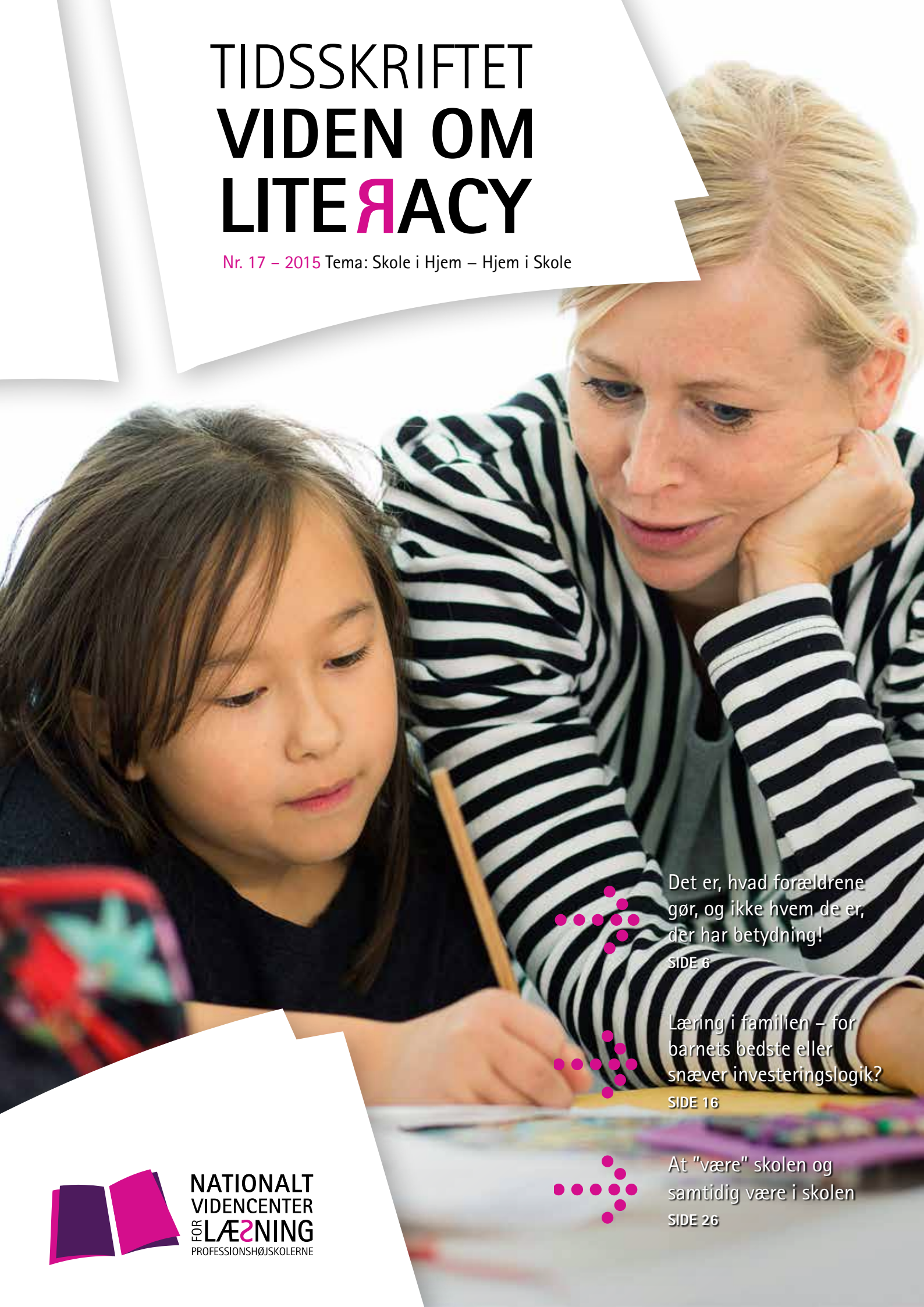


# TIDSSKRIFTET VIDEN OM LITERACY

Nr. 17 – 2015 Tema: Skole i Hjem – Hjem i Skole



Det er, hvad forældrene  
gør, og ikke hvem de er,  
der har betydning!

SIDE 6

Læring i familien – for  
barnets bedste eller  
snæver investeringslogik?

SIDE 16

At "være" skolen og  
samtidig være i skolen

SIDE 26



NATIONALT  
VIDENCENTER  
FOR LÆRING  
PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Jeg vil gerne lære at læse og skrive hurtigst muligt. Så kan jeg nemlig hjælpe min far med at skrive hadefulde, racistiske og manchauvenistiske indlæg på Ekstra Bladets webforum Nationen



Margrethe

# BØRN OG UNGE LÆRER IKKE KUN AT LÆSE OG SKRIVE, NÅR DE ER I SKOLE. DE LÆRER DET OGSÅ DERHJEMME

De lærer sprog, når de taler med forældre og søskende. De udforsker skriftsproget, når det indgår i lege. De lærer at forstå og begå sig i medier, når de går på opdagelse i familiens bogreol, computer og mobiltelefon. De oplever læsning og skrivning i brug, når de ser deres forældre tjekke mails, bruge opskrifter, slappe af med bøger, blade og aviser. Nogle laver lektier derhjemme og får hjælp af forældrene, og nogle, især de yngste, læser derhjemme med forældrene, som har hørt – og fulgt – læsevejlederens opfordring om 20 minutters daglig læsning.

Med et sådant potentiale lige udenfor skolegården er det ikke underligt, at der er kommet mere og mere fokus på hjemmet og forældrene som en ressource for børns læring.

Kan vi ikke hurtigt nok indtænke hjemmet som læringsarena? Eller er det noget, vi skal afholde os fra? Og hvad er det, man helt konkret skal gøre som forældre? Skal man tale, læse og skrive, som man plejer, eller skal man være lærer derhjemme?

Det ser skribenterne på i dette nummer af Viden om Literacy. Temaet er: Skole i Hjem – Hjem i Skole. En titel, der mere specifikt dækker over børns læsning, skrivning og læring i spændingsfeltet mellem hjem og skole.

Vi har samlet en række artikler fra fagfolk og forskere, der ikke giver noget entydigt svar på, om det er godt eller skidt at inddrage hjemmet. Nogle er begejstrede, andre er kritiske. En fortæller om forældre, der gerne vil støtte op. En anden giver gode forslag til, hvad de kan gøre. En tredje peger på, at skole-hjem-samarbejdet må antage forskellige former alt efter familietype, og endelig spørger en fjerde, hvem alt dette egentlig er godt for? Barnet, familien eller samfundet?

Imellem artiklerne har vi placeret små kommentarer skrevet af forældre, der også er fagfolk. Det er spændende at læse deres forståelser af læsning og skrivning i hjem og skole ud fra en position, hvor de er professionelle og private på en og samme tid.

Når man taler om skole i hjem og hjem i skole spiller forældre, selvsagt, en central rolle. Det er tydeligt at læse i artiklerne. En peger på, at det typisk er forældre fra middelklassen, der gerne vil bakke op om skolen og barnets læring. Det betyder dog, skriver denne videre, at der også er nogle, der melder sig ud. Fordi de ikke synes, det er deres opgave at gå ind på skolens terræn. Fordi de ikke orker at gøre det, eller fordi de ikke synes, de kan honorere den faglighed og viden, det kræver.

Barnet spiller også en central rolle, i og med det er barnet, der skal lære. Her sætter artiklerne især fokus på små børn og børn i indskoling og de første år på mellemtrinnet. Det er bemærkelsesværdigt, i og med børn jo også har forældre, når de bliver ældre. Man kan derfor spørge, om hjemmets og forældrenes betydning aftager i takt med barnets alder, eller om den tager en anden form? Interessant kunne det også være at vide, hvad børnene selv tænker om forældrenes involvering i skolen og deres læring? Synes de, det er dejligt at have en engageret mor og far, synes de, det er irriterende og måske endda intimiderende? Eller er de slet og ret flintrende ligeglade?

Med disse indledende refleksioner inviterer vi hermed jer alle – såvel fagfolk, forældre som kombinationen af begge – ind i tidsskriftet.

*Rigtig god læselyst*

# INDHOLD

<i>Anders Morgenthaler</i> Jeg vil gerne lære at læse og skrive hurtigst muligt...	2
<i>Henriette Romme Lund og Charlotte Skafte-Holm</i> Børn og unge lærer ikke kun at læse og skrive, når de er i skole. De lærer det også derhjemme	3
<i>Klara Korsgaard</i> Det er, hvad forældre gør, og ikke hvem de er, der har betydning!	6
<i>Niels Kryger</i> Læring i familien – for barnets bedste eller snæver investeringslogik?	16
<i>Michelle Nørbo</i> At "være" skolen og samtidig være i skolen	26
<i>Vibe Larsen</i> Lektier – konfliktstof, samarbejdsvillighed eller den privilegerede klasses fortrin?	28
<i>Tina Nickelsen</i> Lyst til læsning	36
<i>Maria Neumann Larsen</i> Lad minoritetsforældre være en del af deres børns læring	38
<i>Adam Valeur Askjær-Hansen</i> Lektier og lektiestøtte i forandring	46
<i>Maja Fucke-Vangslev</i> Når en løvemor også er lærer	52
<i>Anders Skriver Jensen</i> Hej far – skal vi lege?	54
<i>Carina Fast</i> Jag – en berättelse	62

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

Nr. 1: Læsning i alle fag  
Nr. 2: Læseforståelse  
Nr. 3: Læsning og IT  
Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab  
Nr. 5: Læsevanskeligheder  
Nr. 6: Læsning og skrivning  
Nr. 7: Læsning og multimodalitet

Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse  
Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog  
Nr. 10: Jordan læser  
Nr. 11: Læse- og skriveteknologi  
Nr. 12: Literacy  
Nr. 13: Kære genre – hvem er du?  
Nr. 14: Læs læser, læs!  
Nr. 15: Lad os skrive om skriveidaktik  
Nr. 16: Med strøm på...  
Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole

<i>Lisbeth Højvang</i> Børns skrivelyst udvikler sig i et samarbejde mellem hjem og børnehave	68
<i>Mai Carboni</i> Forældre glemmes i nytænkningen af undervisningen	70
<i>Interview med Henriette Wilson</i> Familie i skole	74
<i>Lisbet Kjærgaard</i> Opdragelse til læsning – skolens eller hjemmets opgave?	76
<i>Mette Vedsgaard og Torkil Østerbye</i> Projekt READ – sammen om læsning	78
<i>Dion Sommer</i> Literacy læring og leg – med skole og hjem som baser	84
<i>Irene Salling Kristensen</i> Anmeldelse af Att läsa och skriva i förskolan af Carina Fast	92

Viden om Literacy nr. 17, marts 2015

Redaktører: Henriette Romme Lund og Charlotte Skafte-Holm  
Ansvarshavende: Lene Storgaard Brok

Tryk: LaserTryk.dk A/S  
Opsætning: Nanna Madsen  
Korrektur: Kirsten Fobian Kovacs  
Foto: Anders Hviid og Christian Lund

Tidsskriftet trykkes med støtte fra Undervisningsministeriets  
Tips- og Lottomidler.

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. 2245-2761  
Nationalt Videncenter for Læsning  
Titangade 11, 2200 København N.  
E-mail: [info@videnomlaesning.dk](mailto:info@videnomlaesning.dk)

# "DET ER, HVAD FORÆLDRENE GØR, OG IKKE HVEM DE ER, DER HAR BETYDNING!"

KLARA KORSGAARD, PROJEKTKONSULENT I NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Det er til at få ondt i maven af at tænke på, hvor stor betydning barnets første år har for den senere succes i skole og videre frem i arbejdslivet. Der er en direkte sammenhæng mellem det ordforråd, barnet tilegner sig, inden det er fyldt tre år og den senere skriftsprogstilegnelse. Det betyder, at forældre ikke kan forlade sig på, at deres barn kommer til at lære at læse og skrive i skolen. Det er langt, langt tidligere, der skal sættes ind, og de har selv en stor rolle at spille i den proces.

I denne artikel vil jeg ridse den forskningsmæssige baggrund op for disse påstande. Jeg vil runde såvel hjerneforskning som forskning i barnets sprogtiltagelse. På baggrund af det vil jeg blandt andet ud fra en stor europæisk metaundersøgelse om *Family Literacy in Europe*<sup>1</sup>, rapporterne *Teaching Reading in Europe*<sup>2</sup> og *Act now*<sup>3</sup> og et dansk forskningsprogram *Fart på sproget*<sup>4</sup> diskutere, hvad forældre, bedsteforældre og andre med tilknytning til barnet må og kan være opmærksomme på fra den dag, barnet kommer til verden, og hvordan vi fra et samfundsmæssigt perspektiv må forholde os til den problemstilling.

## Hjemmemiljøet (Home-literacy)

Vi ved fra mange typer forskning at hjernens udvikling er betinget af to samarbejdende kræfter: genetisk disposition og livsoplevelser (Heckman, 2006; EPPE, 2004). Den genetiske disposition er et livsvilkår, mens livsoplevelser i en vis grad står under vores herredømme. Måske ikke de store som dødsfald, skilsmisse, sygdom, socioøkonomisk status, flytning, men de mindre, men ikke mindre afgørende: det hjemmemiljø, barnet vokser op i. Vi ved fra forskning, at barnets sprogudvikling de allerførste leveår har stor betydning for senere skolesucces, for uddannelse og social status,

og at det derfor har uendelig stor betydning, at børn kommer godt fra start (Hart & Risley, 1995; Knudsen m.fl., 2006; Bleses m.fl., 2008; Lonigan, 2013; Taube, 2013; Neuman, 2013). Og den start er ikke først, når skolen begynder, men længe før.

Ved treårsalderen er 80 % af alle de forbindelser i hjernen dannet (synapser mellem neuroner). Disse synapser er forudsætningen for læring og intelligensmæssig udvikling.

