lytte er en bevidst og aktiv proces, der bl.a. kræver både fokus og energi. Øvelsen og den lille film *Bliv en aktiv lytter* fra Lydakademiet var med til at bevidstgøre, at det kræver arbejde at lytte aktivt, at det at lytte ikke bare er ligetil.

Ved hjælp af strategien *Styr på at huske* øvede eleverne sig i at holde fokus og på at huske det vigtigste i lydfortællingen *Landet på den anden side* (Andersen, 2017), eller hvad de oplevede som det vigtigste, der skete. I praksis foregik dette ved, at eleverne på deres telefoner valgte emojis og lagde disse kronologisk i en note i telefonen. De skulle vælge de emojis, der symboliserede vigtige personer, steder, ting eller måske lyde, som de oplevede gav mening. Majoriteten oplevede denne materialitet med emojis på telefonen som rigtig god og brugbar, og det tyder på, at eleverne oplevede, at denne strategi var anvendelig i forhold til at fastholde kronologien i handlingsforløbet. En elev siger eksempelvis:

*Jeg kunne godt lide at bruge emojis på telefonen. Emojis skulle man bruge mindst plads til. Den bedste strategi var helt klart emojis på mobilen. God til at holde fast i handlingen, fordi man kan gå tilbage og kigge på sine emojis, og at der var mange valgmuligheder, mange ikoner.*

---

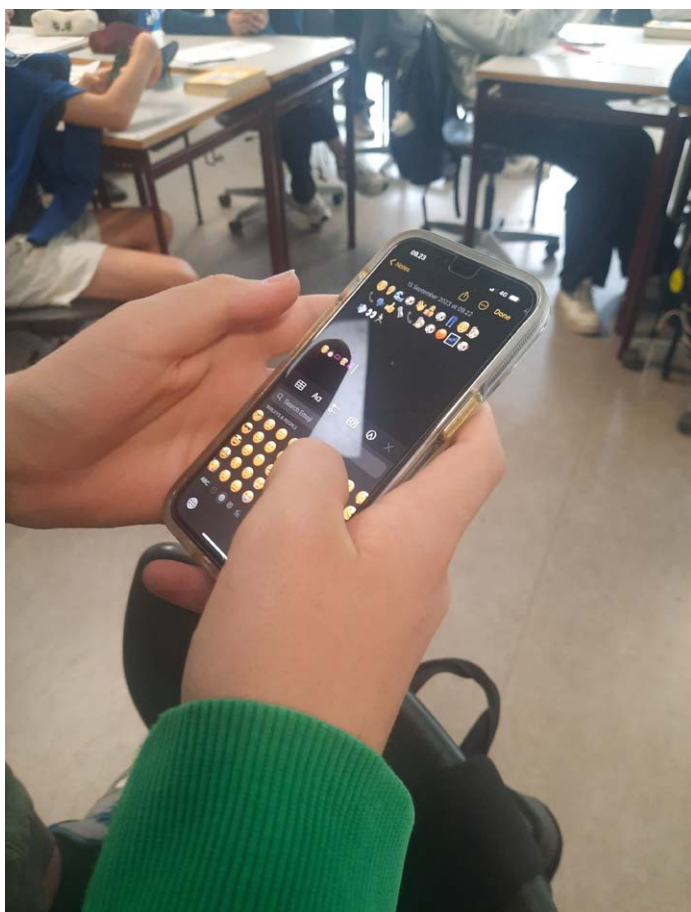
” Den bedste strategi var helt klart emojis på mobilen. God til at holde fast i handlingen, fordi man kan gå tilbage og kigge på sine emojis, og at der var mange valgmuligheder, mange ikoner. ” (elev)

---

Enkeltes lytteadfærd var anderledes lidt forstyrret: "Man fokuserede for meget på telefonen og kom til at tænke på andre ting." Dette udsagn vidner om den udfordring, det kan være, og den træning, det kræver, at inddrage elevernes egne telefoner i undervisningen, da nogle elever forbinder deres telefon med fritid og andet end læring og undervisning og derved kan afledes i aktiv lytning.

En anden udfordring for eleverne handlede om de mange valgmuligheder og problemer med at danne sig overblik: "Der var for mange emojis at vælge imellem, det forvirrede mig lidt." "Det var lidt svært at finde emojis på telefonen, da det var svært at finde dem."

En læsevejleder talte med en gruppe ordblinde elever om, hvordan man kunne begrænse antallet af valgmuligheder inden lytning ved i fællesskab at have udvalgt nogle emojis, der så kunne vælges iblandt. En anden refleksion var ligeledes som lærer at sætte en ramme op for, hvor mange emojis eleverne maksimum måtte bruge, da nogle elever fandt så mange emojis, at det omvendt virkede forstyrrende på deres litterære oplevelse, da de bagefter havde svært ved at bevare overblikket og huske, hvad de havde oplevet som særligt vigtigt i det lyttede afsnit.



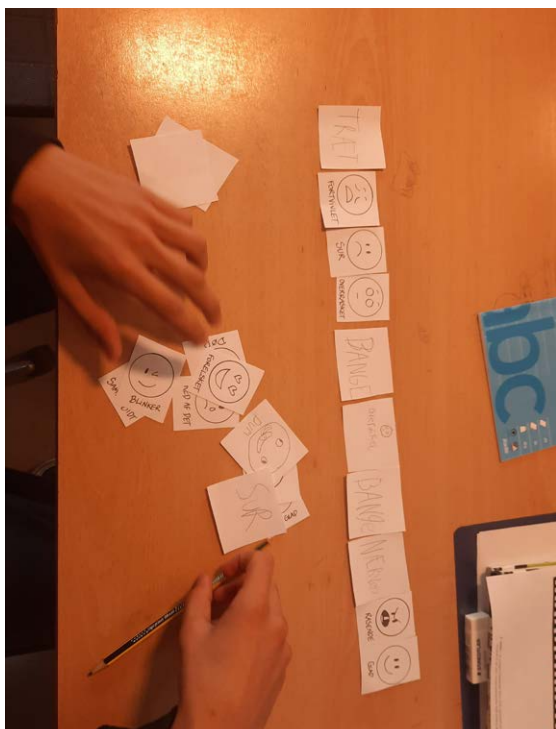
*Billede 1: Strategien Styr på at huske. Eleven er her i færd med at finde emojis på telefonen og genfortælle det vigtigste vha. disse.*

Med strategien *Styr på stemningen* er formålet at styrke elevernes indlevelse i lydfortællingens hovedperson og holde fokus på hovedpersonens følelser og stemninger. Mens eleverne lyttede, "satte de emojis på hovedpersonens stemninger", ved at de lagde ikoner i form af små papir-emojis i rækkefølge, efterhånden som de oplevede, at personens stemninger ændrede sig. De lagde ikonerne fysisk foran sig på bordet. Inden lytning blev eleverne opfordret til også at have en blyant i hånden, da det kunne være, at de selv måtte lave en emoji undervejs, hvis de oplevede, at der manglede en følelse i de fortrykte emojis. Denne strategi oplevede en del elever og læsevejledere virkede godt, fordi strategien styrkede elevernes indlevelse i fortællingens hovedpersonens følelsesregistre.

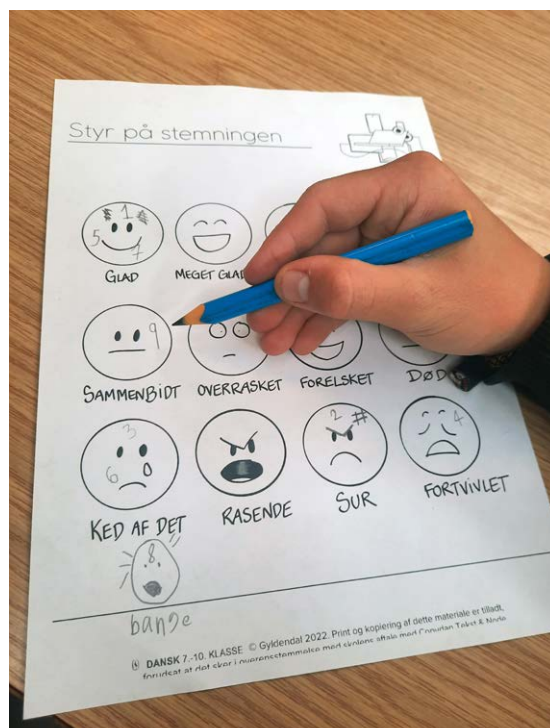
Dog gav en dreng i 7. klasse udtryk for, at de mange muligheder gav ham overbliksvanskeligheder:

"Det kunne godt være lidt stressende at skulle finde emojis og lægge dem i den rigtige rækkefølge. Det var nemmere for mig at sætte tal, som vi gjorde med min lærer." Drengen her henviser til det, som dansklærer Charlotte Thuesen gjorde, da hun senere afprøvede denne strategi på en lidt anden måde i sin 7. klasse, i et forsøg på at skabe bedre overblik i lyttesituationen. Efter en gennemgang af de forskellige emojis udleverede hun arket med alle emojis på, hvorefter eleverne under

lytningen i deres skygning af, hvordan hovedpersonen havde det, skulle sætte tal med en blyant ved den emoji, som de oplevede viste hovedpersonens sindsstemning.



Billede 2: I strategien *Styr på stemningen* er formålet at styrke indlevelsen i en person i fortællingen vha. analoge emojis.



Billede 3: Her samme strategi på en alternativ måde, hvor eleven sætter tal på emojis.

I forhold til denne strategi reflekterede flere ordblinde ligeledes over deres lytteadfærd ved at forholde sig meget bevidst til egen lytteadfærd og hukommelses spændvidde. En ordblind pige fra 7. klasse fortæller: “Jeg elsker at lytte, men har brug for at lytte små bidder ad gangen, ellers kan jeg ikke huske så godt. Altså lytte lidt, stoppe, lægge emojis, lytte igen, lægge emojis osv.”

” I forhold til denne strategi reflekterede flere ordblinde ligeledes over deres lytteadfærd ved at forholde sig meget bevidst til egen lytteadfærd og hukommelses spændvidde.

## Styr på fortællingen med en filmstribe

I strategien *Styr på fortællingen* gjorde de ordblinde elever sig erfaringer med et støtteark, som vi kalder Filmstriben<sup>1</sup>, hvor de under lytning skulle sætte tegninger af deres indre billeder på et ark papir, hvorpå der var tegnet en filmstribe med fire tegnefelt. Denne strategi er en anden form for “notatteknik” og kan sammenlignes med at skrive noter til en tekst. Opgaven var under lytning at visualisere, hvad der skete i fortællingen, og på den måde styrke elevernes evne til at se fortællingens handling for sig og tegne enkelte scener.