Hjerneforskningen (Melhuish, 2014) forklarer, hvordan det hænger sammen. Inden for det første leveår lægges grundstenene til udvikling af sanserne, sproget og de højere kognitive færdigheder, altså intelligens. Barnet udvikler i de første år de forbindelser i hjernen, der er betingelsen for kognitiv udvikling. Ved treårsalderen er 80 % af alle de forbindelser i hjernen dannet (synapser mellem neuroner). Disse synapser er forudsætningen for læring og intelligensmæssig udvikling. Fra treårsalderen og frem i livet dannes de resterende 20 %. Og sådan er det! De forbindelser, der ikke er dannet inden treårsalderen, går tabt. Der kommer ikke en anden runde, siger Melhuish.

Samspelet mellem gener og erfaringer er afsat for barnets muligheder for læring, adfærd og helbred (Bleses, 2012) og afhængigt af, hvad der sker i de allerførste leveår. Variation i børns kognitive udvikling kan derfor hænge sammen med, hvor meget forældrene taler med barnet. "Children's academic successes at ages nine and ten are attributable to the amount of talk they hear from birth to age three" (Taube, 2013, s. 103).

Det er skræmmende, og det giver ondt i maven og hjertet, når man i forskningsresultater kan erfare hvor stor forskel, der er i det antal ord, barnet hører i den periode af deres liv, hvor de skal tilegne sig sproget. Betty Hart & Tod Risley lavede i 90'erne et stort longitudinelt studie om barn-forældre-samtaler i 42 familier. I en treårig periode optog forskerne i hver familie en time om måneden alt, hvad der blev sagt mellem forældre og børn, der var fra syv måneders alderen til tre år (Hart & Risley, 1995). Samtalerne blev transskriberet og analyseret, og på baggrund af dem regnede forskerne ud hvor mange ord, børnene hørte. Hart og Risley inddelte børnene i tre sociale grupper: forældrene på en eller anden form for understøttelse (ingen uddannelse, ringe indkomst), tilhørende arbejderklassen (nogen uddannelse, lav indkomst) eller fra familier med højere uddannelser og god indkomst. Forskellene var markante. Børn med forældre på understøttelse hørte på ét år 3,2 mio. ord, fra arbejderklassen 6,5 mio. ord og fra den sidste gruppe 11,2 mio. ord. I den periode af barnets liv, hvor det lærer at tale ved at "spejle" det sprog, det møder i hverdagens kommunikation og aktiviteter med forældre, bedsteforældre og søskende, er der altså en markant stor forskel på hvor mange ord, de er omgivet af og kan suge til sig (Hart & Risley, 1995; Family Literacy, 2011, s. 50). Studierne viste en meget tydelig forbindelse mellem det antal ord, barnet hørte hjemme i de tre første leveår, og de sprogfærdigheder, barnet havde i niårsalderen.

## Forbindelsen mellem ordforråd og læsefærdigheder

Barnets sproglige færdigheder<sup>5</sup> ved skolestart hænger nøje sammen med senere læsefærdigheder. Denne tætte forbindelse mellem ordforråd og læsefærdigheder giver forskerne ikke entydige forklaringer på (Pinkham & Neuman, 2012). Anna Gellert fra Københavns Universitet peger på fire mulige forklaringer (Gellert, 2008):

Den første er, at elever med et begrænset ordforråd vil støde på flere ukendte ord i tekster, de læser i skolen, og deres forståelse af en (fag)tekst derfor lettere vil bryde sammen end for elever, der har flere "knager" at hænge deres forståelse af de enkelte ord på.

Den anden forklaring på sammenhæng mellem ordforråd og læseforståelse af en tekst kan, ifølge Anna Gellert, være, at elever, der er gode læsere, generelt har større viden om et emne (fra anden læsning) og derfor bedre kan forstå teksten.

En tredje forklaring kan være, at hyppig læsning giver mange, gentagne møder med nye ord, så den i forvejen gode læser kommer til at udvide sit ordforråd mere end den knap så gode læser.

Og endelig peger Gellert på, at forskellen mellem de elever, der er gode til at forstå en tekst, og dem, der ikke er, simpelthen kan hænge sammen med forskel i evner til at lære, altså faktorer, der ikke har noget med hverken ordforråd eller læsning at gøre<sup>6</sup>.

Givet er det, at der er sammenhæng mellem barnets forståelse af det talte ord og den senere forståelse af det læste, og derfor er opbygning af ordforråd så vigtig.

## Barnets familiemæssige baggrund har stor betydning for, hvordan barnet klarer sig i skolen.

En voksens ordforråd veksler mellem 50.000 og 100.000 forskellige ord (sproget.dk). Børn, der begynder i skole, har et ordforråd på mellem 5.000 og 15.000 ord. Det betyder, at børn fra fødslen lærer op til syv nye ord om dagen, inden de kommer i skole (Neuman, 2013). Det er et utrolig stort antal ord, især når man tænker på, at barnet for at tilegne sig et nyt ord både skal høre det mange gange i forskellige sammenhænge, så forståelsen af det bliver dybere og mere nuanceret, og også selv skal bruge ordet aktivt enten mundtligt eller skriftligt. I skolen fortsætter barnet med at udvide sit ordforråd: 3.000 nye ord om året og nu også med fagenes ord og begreber (Clark, 2013). Skal børnene have en nuanceret forståelse af ordene, skal der fart på, og de børn, der "er foran" i ordforråd, har umiddelbart lettere ved at tilegne sig nye ord og forståelse af dem, fordi de kan kobles til allerede tilegnede ord.

## Sociale faktorer

Både Hart og Risley-undersøgelsen, PIRLS og PISA og flere andre undersøgelser konkluderer, at barnets familiemæssige baggrund har stor betydning for, hvordan barnet klarer sig i skolen (Teaching Reading, s. 26). Forældrenes uddannelse, beskæftigelse og ægteskabelige status afspejler sig i børnenes score i fx PISA og PIRLS. Andre faktorer spiller også ind: børn af enlige forældre, børn med andet modersmål end majoritetssproget, barnets køn og endelig de livsoplevelser og erfaringer, barnet kommer ud for (skilsmisse, flytning, hospitalsophold, dødsfald i familien), har



indflydelse på den udvikling, barnet gennemløber (EPPE, 2004).

Selvom disse faktorer er store og til stede, er der ikke automatik en sammenhæng mellem dem og (manglende) udvikling af læsefærdigheder. Programmet *The Effective Provision of Pre-School Education*<sup>7</sup> (EPPE) undersøgte i 1997-2004 3.000 familier for at identificere, hvilke faktorer, der har betydning for barnets sociale og kognitive udvikling frem mod skolen. Programmet fokuserede først og fremmest på betydningen af pre-schools, altså dagtilbud, men som en del af disse studier var der test, observationer og interview med forældre. I forhold til hjemmets betydning var konklusionen: "What parents do is more important than who they are" (EPPE, s. 57). Altså, uanset forældrenes uddannelse, indkomst og sociale status så har hjemmelæringsmiljøet (home learning environment) for alle børn stor betydning (EPPE, s. 1).

Hvis forældrene engagerer sig i at læse for deres barn, taler *med* barnet og ikke alene *til* barnet, fortæller for barnet, lærer dem sange og rim, maler og tegner, leger med bogstaver og tal, besøger biblioteket, lærer dem alfabetet og talrækken og lader børnene komme ud mellem andre børn, kan barnet score højere intellektuelt og kognitivt end børn fra hjem, hvor disse aktiviteter ikke finder sted (EPPE, s. v).

**Nogle forældre ved ikke, hvor vigtigt det er, at de understøtter børnenes læring.**

Det er interessant, at hjemmelæringsmiljøet har så stor betydning i forhold til for eksempel dagtilbud og skole. En mulig forklaring kan være, at barnet lærer bedst, når der er emotionelle følelser mellem den, der lærer fra sig, og den, der lærer.





*"Most probably this is the main reason for the superior influence of parents. Siblings, grandparents and the whole family environment together shape the home learning environment, which provides the most individualised ground for the learner" (Theiner, 2013, s. 151)*

## Family literacy

Den viden er svær at sidde overhørig. Når mange forskellige typer forskning peger på, at forældrene og hjemmet er en af de vigtigste faktorer i forhold til, hvordan barnet vil klare sig fremover, så er det nærliggende at tænke: hvordan får vi så fat i de forældre og får fortalt dem, hvor vigtige de er? Den første betingelse for at støtte barnet på den måde er, at forældre er klar over deres rolle som barnets første "lærer" uanset deres egen sociale status og uddannelse. Nogle forældre ved ikke, hvor vigtigt det er, at de understøtter børnenes læring. Andre ved det måske

godt, men en travl hverdag med karriere, job og børn efterlader ikke megen tid til at gøre lidt ekstra på det område. Endelig er der de familier, hvor far eller mor selv har haft dårlige (læse)oplevelser i skolen. De viger tilbage fra at begive sig ind på det område sammen med deres børn.

*Family literacy* adskiller sig fra *home literacy* ved at dække de initiativer, der sættes i værk for at "uddanne" forældre og andre med relation til barnet for at kvalificere blandt andet *home literacy* (Nickel, 2013). I en dansk sammenhæng vil manges nakkehår her begynde at stritte! Skal forældre nu også uddannes til at være det, de er – forældre? Men i Europa, Canada og USA bliver der sat flere og flere meget forskellige *family literacy*-programmer i værk. Programmerne falder typisk i tre kategorier: Programmer med fokus på barnet, programmer med fokus på interaktionen mellem forældre og barn og programmer med fokus

på forældrenes egne literacy-kompetencer. Langt de fleste drejer sig om at få forældrene til at læse for barnet og gøre det på en kvalificeret måde (dialogisk læsning, *shared reading*). Men programmer, der fokuserer på kurser af et par timers varighed med information til forældrene om betydningen af, at de underviser barnet i læsefærdigheder (fx bogstavkendskab, sammenhængen mellem lyd og bogstav), ser ud til at have større betydning end programmer, hvor forældrene alene lærer at læse højt for barnet (Family literacy, s. 59).

Fælles for programmerne er forventningen til, at de virker. Praksis viser, at det gør de. Fælles for dem er imidlertid også, at der er meget sparsom videnskabelig dokumentation for effekten af disse programmer. Det meste forskning stammer fra USA, der på grund af kulturelle og politiske faktorer er vanskelig at drage konklusioner ud fra i Europa/Danmark. For eksempel er stort set alle børn i alderen 1-5 år i dagtilbud i Danmark, det er de ikke i USA. Metaanalyser af *family literacy*-programmer konkluderer, at programmerne virker i større eller mindre grad, men der mangler tilstrækkelig forskningsmæssig dokumentation til at forstå hvorfor, hvornår, hvor og for hvem, det virker (Family literacy, s. 57). Hovedkonklusionerne er indtil videre, at *family literacy*-programmer viser positiv effekt, især for initiativer der udvikler barnets sprog og literacy-kompetencer, og de programmer, der lærer forældrene, hvordan de bedst kan støtte barnet (Nickel 2013, s. 146).

Programmet *The effective Provision of Pre-School Educations* konklusioner var, at family literacy-programmer og uddannelse af forældre kan kompensere for risikofaktorer. Vi taler ikke om lange uddannelser, men om sammenlagt et par timers samtale om, hvad forældrene kan gøre for, at deres barn kommer til at klare sig godt i skolen og senere videre i livet.

Rapporten *Teaching Reading in Europe* konkluderer på baggrund af forskningsresultater, at "Effective parental literacy programmes should also help parents learn how to teach their children specific literacy skills as well as encouraging them to listen to their children read aloud" (Teaching Reading, 2011, s. 133).

Der er således fra flere sider anbefalinger af, at forældreprogrammer ikke alene indeholder initiativer til at få forældre til at læse for deres børn og lytte til deres oplæsning, men også til at forældre – også fra risikogrupper – støttes i at være deres børns første lærer på literacy-området. Alfabetet, bogstaver-lyd

sammenhæng, den første stavning lært derhjemme ruster barnet til fremtiden.

## Family literacy i Danmark

De fleste family literacy-programmer i Danmark er igangsat af Kulturstyrelsen. Det gælder for eksempel *Læselyst* 2008-2010 og Projekt *Bogstart* 2009-2012 og *Bogstart 2*, 2012-2016. Nationalt Videncenter for Læsning gennemførte i 2012 i samarbejde med Hillerød-bibliotekerne et lille projekt: *Familielæsning* for socialt udsatte familier. Generelt mangler de programmer også forskningsmæssig dokumentation for effekten. For eksempel er det først *Bogstart 2*, der vil blive genstand for en evaluering. Programmet delte bogpakker ud til småbørnsfamilier i udsatte boligområder for "at give børn og deres forældre gode fælles oplevelser med bøger og styrke børnenes sprogudvikling" (Kulturstyrelsen.dk). Projektet blev forlænget med yderligere en periode til 2016 og følges i den periode af forskere fra Center for Børnesprog.

Samme center står for det hidtil største *family literacy-program* herhjemme *Fart på sproget* (Center for Børnesprog 2014-2016). Programmets formål er at afdække et- og tosprogede familiers hjemmelæringsmiljø og sammenhængen mellem dette miljø og børnenes sprogtiltagelse. 12.000 danske familiers hjemmelæringsmiljøer undersøges, både hvad angår literacy-aktiviteter i hjemmet (sange, læsning, rim og remser, fjernsyn), forældrenes interesser, holdninger og engagement i barnets børnehavn.

## Samfundsmæssige perspektiver

Forskning viser, som ovenfor beskrevet, at der er en direkte sammenhæng mellem det antal ord, et barn hører i de tre første leveår og læsefærdighederne i niårsalderen. Og vi kan fortsætte kæden: der er en sammenhæng mellem, hvordan barnet klarer sig i skolen i niårsalderen, og hvordan de slutter skolen og klarer sig i uddannelse og job.

”Set fra et samfundsmæssigt perspektiv er det derfor spørgsmålet, om vi har råd til at lade være med at prioritere de første år.

Når det nu forholder sig sådan, så er det ikke sært, at økonomer og andre med interesse for at udvikle vores samfund har set på, hvor det bedst kan betale sig at investere. Jo bedre børnene kommer fra start,

desto større sandsynlighed er der for, at de kommer til at klare sig godt i skole, uddannelse og fritidsliv, får højere social status og indkomst og dermed kan bidrage til samfundets drift, får færre sygedage og i det hele taget ikke ligger samfundet til byrde. "Extensive evidence indicates that cognitive, social, and emotional capacities play important roles in the attainment of adult economic productivity, and all are shaped by early life experiences" (PNAS, 2006). Så de penge, der investeres i barnets allerførste år i hjem og i dagtilbud for at skabe trivsel og udvikling, tjener sig ind igen (Fremtidens Dagtilbud, 2012).

En investering i barnets første år i dagtilbud af høj kvalitet kommer tifold igen set fra et samfundsmæssigt perspektiv. Nobelprismodtageren Jan Hechman har meget illustrativt fremstillet en kurve, der viser, at den investering, der puttes i programmer, der understøtter barnets læring i de første år, er langt mere indbringende end senere i livet (Fremtidens dagtilbud, 2012). Læring er en selvforstærkende proces, fordi læring resulterer i mere læring. Set fra et samfundsmæssigt perspektiv er det derfor spørgsmålet, om vi har råd til at lade være med at prioritere de første år. Med den viden i baghovedet har både den nuværende og den tidligere regering sat initiativer som *Sprogpakken* ([www.sprogpakken.dk](http://www.sprogpakken.dk)) i søen for at sikre, at alle treårige – og nu også seksårige – kan fanges og få støtte, før de begynder i skolen, hvis de har behov. Men årene før? Og målrettet indsats for at få forældre, både de socialt belastede, men også alle andre forældre, bedsteforældre, søskende, sundhedsplejersker, dagplejemødre og pædagoger i vuggestuerne til at være opmærksomme på dette felt, har vi stadig til gode. Også selvom forældre er billige i drift!

Det samfundsmæssige perspektiv er man opmærksom på i EU. Når der stadig i gennemsnit er 4-5 elever i hver klasse, der forlader skolen med ringe læsefærdigheder, er det en potentiel katastrofe for de europæiske samfund: "Children who leave school unable to properly comprehend even basic written texts are not only a great risk of exclusion from the labour market, but are also effectively excluded from further learning", siger kommissæren for uddannelse i EU (Teaching Reading, 2011). Derfor er der en stigende interesse for programmer, der kan understøtte indsatser, der fanger børnene så tidligt som muligt.

Der er altså økonomiske beregninger på, at det kan svare sig for samfundet at investere i de små børn. Men der er også moralske. Har vi ikke som samfund en moralsk pligt til, at så mange børn som overhove-

det muligt lykkes? En tidlig indsats vil styrke det enkelte menneskes selvværd, motivation og muligheder for at opleve og forstå verden og engagere sig i både samfund, kultur, demokrati og det sociale liv.

”Det drejer sig ikke om, at forældre skal til at have egentlige uddannelser i at være forældre, men om at de i al stilfærdighed skal have en viden, en bevidsthed, som mange ikke har.

Selv om vi herhjemme har *Sprogpakken*, *Fart på sproget*, *Projekt Bogstart* og andre initiativer, er det langt fra nok. Vi har til gode at få viden om den langtrækkende betydning af barnets tidlige literacy ind i uddannelser og efteruddannelser af sundhedsplejersker, dagplejemødre og pædagoger og ikke mindst at få sat skub i flere egentlige forældreprogrammer. Vi har til gode at få flere forskningsprogrammer, der undersøger, hvad, hvor, hvorfor og hvordan *family literacy*-programmer kan få størst effekt. "Literacy is not just an issue for the educational sector. Whatever our role, we should all act now!" er en af konklusionerne fra den europæiske High Level Expert-gruppe, der skulle afdækkede succesfaktorer i literacy-programmer i europæiske lande og pege på hvilke politiske initiativer, der kunne sættes i gang (EU High Level, 2012).

## Afsluttende betragtninger

Alle forældre vil deres børn det bedste. Det gælder den højtuddannede, og det gælder lavindkomstgrupper uden undtagelse. Mange har måske det ønske at give deres børn en bedre start på livet, end de selv har fået. Alle har vel et ønske om, at børnene skal klare sig godt – i skolen, i privatlivet, i arbejdslivet og have det godt med sig selv og andre. Den motivation er drivkraften til også at gøre noget, der ligger indenfor hjemmets muligheder. Det drejer sig ikke om, at forældre skal til at have egentlige uddannelser i at være forældre, men om at de i al stilfærdighed skal have en viden, en bevidsthed, som mange ikke har: Du kan selv gøre noget til, at dit barn får en god start på livet. Forældrene skal vide, at den indsats, de skal yde kan ske og skal ske i tilknytning til hjemmets situationer: at tale med barnet, lytte til det, give det tid og rum for at formulere sig. Det drejer sig om at gribe bolden og gå med på barnets leg med sproget, når det siger mærkelige lyde, laver rim-ord eller lurer på hvilket bogstav, mor begynder med. Det drejer sig om at synge sange sammen med barnet, fortælle gode

historier og lade dem være med til at fortælle. Det drejer sig om at læse op med hovedet på halsen og ikke under armen, mens man tænker på morgendagens gøremål. Læse med barnet, snakke om billeder, gætte på, hvad der sker, snakke med barnet om ord og bogstaver på siden. Det drejer sig om at udnytte tiden til og fra dagtilbud eller turen i bilen til at snakke om, at vi går eller kører under broer, over jernbaneskiner, ved siden af lastbiler, foran busser. Mange småord skal på plads, og de kommer det i den daglige snak. Det drejer sig om at udnytte indkøbssituationer, madlavningssituationer, spisesituationer til andet end at få fyldte maver. Snakke om opskrifter, tekst på mælkekartoner, bogstaver og tal på skilte, ord på huskelister. Lære børnene bogstaverne og snakke med dem om de mærkelige lyde, de siger. Svare på deres spørgsmål om ords betydning. Det kan være svært lige at skulle diske op med en forklaring på, hvad samvittighed betyder, men det er vigtigt! Det drejer sig om at hente bøger på biblioteket eller om at lade børnene læse magasiner, blade, bruge internet og sociale medier til at hente viden og dele viden.

Alt dette og meget mere drejer sig ikke om at pace børnene frem i skolesystemet, men om sammen med pædagoger og lærere omkring barnet at sørge for, at de kommer på vognen og ikke falder af.

Denne artikel har primært samlet viden om de initiativer, der drejer sig om små børns start på livet, men forældrenes indsats fortsætter gennem skoletiden. Ikke bare med at forholde sig til børnenes lektier, men i lige så høj grad om at fortsætte snakken, sangen, fortællingen og højtlesningen og sammen med barnet være nysgerrig på sprog og literacy.

Det er ikke, hvad forældrene er, men hvad de gør, der har betydning. Og der skal fart på.

## Litteratur

Bleses, D. (2012). *Forældres betydning for børns sproglige udvikling*. [http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id\\_56829/cf\\_202/Dorthe\\_Bleses.PDF](http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_56829/cf_202/Dorthe_Bleses.PDF)

Bleses, D., Vach, W., & Wehberg, S. (2008). Individuelle forskelle i danske børns sprogtiltagelse. Hvad kan børne- og forældrerelaterede baggrundsfaktorer forklare? *Psyke og Logos* 2008, 512-537.

Bleses, D. (2010). Barnets første "lærer" bor derhjemme: om forældres betydning for børns sproglige udvikling. *Læsepædagogik* nr. 4/2010.

Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Lister, J., & Vohaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.

Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. L., & Shonkoff, J. P. (2006).

*Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce*. PNAS.

EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report 2012.

Fremtidens dagtilbud – Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud (2012). UVM.

Gellert, A. S. (2008). Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse. *Viden om Læsning* nr. 4, 2008.

Højen, A., & Bleses, D. (2012). Hvilke tosprogede har problemer med dansk? – En foreløbig rapport om sprogvurdering af tosprogede. Syddansk Universitet no. 14 e-print.

Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. L., & Shonkoff, J. P. (2006). *Economic, Neurobiological and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(27), 10155-10162.

Lonigan, C. J. (2013). The Developmental Significance and Development of Early Literacy Skills. I: Maas, J. F., Ehmic, S. C., & Seelmann, C. (eds) (2013), *Prepare for life! Raising Awareness for Early Literacy Education*. Stiftung Lesen.

Melhuish, E. C. (2011). *Preschool Matters*. [www.sciencemag.org](http://www.sciencemag.org) SCIENCE VOL. 333.

Melhuish, E. (2014). *Social Inclusion*. <https://www.youtube.com/watch?v=UzZddSXVSHE>

Neuman, S. B. (2013). Explaining and Understanding Early literacy. I: Maas, J. F., Ehmic, S. C., & Seelmann, C. (eds) (2013), *Prepare for life! Raising Awareness for Early Literacy Education*. Stiftung Lesen.

Pinkham, A., og Neuman, S. B. (2012). Early Literacy Development. I: Wasik, B. H. (red.), *Handbook of Family Literacy*. Routledge.



Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I., and Taggart, B. (2004).

*The effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project 1997-2004.* Institute of Education, University of London, University of Oxford, Birkbeck, University of London, University of Nottingham.

Taube, K. (2013). Talk, Listen and Read: Social Factors Impacting Literacy Acquisition. I: Maas, J. F., Ehlig, S. C., & Seelmann, C. (eds), *Prepare for life! Raising Awareness for Early Literacy Education.* Stiftung Lesen.

*Teaching Reading in Europe. Contexts, Policies and Practices* (2011). Education, Audiovisual and Culture Agency. EU.

Theiner, J. (2013). The Neglected Role of Families in Modern Education. I: Maas, J. F., Ehlig, S. C., & Seelmann, C. (eds), *Prepare for life! Raising Awareness for Early Literacy Education.* Stiftung Lesen.

*The effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project 1997-2004* (2004). Institute of Education, University of London, University of Oxford, Birkbeck, University of London, University of Nottingham.

[http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf)

- 4 Forskningsprojekt *Fart på sproget* ved Center for Børnesprog. Det gennemføres fra 2012-2015 i tæt samarbejde med Rambøll Management Consulting og med UC Lillebælt og VIA UC som underleverandører. Projektet handler om at støtte børns sproglige udvikling i børnehaven. Det bygger blandt andet på det amerikanske program Spell.  
[http://www.sdu.dk/Website/sdu/Om\\_SDUI/institutter\\_centre/C\\_Boernesprog/Forskningsprojekter/fartpaasproget.aspx](http://www.sdu.dk/Website/sdu/Om_SDUI/institutter_centre/C_Boernesprog/Forskningsprojekter/fartpaasproget.aspx)
- 5 Sproglige færdigheder er her ikke alene ordforråd, som er denne artikels fokus, men også ord i brug, altså for eksempel at udvikle grammatisk forståelse og inferens.
- 6 Anna Gellerts studier har primært drejet sig om skolebørn, der altså kan læse i forvejen, og ikke helt små børn og deres sprogtilegnelse.
- 7 Programmet *The Effective Provision of Pre-School Education.*

---

1 Rapport: *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development.* Rapport med oversigt over forskning, strategier, initiativer, politiske initiativer (policies??) og programmer i Europa med det mål at give EU-kommissionen og medlemsstaterne et udgangspunkt for kommende politiske initiativer og design af programmer på området.

[http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/family-literacy\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/family-literacy_en.pdf)

2 Rapport: *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices.* En komparativ analyse af de vigtigste faktorer for udvikling af læsefærdigheder i medlemsstaterne i EU. Bestilt af EU-commission for Education, Culture, Multilingualism and Sport som baggrundsmateriale til High Level Group of Experts on Literacy (se note 3) på baggrund af resultaterne fra PISA og PIRLS.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/130en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130en.pdf)

3 Rapport *Act now!* fra en uafhængig ekspertgruppe High Level Group of Experts on Literacy nedsat af EU-commission for Education, Culture, Multilingualism and Sport med det formål at se på literacy-udvikling i Europa og finde de mest effektive måder at fremme literacy-færdigheder blandt børn og unge i Europa på.

# Arbejd med faglig læsning

- Bevidst
- Målrettet
- Strategisk

## Fag og læsning

Optimerer elevers og kursisters arbejde med det faglige stof og sikrer dem dermed et større udbytte af undervisningen.

Lærer, elev og kursist får enkle og præcise redskaber til arbejdet med faglig læsning i alle fag.

**Fag og læsning** er opgave- og praksisbaseret og kan bruges direkte i den daglige undervisning.

Udgivelsen giver redskaber til faglig læsning i

- dansk
- engelsk
- historie
- samfundsfag
- matematik
- fysik
- biologi
- kemi.

Udgivelsen kombinerer teori og praksis og bygger på den nyeste forskning inden for området.

**Fag og læsning** fås i fire forskellige versioner – målrettet hhv. stx, hf, htx og htx.

Margrete Olsen Mørch (red.)



Introduktioner til elevøvelser | 75 elevøvelser | 11 videoklip  
| 40 illustrationer | ca. 120 sider | eBog



**Fag og læsning** udkommer også som trykte bøger i sommeren 2015.

Udgivet af DanskLærerforenings Forlag/Systeme.