1 Denne strategi i Lydakademiet er inspireret af strategien “den indre film” i *Læs litteratur med forståelse* (Gøtttsche & Svendsen, 2014).

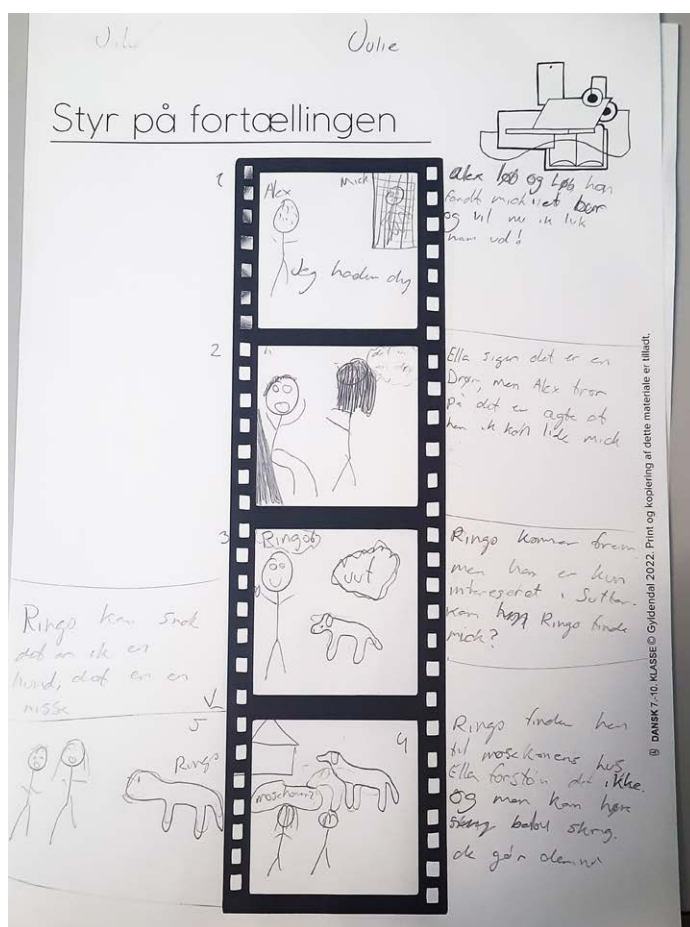


Filmstriben var populær, særligt for de ordblinde elever, der kunne lide at være kreative, og erfaringen var, at denne lyttestrategi også appellerede til mange drenge. Det tydede ligeledes på, at brugen af artefakter (Filmstriben, blyant/farver) hjalp eleverne til at fastholde deres fokus under lytning og på den måde var med til at give en god og aktiv lytteoplevelse af lydfortællingen.

” Det tydede ligeledes på, at brugen af artefakter (Filmstriben, blyant/farver) hjalp eleverne til at fastholde deres fokus under lytning og på den måde var med til at give en god og aktiv lytteoplevelse af lydfortællingen.

En dreng fortæller: “Man kan nemmere visualisere handlingen med detaljer, når vi har lavet Filmstriben. Det er nemmere at huske handlingen, sammenlignet med kun at skulle have alt i hovedet.” En pige fra 8. klasse udtrykte: “Jeg kan bedst lide den strategi, hvor jeg kan tegne det, jeg hører, så kan jeg bedre lytte og huske.”

Det blev vendt blandt nogle læsevejledere og ordblinde elever, at det måske ville være hensigtsmæssigt inden lytning og arbejdet med strategien kort at genopfriske handlingsbroen (visuel oversigt over fortællingens struktur med begyndelse, midte og slutning) med det formål at tydeliggøre, at eleverne skal have fokus på selve handlingsforløbet og ikke den ydre komposition.



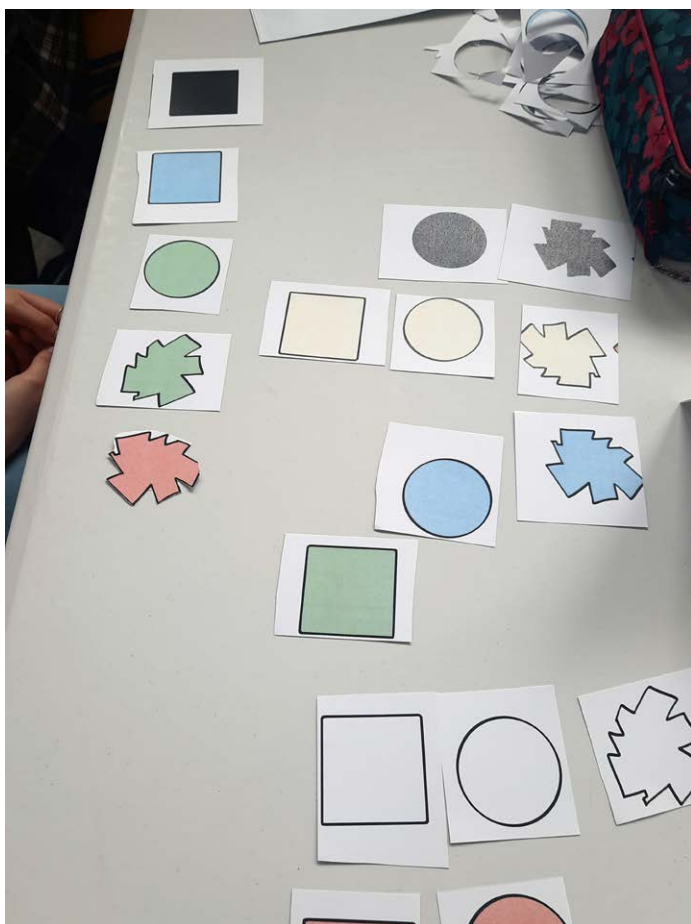
Billede 4: Eksempel på Filmstriben, hvor formålet var at holde styr på fortællingens handlingsforløb og lydfortælling.

## En multisensorisk tilgang kan både støtte og udfordre

I arbejdet med lyttestrategierne gik de ordblinde elever hele vejen igennem seriøst til værks og kom med kvalificerede betragtninger over det lyttede, til stemmen og effekterne, men også med hensyn til deres forskellige præferencer af de forskellige lyttestrategier. De var gode til at sætte ord på, hvad der i deres optik gjorde en strategi særligt brugbar eller omvendt lidt vanskelig.

Den afprøvede strategi, som majoriteten af de ordblinde elever fandt vanskelig, var strategien *Styr på fortællingens lydunivers*. Materialet her bestod af nogle ark med forskellige figurer: cirkler, kvadrater og nogle “krusedullefigurer” (se billede 5 herunder), som eleverne skulle vælge imellem og lægge op på bordet. Inden lytningen blev eleverne fortalt, hvordan de forskellige modaliteter, som stemmer,

musik og lydeffekter, er med til at forme lyduniverset i en lydfortælling. Inden lytningen af et afsnit i lydfortællingen blev der talt om farve- og formsymbolik. Dette skete ved konkrete eksempler, hvor eleverne udvalgte den/de figurer, de syntes passede bedst til en situation i en fortælling, hvor der fx er tordenvejr i baggrunden, og man hører en person, der løber stakåndet afsted.



*Billede 5: Ved hjælp af strategien Styr på fortællingens lydunivers har eleverne her lagt de forskellige figurer på bordet, der symboliserer elevernes oplevelse af lydfortællingens lydunivers.*

verne interagerer fysisk ved at røre ved fx ikoner, blyant og telefonen). Dog peger vores erfaringer samlet set på et potentiale ved multisensoriske lyttestrategier. De ordblinde elever fortæller:

*Det har været hyggeligt. Vi har lært noget nyt og fået snakket en del. Jeg vil gerne være en aktiv lytter. Det har været spændende, fordi vi har lært nogle nye måder at lytte på. Det har været sjovt. Det var spændende og lærerigt. Det var sjovt.*

*Det var sjovt at gøre noget, nulre med noget, mens man lytter. Og jeg husker bedst med og i billeder.*

*Hvis jeg ikke har nogen redskaber, når jeg lytter, skal jeg gøre noget, ellers 'falder jeg ud'.*

*Det var dejligt at lytte og være aktiv samtidig, så piller jeg ikke ved andre ting, fx mit penalhus, mens jeg lytter. Jeg holder bedst fokus, når jeg rører ved noget.*

De ordblinde elever forklarede:

*Figurerne var meget abstrakte, det havde været nemmere, hvis fx man skulle have koncentreret sig om først at lægge forskellige former, eller hvis så med farver, at der ikke havde været så mange farver.*

*Jeg synes ikke, at den med formerne var god. Den var svær at forholde sig til.*

Denne lyttestrategi, der i høj grad fokuserede på elevernes ikke sprogliggjorte følelser og deres stemning under lytningen, føltes meget svær at håndtere. Denne sansebaserede tilgang appellerede ikke umiddelbart til de ordblinde elever i projektet. Det var således tydeligt, at den multisensoriske tilgang med lyttestrategierne var nyt læringsland for nogle af de ordblinde elever. Med multisensorisk menes en undervisning, der tager flere sanser i brug, i denne sammenhæng både det auditive (lytte til lydfortælling), det visuelle (de forskellige materialiteters udtryk i form af emojis, filmstribes, figurer osv.) og det taktile (ele-

---

**” Hvis jeg ikke har nogen redskaber, når jeg lytter, skal jeg gøre noget, ellers ‘falder jeg ud’. ” (elev)**

---

Kernen i projektet var, at ordblinde elever og læsevejledere fra alle overbygningsskoler i kommunen lærte sammen og gjorde sig erfaringer i en workshop som afsæt for prøvehandlingerne efterfølgende ude på skolerne i klasserne, hvor de deltagende ordblinde elever går. Samarbejdet mellem de ordblinde elever og læsevejlederne i første fase af projektet var stærkt og helt afgørende for udvikling af viden og værktøjer på skolerne. Workshopholderne, Helle Bundgaard Svendsen og Rikke Ferslev, fortæller: “Eleverne var superaktive og engagerede. Læsevejlederne var gode rollemodeller, gik ind i aktiviteterne og fik god viden om elevernes tilgang til de forskellige lyttestrategier.”

## **Erfaringerne fra projektet i et inklusionsperspektiv**

I anden fase af projektet rykkede strategierne med ud på skolerne og ind i den almene undervisning. I et inklusionsperspektiv gav deltagende læsevejleder Line Birkeholm udtryk for følgende: “Jeg oplever også, at lyttestrategierne appellerer til yngre elever, og her tænker jeg alle elever: ordblinde, ikke ordblinde og flersprogede elever. Jeg ser, at der også er potentiale til at bruge disse strategier i indskolingen og på mellemtrinnet.”