[fl.systeme.dk](http://fl.systeme.dk)

Se priser og licenser på [shop.systeme.dk](http://shop.systeme.dk)

Læs [systeme.dk](http://systeme.dk) | Ring 70 12 11 00 | Skriv [systeme@systeme.dk](mailto:systeme@systeme.dk) | Deltag [lab.systeme.dk](http://lab.systeme.dk)

**systeme**   
bedre læring

# LÆRING I FAMILIEN – FOR BARNETS BEDSTE ELLER SNÆVER INVESTERINGSLOGIK?

NIELS KRYGER, LEKTOR VED INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK (DPU), AARHUS UNIVERSITET.  
TILKNYTTET FORSKNINGSPROGRAMMET BARNDOM, UNGDOM OG INSTITUTION

Der har i de senere år været en næsten eksplosionsagtig interesse i børns læring i familien. Med stadigt større styrke har instanser uden for familien søgt at påvirke familiens medlemmer til at gøre familien til et sted for det, der kaldes børnenes læring. Artiklen sætter et kritisk lys på den snævre investeringslogik (læring skal give afkast i form af økonomisk produktivitet), der har ledsaget mange af de programmer, der er sat i gang for at fremme denne "familielæring". Med afsæt i *Bogstartprogrammet* og *Programmet Sprogpakken* diskuteres endvidere mulige implikationer af, at familiens private rum bliver gjort til genstand for pædagogisk intervention

At børn lærer en masse i familien, er der ikke noget nyt i. Så længe vi har haft den familietype, vi kender i dag, har mor (og far) for langt de fleste børn været de centrale læremestre i den første sprogtilægnelse. Forældre har også længe været centrale læremestre, når børn skal lære at spise på socialt accepterede måder, lære hvordan man undgår at blive slået ihjel i trafikken, osv. Men det er imidlertid historisk relativt nyt, at flere og flere af sådanne aktiviteter i familien bliver omtalt som *læring* og ikke blot *opdragelse*, og hvad der er mere afgørende: Det er historisk ganske nyt, at instanser uden for familien med øget styrke og øget ihærdighed søger at påvirke den retning, denne 'familielæring' skal tage. På denne baggrund er det nærliggende at stille spørgsmålet om, hvem og hvad

der sætter dagsordenen for disse stigende forventninger og krav til børns læring i familien. Med dette perspektiv vil jeg give mit bidrag til det, som er i fokus i dette temanummer, nemlig "børns læsning, skrivning og læring i spændingsfeltet mellem skole og hjem". Det er umiddelbart en sympatisk tanke, at de voksne i skolen (lærerne) og hjemme (forældrene) indgår i et ligeværdigt samarbejde for at inspirere hinanden i relation til at støtte børnenes læsning, skrivning og øvrige læring. For barnets bedste. Jeg vil ikke med denne artikel argumentere imod, at der finder samarbejde sted mellem barnets voksne (= forældre og lærere). Der er imidlertid grund til at træde et skridt tilbage og stille spørgsmålet om på hvilket grundlag, man etablerer dette samarbejde, og ikke mindst er det vigtigt at få drøftet, hvad det betyder, at instanser uden for familien med stadigt større ihærdighed søger at få indflydelse på, hvordan samværet mellem barnet og dets forældre skal være i familiens private rum. Er det for barnets bedste? For familien bedste? Der er i hvert fald ingen tvivl om, at sådan et samarbejde uvægerligt vil blive farvet af de forventninger og de policier, der har været formuleret omkring børns læring i familien i de senere år.

**Det er historisk ganske nyt, at instanser uden for familien med øget styrke og øget ihærdighed søger at påvirke den retning, denne 'familielæring' skal tage.**

Jeg vil derfor i det følgende diskutere nogle af de dominerende logikker og træk, der kendetegner begrundelserne for øget læring i familien, og på denne bag-

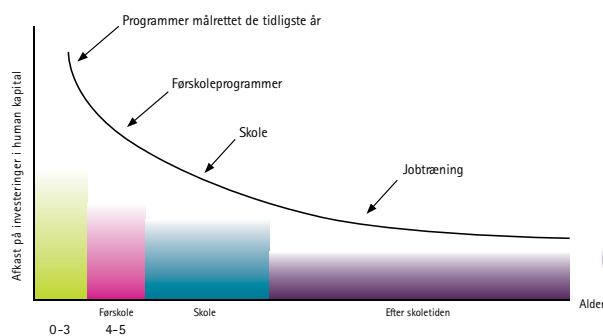


grund vil jeg vende tilbage til diskussion af forhold, jeg mener, man bør medtænke, når det handler om skole-hjem-samarbejde i relation til børns læsning, skrivning og læring.

## Læring som økonomisk investering – og den lærende som human kapital

I 2012 offentliggjorde 'Ministeriet for Børn og Undervisning' – som ministeriet hed på det tidspunkt – en publikation om fremtidens dagtilbud. Denne publikation indeholdt resultaterne fra en såkaldt taskforce, der var nedsat for at udpege nogle pejlemærker for Fremtidens Dagtilbud (Socialstyrelsen, 2012)

I rapporten er optrykt en graf, der bærer den tankevækkende overskrift: "Afkast på investeringer i human kapital på forskellige alderstrin".



Socialstyrelsen (2012) *Fremtidens Dagtilbud*. Pejlemærker fra task force om fremtidens dagtilbud.

Grafen er udformet på baggrund af en undersøgelse af nobelprismodtager (i økonomi) James Heckman. Med baggrund i hans undersøgelse konkluderes det i rapporten, at "økonomisk investering i human kapital i de tidlige år er mere indbringende end senere i livet" (op.cit., s. 7).

Rapportens argumentation er, at investering i målrettet læring giver mere afkast, når det sker helt i starten af livet, fordi barnet er meget mere modtageligt for at lære end senere i livet. Derfor skal læringen starte og målrettes allerede fra 1-2-års alderen. At give børn "veludviklede sprogkunderskab før skolestart" fremhæves som en rigtig god investering, fordi den vil give et godt afkast. De vil nemlig lære mere i skolen, fordi god sprogforståelse vil "lette læreprocessen" (op.cit., s. 7). Som led i at gøre investeringen så effektiv som mulig er rapportens budskab, at forældrene skal

mobiliseres, fordi de er vigtige ressourcer for barnets læring. Derfor er det en opgave for pædagoger i børneinstitutioner at "udvikle relationen til forældre som ressourcepersoner" og "vejlede forældrene, særligt i familier i socialt udsatte positioner, i forhold til barnets læring og inklusion" (op.cit., s. 20).

Men det er næppe før set, at en officiel dansk publikation på førskoleområdet så entydigt har knyttet læring sammen med en investeringslogik med en så instrumentel tilgang til mennesket og dets læring. I denne retorik bliver værdien af et menneske (og dets læring) gjort op i kroner og øre – og retningen for den ønskede læring er også klar: Det er den læring, der kan tilføre det enkelte menneske mest værdi som *human kapital*, der efterspøges. I denne tankegang er det underforstået, at aktiviteter, der ikke fører i den retning, må betegnes som unyttige, som spild. Selv om retorikken i denne taskforce's rapport sammenlignet med andre lignende rapporter er mere rendyrket i sin tætte sammenknytning mellem økonomisk investering og læring, så er den langt fra en enlig svale. Tværtimod er investeringsretorikken stadig mere omsiggribende. Den har nået et omfang, så alle, der arbejder med pædagogik og børn, bør forholde sig til den.

I denne retorik er ikke bare børnenes læring reduceret til en økonomisk investering, men forældrene er reduceret til en ressource.

I denne retorik er læring entydigt knyttet til en kapitalistisk investeringslogik, hvor udbyttet af læringen sættes lig med den ekstra værdi, den kan tilføre den humane kapital (=menneske), som læringen er knyttet til, og hvor dens succes i sidste instans kan gøres op i, hvor meget den bidrager til nationens bruttonationalprodukt.

Jeg påstår naturligvis ikke, at al interesse for børns læring (både i og uden for familien) i dag er kendetegnet ved denne logik. Der er heldigvis mange, der arbejder ud fra et helhedssyn på barnet, og hvor ord som dannelse og demokrati ikke er fremmede for den pædagogiske proces, og hvor ønsket om at give barnet gode oplevelser, fx med læsning, kan være et mål i sig selv. Men den slags ord og dimensioner er fraværende i den omsiggribende investeringsretorik. Derfor er det vigtigt at få set denne investeringsretorik kritisk efter i sømmene. Ikke mindst i relation til den øgede fokus på læring i familien. Politikere og andre beslutnings-

tagere benytter nemlig i høj grad begrundelser hentet fra denne investeringsretorik, når de argumenterer for (øget) læring i familien. I denne retorik er ikke bare børnenes læring reduceret til en økonomisk investering, men forældrene er reduceret til en ressource, der skal mobiliseres, for at investeringen kan give så stort et afkast som muligt (dvs. familielæringen kan blive så effektiv som mulig).

I forbindelse med offentliggørelse af den omtalte rapport fra taskforcen var det tankevækkende, at den ansvarlige minister, socialdemokraten Christine Antorini (dengang børne- og undervisningsminister), ikke på nogen måde tog afstand fra rapporten. Tværtimod. Selvom taskforcen var blevet nedsat af den borgerlige tidligere regering, så markerede hun, bl.a. ved en pressekonference om rapporten (maj 2012), at hun uden forbehold havde taget dens budskaber til sig. På baggrund af rapporten fastslog hun nødvendigheden af, at der kom "mere læring ind i børnenes dagligdag", og understregede vigtigheden af, at familien – og forældrene – kom på banen. Som et konkret eksempel på, hvordan det skal ske, udtalte hun: "Forældre skal læse højt i 20 minutter hver dag med deres barn" (Berlingske Tidende 21. maj 2012).

Antorinis formulering: "mere læring ind i børnenes dagligdag" kan stå med flammeskrift over mange af de politiske initiativer, der i de senere år er formuleret på børneområdet. Og formuleringen kunne ledsages af udsagn som: "fordi det er en god investering", "fordi vi ikke skal sakke bagud i den internationale konkurrence" osv., altså udsagn, der er kendetegnet ved investeringsretorikken. Et lille udblik til international sammenhæng viser, at denne retorik ikke bare er et dansk fænomen.

## Den livslange læring, EU og økonomisk ekspansion

Denne type læringsretorik – med tilhørende forestillinger om læring i familien – genfindes i politiske tiltag overalt i den vestlige verden. I det følgende vil jeg zoome ind på EU, som for Danmark jo er en vigtig medspiller i udformningen og udbredelsen af denne retorik. Der er flere dokumenter fra EU-kommissionen, hvor retorikken om den nye læring kommer til syne. Et af de centrale dokumenter, der var med til at sætte kursen i det nye årtusinde, var *Memorandum om livslang læring* (EU-Kommissionen, 2000), hvor intentionen var at få afstukket linjerne for det, der opfattes som en nødvendig ændring af uddannelsessystemerne i EU-landene ved overgangen fra "industri-samfundet

til videnssamfundet". Det havde form af en invitation til at "starte en debat over hele Europa om en omfattende strategi for implementering af livslang læring" (op.cit., s. 1).

Den livslange læring bliver i denne retorik et middel til så effektivt som muligt at udnytte den *menneskelige ressource* (også kaldet HR = Human Resource), der ses som altafgørende for at sikre den forandringsproces, der skal til for at opnå den ønskede økonomiske ekspansion. EU italesættes som *en enhed*, der har en fælles bestræbelse, når det handler om *læring og uddannelser*. Det omtales som *ét samfund*, der har den ambition at blive det mest "konkurrencedygtige og dynamiske vidensbaserede samfund i verden". Læringsretorikkens generelle formulering om "uformel læring" ses i EU-dokumentet som en løftestang til at effektivisere uddannelsessystemet. I relation til børne- og ungdomsområdet peges der specielt på familien som arena for den (nye) læring: "*Sådanne uformelle sammenhænge udgør en enorm indlæringsressource og kunne være en vigtig kilde til nytænkning inden for undervisnings- og indlæringsmetoder*" (EU-Kommissionen, 2000, s. 9).

**Familieinstitutionen er den seneste bastion i udbredelsen af læringsretorikken.**

Læringen i familiens regi er i denne retorik altså ikke noget, der kun skal drages nytte af inden for hjemmets og familiens rammer, men netop et potentiale, der skal nyttiggøres og udvikles med henblik på at udvikle børnene til at blive innovative arbejdere på et fremtidigt arbejdsmarked. Læringen har i meget af denne retorik på dette tidspunkt (år 2000) ingen specifik indholdsmæssig retning, men handler mere om en parathed til at tænke i nytteværdi inden for en økonomisk logik. Læring i familien handler i denne retorik om, at leg og kreativitet udfoldet i hjemmets og familiens arena er mere end påskønnet, og samtidig er budskabet, at denne læring skal understøttes og nurses, sådan at barnet ikke bare får udfoldet sig kreativt, men også har øje for, at denne leg og kreativitet på sigt skal nyttiggøres, så den bliver del af den samfundsmæssige *human resource*, der skal hjælpe samfundet til at blive kreativt, innovativt til glæde for bruttonationalproduktet. Og 'samfundet' kan i denne kontekst både være nationen – og EU (se udfoldet analyse Kryger, 2004 – jeg har endvidere udfoldet mere om familielæring i internationalt perspektiv i Kryger, 2012).



## Familielæring med stadig mere målrettede programmer

Hvis man i en dansk kontekst kort skal opsummere ændringerne siden årtusindeskiftet, kan der peges på tre forhold:

- a) En stadig udvidelse af de steder og sammenhænge, hvor der skal foregå læring for børnene. Omkring år 2000 var det stadig sådan, at det primært var (folke)skolen, der var forpligtet på at udforme miljøer og iværksætte processer, der systematisk rettede sig mod børnenes (ind)læring. Men i løbet af 00'erne blev førskole (dagtilbud, vuggestue og børnehave) og fritidsordninger (SFO og fritidshjem) forpligtet på en læringsdagsorden. Ikke mindst loven om pædagogiske læreplaner i 2004 var afgørende i denne ændringsproces. Her blev daginstitutioner som bekendt forpligtet på at udforme pædagogiske læreplaner. Familieinstitutionen er den seneste bastion i udbredelsen af læringsretorikken til stadigt flere af barnets livssammenhænge. Den er inden for de sidste fem år for alvor blevet mål for interventioner.
- b) Samtidig har udviklingen også været kendetegnet ved stadigt mere målrettede programmer ind i familien, hvor der ikke længere blot er fokus på børnenes "egen læring" (fx gennem at gå på opdagelse i computerverdenen), men hvor forældrene i stadigt højere grad søges mobiliseret. Der er langsomt sket en glidning fra den mere uforpligtende omtale af læring i hjemmet, som fx i EU-memorandummet fra 2000, til mere og mere konkrete og kontante forventninger og krav til forældre og deres børn om, hvordan de praktiserer læring i hjemmet.
- c) Samtidig er det vigtigt at medtænke, at det tilsyneladende er blevet en ret bredt accepteret forestilling (også blandt forældre), at læring i hjemmet er uomgængelig. En af de måder man kan aflæse dette på, er, at der er opstået et stort marked for genstande, artefakter og design, der kan understøtte denne læring i familien. Under betegnelser som "My first learning" markedsføres i hele den vestlige verden store mængder af legetøj til børn, fra de er helt små. Her lokkes forældre og bedsteforældre til at købe legoklodser, puslespil, iPads, computerspil, bøger mv. for at sikre, at deres børn allerede fra starten af deres liv bliver tunet ind på at lære (at lære).

## Aktuelle programmer og intervention i familien: Sprogpakken og Bogstartprogrammet

Med afsæt i de forannævnte overvejelser over familielæring vil jeg zoome ind på to større statsligt initierede programmer, der sigter mod at styrke den sproglige læring i familien i Danmark. Det ene er *Sprogpakken*, det andet er *Bogstartprogrammet* (se de respektive bokse længere fremme i teksten). Forskelle til trods, så kendetegnes begge programmer ved en intention om, at hjemmet skal "oprustes" til at danne ramme om børns sproglige læring, og ved at professionelle fra det offentlige (i form af pædagoger, bibliotekarer, lærere og kulturarbejdere) har som opgave at sørge for, at denne familielæring finder sted.

Forhold, som er nye i dansk pædagogisk sammenhæng, fremstår som selvfølgeligheder i disse to programmer: a) At hjemmet udgør et læringsmiljø, og at det er en opgave for det offentlige at sørge for, at dette "hjemmelæringsmiljø" bliver så optimalt som muligt. b) At det er en arbejdsopgave for pædagoger og lærere at opdrage og vejlede forældre, så de optimerer hjemmet som læringsmiljø for deres børn.

For at knytte tråden tilbage til det foregående: Jeg påstår ikke, at disse programmer udelukkende er kendetegnet ved den effektivitets- og investeringslogik, som jeg har fremanalyseret i det tidligere, men jeg mener, at mange af argumenterne for programmerne henter deres legitimitet i det debat- og argumentationsklima, der er farvet af investeringslogikken, fx som den blev udtrykt gennem Antorinis udsagn om, at der skal "mere læring ind i børns dagligdag", og taskforces håndfaste udmelding om, at læringen giver mest investeringsafkast, når den "målrettes allerede fra 1-2-års alderen", specielt når rapporten peger på, at det er en rigtig god investering at investere i "sprogkunderskaber før skolestart" (jf. tidligere).

### Bogstartprogrammet

Bogstartprogrammet uddeler bogpakker til småbørnsfamilier i såkaldte udsatte boligområder. Formålet er ifølge programmets selvbeskrivelse "at give børn og deres forældre gode fælles oplevelser med bøger og styrke børnenes sprogudvikling". Dette program hører under Kulturstyrelsen (tidligere Styrelsen for Bibliotek og Medier). Det startede 2009 og var sat til at skulle slutte i 2013, men er blevet forlænget frem 2016. 20 kommuner deltager, og det er

finansieret af såkaldte Satspuljemidler, som administreres af Kulturstyren. (Bogstart 2015).

Kulturstyrelsen har fået foretaget en forskningsbaseret evaluering af programmet Bogstart – og den rapport, der er kommet ud af det, ligger nu på programmets hjemmeside som en del af fortællingen om program Bogstart. Rapporten er udarbejdet for af Center for Børnesprog, Syddansk Universitet og hedder "Kan Bogstart gøre en forskel" (Center for børnesprog, 2011).

Lad mig som eksempel fremdrage den måde, hvorpå der argumenteres for *dialogisk læsning* i familien i Bogstartprogrammet:

*I stedet for en traditionel oplæsning, hvor børnene kun lytter, betyder den dialogiske læsning, at den voksne læser på en måde, der skaber mere sprogligt samspil med børnene. Ved at stille spørgsmål og engagere børn under læsningen bliver børnene udfordret, hvilket resulterer i, at børn udvikler flere sproglige færdigheder – citat fra sprogpakken hjemmeside. <http://www.sprogpakken.dk/foraelde/dialogisk.php>*

Bogstartsprogrammet er specielt rettet mod familier i såkaldte udsatte boligområder. Disse familier udstyres med bogpakker fra biblioteket. Der ligger endvidere en intention om at give anvisninger på, hvordan disse bøger skal bruges, for at det fremmer "hjemmelæringsmiljøet". I en officiel rapport fra programmet slås det fast, at dialogisk læsning kan anvendes allerede fra 2-års alderen (Center for børnesprog, 2011, s. 17), og det er da også en af de aktiviteter, programmet søger at få de berørte familier til at tage til sig.

Jeg skal ikke argumentere imod, at det kan give gode oplevelser og være givende situationer, at forældre og børn læser bøger sammen og løbende har dialog om det, man læser. Jeg hører selv til det segment, der har dyrket det meget (og som stadig ynder at gøre det, nu med mine børnebørn).

Men i Bogstartsprogrammets egen argumentation for at implementere dialogisk læsning i familier, der (måske!) ikke har denne tradition, er det tankevækkende, at der ikke primært argumenteres for de oplevelser og de samværsformer, det kan give, men at føromtalte effektivitets- og investeringsargumentation er den dominerende.

For argumentationen er ikke, at "dialogisk læsning" kan give bestemte oplevelser og samværsformer mellem barn og voksen, men derimod at den sproglige læring er mere *effektiv*, når den sker sammen med forældre, end når det foregår i børneinstitutionen. For som det hedder: "Undersøgelser har vist, at forældre (også socialt udsatte forældre) tilsyneladende har større succes med at benytte strategierne i dialogisk læsning end pædagoger i dagtilbud" (Center for Børnesprog, 2011, s. 18).

Det utvetydige budskab til disse forældre er, at hvis de skal foretage en god investering i deres børns sproglige udvikling og læring, skal de foretage dialogisk læsning.

I Sprogpakken (som er henvendt til alle børn og deres familier – og ikke bare familier i såkaldte udsatte områder) er der lignende logikker og argumentationer, således hedder det i dette program: "Omfanget og kvaliteten af de sprogunderstøttende aktiviteter i hjemmet er således af afgørende betydning for barnets sprogudvikling" (Sprogpakken: Forældresamarbejde (2015)).

## Sprogpakken

Det overordnede formål med sprogpakken er ifølge præsentationen på programmets hjemmeside:

"at tilbyde en massiv opkvalificering af det pædagogiske personales arbejde med børns sprog, der dels skal bidrage til at alle børn får bedre sproglige kompetencer, dels bidrage til at understøtte implementeringen af de nye regler om sprogvurdering og sprogstimulering der trådte i kraft 1. juli 2010." (Sprogpakken 2015)

Socialministeriet har bevilget 34 mio. kr. til efteruddannelse til sprogpakken, og 95 af landet 98 kommuner deltager i den.

Et afgørende træk er, at der i denne nye logik pålægges de professionelle (pædagoger, lærere mv.) opgaver, som man ikke har kendt før. I hvert fald ikke i den form som de træder frem i her. Opgaven går på at være vejledere og måske opdragere over for forældre, så de kan skabe læringsmiljø hjemme i deres egne familier.

Et helt afgørende spørgsmål at stille sig er, hvad der sker, når programmer af denne type bliver søgt gjort

til den generelle norm for pædagogik i relation til børn og deres forældre. Det spørgsmål er aktuelt, fordi der i disse år er et stigende antal daginstitutioner og skoler, der udformer manualer, programmer, strategiplaner, der skal "hjælpe" forældrene til at gøre dette læringsmiljø så optimalt som muligt. Et eksempel på det er angivet i boksen nedenfor. Den er udformet i samarbejde mellem en skole og en førskoleinstitution.

## Uddrag fra Strategiplan for sprog og læsning fra vuggestue til 6. kl.

*Udarbejdet i samarbejde mellem Skalmjejeskolen og Skalmjejegården*

Det er vigtigt, at børnene også bliver sprogstimuleret i hjemmet. Man siger, "1/2 times sprogstimulering i hjemmet er mere værd end 6-8 timer i en institution". Derfor har vi valgt at lave et punkt, der hedder forældrehjælp.

### Forældrehjælp – Vuggestue:

- Sætte ord på alt, hvad I oplever, fx når I kører i bil.
- Læse/kigge i bøger (dialogisk læsning = samtale om det læste).
- Lege med sproget på en motorisk udfordrende måde.

### Forældrehjælp – Børnehaveklasse::

- Lær dit barn at skrive sit eget navn.
- Brug bogstaverne (find dem i ord, hvad betyder med..., Skibet er ladet med... etc.).
- Tegn med dit barn og "leg" skrivning
- Tal med dit barn, så ordforrådet udvides og derved også barnets begrebsverden.

### Forældrehjælp – 2. klasse

- Læse med og for dit barn (mindst 4 x 20 min.).
- Stil spørgsmål til det læste, har dit barn forstået teksten.
- Lad dit barn skrive beskeder, historier etc.
- Lad dit barn børnestave.
- Lydstav ord, I møder på jeres vej.

<http://skalmjejegaarden.herning.dk/FrontEnd.aspx?id=686580>

Dette materiale indeholder ikke blot strategier for, hvad der skal ske i daginstitution/skole, men giver også meget detaljerede anvisninger på, hvad der forventes af forældrene. Derfor er der trin for trin en rubrik, der hedder *forældrehjælp*. Her kan man bl.a. læse, at forældrene, når barnet er i vuggestuealder, skal "sætte ord på alt, fx når man kører bil". I børnehavealderen skal forældrene "læse historier med jeres børn", "lege lidt med bogstaver, skrive navn".

Op tilsyneladende for at motivere forældre til at tage opgaven på sig finder man følgende passus i strategiplanen: "Man siger, "1/2 times sprogstimulering i hjemmet er mere værd end 6-8 timer i en institution". Med andre ord: Hvis forældrene vil det godt for deres børn og investere i deres fremtid, kan de godt tage sig sammen og følge disse instrukser.

## De mange spørgsmål om forældresamarbejdet som ikke stilles i sprogprogrammerne

Jeg har gennem flere år forsket i skole-hjem-relationen (Dannesboe et al., 2012) og har lavet studier af forestillinger om læring i familien i både dansk og international kontekst (Kryger, 2012). Jeg har ikke nærstuderet praksisformer, der har fundet sted inden for rammerne af de her nævnte sprogprogrammer. Men på baggrund af mine øvrige studier er det mest slående ved retorikken alle de spørgsmål, der ikke stilles, og den skråsikkerhed, hvormed de udtaler sig om, "hvad der virker", og deres flirt med en snæver investeringslogik.

”Derfor er det også mere end tvivlsomt, om "tvangsaktivering" af forældre vil betyde, at børnene får bedre skoleresultater.

Det er slående, at disse anvisninger og manualer slet ikke tematiserer, hvor sensitiv en institution(skole)-hjem-samarbejdet er. Det er mennesker, der møder hinanden, og studier viser, at mange familier er stressede og usikre i forbindelse med de krav, der stilles til dem, om hvordan de støtter op om skolen – bl.a. i forbindelse med lektier. Men kan sige, at familien er kommet på mere og mere arbejde – og ofte gættearbejde – for at finde ud af hvilke forventninger, der rettes til dem om 'læring i hjemmet' – og som altid i den slags sociale spil synes det at være dem, der er mindst fortrolige med "skolekoden", der ofte bliver tabere i dette spil. Derfor er det også mere end tvivl-



somt, om "tvangsaktivering" af forældre vil betyde, at børnene får bedre skoleresultater og lærer mere og bedre. Faktisk kan det let virke kontraproduktivt, at børn oplever, at deres forældre sættes i situationer, hvor de har svært ved at leve op til forventningerne. Hvis man skal følge disse programmer og deres retorik på ordet, vil et barn, som ikke dyrker dialogisk læsning med far og/eller mor, være "sat bagud". Men hvad hvis far og/eller mor er ordblind og har svært ved læsningens kunst? Hvad hvis far og/eller mor er indvanderer og kun mestrer dansk dårligt? Hvad hvis familien generelt har andre traditioner som fx at dyrke sport og friluftsliv og ikke afser tid til læsning (og forventer, at den slags sker i institution og skole)? Er der evidens for, at disse børn bliver "sat bagud"? Næppe. Men der

er risiko for, at børn og specielt deres forældre oplever mange af disse manualer som formalistiske, løftede pegefingre.

Kampagner som Bogstartsprogrammet kan ses som forsøg på at ændre samværsformer og rutiner i familier, det som opfattes som privat. Præmissen er, at der mangler noget i de familier, hvor der ikke er sådan en bogkultur, hvor man har tradition for at "hygge sig sammen over en bog". Bogstartsprogrammet har i høj grad været rettet mod indvandrerfamilier, hvor der tales et andet hovedsprog end dansk i hjemmet. Så en kampagne som denne har ikke blot det budskab, at disse familier skal læse bøger for deres børn, men også at de i disse situationer skal tale dansk i hjem-

met. Som Holm & Laursen (2011) gør opmærksom på, så er kampagner som disse yderst problematiske, fordi de bygger på en snæver forestilling om, hvordan sprog udvikles, og ikke ser potentialer i udviklingen af familiens eget modersmål og de erfaringer, der er knyttet hertil. Tværtimod kan de ses som et forsøg på at disciplinere familierne til at rette ind efter en bestemt norm, der bygger på idéen om at være "rigtig dansk".

Der foregår allerede en masse sproglig læring i familier – i Danmark såvel som andre steder i verden. Det meste af denne læring foregår "umærkeligt" som en del af familiens praksis og rutiner. Den finder sted ved spisebordet, den sker gennem leg, den finder sted i alle mulige kontakter og interaktioner mellem familiens medlemmer. Den er "umærkelig" i den forstand, at den sjældent er iscenesat som læring eller målrettet pædagogik, det er noget, "der bare sker" og opleves som en naturlig del af det at være en familie. Moderen lærer barnet de første ord osv. Sprog er et socialt fænomen, og man lærer det løbende gennem social praksis hele livet igennem. Når man laver målrettede sprog læringsprogrammer som dem, jeg her har omtalt, så mangler jeg refleksioner over, hvordan anbefalingerne i disse programmer – i det omfang de bliver fulgt – kan spille sammen med de allerede eksisterende sproglige praksisser i familien. Som Holm og Laursen (op.cit.) gør opmærksom på, så er det specielt et problem, at mange af disse programmer er så usensitive i forhold til den sproglige praksis, der finder sted i mange indvandrerfamilier. Generelt forekommer mange af anvisningerne og forslagene til "familielæring" meget opskriftsagtige og instrumentelle uden særlig meget sans for, at sprog er social praksis, og de står der derfor i fare for at blive kontraproduktive, også ud fra egne præmisser.