Det var en gennemgående erfaring, at de ordblinde elever ‘shinede’ mere, når der blev arbejdet med en lydfortælling og med strategierne. Læsevejleder Victoria Hansens erfaringer med 6. årgang var: “Eleverne er bedre til at holde fokus, når vi lytter, og de elever, der sjældent deltager i mundtlige samtaler bagefter, deltager i højere grad. At lytte og arbejde med lyttestrategier skaber mere lige deltagelsesmuligheder for de ordblinde elever.”

Fra min egen praksis observerede jeg ligeledes den store værdi, de visuelle lyttestrategi-værktøjer overordnet havde efterfølgende, når de ordblinde elever i mindre grupper eller makkerpar skulle fortælle om deres oplevelser af den lyttede litteratur. Jeg erfarede, at det visuelle i høj grad var et konkret stillads, der var med til at løfte og højne den enkeltes erfaringer af det lyttede. Strategierne var hjælpsomme i forhold til at understøtte at få sat ord på og for de ordblinde elever at folde talesproget mere ud på baggrund af lyttet litteratur. Om inklusionspotentialet fortæller læsevejleder Asker Bønløkke Andersen ligeledes: “De ordblinde elever arbejdede aktivt med lyttestrategierne. Det var tydeligt, de ikke følte sig tilbagestillet i forhold til klassens øvrige elever, når vi arbejdede med disse former for notatteknikker.”

---

**” De ordblinde elever arbejdede aktivt med lyttestrategierne. Det var tydeligt, de ikke følte sig tilbagestillet i forhold til klassens øvrige elever, når vi arbejdede med disse former for notatteknikker. ” (læsevejleder)**

---

I det følgende fremhæver jeg forskellige fordele, vi erfarede ude i klasserne, med det at lytte sig til litterære oplevelser i det almene klasserum.

## **Fordybelse og koncentration**

I interviews med en mindre gruppe ordblinde elever fra 6.-7. klasse går det igen, at eleverne fortæller om stærke oplevelser med fortællingen gennem deres lytning:



*Det var dejligt at lytte, jeg falder ligesom ind i historien.*

*Det var en frihed i stedet for at læse. Jeg blev ligesom slugt ind i historien.*

*Når jeg lytter, føler jeg, at jeg er med, så er der ligesom ikke nogen støj i mig, det er, som den forsvinder.*

Disse elevers udsagn peger på, at lydfortællingens stemmer i ørerne kan have en stærk effekt på indlevelsen i litteratur, og tyder ligeledes på, at det kan være en vej til fordybelse og koncentration.

## Ikke helt hooked på papirlapper

Et par dansklærere fortæller, at en gruppe udskolings elever fra 8. årgang dog ikke fra første møde var helt "hooked" på det nye med "papirlapper", da de foretrak digitale værktøjer. Det er vigtigt at skrive sig bag øret, at flere faktorer kan spille ind, som fx valget af lydfortælling, og samtidig betydningen af klart at have tydeliggjort det valgte lytteformål og den forudgående stilladsning af lyttestrategien samt elevforberedelse af den konkrete lyttesituation og rammerne.

## Kreativ læringsstrategi

I 7. klasse oplevede læsevejleder Hanne Nielsen Jellesmark lyttestrategierne som et spændende fokus i litteraturundervisningen for alle elever. Om det specifikke arbejde med lyttestrategierne lyder det: "Det var et spændende fokus ikke kun at tale og skrive. Det var godt for eleverne at have noget i hænderne til en afveksling." Læsevejlederen var særligt optaget af det kreative, kunstneriske og multisensoriske, som hun her uddyber yderligere:

*Det med at arbejde med disse forskellige lyttestrategier var lidt fluffy, og det, oplever jeg, taler til noget andet, det æstetiske. Eleverne får mulighed for at besøge fortællingen på en anden måde. Her tænker jeg æstetik – også uden ord i selve processen.*

---

” Eleverne får mulighed for at besøge fortællingen på en anden måde. Her tænker jeg æstetik – også uden ord i selve processen. ” (læsevejleder)

---

Udover at understrege, at lytning er en vigtig læringsstrategi helt på linje med læse-, skrive- og talestrategier, peger Hanne Nielsen Jellesmark særligt på lyttestrategiernes potentiale ved at koble synssansen og det kreative på lytteaktiviteten. Ligeledes fremhæver hun styrken i lytteprocessen, hvor det auditive input bearbejdes visuelt og taktilt, som vej til, at eleverne bliver mere aktive lyttere.

## Den praktiske forberedelse er også vigtig

Retrospektivt var der ikke stort fokus på den forberedende forfase i projektets anden fase. Det vil sige det forberedende arbejde, der ligger forud for vidensopbygningen og for forståelsen i forhold til lydfortællingen. Det er vigtigt at få talt med eleverne om, at for overhovedet at komme godt i gang med at lytte selvstændigt er den praktiske forberedelse også meget vigtig. Det omhandler en bevidsthed om tilgængeligheden af lydfortællingen, vigtigheden af at indstille hastighed og om at bruge stop- og spolefunktionen, fx spole tilbage, hvis eleven bliver ukoncentreret og falder ud.

Dette ser jeg som vigtigt ikke at tage for givet, at eleverne gør i praksis, og noget, som ligeledes er essentielt i forbindelse med aktiv lytning.

## Projekt *Ordblinde børn* – nye indsigter og skolens formål

Projektet i Favrskov Kommune har været en lærerig rejse, hvor elever, dansklærere og læsevejledere har delt deres erfaringer og indsigter i forhold til at blive en aktiv lytter. Fra prøvehandlingerne bemærkede jeg, at de ordblinde elever, der havde været på workshop, af sig selv fungerede som en slags ambassadører ude i klasserne, fx i form af at yde hjælp til sidekammeraterne i arbejdet med lyttestrategierne og ved at være særligt aktive i de efterfølgende samtaler om deres litterære oplevelser. Klasseværelserne virkede mere flerstemmige, og de ordblinde elevers deltagelsesmuligheder var på mere lige fod med ikke ordblinde.

I et større perspektiv ser jeg ligeledes potentialet i lydfortællinger og i tillæg arbejdet med aktiv lytning vha. de multisensoriske lyttestrategier som en nøglekomponent i at opfylde folkeskolens formål, da denne ramme for litterært arbejde inviterer til både æstetiske oplevelser, erfaringer og fordybelse. Denne tilgang til litterært arbejde hjælper elever, og her ikke mindst de ordblinde elever, til bl.a. at udvikle kompetencer, som nævnes i folkeskolens formål: *erkendelse* og *fantasi* og *tillid til egne muligheder*, samt *virkelyst* og *deltagelse*.

## Referencer

Andersen, K. B. (2017). *Landet på den anden side*. Lydfortælling, podcast. DR Lyd. CFU, Center for Undervisningsmidler. <https://mitcfu.dk/materialeinfo.aspx?idnr=CFURADIO1137345&cfuid=5>

Gøttsche, N. B., & Svendsen, H. B. (2014). *Læs litteratur med forståelse. Guide til en inkluderende undervisningsmetode*. Gyldendal. [http://www.xn--historieptvrs-xfbr.gyldendal.dk/Home/dansk2/laes\\_litteratur\\_med\\_forstaaelse](http://www.xn--historieptvrs-xfbr.gyldendal.dk/Home/dansk2/laes_litteratur_med_forstaaelse)

Henkel, A.Q., Svendsen, H.B., Ferslev, R., & Lundsgaard, K. (2022, mar. 30). Lydakademiet. Gyldendal Uddannelse. <https://dansk.gyldendal.dk/redskaber/lydakademiet/lydakademiet>

Mygind, S., Henkel, A.Q., Pedersen, B.S., Have, I., Engberg, M., Svendsen, H.B., & Nissen, A.B. (2019-2023). *Reading Between Media – Developing and Encouraging Children’s Multisensory Reading in a Digital Age*. Aarhus Universitet, Malmö University. <https://projects.au.dk/reading-between-media>

### Om forfatteren

Mette Mondrup er læsekonsulent i Favrskov Kommune.

Mette har rod i sproglige studier i russisk og engelsk på Aarhus Universitet, er læreruddannet og har bl.a. en PD i læsning.

Mettes særlige optagethed af sprog, læsning og skrivning har en stærk forankring i praksis. Dels som lærer og læsevejleder i folkeskolen, dels som underviser på en voksen- og ungdomsuddannelse bl.a. i dansk, skriftlig og mundtlig kommunikation.

Mette anmelder også fagbøger og undervisningsmaterialer i *Læsepædagogen*.





Tilde



# Elever skal lære at lytte

RIKKE FERSLEV, LÆSE- OG ORDBLINDEVEJLEDER, TREKLØVERSKOLEN

At lytte er ikke det samme som at læse. Derfor er der brug for helt andre strategier, både for elever, læsevejledere og lærere, hvis elever med og uden læsevanskeligheder skal få det fulde udbytte af lydbøger og podcast. Denne artikel beskriver, hvorfor og hvordan lyttestrategier bør have didaktisk opmærksomhed, når lydfortællinger bliver en del af danskfagets litteraturundervisning. Med afsæt i forskning i børns litterære lyttestrategier introduceres udviklingen af undervisningsmaterialet Lydakademiet. Herefter udfoldes, hvordan Lydakademiets træningsværktøjer og strategier giver elever mulighed for at styrke og kvalificere deres lyttekompetence, når lydbøger eller podcast inddrages i undervisningen. Artiklen afrundes med et blik på alle elevers deltagelsesmuligheder, når der sættes lyd til danskfaget.

En spørgeskemaundersøgelse blandt elever i 6. og 8. klasse viser, at 32 procent af eleverne bruger lydbøger i skolen, mens podcastlytning er stigende (Henkel et al., 2022b). Forskning har også vist, at lydbøger kan styrke børns læsekompetencer og læselyst, samtidig med at de har et demokratisk potentiale. Undersøgelser peger desuden på, at der er behov for at sætte fokus på elevernes lyttekompetence i undervisningen (Best et al., 2020; Best & Clark, 2021). Egne observationer som læsevejleder sammenholdt med konklusioner fra forskningsprojektet Reading Between Media<sup>1</sup> har vist, at de strategier, som læsere normalt bruger, ikke intuitivt overføres til lydbøger og podcast. På trods af den forholdsvis høje procentdel, der bruger lydbøger i skolen, kræver det at blive en god lytter altså særlige lyttestrategier, som er tilpasset dette format.

” Lydbøger kan styrke børns læsekompetencer og læselyst, samtidig med at de har et demokratisk potentiale.