Et yderligere aspekt er hvad det betyder for lærere og pædagogers opfattelse af deres professionelle identitet og for deres samarbejde med hjemmet, at de gennem programmer som disse får til opgave at være opdragere og vejledere af forældrene.

Så spørgsmålene er mange. Og måske er investeringerne i familielæring ikke så gode og gennemtænkte. Ej heller efter snævre økonomiske præmisser.

## Litteratur

Center for børnesprog (2011). Kan *Bogstart* gøre en forskel? En undersøgelse af *Bogstarts* potentiale som led i det forebyggende arbejde for at understøtte sprogtilegnelsen hos børn i udsatte boligområder

- lokaliseret 15/1 2015 på [http://www.kulturstyrelsen.dk/fileadmin/publikationer/Rapporter/Kan\\_bogstart\\_goere\\_en\\_forskel.pdf](http://www.kulturstyrelsen.dk/fileadmin/publikationer/Rapporter/Kan_bogstart_goere_en_forskel.pdf)

Dannesboe, K. I., Kryger, N., Palludan, C., & Ravn, B. (2012). *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af børn og forældres relationer til skole-hjem-samarbejdet*. København. Århus Universitetsforlag.

Holm, L., & Laursen, H. P. (2011). Migrants and Literacy Crises. Apples – *Journal of Applied Language Studies*. Vol. 5, 2.

Kommissionen for de europæiske fællesskaber (2000). *Memorandum om livslang læring*.

Kryger, N. (2004). Childhood and New Learning in a Nordic Context. I: Brembeck, H., Johansson, B., & Kampmann, J. (eds), *Beyond the Competent Child: Exploring Nordic Childhoods*. Frederiksberg. Roskilde University Press .

Kryger, N. (2012). Vem sätter dagordningen för lärandet i familjen I: Aarsand, L., & Aarsand P., *Familjeliv och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Socialstyrelsen (2012) Fremtidens Dagtilbud. Pejlemærker fra task force om fremtidens dagtilbud.

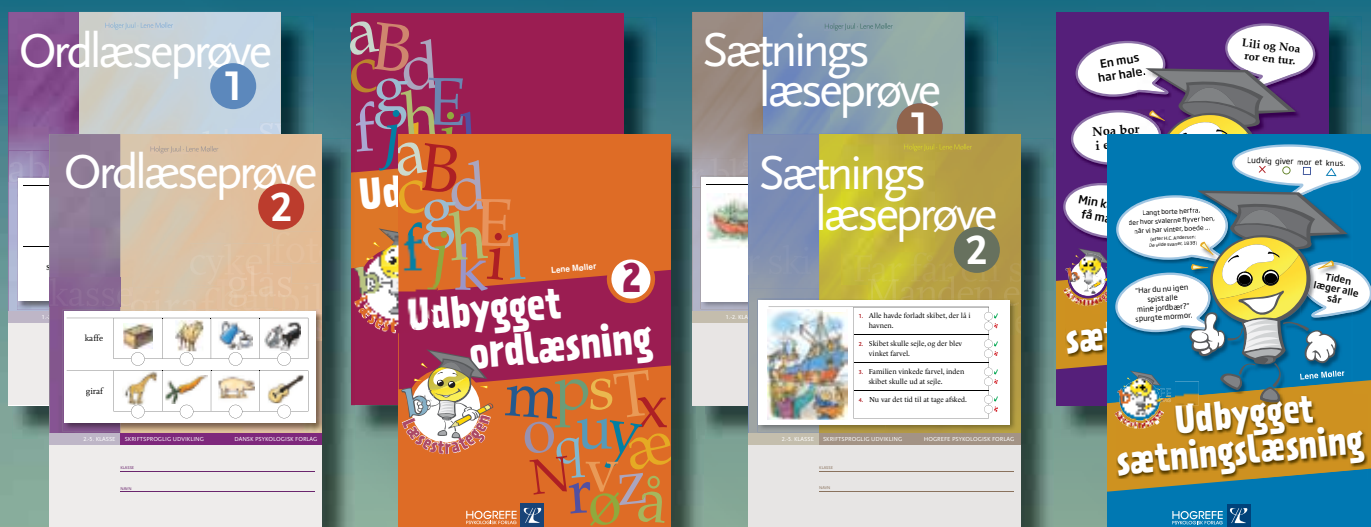
Sprogpakken: Forældresamarbejde. Lokaliseret 15/1 2015 på <http://www.sprogpakken.dk/materialer/Foraldreinddragelse%20-%20Padagoger%20-%20Tekst.pdf>



# Træning af læsefærdigheder

## Fra læse- og staveprøver til strategisk læsetræning

Holger Juul og Lene Møller



*Læsestrategien* er en serie træningsmaterialer, der er udviklet til at supplere undervisningen i læsefærdigheder på en lettilgængelig og sjov måde.

Træningshæfterne er udviklet i henhold til Fælles Mål, og hænger direkte sammen med det standardiserede prøvesystem *Skriftsproglic udvikling*. Begge serier dækker fra 0. til 6. klasse.

Hæfterne er bygget op på en sådan måde, at opgavetyper og -udformning er tilbagevendende, så børnene kan arbejde på egen hånd i klassen, i læsegrupper eller i fritiden. Det giver mulighed for at udfordre de dygtigste elever og støtte de svageste på samme tid.

Tilsammen træner *Læsestrategien* et bredt spektrum af færdighedsniveauer – fra bogstaver til begyndende succes med læsning af helt korte, lydrette ord frem til ubesværet læsning af lange sætninger. Alle hæfterne er i farver og flot og sjovt illustreret.

*Læsestrategien* indeholder:

*Læsestrategiens bogstavbog*, *Elementær ordlæsning 1-2*, *Udbygget ordlæsning 1-4*, *Fremmedord*, samt *Elementær* og *Udbygget Sætningslæsning*. Tekstlæsehæfter er på vej.

*Skriftsproglic udvikling* indeholder:

*Bogstavprøve 1-2*, *Ordlæseprøve 1-2*, *Sætningslæseprøve 1-2*, *Staveprøve 1-3* og *Tekstlæseprøve 1-8*.

Materialerne kan bestilles hos vores salgsafdeling på 3538 1655 eller [info@hogrefe.dk](mailto:info@hogrefe.dk).

# AT "VÆRE" SKOLEN OG SAMTIDIG VÆRE I SKOLEN

MICHELLE NØRBO FREDERIKSEN

Vi har bedt personer, der både er fagprofessionelle og forældre, om at dele deres holdning til læsning, skrivning og læring i hjem og skole. Denne kommentar er skrevet af Michelle Nørbo Frederiksen, der er uddannet folkeskolelærer, i øjeblikket stud.pæd.soc. ved Aarhus Universitet og mor til Deva på 7 år og Noor på 4 år.

”

For et halvt år siden begyndte min datter i 1. klasse. Hun havde allerede i 0. klasse stiftet bekendtskab med alle bogstaver og var så småt i gang med det store arbejde at lære at læse. Min datter var meget motiveret for at læse og skrive, og opgaven syntes for os forældre lige til at gå til.

Efter sommerferien mødte vi klassens dansklærer, som på denne første dag lagde meget stor vægt på det samarbejde, vi skulle påbegynde, nemlig samarbejdet om at lære vores børn at læse og skrive. I dette samarbejde ligger mange forventninger til mig som forælder. Forventninger om, at vi skal læse min. 20 min. hver dag med hende, og at jeg skal orientere mig i ugeplaner og i hendes arbejdsbøger for at kunne støtte op om lektier, gå på biblioteket og meget andet.

Hvor meget kan vi som lærere og skole forvente? Hvis dette samarbejde er svært at udfylde for ressourcestærke familier, hvor efterlader det så familier med langt færre ressourcer?

Disse forventninger virkede umiddelbart ikke svære at indfri, tænkte vi som forældre den morgen i august,

hvor solen skinnede, og vi var fulde af energi efter en lang sommerferie. Men skoleåret begyndte, og vi blev langsomt konfronteret med, hvor svært det er i en travl hverdag at blive ved med at udfylde sin del i dette samarbejde tilfredsstillende.

Jeg som forælder kan heldigvis læne mig tilbage og tænke, pyhh min datter kan heldigvis læse, trods min til tider middelmådige indsats. Men som dansklærer og derfor professionel i denne sammenhæng kan jeg ikke undgå at tænke, at disse forventninger er høje. Det kræver ressourcer at indgå i et sådant samarbejde, hvilke jeg i vid udstrækning besidder, men stadig er det svært.

Disse oplevelser af ikke at kunne slå til som forældre, efterlader mig med tanken: Hvor meget kan vi som lærere og skole forvente? Hvis dette samarbejde er svært at udfylde for ressourcestærke familier, hvor efterlader det så familier med langt færre ressourcer?

Som lærer ved jeg, hvor stor betydning et godt skolehjem-samarbejde har, særligt for de børn, som oplever vanskeligheder ved skolen. Men er det på denne måde, man skaber et godt samarbejde? Hvis forældre inkl. mig selv oplever, at den plads, de skal udfylde i skolen, er relateret til følelsen af ikke at slå til, er jeg langt fra sikker på, at det vil føre til et godt samarbejde.

Jeg tror som lærer på, at forældre skal gøre det, de er bedst til: at være forældre. Og hvad kendetegner det at være forældre? Igennem mine oplevelser som lærer har jeg erfaret, at det, som optager forældre fra alle lag i samfundet, er deres barns og klassens sociale trivsel. Det er for forældre vigtigt at vide, at deres barn har det godt, har nogle at lege med, og overordnet at barnet er en del af et fællesskab og trives.

Fra deres børn får forældre hver dag nogle meget håndgribelige fortællinger om barnets trivsel. Dette sker via fortællinger om oplevelser i klassen, lege i frikvartererne, fra SFO'en eller fra klubben. Disse fortæl-

linger gør det sociale liv omkring barnet nærværende. Derfor er det vigtigt for mig som lærer at inddrage forældrene i klassen og elevernes trivsel. Klasser med et godt og udbytterigt forældresamarbejde er oftere velfungerende klasser og det er min erfaring, at forældre er rigtig glade for at blive inddraget i at styrke den sociale trivsel. Jeg synes at kunne se, at forældre i langt højere grad i dette samarbejde har muligheden for at udfylde de forventninger, der her sættes op, fordi de drives af motivation. Det vigtigste for dem som forældre er deres barns trivsel.

Igennem mine oplevelser som lærer har jeg erfaret, at det, som optager forældre fra alle lag i samfundet, er deres barns og klassens sociale trivsel.

Men er det muligt? At have et øget fokus på forældreinddragelse i forhold til social trivsel frem for faglig trivsel?

Jeg synes, det er en diskussion værd for alle os i skolen, for jeg er usikker på, om vi som skole forstår at skabe et samarbejde, hvor vi har forældrenes ressourcer for øje? Den del, forældre skal udfylde, bør efter min overbevisning være præget af lyst, glæde, motivation og vigtigst af alt være til at indfri. Det tænker jeg, at vi som skole skal medtænke, når vi efter sommerferien atter står over for en ny 1. klasse og deres forældre.

”



# LEKTIER- KONFLIKTSTOF, SAMARBEJDSVILLIGHED ELLER DE PRIVILEGEREDE FORÆLDRES FORTRIN?

VIBE LARSEN, FORSKER OG FAGLIG LEDER AF FORSKNINGSPROGRAMMET DIVERSITET OG SOCIAL INNOVATION, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCC

Artiklen diskuterer betydningen af forældres involvering i deres børns skolegang. Umiddelbart lyder det velkendte råd om at læse 15 min. hver dag med sit barn relevant og uproblematisk. Men når det lægges til stadig større krav om forældreinvolvering som lektielæsning, forældredeltagelse og engagement i børns skolegang kan det være udtryk for en tendens, der afspejler at grænsen mellem skole og hjem er flydende. Måske for flydende, vil nogen hævde, andre vil se det som en udvikling i rigtig retning, og nogle vil forsvare det som en naturlig del af skolens virke. Artiklens ambition er derfor at diskutere betydningen af forældreinvolvering ud fra forskellige perspektiver

*Ved den seneste samtale på skolen blev det klart for Annas forældre, at de skulle være mere opmærksomme på at få læst de anbefalede 15 min. med deres datter hver dag. De kendte godt til anbefalingerne og havde fint kunnet bruge dem, da deres ældste søn gik i 3. klasse. På en måde havde de fået en god vane med at hjælpe deres børn, når det faglige blev for svært for dem i skolen. Dengang havde det faktisk været sjovt at have denne opgave sammen. Annas storebror var klart blevet bedre til at læse i de to år, hvor de praktiserede ekstra læsning hjemme. Men med Anna var det anderledes. Hun gad ikke, havde svært ved det, og forældrene vidste ikke, hvordan de skulle tackle det. Det var dog klart, at der måtte gøres en indsats, hvis Anna ikke skulle blive ved med at være en af dem, der ikke kunne*

*læse, i klassen. Deres erfaring sagde dem, at forældre bør involvere sig i deres børns skolegang. Ekstra undervisning var ikke kun et skoleanliggende, men også et anliggende for forældre. De måtte hjem og lægge en plan. Skolen var dog efter folkeskolereformen begyndt at have mere fokus på, at børnene primært skulle læse, medens de var i skole, men fra broderen vidste de, at forældreindsatser kunne have en stor betydning for børns faglige udvikling.*

Med afsæt i ovenstående fortælling er det ikke hensigten her at bedømme, hvorvidt Annas forældre eller lærere handler korrekt, når de involverer sig. Derimod er det hensigten at diskutere og undersøge, hvad det betyder, og hvorfor nogle forældre mere end andre påtager sig ekstra lektielæsning. Med andre ord de udfordringer, der opstår mellem gode hensigter om et godt skole-hjem-samarbejde, forestillinger om sammenhængen mellem forældres lektiehjælp og deres børns læring. Derudover vil jeg i artiklen diskutere en formodet tendens til, at særligt mellemlagets forældre anser egen investering i deres børns uddannelse som væsentlig. Investering skal her forstås som den støtte og det engagement forældre lægger i deres børns læring og læreprocesser i relation til skolen. Her kunne læsning være et udmærket eksempel. Artiklen diskuterer, hvordan udviklingen i opfattelser af skole-hjem-samarbejdet igennem de sidste årtier har haft betydning for dominerende forståelser af forældres involvering i deres børns faglige udvikling, samt hvad forskningen viser om denne betydning af forældre involvering.