For læreren kræver det viden om, hvordan elever bliver klædt på til at lytte til lydbøger og podcast med samme dybde og udbytte som læsning i en fysisk bog. I følgende afsnit gives først en forklaring på forskellen mellem at læse en fysisk bog og at lytte til en lydbog, da lyttestrategierne i *Lydakademiet* (Henkel et al., 2022c) er udviklet med viden om og afsæt i forskellene på den fysiske bog og lydbogen. Derefter gives en kort introduktion til forskningsprojektet Reading Between Media, som har været baggrunden for udviklingen af Lydakademiet.

## Fysisk bog vs. lydbog

At læse en fysisk bog betyder, at øjnene er bundet til ordene, hænder fikseret på siderne, siderne bladres, og læseren skal forholde sig i ro for at kunne læse. Glemmes noget i fortællingen, eller ønsker man at genlæse for hukommelsens eller oplevelsens skyld, kræver det blot en skimmelæsning, før man igen har fundet den ønskede passage (Have & Pedersen, 2018).

1 [https://projects.au.dk/fileadmin/projects/reading\\_between\\_media/Laeseoplevelser\\_i\\_tre\\_medier.pdf](https://projects.au.dk/fileadmin/projects/reading_between_media/Laeseoplevelser_i_tre_medier.pdf)

Anderledes forholder det sig, når man lytter til en lydbog. Som lytter har man ikke noget at holde sit blik ved, ingen visuel støtte, og kroppens stillesiddende position i en skolekontekst kan blive udfordrende. Desuden er den taktile sans heller ikke aktiveret som en integreret del af lytningen. Hvis man glemmer noget i fortællingen, kan det være svært at skimme – dvs. at spole tilbage for hurtigt at genlytte. Disse udfordringer blev også tydelige i forbindelse med udvikling af Lydakademiet.

---

” **Som lytter har man ikke noget at holde sit blik ved, ingen visuel støtte, og kroppens stillesiddende position i en skolekontekst kan blive udfordrende.**

---

## Udfordringer ved at lytte

I undersøgelsen *Læseoplevelser i tre medier* (Henkel et al., 2022a), som er en del af forskningsprojektet Reading Between Media, blev tre 8. klasser delt i tre lige store grupper på tværs af klasserne. Gruppe 1 skulle læse den fysiske udgave af bogen *Nord* (Hübbe, 2017), gruppe 2 skulle læse samme bog som digital fortælling på en skærm, mens gruppe 3 skulle lytte til den samme bog som lydbog uden billeder eller tekstforlæg. Det blev tydeligt, at de elever, der lyttede til bogen, havde en markant anderledes læseoplevelse og et ringere udbytte end de elever, der læste bogen eller læste den digitalt (Henkel et al., 2022a).

Undersøgelsen dokumenterer følgende udfordringer ved at lytte, sammenlignet med de elever, der læste i en bog:

- ▶ Kroppens stillesiddende læseposition træder negativt frem
- ▶ Lydbogens monomodalitet, dens faste tempo og fremdrift opleves hovedsageligt som frustrerende
- ▶ Klasselokalet er et ikke-optimalt sted at lytte, fordi det fastlåser læseren til et bord og en stol
- ▶ Få elever finder selv ud af at navigere i lydbogens lytterum, og få har en oplevelse af at være fordybet
- ▶ Oplæserstemmen fremkalder stemninger og atmosfære (det opleves som både positivt og negativt).

Derudover peges der på følgende udfordringer i forbindelse med læseforståelsen:

- ▶ Eleverne har svært ved at huske tekstens indhold
- ▶ Det kræver energi og strategier at skabe indre billeder, og nogle elever har ikke udviklet evne til at aktivere dem
- ▶ Eleverne har en forventning om, at lyttelæsning ville være let, men det modsatte viser sig at være tilfældet
- ▶ Det lykkes dem at overvåge, men ikke at regulere deres egen læsning
- ▶ Flertallet har ingen for forståelse af lydbøger.

Disse udfordringer blev afsættet for udviklingen af undervisningsmaterialet *Lydakademiet* (Henkel et al., 2022c; Ferslev et al., 2022). Udviklingen af strategierne blev til i et samarbejde mellem læseforskerne Ayoe Quist Henkel og Helle Bundgaard Svendsen, otte ordblinde elever fra 8. årgang på Trekløverskolen i Kjellerup samt denne artikels forfatter som læse- og ordblindevejleder på samme skole. Målet var at afprøve og udvikle didaktiske lyttestrategier, som kunne styrke og kvalificere elevernes lytteoplevelse i danskfaget – i samarbejde med eleverne.

## Lydakademiet

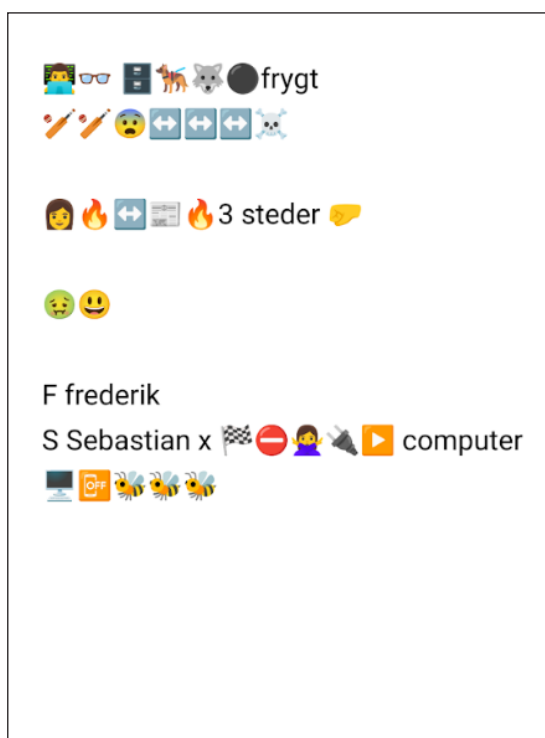
Lydakademiet består af 10 film med tilhørende forslag til stilladsring og printark til brug i undervisningen.<sup>2</sup> Filmene præsenterer eleverne for lyttestrategierne, som sigter på aktiv og bevidst lytning af lydbøger og podcast. Strategier, som har manglet, når jeg som læsevejleder har sat lyd på ordblinde elevers litteratur og troet, at de intuitivt ville overføre læseforståelsesstrategier til lydbogen, og på den måde give dem lige deltagelsesmuligheder i klassen. Det gør de altså ikke nødvendigvis.

Formålet med Lydakademiet er at styrke og kvalificere elevernes lyttekompetencer. Her er lagt vægt på det multisensoriske og visuelle, da undersøgelsen i *Læseoplevelser i tre medier* netop fandt frem til, at fraværet af det visuelle som tekst og billeder samt materialitet, altså fraværet af bogens 'boghed', var en udfordring i forhold til læseoplevelsen og udbyttet. Derudover er der lagt vægt på meget lidt skriftlighed for på den måde at give alle elever lige deltagelsesmuligheder og aktivere andre sanser undervejs, så eleverne får en multisensorisk indgang til litteraturarbejdet.

” Fraværet af det visuelle som tekst og billeder samt materialitet, altså fraværet af bogens 'boghed', var en udfordring i forhold til læseoplevelsen og udbyttet.



Billede 1: Styr på handlingen – visualisering af personer, tid, sted.



Billede 2: Styr på at huske med emojis.

<sup>2</sup> Lydakademiet ligger på Gyldendals danskportal for 3.-6. klasse og 7.-10. klasse. Det er gratis tilgængeligt.



Sammenfattende er målene for arbejdet med lyttestrategierne i materialet at:

- ▶ give eleverne lyttestrategier, der kan bruges til såvel podcast som lydbøger – få greb om lyd
- ▶ vægte sansning og stemning, den æstetiske og sansemæssige udveksling
- ▶ etablere en lyttekontrakt med eleverne
- ▶ øge mængden af elevernes lytning og udvikle deres erfaringer med at lytte til lydfortællinger
- ▶ styrke deres læseoplevelse gennem lyd
- ▶ opleve lyd som en vej til koncentration, ro og fordybelse.

Inden klassens arbejde med hver strategi ser klassen en film fra Lydakademiet. Hver film varer max. halvdandet minut. Idéen er, at man kan se filmen flere gange og stoppe undervejs. Derefter modellerer læreren strategien, og derefter udføres strategien sammen i klassen.

Efterfølgende sidder elever i mindre grupper eller alene og arbejder med lytteteksten og strategierne. Dog er det min erfaring, at mange vælger at arbejde sammen, hvilket lydfortællinger og lyttestrategierne i Lydakademiet også netop inviterer til.

### Oversigt over de ni lyttestrategier i Lydakademiet:

- ▶ **Kom i gang med at lytte.** Formålet med *Kom godt i gang med at lytte* er at aktivere elevernes for forståelse, så de gør sig parate til at lytte aktivt. Denne strategi består af to dele: *Få styr på fortællingen før lytning* og *Vær aktiv som lytter*
- ▶ **Styr på at huske.** Formålet med *Styr på at huske* er at styrke elevernes fokus, mens de lytter, og at give visuel støtte til at huske lydfortællingen
- ▶ **Styr på handlingen.** Formålet med *Styr på handlingen* er at få styr på fortællingens grundelementer: personer, ting, steder og tid samt organisere dem visuelt på en måde, der giver overblik over handlingen
- ▶ **Styr på personerne.** Formålet med *Styr på personerne* er, at eleverne her skal blive opmærksomme på personernes sindstilstande og indbyrdes relationer ud fra, hvad der bliver sagt, og ikke mindst hvordan det bliver sagt. Det er en god strategi at benytte ved fx personkarakteristikker
- ▶ **Styr på stemmen.** Formålet med *Styr på stemmen* er, at eleverne bliver opmærksomme på, hvad der karakteriserer oplæseren eller fortællerens stemme, og hvordan den taler til dem
- ▶ **Styr på fortællingens lydunivers.** Formålet med *Styr på fortællingens lydunivers* er at gøre eleverne opmærksomme på de forskellige modaliteters samspil (stemmer, handlingsindhold og eventuelle effekt- og reallyde samt musik), og hvordan de bidrager til stemningsskift i lydfortællingen
- ▶ **Styr på fortællingen.** Formålet med *Styr på fortællingen* er, at eleverne bliver opmærksomme på handlingsforløbet og derigennem får skærpet deres forståelse for lydfortællingens opbygning
- ▶ **Styr på stemningen.** Formålet med *Styr på stemningen* er at styrke elevernes indlevelse i lydfortællingens hovedperson
- ▶ **Styr på fortællingens rum.** Formålet med *Styr på fortællingens rum* er, at eleverne lever sig ind i det litterære rum ved at genskabe det på en kreativ måde.

Lyttestrategierne behøver man ikke arbejde med i Lydakademiets rækkefølge. Hver klasse og hver fortælling kan kalde på forskellige lyttestrategier. Men førstrategien *Kom i gang med at lytte* er den

vigtigste, inden man går i gang med at lytte. Den er delt i to strategier: *Få styr på fortællingen før lytning* og *Vær aktiv som lytter*. Begge strategier er vigtige for, at eleverne kan få en god lytteoplevelse. Dette foldes ud i næste afsnit.

## Kom i gang med at lytte

Indledningsvis zoomer vi ind på det at lytte til lyde i rummet, da det vækker elevernes nysgerrighed og dermed styrker deres fokus. Eleverne lukker øjnene i et minut og lytter til alle de lyde, der er i og uden for rummet. Eleverne kan også optage en lyd hjemmefra, som skal gættes i klassen næste dag, eller der kan tages udgangspunkt i Radiodrama.dk, som har forskellige lydclip tilgængelige på deres hjemmeside.

---

” **Indledningsvis zoomer vi ind på det at lytte til lyde i rummet, da det vækker elevernes nysgerrighed og dermed styrker deres fokus.**

---

*Få styr på fortællingen* handler om at orientere sig i konteksten, inden man går i gang. Man undersøger: fortællingens titel, den app eller hjemmeside, man kan høre den fra, fx fra DR LYD eller Radiodrama.dk, hvor lang den er, og hvad den handler om. *Få styr på fortællingen* er inspireret af læseforståelsesstrategien “Forventning” (Gøtttsche & Svendsen, 2014). Det er en førstrategi, der skal give eleverne overblik over den lydfortælling, de skal i gang med, og aktivere deres forforståelse. Hvad skaber titlen af forestillinger om, hvad der vil ske i lydfortællingen? Ligeledes skaber genren også en forventning til fortællingen. Er det fx en fiktiv fortælling, eller er det en autentisk beretning? Det er en vigtig forståelse at have med, inden man lytter, ligesom når man skal vælge en bog, da det er med til at stilladsere lytteoplevelsen for mange elever, som ikke er vant til at lytte til fortællinger.

En anden vigtig førstrategi er *Vær aktiv som lytter*. Den præsenterer eleven for fire aktive handlinger:

- ▶ at få styr på det praktiske (fx hovedtelefoner)
- ▶ at finde et godt sted at lytte
- ▶ at indstille oplæsningshastigheden
- ▶ at anvende stop og spole tilbage, hvis de bliver uopmærksomme under lytningen.

Strategien *Vær aktiv som lytter* har betydning for, hvor god en lyttesituation man kommer i, og dermed også for, hvor meget man får ud af at lytte. Det er vigtigt at være bevidst om, hvor man bedst kan lytte, og hvad man har brug for under lytningen. For eksempel at tegne undervejs, være i bevægelse eller måske sidde et andet sted.

---

” **Strategien *Vær aktiv som lytter* har betydning for, hvor god en lyttesituation man kommer i, og dermed også for, hvor meget man får ud af at lytte.**

---

Det kan være nyt for mange elever at lytte til lydfortællinger, og de skal derfor have lært nogle helt konkrete arbejdsgange som en del af deres forlytning. De skal have styr på grej som hovedtelefoner

og devices, og de skal have styr på app/hjemmeside og login. Noget, der kan være overraskende tidskrævende i en undervisningssituation, og som eleverne gerne selv skal kunne stå for, så de kan lytte derhjemme.

Inden klassen går i gang med at lytte, skal eleverne også blive opmærksomme på, at det kræver en aktiv handling, hvis de mister koncentrationen under lytningen. Ligesom man under læsning kan komme til at tænke på andre ting, så man må tilbage og genlæse noget af teksten, så kan man som lytter også få brug for at spole tilbage, hvis man misser noget. Eleverne kan som hjælp opøve en evne til at se et stopskilt for deres indre blik, når deres tanker forsvinder i andre retninger. Det skal de gøre *under lytning*, men de skal gøres opmærksomme på det og øve sig i det *inden* den selvstændige lytning. For eksempel kan man gøre det sammen ved at lytte til en lille bid af en lydfortælling og tænke højt, når tankerne flyver væk, eller man mister koncentrationen, og så markere med stopskiltet (se billede 3).



Billede 3: Stopskilt.

“Men man kan da ikke gå rundt med et stopskilt i skoven,” udbød en pige, da vi arbejdede med strategien i 7. klasse. Sandt nok, men det centrale for førlytningen her er, at eleverne “går meta” på deres egen lyttesituation, for dermed styrkes mulighederne for, at de bliver aktive lyttere.

Det er vigtigt at have øje for ovenstående førstrategier, da det ellers kan blive en udfordring at navigere i lydfortællinger, som undersøgelsen *Læseoplevelser i tre medier* (Henkel et al., 2022a) også viser.

I det næste afsnit vil det blive udfoldet, hvad forskellen er på en lydbog og en podcast, og der gives eksempler på, hvordan man som underviser kan arbejde med litteratur på lyd (lytteratur) og lyttestrategierne i almenklassen understøttet med eksempler på, hvordan eleverne har oplevet det.

## Fra forskning til undervisning i almenklassen

En lydbog er, modsat podcast, ikke nødvendigvis produceret til lyd og har én oplæser og altså kun én stemme. I en lydbog kan oplæserens stemme være godt selskab eller det modsatte. Stemmen i en lydfortælling har altså stor indflydelse på vores lytteoplevelse. Noget, som eleverne i undersøgelsen *Læseoplevelser i tre medier* også blev opmærksomme på. Undersøgelsen viste, at oplæserstemmen fremkaldte stemninger og atmosfære, som blev opfattet både positivt og negativt af eleverne (Henkel et al., 2022a). Netop for at kvalificere elevernes lyttekompetencer skal der således undervises eksplicit i lyttestrategier, med fokus på materialet, forstået som lydbog eller podcast. Elevgruppen, vi arbejdede med i udviklingen af Lydakademiet, havde lettere ved at tilgå podcast end lydbøger, formentlig fordi podcast kan være kortere, de er produceret til lyd, og der er ofte flere fortællere eller dialoger. Efter projektet blev de deltagende elever spurgt om, hvilken lydbog eller podcast de bedst kunne huske, at vi havde lyttet til. Eleverne kunne alle huske den første podcast, som hed Aboriginer og Krokodiller fra Radiofortællinger på DR.dk

---

” En lydbog er, modsat podcast, ikke nødvendigvis produceret til lyd og har én oplæser og altså kun én stemme.

---



Som læsevejleder introducerede jeg lyttestrategierne i et undervisningsforløb tilpasset den enkelte årgang fra 5.-8. klasse, hvor læreren både er observatør og deltager sammen med eleverne. I det følgende gives eksempler på arbejdet med lyttestrategierne i 6. og 8. klasse, herunder med stemmens betydning i en podcast.

## Eksempler på arbejdet med lyttestrategier



Billede 4: Tidslinje på Padlet, *Styr på fortællingen*.

Strategien *Styr på fortællingen* giver eleverne mulighed for at lægge et handlingsforløb, før og efter de har lyttet – enten ved brug af fortrykte ikoner, eller også ved selv at tegne nogle ikoner, som de finder særligt vigtige. Når man lytter uden tekstforlæg, er det ikke muligt at understrege i teksten for at fastholde det læste, og derfor må elevernes fastholdelse og overblik faciliteres på en anden visuel måde.

På billede 5 har to elever arbejdet med strategien *Styr på handlingen*, hvor de har lavet en tidslinje, efter de har hørt de første afsnit af podcasten *Equinox* (Lindeburg, 2017). Grafiske modeller er en organiseringsstrategi og en vigtig vej til styrket forståelse af trykte tekster (Bråten, 2008; Brudholm, 2014), og her overfører og anvender vi den viden til “lytteratur”.

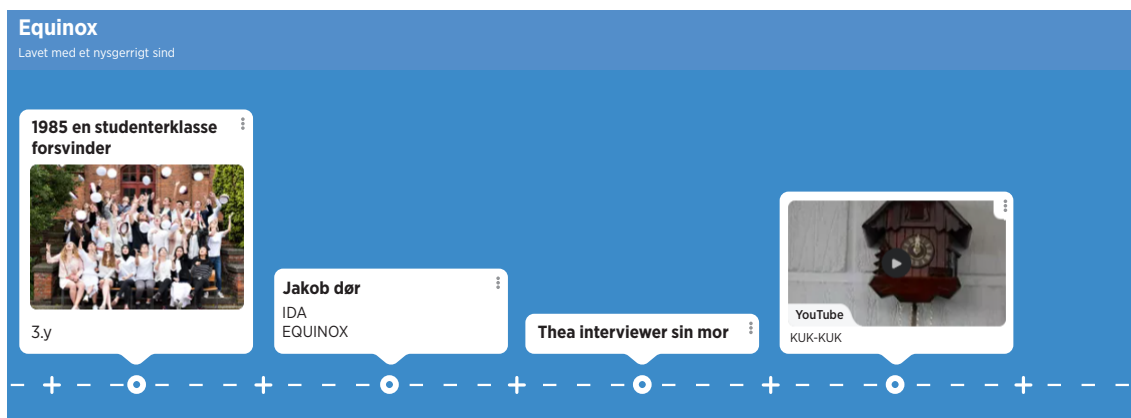
begivenheder, der er i lydfortællingen. Den kan give overblik over kronologien i lydfortællingen, om der er spring i tid, flashbacks eller flashforwards. Benytter man tidslinjen i det digitale redskab Padlet, kan man bruge både billeder, lyd og skrive tekst.

*Tidslinjen* giver altså mulighed for at fastholde rækkefølgen af de

---

” Strategien *Styr på fortællingen* giver eleverne mulighed for at lægge et handlingsforløb, før og efter de har lyttet – enten ved brug af fortrykte ikoner, eller også ved selv at tegne nogle ikoner, som de finder særligt vigtige.

---



Billede 5: Styr på handlingen.

Disse strategier kan benyttes til at skærpe elevernes fokus på kompositionen og som en strategi til at visualisere de indre billeder, de danner under lytning, da de har en konkret visuel opgave, mens de lytter. Brug af artefakter hjælper eleverne til visuelt at holde styr på fortællingens elementer og til at fastholde dem under lytning.

I 8. klasse har vi blandt andet arbejdet med strategien *Styr på stemmen*, hvor eleverne skal “oversætte” stemmen til en stofprøve (se billede 6).



Billede 6: Styr på stemmen – billede af stoffer.

En af eleverne udtalte efterfølgende:

Jeg er ikke fantastisk til det endnu, men når man kommer ind i det og begynder at lære det ordentligt, så tror jeg, det vil kunne bruges ret godt, fordi man kan føle agtigt, hvis nu stemmen er ru, så kan man mærke det passer til, og man lever sig lidt mere ind i og forstår det bedre.