Diskussionen er ikke mindre væsentlig i en tid, hvor man med folkeskolereformen diskuterer obligatoriske lektiecaféer samtidig med en tydeliggørelse

af forældresamarbejdets betydning. Dertil kommer, at nogle forældregrupper ser ud til at øge investeringen i deres børns skolepræstationer, fordi de ser det som en del af forældreopgaven og en nødvendighed underordnet ny skolereform. Samtidig ser det ud til, at flere forældre end tidligere benytter sig af privat lektiehjælp til deres børn for at undgå, at deres børn lider faglige nederlag (Politiken, 2014). Det rejser en diskussion om, hvorvidt Annas forældre gør det, de skal gøre, eller om de indgår i den moderne fortælling om de rigtige forældre. Man kunne forestille sig en række videre scenarier på baggrund af Annas forældres handling. Et scenarie, hvor Annas forældre får stor anerkendelse fra skolen og Annas lærer, hvor de bliver betragtede som engagerede og ansvarlige forældre, et andet scenarie, hvor Annas forældre har så meget held med læsningen og de måder, de benytter sig af, at de føler sig klædt godt på til at blande sig i Annas læreres arbejde. Dermed skubber de til grænsen mellem lærerens og forældrenes rolle. Et tredje scenarie, hvor det bliver en sur pligt for forældrene, som ender i et tidskrævende projekt, konflikter og en Anna, der mister enhver motivation.

Samtidig ser det ud til, at flere forældre end tidligere benytter sig af privat lektiehjælp til deres børn for at undgå, at deres børn lider faglige nederlag.

Man kunne derfor mere generelt fristes til at spørge, hvorfra forestillingen og idéen om, at forældre skal hjælpe deres børn med lektielæsning, egentlig kommer i en dansk skolekontekst? I udgangspunktet går alle børn jo i en skole med masser af professionel hjælp fra netop de faggrupper, som er bedst uddannet til at lære børn at læse, regne og samarbejde osv. Så hvorfor denne optagethed af forældredeltagelse fra flere aktører? Man kunne måske ligefrem vove den påstand, at der er skabt en politisk opfattelse samt en skolekultur og forståelse hos nogle forældre om det nødvendige i et supplement hjemmefra, hvis børnene skal klare sig godt i skolen og videre frem. Der kan altså ligge en naturlighed i forældresamarbejdet, som vi alle rammes af og er med til at producere og reproducere, uden at vi er klar over det. For at underbygge dette anlægges der i det følgende et historisk perspektiv. Med andre ord hvordan Annas forældres handling kan ses som et udtryk for en historisk og samfundsmæssig udvikling.

## Samfundsmæssige forestillinger om forældreinddragelse

I Danmark har der været en lang tradition for, at skole og hjem samarbejdede om børnenes skolegang. Gennem flere årtier er det blevet praktiseret af forældre og lærere. Men også andre betydningsfulde aktører har haft indflydelse på udformningen såsom politikere, interesseorganisationer og skolens ledelse. Siden 1974 har det været skrevet ind i folkeskolelovens formålsparagraf, at skole-hjem-samarbejdet var en del af skolens opgave. Man ønskede uddannelsespolitisk at give forældre mulighed for at blive inddraget og involveret i deres børns skolegang i højere grad, end det havde været muligt tidligere. Mange har set dette som en del af en demokratisk samfundsudvikling og åbning af skolen fra 60'erne og frem. Men i 80'erne og frem vandt andre politiske intentioner frem. En intention var en markedspolitisk strategi, hvor forældre fik flere og flere valgmuligheder, hvilket skabte muligheden for at handle som forbruger, fx det frie skolevalg, deltagelse i bestyrelser m.m., som blev understøttet af lovgivningen. Det markedspolitiske perspektiv betød også en større individualisering, hvor forældre i højere grad kunne træffe beslutninger ud fra, hvad der var godt for deres egne børn mere end for skolen, klassen eller børnefællesskabet. Det hang sammen med et samtidigt øget fokus på ansvar for egen læring. En tendens, der aktuelt peger i denne retning, er det faktum, at børn i dag oftere flytter til en anden skole end tidligere. Tit med en begrundelse om, at de ikke lærte nok på den skole, de kom fra, eller ikke følte sig tilpas i klassen. Dette samtidig med en anden intention, som kom fra interesseorganisationerne, men også fra politisk side, nemlig idéen om, at jo mere forældresamarbejde jo bedre. Ofte blev det begrundet med at skole-hjem-samarbejde havde betydning for børns læreprocesser og blev talt frem som nødvendigt og altid positivt (Nordahl, 2003; KL, 2011). Men det viste sig mere at være en forestilling end en antagelse, man kunne forskningsunderbygge.

Men det selvfølgelig i et skole-hjem-samarbejde betyder blot, at det er blevet en kultur og dermed naturliggjort, ikke at indholdet eller grænserne mellem skole og hjem er fastlagt og afklaret af de involverede parter.

Hanne Knudsen peger i sin afhandling på, at der gennem tiden har været tale om flere diskurser og



dermed opfattelser af hvad skole-hjem-samarbejdets formål var. Før 50'erne var det en pligt, i 50'erne en opbakning til skolen, i 70'erne en deltagelse, i 80'erne blev forældrene anset som brugere og forbrugere af skolen, og aktuelt er der en fokusering på forældrenes ansvar (Knudsen 2008). Der er fx gennem de sidste 10 år udviklet forskellige nye samarbejdsflader, og særligt siden 2000 er der sket en ændring, og der er en øget ambition med samarbejdet i form af elevplaner, familieklasser, forældrekontrakter, skole-hjem-vejledere, samarbejdsspil, forskellige sociale arrangementer i og uden for klassen (Knudsen 2008). Med andre ord er der sket en større ansvarliggørelse og involvering af forældrene, som kan forstås som en videreudvikling af de første, mere demokratiske intentioner til en større individualisering, hvilket nogle forældre tager til sig.

Andre forskningsresultater viser, at skole-hjem-samarbejdet gennem tiden er blevet etableret som en selvfølghed fx ved at pege på, at skole-hjem-samarbejdet er ret ens og identisk på tværs af forskellige geografiske lokalområdet. Det er nemlig

stort set samme model, der benyttes i forhold til antal skole-hjem-samtaler, forældremøder m.m., hvilket kan underbygge denne selvfølghed (Dannesboe, 2012 og 2012b). Derudover er det svært at forestille sig en skole i Danmark uden forældresamarbejde, hvilket medfører, at man både politisk og gennem skolen og forældrene opretholder denne kulturelle. Men det selvfølghede i et skole-hjem-samarbejde betyder blot, at det er blevet en kultur og dermed naturliggjort, ikke at indholdet eller grænserne mellem skole og hjem er fastlagt og afklaret af de involverede parter.

### Forældres engagement – fra overengageret til underrepræsenteret

Selvfølgheder i forældresamarbejdet og forældres rolle i forhold til at understøtte deres børns læring i skolen kan være med til at skabe kategorier, hvor forældrenes deltagelse enten anerkendes eller modsat misgænskes som manglende deltagelse eller forkert deltagelse. Det væsentlige her er, at kategorierne ikke nødvendigvis er skabt af skolens professionelle,



af politikerne alene, men lige så vel af forældrene selv gennem tiden og gennem opfattelser af den gode forælder, den ansvarlige forælder, den forælder der bakker op om lærernes arbejde m.m. Den type kategoriseringer skaber forskellige muligheder for, hvilke roller man kan påtage sig eller tildeles som forældre. Satireprogrammet "I Hegnet" med Lisbeth Wulff og Ditte Hansen tager netop fat i den problematik, at forældre både skabes af tiden og samfundet, men også selv er medskabende i fremstillingen af den "perfekte forælderrolle" i form af fx Emil C.s mor, der altid har bagt kage til forældremødet og engagerer sig lidt for meget i sin søn.

Annas forældres involvering i Annas faglige udvikling og skolepræstationer kan altså forstås på baggrund af disse vilkår og denne udvikling, samtidig med at de selv er medproducerende sociale aktører.

Men det efterlader stadig et spørgsmål om, hvad forældres involvering og deltagelse gør ved skolen, børnene og familien.

Det kan være svært entydigt at pege på, at læselektier eller andre lektier har en effekt på læsningen eller læringen generelt, og at det ikke skyldes andre faktorer eller sammenfaldet af flere faktorer.

Forskningen er delt. En del af forskningen, ofte den mere kvantitative og målbare forskning, mener, at forældres støtte og deltagelse i deres børns læring i hjemmet og som supplement til skolen har en effekt (CCL, 2009; Desforges, 2003; KL, 2013; OECD, 2012). Problemet er, at det er svært entydigt at måle disse effekter, og det indebærer en usikkerhed i forhold til andre faktors betydning. Derudover viser disse resultater ikke, hvad forældreinvolvering betyder for hverdagen eller relationerne mellem barn og forældre eller mellem skole og hjem. Det kan den kvalitative forskning sige mere om. Her peger forskningen på, at familieliv og familiers hverdag præges af forældrenes

engagement i barnets skolepræstationer. Både godt og skidt. Fx er det at forældre involverer sig i deres børns faglige udvikling ofte tidskrævende og udgør en stor del af familiens tid sammen og giver samtidig anledning til forskellige konflikter mellem barn og voksne, men også de voksne imellem. Det kan få betydning for forældrenes måde at forstå sig selv på og deres opgaver i relation til skolen og grænsen mellem skole og hjem. Det fremhæves derudover, at samarbejdet fylder meget både hos forældre og lærere, og det kan gøre det svært at afgrænse lærerens arbejde eller legitimere lærerens position i forhold til forældrene. Forældrene bliver måske langsomt selv til en slags "lærer" og tror til tider mere på deres egne evner til at bringe deres børn videre på et højere fagligt niveau, end de tror på lærerens faglige evner til at hjælpe deres børn med at blive fagligt dygtige (Knudsen, 2008).

## Lektier

Det kan være svært entydigt at pege på, at læselektier eller andre lektier har en effekt på læsningen eller læringen generelt, og at det ikke skyldes andre faktorer eller sammenfaldet af flere faktorer. Alligevel opfordres forældre til at tage del i deres børns læreprocesser omkring læsning med en almen opfattelse af, at det er godt.

Men det er ikke kun i skolen, at forældre opfordres til at tage del i deres barns læring. På hjemmesiden frilæsning.dk kan man således blive informeret om, hvordan man som forældre kan støtte sit barns læsning. Selvom dele af den internationale kvantitative forskning peger på, at elevers hjemmearbejde og forældrenes støtte har en effekt, så er der stadig en vis usikkerhed i resultaterne. I en national kontekst er der meget få undersøgelser, der viser sammenhængen. Flemming B. Olsens ph.d.-afhandling om lektielæsnings betydning for gymnasieelevers læreprocesser fra 2010, et nyere speciale af Adam Valeur Hansen udgør sammen med SFI's rapport Lærere, undervisning og elevpræstationer fra 2014 det mest aktuelle materiale. Her peger særligt SFI's rapport på, at lektielæsning ikke ser ud til at have den store betydning, særligt ikke for de børn, der kommer fra gode socioøkonomiske forhold (Hansen, 2003; Olsen, 2010; SFI, 2014). Derimod kan lektierne i højere grad risikere at demotivere børnene. Samtidig tyder meget på, at lektier ofte er det, der definerer skole i forældrene, børnene og lærernes forestillinger om, hvad skole er. En lektiefri skole kan således skabe bekymring og debat hos børn og forældre. Modsat behøver lektier ikke at skabe problemer, men kan sandsynligvis give nogle forældre

en ro og en mulighed for at følge med i, hvad der undervises i, og hvad deres børn kan, men det ved vi faktisk ikke. Vi ved heller ikke, hvad det betyder for skolens legitimitet, når forældre får denne indsigt. Skole handler langt hen ad vejen også om, at de, der bruger den, tror på den. Valeur Hansen peger dog på, at hvis elever får lektier, der ikke passer til deres niveau, og som de ikke selv formår at lave hjemme på egen hånd, så producerer det en forventning om, at forældrene involverer sig og hjælper barnet. Fx peger han på, at lektier tit gives i slutningen af en time, hvorved barnet er overladt til sig selv eller til sine forældres mulighed for støtte. I undersøgelsen fortæller flere af de interviewede lærere, at de forventer, at forældrene går ind i opgaven og hjælper barnet. Hermed forstærkes den opfattelse, at skole ikke er nok i sig selv, men kræver forældrenes engagement og hjælp (Hansen, 2009).

Med andre ord er det blevet mere komplekst at sige noget om forældres baggrunde og deres betydning for deres børns skolepræstationer. Alligevel tyder meget på, at mellemlagets forældre er villige til at investere mere i deres børns skolegang og videre uddannelse.

Olsen er sammen med Syddansk Universitet i gang med et projekt, hvor man arbejder med den lektieintegrerede skole, og som aktuelt understøttes af den tankegang, der ligger i folkeskolereformen. Derudover bliver det interessant at følge de obligatoriske lektiecaféers udvikling, form, indhold og frem for alt betydning.