Eleven fortæller, at han har taget strategien til sig, og han er kommet tættere på stemmen og personen med en multisensorisk tilgang – at “røre” ved stemmen.

## Lydfortællinger øger deltagelse og mod på litterært arbejde i klassen

Brugen af lydfortællinger i undervisningen har mange fordele. Den øger inklusionen, da alle kan deltage uanset læsefærdigheder. Eleverne kan lytte og bevæge sig samtidig, hvilket giver en dynamisk læringsoplevelse. Ved at implementere lyttestrategierne i undervisningen åbnes der op for en verden af muligheder, hvor eleverne kan udvikle deres lyttekompetencer og litterære forståelse sammen og hver for sig.

Det kan dog være udfordrende for nogle elever at anvende multisensoriske strategier til at blive en bedre lytter, fordi de er mere vant til at læse og skrive i arbejdet med litteratur.

En ordblind elev havde denne kommentar efter et forløb i en 7. klasse: "Det vil give meget til undervisningen, hvis alle mine lærere kendte til det her." Eleven følte sig imødekommet i sit behov for at lytte og var på lige fod med de øvrige elever – eleven følte sig inkluderet. Desuden oplevede eleven, at læreren anerkendte og brugte lydbogen i sin undervisning og på den måde viste hende og resten af klassen, at lydbøger er et ligeværdigt alternativ til bøger, også i en skolekontekst.

---

“ Det vil give meget til undervisningen, hvis alle mine lærere kendte til det her. ” (elev)

---

At føle sig hørt og inkluderet i sit behov for at arbejde med lydfortællinger oplevede denne elev i 6. klasse og hans mor også: Moderen fortalte, at det var første gang, at hendes søn, der er ordblind og går i 6. klasse, var kommet hjem og var gået i gang med lektierne, uden hun skulle minde ham om det. Han havde lavet lyttelektier, altså lyttet til et afsnit af *Landet på den anden side* (Kenneth Bøgh Andersen, 2017) med en kammerat fra klassen. Det var noget, der aldrig før var sket, da hendes dreng ikke ville lave lektier med andre fra klassen pga. hans ordblindhed. Det var en glad mor, der skrev.

En elev i 8. klasse udtrykte også et større engagement i litterære tekster efter et forløb med podcasten Equinox: "Nu er jeg også begyndt at høre andre bøger. Hvis jeg nu ikke lige orker at læse og gerne vil høre en bog, så er jeg begyndt at finde den på e-reolen." Eleven her slår fast, at det at læse og lytte ikke er enten-eller, men et både-og. Det kræver, at litteraturarbejdet i skolen også bliver præsenteret på lydbog og podcast og derigennem bliver en af vejene til at skabe lige deltagelsesmuligheder, mere læselyst og gøre gode litteraturoplevelser tilgængelige for alle.

Men først skal eleverne lære at lytte!

## Referencer

Andersen, K. B. (2017). *Landet på den anden side*. CFU.

Best, E., & Clark, C. (2021). *The role of audiobooks to engage reluctant readers and underrepresented children and young people*. National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614814.pdf>

Best et al. (2020). *Diversity and children and young people's reading in 2020*. National Literacy Trust. [https://nlt.cdn.ngo/media/documents/Diversity\\_and\\_children\\_and\\_young\\_peoples\\_reading\\_in\\_2020.pdf](https://nlt.cdn.ngo/media/documents/Diversity_and_children_and_young_peoples_reading_in_2020.pdf)



- Brudholm, M. (2014). *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2008). *Læseforståelse*. Læsevejlederen.
- Ferslev R., Henkel, A. Q., Lundsgaard, K., & Svendsen, H.B. (2022). *Lærervejledning – Lydakademiet*. <https://dansk.gyldendal.dk/redskaber/lydakademiet/lydakademiet/laerervejledning>
- Gøttsche, N. B., & Svendsen, H. B. (2014). *Læs litteratur med forståelse*. Gyldendal.
- Have, I., & Pedersen, B. S. (2018). At læse en lydbog. I T. R. Andersen (red.), *Litteratur mellem medier*. Aarhus Universitetsforlag.
- Henkel, A. Q., Mygind, S., & Svendsen, H. B. (2021). Exploring reading experiences in three media versions: Danish 8th grade students reading the story Nord. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(2), 1-19. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.04>
- Henkel, A. Q., Mygind, S., & Svendsen, H. B. (2022a). *Læseoplevelser i tre medier: rapport om 8. klasseelevers læseoplevelser af fortællingen Nord som papirbog, lydbog og digital fortælling*. Aarhus Universitet.
- Henkel, A. Q., Pedersen, B. S., & Poulsen, N. (2022b). *Læsere mellem medier Silkeborgundersøgelsen: Rapport om læse- og mediepraksis blandt børn i 6. og 8. klasse*. Aarhus Universitet. Kan hentes her.
- Henkel, A. Q., Svendsen, H. B., Ferslev, R., & Lundsgaard, K. (2022c). *Lydakademiet*. Gyldendal Uddannelse.
- Hübbe, C., & Meisler, R. (2017). *Nord*. Gyldendal.
- Lindeburg, T. (2017). *Equinox 1985*. DR Skole.

### Om forfatteren

Rikke Anderloni Ferslev er læse- og ordblindevejleder på Trekløverskolen, og hun er optaget af at skabe deltagelsesmuligheder i skolen for alle på tværs af alder, køn, kultur, sprog og skriftsproglige vanskeligheder. Hun har været lærer i 23 år og undervist på de fleste klassetrin samt i modtageklassen fra 2015-2018. Desuden har Ferslev fungeret som sprog-, læse- og ordblindevejleder siden 2010. Hun har en pædagogisk diplomuddannelse indenfor læsevejledning samt et modul i dansk som andetsprog. Afgangsprojektet "Forstår du, hvad du hører" skrev Ferslev på baggrund af samarbejdet med Ayoe Quist Henkel og Helle Bundgaard Svendsen under udviklingen af Lydakademiet.



Betty





Sonja





# At lytte er at række ud i verden

– Teoretiske overvejelser om lyttelæsning i en skolekontekst

BIRGITTE STOUGAARD PEDERSEN, LEKTOR, PH.D., ÆSTETIK OG KULTUR, AARHUS UNIVERSITET

---

Artiklen præsenterer de overordnede resultater og indsigter vedrørende sammenhænge mellem lytning og læsning og deres multisensoriske karakter i en skolekontekst fra forskningsprojektet Reading Between Media. Artiklen tager udgangspunkt i projektets empiriske undersøgelser og diskuterer her lytning til lydbøger i klasserummet fra først et rumligt perspektiv omkring klasserummets indretning og de forventninger, det skaber. Herfra diskuteres de teoretiske indsigter, som arbejdet med empirien fører til, bl.a. begrebet aktiv lytning samt sansemæssige hierarkier. Det sidste afsnit forbinder sansernes rolle i filosofiens historie med aktuelle læringskontekster.

## Læsning mellem medier

*I en 8. klasse en formiddag i maj på en midtjysk folkeskole sidder en gruppe elever i et klasserum. Alle har høretelefoner på, nogle sidder alene, nogle ved siden af kammerater, enkelte deler høretelefoner. De har en computer foran sig og lytter til romanen Nord af Camilla Hübbe som lydbog. Nogle af børnene er koncentrerede, andre tydeligt urolige – de tjatter lidt til sidemanden og griner undervejs.*

Eleverne er med til at undersøge, hvordan det er at lytte til lydbøger i en skolekontekst. I klasserummet ved siden af sidder en anden gruppe og afprøver en digital version af samme roman, hvor computerskærmene er i brug, og hvor eleverne skal bruge interaktive spilelementer for at komme videre i fortællingen, fx hoppe fra sten til sten. På skolens bibliotek i hyggelige læsekroge sidder en tredje gruppe og læser i en graphic novel – den samme roman i papirformat.

Børnene deltog i de første empiriske undersøgelser i projektet Reading Between Media, der løb fra 2019-2023.<sup>1</sup> Projektet tager sit udgangspunkt i, at aktuelle læsepraksisser i stigende grad finder sted via digitale medier, og at det ikke kan undgå at forandre de måder, vi læser på. At være læser i en digital tid betyder en løbende mulighed for at skifte imellem forskellige mediers brugerflader, hvor man både skal læse, lytte, se og røre, når man læser. Forskellige interfaces, fx en smartphone eller en tablet, producerer forskellige sensoriske oplevelser. Projektet undersøgte, hvad der karakteriserer det, vi kalder multisensorisk læsning i en skolekontekst, bl.a. gennem empiriske studier af didaktiske kendetegn og udfordringer ved konkrete læsepraksisser, herunder lydbogslæsning og skærmlæsning, hvor flere sanser aktiveres. Projektets sigte var at undersøge og gentænke læseak-

---

1 Forskningsprojektet, der blev finansieret af Novo Nordisk, har samlet næsten alle projektets ressourcer, læringsmateriale, podcasts, følgefilm og rapporter på hjemmesiden: <https://projects.au.dk/da/reading-between-media>

tiviteten og at udvikle multisensoriske læsekompetencer hos elever for på den baggrund at bidrage til viden om børns digitale læsekompetencer, deres engagement i læsning og potentielt styrke deres faglige selvtillid.

Projektet havde også et mere problemorienteret sigte, der ønskede at udfordre ideen om, at fordybet læsning foregår bedst via visuel læsning. Dette udforskede vi ved at være nysgerrige på de mulige oplevelses- og læringsmæssige fordele ved at tilgå tekster taktilt, interaktivt og lydligt.

Projektet har gået på to ben: På den ene side betones en praksisnærhed, hvor vi har arbejdet i samskabelse med konkrete skoler, læsekonsulenter og læsevejledere, og på den anden side en mere klassisk, teoriudviklende forskningsdagsorden.

I rapporten *Læseoplevelser i tre medier* analyserer Ayoe Quist Henkel, Sarah Mygind og Helle Bundgaard Svendsen børnenes nuancerede reaktioner på at blive sat til at læse i forskellige medier (Henkel et al., 2022). Her beskrives det empiriske arbejde, hvor vi har undersøgt 8.-klasseelevers læseoplevelser af et specifikt værk som hhv. lydbog, digital fortælling og illustreret roman. Resultaterne viste, at de fleste af de elever, der mødte fortællingen som lydbog, havde svært ved at huske fortællingens indhold. Flere af eleverne nævnte, at de i mindre grad havde strategier til at skabe indre billeder. Konklusionen på den undersøgelse var således, at elever skal *lære* at lytte til podcast og lydbøger (Henkel et al., 2022).

## Klasserummets udformning og indbyggede forventninger

I rapporten undersøges det også, hvordan eleverne har oplevet klasserummet under læsningen, fx om de har oplevet forstyrrelser i lokalet eller har læst indlevet og koncentreret uden at bemærke det fysiske rum under læsningen. Og her peger resultaterne i mange retninger. Flere elever peger på, at de havde svært ved at huske, hvad de havde hørt, og at det var meget vanskeligt ikke at vide, hvad man skulle gøre med sit blik. Andre oplever dog det modsatte, fx ytrer en elev, at "fordi jeg ikke behøvede selv at læse ordene, så kunne jeg bare høre det, og det synes jeg var nok den bedste måde, hvis man skal sådan selv lave billeder. Det er at høre det på lydbog." (Henkel et al., 2022, s. 18).

I relation til den fysiske udformning af rummet belyser rapporten, hvordan det fysiske rum tilsyneladende har en meget stor indvirkning på lydbogslytningen. Eleverne bliver opmærksomme på klasserummets kendetegn på en negativ måde, særligt fordi de var tvunget til at sidde ned. De fleste aktiviteter i et klasserum indebærer, at man bruger synet, og tilsyneladende gør denne frisættelse af blikket hos eleverne, at de oplever klasserummets kendetegn og grænser med negativt fortegn, simpelthen fordi de har fået frigivet synssansen, men er nødt til at holde sig i ro. Man kunne sige, at eleverne, fordi de pludselig ikke vidste, hvad de skulle bruge synet til, bliver opmærksomme på de normalt underforståede praksisser og koder i klasserummet, hvad Mottelson kalder for "lærerarbejdets koreografi" (2003). Med det mener hun fx den ubevidste praksis og de underliggende koder for bevægelse og kommunikation i klasserummet, der med lydbogslytningen bliver synlige på en uvant måde (Henkel et al., 2022, s. 21).

Der er to meget interessante aspekter i disse iagttagelser i relation til lytning i klasserummet og elevernes fysiske positionering. Det ene angår selve den fysiske situation, det andet angår relationen mellem sanserne, blikket og lytningen. Den fysiske og didaktiske situation, at være i et klasserum, sætter nogle ganske bestemte rammer. Når man spørger voksne lydbogsbrugere, hvad de sætter mest pris på ved formatet, er det ubetinget fleksibiliteten. De kan tage lydbogen med sig i alle situationer, hvor de har deres smartphone ved hånden, og de kan lytte, imens de foretager sig andre ting med deres krop, det være sig pendling, træning, cykling, husarbejde, håndarbejde (Have

& Stougaard Pedersen, 2016). Det er en klar iagttagelse gennem mange år med lydbogsforskning, at mange brugere peger på, at netop *kombinationen* af at bruge sin krop og lytte kan noget særligt. Denne fleksibilitet er taget ud af skolesituationen. Eleverne var nødt til at anvende computeren frem for deres telefon. De sad ved borde i et klasseværelse, og nogle var nødt til at dele høretelefoner. De kunne altså ikke bevæge sig rundt fx udenfor, som ellers ville være en oplagt mulighed både bevægelsesmæssigt og potentielt læringsmæssigt. Men den situation var ikke mulig i den konkrete skolesituation. Eleverne kunne selvfølgelig vælge at bruge lydbogens muligheder til supplerende lyttelæsning uden for skoletiden. Man kan sige, at klassesituationen, som var det, *vi kunne teste*, ikke medtog de medie-*affordances* (Have & Stougaard Pedersen, 2016), der knytter sig til det digitale lydbogsmedie, nemlig at det er *vægtløst* (modsat tidligere lydbøger i form af kassettebånd, reel-to-reel tapes og lp-plader), og det er *mobilt* (via smartphonen). Den teknologidrevne udvikling, som lydbogen har gennemgået, og som er afgørende for dens store succes i en digitaliseret verden, flyttede således ikke med ind i klassekonteksten.

Men det, som vi i hvert fald lærte, er, at man skal lære at lytte til en lydbog, ligesom man skal lære at afkode tegn på en side. Lytning er ikke en evne, alle bare har, det er en evne, der skal stimuleres og kultiveres, ligesom læsning er det. Og den indsigt er afgørende for projektet, da det også kaster et kritisk blik på den potentielt manglende stilladsering af brugen af it-rygsækken, som elever med dysleksi og opmærksomhedsforstyrrelser kan få stillet til rådighed i skolen. Lytning glider ikke bare, lytning er en aktivitet, der skal læres og trænes.

---

” Men det, som vi i hvert fald lærte, er, at man skal lære at lytte til en lydbog, ligesom man skal lære at afkode tegn på en side. Lytning er ikke en evne, alle bare har, det er en evne, der skal stimuleres og kultiveres, ligesom læsning er det.

---

## Lytning og sansehierarkier

De underliggende antagelser om, at lytning bare er noget, man kan, og som glider let, afslører nogle dybt forankrede kulturhistoriske forestillinger om læsning og teksters status i de vestlige samfund. I de fleste vestlige samfund, og i vores uddannelsessystemer, findes et kulturelt, men næsten naturliggjort slægtskab mellem tilegnelse af viden, læsning af tekster og papirbøger. Men dette bliver udfordret hver dag af vores praksisser – vi læser på mange forskellige måder og med forskellige devices i en digital tid.

Hvis man ser historisk på, hvilken status læsning og tekster har haft op gennem tiderne, tilhører den selvfølgeliggjorte relation mellem den trykte bog og læsning som vej til viden faktisk en historisk specifik periode, fra ca. midt i 1400-tallet og frem, efter trykpressens opfindelse. Helt frem til midten af 1800-tallet var læsning faktisk ofte noget, man gjorde i fællesskab, og delvist knyttet til ekspertkulturer (Manguel, 1996).

Betrakter man læseaktiviteten i lyset af, hvad man kunne kalde sansernes kulturhistorie, så er denne historie – samspillet mellem sanser og læsning – også tæt forbundet med tekstformatet. Synet er nødvendigt for at læse bogstaver på papir, men synet og visualiteten har også, mener nogle forskere, historisk set haft en forrang (Connor, 2008). Sanserne har således været debatteret gennem filosofihistorien, og den menneskelige perception bliver anset for at være både historisk og kulturelt foranderlig. Det er altså ikke bare sådan, at vi altid til alle tider og i alle kulturer læser på samme måde eller bruger de samme sanser til at opleve verden omkring os. Før bogen kom til, var



litteratur fx primært noget, vi lyttede til – dengang talte man om en oral kultur, sidenhen taler man om en skriftkultur.

Ifølge David Howes (2011) har der været en historisk tendens til at holde sanserne adskilt med videnskabelige og æstetiske formål for øje. Hans argument er bl.a., at dette er funderet i kulturelle forestillinger. Hvis man orienterer sig uden for den vestlige kultursfære, vil man næsten altid operere med sansning og perception som multimodale fænomener. Det vil sige, at man bruger mange sanser på samme tid til at orientere sig i verden og til at lære noget om verden (Howes, 2011, s. 177).

Den vestlige kultur har i stedet haft en tendens til at organisere sanserne, i særlig grad at se og at høre, efter hierarkier. Hvor synet, ifølge den engelske litteraturforsker Steven Connor, har været betragtet som mere velegnet til at skabe distinktioner eller forskelle, som er noget videnssystemer favoriserer, blander lyd i højere grad ting sammen (Connor, 2008). Det har skabt en kulturel hierarkisering, hvor synet har haft særstatus. Men dette er altså en kulturelt forankret og delvist normativ forestilling, som vi fortsat finder i forestillingen om, at lydbogslytning er en andenrangs, passiv form for læsning (Kozloff, 1995).

Jonathan Sterne, en anden forsker i lyd og teknologi, siger, at: “En læse- og skrivekultur er en visuel kultur, struktureret af visuelle epistemologier som fx opdelingen af subjekt og objekt og evnen til at eksternalisere hukommelsen [...] gennem skrivningens magt og i forlængelse heraf – trykte tekster.” (Sterne, 2011, min oversættelse).

I skolesystemet og i den foreliggende videns- og læringskultur trænes vi i at koncentrere os om at læse og om at huske det, vi læser. Men vi lærer ikke i samme grad at lytte og huske det, vi lytter til. Og dette er ifølge Howes og Connor forbundet med kulturhistorisk funderede normative forestillinger om, at synet i vestlig kultur historisk har haft forrang for hørelsen. Forskningsprojektets iagttagelser peger på, at lytning ikke bare er noget, vi kan, men noget, som skal trænes og læres, præcis som visuel læsning er.

---

” I skolesystemet og i den foreliggende videns- og læringskultur trænes vi i at koncentrere os om at læse og om at huske det, vi læser. Men vi lærer ikke i samme grad at lytte og huske det, vi lytter til.

---

## Lytning som et aktivt princip

Hvis man afsøger Google for begrebet ‘aktiv lytning’, kommer man meget hurtigt i berøring med ledelses- og organisationspsykologiske teknikker, der beskriver fordelene ved at træne sig i at lytte aktivt til hinanden i en samtale: at parkere sine egne perspektiver, at tænke med, at forblive opmærksom.

Lytning er, også betonet af lydteoretikere og filosoffer, en måde at rette sig mod verden, mod en anden, mod andre verdener. Lytning rummer på den måde en rettedhed, en intentionalitet mod verden, som Edmund Husserl, en af fænomenologiens fædre, har beskrevet det (1989).

Vi er aldrig et isoleret jeg over for en verden, vi retter os altid allerede mod omgivelserne, mod hinanden. Lytning rummer altså en relationalitet. Hvis lytning altid er rettet et sted hen, kan den ikke være passiv, hvis man lytter opmærksomt, indebærer det en bevægelse.

Det er en noget anden opfattelse, end man retorisk kan have af lytning som en mere passiv aktivitet, en måde, hvorpå man, fx i reklamer eller i audiovisuelle medier generelt, kan 'snige budskaber ind' eller skabe en bestemt og målrettet følelsesmæssig respons.

Lytning har generelt i moderniteten været en kampplads for diskussioner af forskellige typer opmærksomhed. Den tyske teoretiker Walter Benjamin diskuterer i sin kanoniske tekst "The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction" (1969 [1935]) erfaringer med arkitektur og beskriver her forskellige måder at opleve arkitektur på, der er mere eller mindre aktive eller dedikerede. Disse oplevelsesmåder kan beskrives som henholdsvis kontemplation og distraktion (Larsen, 2015, s. 80; Benjamin, 1969, s. 33). En, der lytter kontemplativt, vil have en mere investeret holdning til sine omgivelser end en distraheret lytter, der indikerer en mindre investeret opmærksomhedsform. Denne vekslen mellem opmærksomhed og distraktion udgør et centralt, værdirelateret problem gennem hele den moderne æra, som også medieforsker Kate Lacey diskuterer i sin bog *Listening Publics*, hvor hun skelner mellem at "lytte til" (kontemplation) og "lytte efter" (lejlighedsvis, distraheret) (Lacey, 2013, s. 7). Radio- og podcastlytning veksler typisk mellem flere typer opmærksomhed og skifter mellem "lytte til" og "lytte efter" (Larsen, 2015, s. 81). Men hvad med litteraturlytning? Læsning kræver fordybelse, og den tilstand kan skabes både gennem lyttelæsning og gennem visuel læsning, men på forskellige måder.

---

” **Lytning har generelt i moderniteten været en kampplads for diskussioner af forskellige typer opmærksomhed.**

---

Når eleven i 8. klasse synes, at lytning var den bedste måde at skabe indre billeder på, så tyder det på, at hun oplevede at være fordybet, eller 'immersed'. Immersion, som er et fagudtryk for kontemplation eller fordybelse, kalder forskningen et mentalt stadie, der kan sættes i gang af mange forskellige medier og gennem forskellige sensoriske oplevelser. Når man taler om immersion i audiovisuelle medier, er det typisk "et stadie af dyb mentalt engagement, hvor individet kan opleve at være løsrevet fra den fysiske verden, man er ikke opmærksom på verden omkring sig" – man glemmer tid og sted, som man også siger (Agrewal et al., 2020). Begrebet har en fast plads i studier af computerspil, der studerer, hvordan en medieret verden kan skabe immersion og nærvær (Lombard & Ditton, 1997), og her er lyd ofte fremhævet som virkemiddel til at sætte en særlig stemning.

Når andre af eleverne i 8. klasse havde virkelig svært ved at blive fordybet i fortællingen gennem lydbogen, kan det bl.a. være, fordi denne evne ikke er trænet eller kulturelt værdsat, hverken i vores skolesystem eller mere generelt i vores samfund. Og hvis man tænker spekulativt videre ad denne sti, kan der være flere potentialer i at træne lytning som aktivitet. At være aktivt lyttende er en måde at være i relation med andre på. At forblive opmærksom på den andens perspektiv, her den litterære fortælling, kan på den måde måske fremme forståelsen for samtaler mere generelt. At lære at blive god til at lytte er på den måde en måde at række ud i verden på, også når vi lytter for os selv.

---

” **At være aktivt lyttende er en måde at være i relation med andre på. At forblive opmærksom på den andens perspektiv, her den litterære fortælling, kan på den måde måske fremme forståelsen for samtaler mere generelt.**

---

Lytning kan være et alternativ til skærme og tekster, der træner andre 'muskler' i vores emotionelle resonansrum. For at lytte til en stemme, der via forskellige medier taler direkte ind i dit øre, er at indgå i en relation (Cavarero, 2012). Stemmen er afgørende for lydbogen – den er lydbogens medie per se (Have & Stougaard Pedersen, 2016). Eleverne får en intim kontakt til stemmen, der læser, særligt hvis de sidder med hovedtelefoner på.

## Afsluttende bemærkninger

Lydbogslæsning er blevet kaldt doven eller en genvej, der leder til mindre dybe og fokuserede læseoplevelser, og i forlængelse heraf vurderet lavere hierarkisk end visuel læsning (Kozloff, 1995). Vi har i projektet afsøgt, hvor meget mere komplekst det er at læse med mange sanser og i mange medier, som viser, at denne fordom om bl.a. lydlæsning, men også om skærmlæsning, simpelthen må udfordres. Hvordan lydbogsoplevelsen fordeler vores sanser på nye måder og derfor genuint bliver en helkropslig oplevelse. Iben Haves og mine tidligere studier i lydbogen peger entydigt på, at fleksibiliteten er afgørende for lydlæseres valg af lydbogen, altså at man kan bevæge sig, imens man læser, og udføre aktiviteter som løb, gang, havearbejde, hus- eller håndarbejde. Når man foretager sig andre ting med sin krop, mens man læser, distribueres sanserne på nye måder (Have & Stougaard Pedersen, 2016). Så en af vores hensigter med projektet har altså været at kaste lys over, hvordan sensoriske kulturelle praksisser forandrer status, bl.a. i den stigende brug og distribution af podcast og lydbøger. Flexibiliteten tiltrækker mange voksne læsere, idet man kan bruge lydbogen i forskellige situationer, som beskrevet ovenfor. Herved dannes nye, multisensoriske læsesituationer, hvor læseaktiviteten krydser sensoriske såvel som kognitive og kropslige grænser. Denne fleksible brug af lydmedier kan, hvis vi tør satse på at udfordre klasserummets grænser, understøtte lytning som kropslig aktivitet også i institutionelle rammer som skoler og daginstitutioner og være med til at understøtte, at flere typer af elever med forskellige læse- og læringsprofiler kommer til orde og føler, at de kan bidrage til klassefællesskabet. De elever i vore undersøgelser, der havde nemmest ved at lytte og fandt mest glæde ved det, var eleverne, der allerede havde erfaring med lydformatet. I en gennemsnitlig skoleklasse vil denne elevgruppe typisk være dem, der anvender it-rygsæk, altså elever med dysleksi eller elever med fx overbliksvanskeligheder. Anvendes lyttelæsning som fælles læringsaktivitet, vil denne gruppe være mere fortrolige med lydformatet. Herved kan læsning som aktivitet varieres på tværs af medieformater, og med it-rygsæk-brugerne som de mest erfarne i forhold til lydformatet kan der, er det vores tese, være potentialer for at udfordre de sædvanlige hierarkier i et klasserum.

## Referencer

- Agrewal, S., Simon, A. M. D., Bech, S., Bærentsen, K. B., & Forchammer, S. (2020). Defining Immersion: Literature Review and Implications for Research on Audiovisual Experiences. *Journal of the Audio Engineering Society*, 68(6). <https://vbn.aau.dk/en/publications/defining-immersion-literature-review-and-implications-for-research-3>
- Cavarero, A. (2012). Multiple Voices. I J. Sterne (red.), *The Sound Studies Reader*. Routledge.
- Connor, S. (2008). Ear Room. *Audio Forensics Symposium*. IMT Gallery, London, 30. november. Oplæg. <http://stevenconnor.com/earroom.html>.
- Hansen, S. R., Hansen, T. I., & Pettersson, M. (2022). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag.



- Have, I., & Pedersen, B. S. (2016). *Digital Audiobooks: New Media, Users, and Experiences*. Routledge.
- Henkel, A. Q., Mygind, S., & Svendsen, H. B. (2022). *Læseoplevelser i tre medier*. Rapport. [https://projects.au.dk/fileadmin/projects/reading\\_between\\_media/Laeseoplevelser\\_i\\_tre\\_medier.pdf](https://projects.au.dk/fileadmin/projects/reading_between_media/Laeseoplevelser_i_tre_medier.pdf)
- Henkel, A. Q., & Svendsen, H. B. (2024, på vej). "Jeg har altid været den, der har prøvet at undgå bøger" – Overbygnings elever med dysleksis oplevelse af sig selv som læsere.
- Howes, D. (2011). Hearing Scents, Tasting Sights: Toward a Cross-cultural Multimodal Theory of Aesthetics. I F. Bacci & D. Melcher (red.), *Art and the senses*, (s. 161-181). Oxford University Press.
- Howes, D., & Classen, C. (2014). *Ways of sensing: Understanding the senses in society*. Routledge.
- Husserl, E. (1989). *Fænomenologi*. *Tid Skrift*, 11.
- Kozloff, S. (1995). Audiobooks in a Visual Culture. *Journal of American Culture*, 18(4), 83-95.
- Larsen, C. R. (2015). Radiolytning og radiomagasin. I E. G. Jensen, J. Kreutzfeldt, M. Michelsen & E. Svendsen (red.), *Radioverdener* (s. 79-95). Aarhus Universitetsforlag.
- Lombard, M., & Ditton, T. (1997). At the Heart of It All: The Concept of Presence. *Journal of Computer Mediated Communication*, 3(2).
- Manguel, A. (1996). *A History of Reading*. Harper Collins Publishers.
- Sterne, J. (2011). The Theology of Sound: A Critique of Orality. *Canadian Journal of Communication*, 36(2).
- Toms, S. (2016). *Listening to the library: Preadolescent student perceptions of the impact of downloadable audiobooks on their literacy development*. Faculty of The Professions, University of New England.

### Om forfatteren

Birgitte Stougaard Pedersen er lektor ved Æstetik og Kultur, Aarhus Universitet, og leder af forskningsprogrammet "Kunst, æstetik, fællesskaber". Hun er redaktør for det internationale peer-reviewed onlinetidsskrift SoundEffects, medforfatter til *Digital Audiobooks – New Media, Users, and Experiences* (Routledge, 2016) og *The Digital Reading Condition* (Routledge, 2023). Hun har publiceret artikler i førende internationale tidsskrifter om rytme, stemmen, æstetik og digital læsning i sammenhængen mellem lyd, litteratur og musik.



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 webinarret 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. Webinarret er gratis og henvender sig til lærere, lærerstuderende, læsevejledere og læreruddannere.

26. november 2024, København

## **Læsekultur: Fra toddler til teen**

Konferencen handler om udvikling af læsekultur, litteraturdydaktik og strategier for læselyst på tværs af skole, dagtilbud og hjem. En række forskere med fingeren på pulsen, hvad angår børn og unges litteratur og læsekultur, deltager i samtaler og oplæg. Mød blandt andre Nina Christensen, Anna Karlskov Skyggebjerg, Per Esben Svelstad, Kristiane Hauer, Marianne Eskebæk Larsen og Henriette Romme Lund. Konferencen afsluttes med netværksbar, bobler og musik.

26. marts 2025, Middelfart

## **Ordblind og it-konference 2025**

Ordblind og it-konferencen tilbyder ny inspiration til din praksis med ordblind elever, studerende og kursister. I år gæster Marianne E. Matre fra Universitetet i Agder konferencen med et oplæg om tale-til-tekst som skriveredskab i skolen, og Nina B. Gøttsche og Sara M. L. Pedersen fra VIA University College fremlægger nye resultater fra STYRK-projektet med fokus på ordblind elever oplevelse af LST i skolen. Du kan også deltage i en række workshops målrettet netop din praksis. Konferencen arrangeres af Nationalt Videntcenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder i samarbejde med Rådgivnings- og støttecentret, Aarhus Universitet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet/BUVM, Nota og Læsekonsulenternes Landsforening.

Scan og læs  
tidsskriftet