## Vi er alle (u)lige

Forskningen viser desuden, at forskellige forældres muligheder for at deltage i skole-hjem-samarbejdet er afhængigt af socioøkonomiske baggrunde, uddannelse, stilling, erfaring med uddannelse og livshistorie. Det fremhæves, at jo højere socialklasse og uddannelse forældrene har, jo mere optaget er de af deres børns skolepræstationer, og jo mere involverer og engagerer de sig. Disse studier konkluderer ligeledes, at uddannelsesbaggrund ofte har stor betydning for, hvordan forældre oplever og praktiserer deres rolle i skole-hjem-samarbejdet. Det betyder, at mellemlagsforældrene typisk er dem, som laver den største investering,





sandsynligvis fordi de ofte får størst udbytte af deres investeringer og selv har positive erfaringer med egen skolegang og uddannelse (Hansen, 2003; SFI, 2014; Lareau, 2000). Den amerikanske sociolog Lareaus studier viser bl.a., at arbejderklassen i mange tilfælde opretholder en mere tydelig grænse mellem hjem og skole end andre sociale klasser (2000). Men de sociologiske studier og betydningen af forældres baggrunde for deres børns uddannelse har i de sidste årtier været udfordret af den diversitet, der præger forældregruppen. Således peger nyere studier på, at forældre, der er immigreret til Danmark, og som ikke nødvendigvis selv har høj uddannelse fra deres hjemland, netop har stort fokus på deres egne børns uddannelse. Formålet var netop, at deres børn skulle uddannes og indgå i en social mobilitetsstrategi. Med andre ord er det blevet mere komplekst at sige noget om forældres baggrunde og deres betydning for deres børns skolepræstationer. Alligevel tyder meget på, at mellemlagets forældre er villige til at investere mere i deres børns skolegang og videre uddannelse (Hansen, 2003; SFI, 2014).

### Når forældre ikke ønsker at miste deres skoleprivilegier

Ovenstående peger på, at Annas forældres intentioner om at forbedre Annas læsning og dermed hendes faglige kunnen kan ses som mere end alene et udtryk for den kultur, der præger samarbejdet eller en honorering af de forventninger, der stilles til deres rolle af skolen. I et videre sociologisk perspektiv kan det også

forstås som privilegerede forældres skolestrategier og individuelle investering i deres barns skolegang og præstation. Sociolog og politolog Gitte Sommer Harriets anlægger et klasseperspektiv og argumenterer for, at når skolereformen og heldagskoletanken skal løfte de dårligst præsterende, så er alle forældre ikke lige villige til at indgå i dette samfundsmæssige sociale løft af alle børn. Forældrene vil ganske simpelt ikke risikere, at deres egne børn mister den privilegerede position som dem, der nok skal klare sig godt i skolen og videre i uddannelsessystemet. Hensigten er ellers politisk at skabe bedre vilkår for de børn, som ikke klarer sig så godt, og som ikke tilhører den privilegerede klasse. I yderste konsekvens kan man se heldags-skolen som en omfordeling af de kulturelle privilegier, som mellemlagets forældre har størst adgang til. En omfordeling, der kunne skabe mere lige forhold i uddannelsessystemet, således at uligheden ikke reproduceres (Harriets, 2014). Men denne omfordeling af de privilegeredes skolegang vil den kreative klasse ikke være med til. Deres børn behøver nemlig ikke gå længere tid i skole. Forældrene vil hellere have, at deres børn bibeholder deres fritidsaktiviteter, som på samme måde som skolearbejdet ses af forældrene som en investering i den fremtid, der venter dem og er en del af deres børns kulturelle opdragelse og dannelse.

Derfor fravælger en gruppe af forældrene den slags politiske initiativer og vælger skoler, der kan leve op til de investeringer, forældrene ønsker at gøre i deres børns uddannelse og fremtid.

Vi ved fra forskningen, at forældre-samarbejdet historisk er gået fra en pligt mod en større ansvarliggørelse og en selvfølghed med implicite forventninger, som produceres af såvel skole som hjem.

Folkeskolereformen og diskussioner om lektiecaféer tydeliggør denne diskussion. Mellemlagsforældrene træffer ikke disse valg, fordi de er onde eller ikke ønsker, at det skal gå mere underprivilegerede børn godt. De undgår folkeskolereformen eller inklusionsdagsordenen, fordi de ikke ønsker at investere egne børn i dette samfundsprojekt. De kan ikke se nødvendigheden i, at deres børn bliver en del af omfordelingen. Deres børn behøver ikke laver lektier ovre i skolen, de kan få al den hjælp, de ønsker, derhjemme og måske bedre hjælp, vil nogle forældre hævde. Harriets argumenterer for, at fokus i for stor udstrækning er på "mit barn" og ikke på de samfundsmæssige forhold. Det er naturligt for denne gruppe af forældre at fremme det hos deres barn, som de selv er gode til, og som har virket for dem i deres sociale position eller sociale opstigning. Derfor kan man heller ikke klandre den kreative klasse for, at de fravælger folkeskolereformen, folkeskolen og heldagskoleidéen (Harriets, 2014). De ønsker dybest set ikke at miste den privilegerede position, de selv har indtaget, fået eller opnået. Derfor går Annas forældre formentlig også hjem og lægger en god plan for Anna.

## Afslutning

Annas forældre gør sandsynligvis, som stort set alle forældre gør. De gør det bedste for deres børn. Annas lærere gør, som de fleste lærere gør. De giver deres elever mulighed for at lære mest muligt. Når dette sættes ind i en mere abstrakt og sociologisk diskussion, kan alle disse handlinger forstås som en del af den modsætningsfyldte kompleksitet, som såvel forældre-samarbejde som hjemmearbejde udgør.

Selv om der tales positivt om forældres inddragelse i deres børns læreprocesser i relation til skole, så ved vi fra den nationale forskning meget lidt om, hvor meget lektielæsning hjælper. Vi ved heller ikke meget om, hvad det betyder for familien og relationerne i familien.

Vi ved fra forskningen, at forældresamarbejdet historisk er gået fra en pligt mod en større ansvarliggørelse og en selvfølghed med implicite forventninger, som

produceres af såvel skole som hjem. Vi ved også, at det ikke er uproblematisk, når forældre involveres, og at det kan have betydning både for familieliv og børnenes motivation. Endelig ved vi, at grænsen mellem skole og hjem ikke er fastlagt, men til enhver tid kan rykkes af ændringer i uddannelsespolitikken, af interesseorganisationer, af forældre og skole. Med andre ord en stor kompleksitet, som på mange måder er modsætningsfyldt. Derfor ved vi heller ikke, hvem Annas forældres planer og intentioner gavner. Med andre ord mangler vi mere viden om betydningen af forskellige forældres involvering, men også af deres forskellige perspektiver på lektielæsning. Derimod er der masser af hverdags erfaringer fra skole og hjem om lektielæsning, samarbejdet mellem skole og hjem omkring lektier, som forskningen kunne beskæftige sig med. Dette blot for at understrege, at erfaringen i det levede skoleliv findes, også selvom forskningen ikke har beskæftiget sig specifikt med netop dette emne i en dansk kontekst. Omvendt betyder det også, at en diskussion af forældres rolle og deres perspektiver på lektielæsning ikke kun skal vente på forskningen, men kunne tages op allerede nu lokalt på skolerne. Det gælder om at turde diskutere det modsætningsfyldte i at være engageret, for engageret og slet ikke engageret som forældre. Det handler dybest set om at diskutere, hvor grænsen skal gå mellem skole og hjem, løbende, uden at grænsen skal fastsættes og bevogtes. Med skolereformen og de nye idealer om, at læring skal sætte sig igennem overalt og foregå hele tiden, også hjemme, er det særligt vigtigt at være opmærksom på, hvad det betyder i en hverdag. Den nye skolereform er ikke entydig, og derfor kan man både finde en forventning om, at skolen skal påtage sig et større ansvar for elevernes læring, samtidig med at der mellem linjerne stadig er en forventning om elevens eget ansvar for egen læring. Dertil kommer, at den nationale skoleforskning aktuelt har peget på, at forældreinvolvering ser ud til at give et større udbytte for børn, når energien bruges på klassen og ikke kun på eget barn. Det er altså i disse modsætninger, en ny diskussion af forældreinvolvering skal tage sit afsæt.

## Litteratur

CCL (2009). *A systematic review of literature examining the impact of homework on academic achievement*. Canadian Council on Learning.

Dannesboe, K. I., Kryger, N., Palludan, C., og Ravn, B. (2012).

*Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Århus Universitetsforlag.

# EUROPAS BEDSTE IBOG<sup>®</sup> til indskoling

Scan koden og se  
videopræsentationen



[bjerget.systeme.dk](http://bjerget.systeme.dk)

Tilskudsberettiget ✓

## Hen over bjerget. Online tekstbog

Af Annette L. Christiansen. Henvender sig til 1. og 2. klasse

En spændende og sjov vej ind i litteraturen og læseforståelsen.

Syv originaltekster lader eleven smage på litteraturen fra skolestart. Teksterne er rigt illustreret og findes i oplæst form der kan supplere elevernes egen læseoplevelse.



Den digitale lærerpakke indeholder det samlede materiale. Se den på [hob.systeme.dk](http://hob.systeme.dk).



*Hen over bjerget* findes også som trykt materiale med en tekstbog og arbejdsbog.

Udgivet af DanskLærerforeningens Forlag/Systeme.

Se priser og licenser på [shop.systeme.dk](http://shop.systeme.dk)

Læs [systeme.dk](http://systeme.dk) | Ring 70 12 11 00 | Skriv [systeme@systeme.dk](mailto:systeme@systeme.dk) | Deltag [lab.systeme.dk](http://lab.systeme.dk)

**systeme**   
bedre læring

Dannesboe, K. I. (2012b). Børn mellem skole og hjem. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.

Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of Parental involvement, Parental Support and Family Education on pupil Achievement and Adjustment. A Literature Review*. Research Report UK. Department for Education and skills.

Hansen, J. E. (2003). Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv. Hans Reitzels Forlag.

Hansen, A. V. (2010). Lektier og forældre støtte. Unge Pædagoger.

Harriets, G. S. (2014). *Klasse – en introduktion*. Hans Reitzels Forlag.

Knudsen, H. (2008). Har vi en aftale? – magt og ansvar i mødet med folkeskole og familie. *Nyt fra Samfundsvidenskaberne*.

KL (2013). Forældresamarbejde hvad ved vi? Arbejds-papir.

Lareau, A. (2000). *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary*

*Education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Larsen, Røn, M. m.fl. (2013) Forældresamarbejde og inklusion. Afdækningen af et vidensfelt. UVM.

Nordahl, T. (2003). *Hjem og skole. Hvordan samarbejder man bedre?* Gyldendal Akademisk.

OECD (2012). *PISA: Let's read them a Story! The Parent Factor in Education*. OECD Publishing.

Olsen, B. F. (2010). *Lektiers betydning for gymnasie-elevs læreprocesser*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.

Politiken 2014 26 dec. "Forældre køber lektiehjælp som aldrig før".

SFI (2014), *Lærere, uddannelse og elevpræstationer*.

# LYST TIL LÆSNING

TINA NICKELSEN

Vi har bedt personer, der både er fagprofessionelle og forældre, om at dele deres holdning til læsning, skrivning og læring i hjem og skole. Denne kommentar er skrevet af Tina Nickelsen, der er dansklærer og læsevejleder på Søndervangskolen i Aarhus samt mor til en dreng på 8 år.

”

Som læsevejleder, dansklærer i en 5. klasse og som forælder til en 8-årig dreng i 1. klasse fylder læsning og skrivning meget i både arbejdsliv og hjemme.

For mig som forælder og som lærer er læse-/skriveindlæring det vigtigste for mit barn i de første skoleår. Læsning og skrivning skaber grobund for så megen anden læring i alle fag i skolen. Dette er ingen underkendelse af skolens andre fag. Men som nærværende forælder i hverdagen kommer meget læring, knyttet til andre fag, helt naturligt. Vi tæller penge og skriver ned, hvor meget der er i pungen. Vi regner, når vi handler, og vi snakker om vand, temperaturer, vejrforhold, geografi og historie, når vi er sammen hjemme og på tur. Alt sammen noget, der giver min søn viden om verden i mange af folkeskolens fag, og som også er vigtigt for læseforståelsen, når han snart i langt højere grad skal bruge læsning til at tilegne sig viden og ikke kun for at lære at læse.

Kunsten er at sørge for, at læselektionerne ikke bliver gjort til en sur pligt, men at jeg tager mig tid til at sidde sammen med ham, så det bliver hyggeligt nærvær og samvær i stedet for noget, han skal ordne.

De ting jeg gør med min søn er også de ting jeg forsøger at påvirke mine elevers forældre til at gøre. Mine elever i 5. klasse er dygtige læsere – i hvert fald dygtige afkodere, men når det kommer til læseforstå-

elsen, er der nogle elever, der har det svært, og her ser jeg det primært som forældrenes rolle at klæde deres børn på med viden om verden gennem oplevelser, samtaler, opgaver/lege, når man er i butikker eller hjemme, så børnene får en større forståelse for livet og for almindelige gøremål i dagligdagen. Herigennem får de en indsigt, som skal bruges, når de lærer, og når de læser i skolen.

Når nu skolereformen mere eller mindre har frataget forældrene ansvaret for den daglige lektielæsning, er det vigtigt for mig at påpege, at den daglige dosis læsning stadig foregår hjemme og med forældrene som støtte. Som forælder synes jeg, det er vigtigt at følge med og vigtigt, at min søn mærker, at skolen og det konkrete skolearbejde er væsentligt. Skole og hjem skal ikke være to adskilte verdener. Det at læse lektier med min søn giver mig en god indgangsvinkel til også at få både faglige og sociale snakke om skolen, og hvad der sker der i hverdagen.

Det er vigtigt for mig, at min søn får læst sine læselektier hjemme, så han føler sig klædt på til opgaverne i skolen. Han må gerne føle sikkerhed, når der skal læses højt, så han ikke lider nederlag, fordi han er usikker på svære ord. Der er usikkerhed nok forbundet med at præstere overfor sin lærer og overfor klassekammeraterne. Kunsten er at sørge for, at læselektionerne ikke bliver gjort til en sur pligt, men at jeg tager mig tid til at sidde sammen med ham, så det bliver hyggeligt nærvær og samvær i stedet for noget, han skal ordne, inden han må noget andet som fx at spille på sin iPad eller lege med sine kammerater.

Som lærer i en 5. klasse er mit perspektiv en smule anderledes. De fleste af mine elever er flersprogede og er jo et helt andet sted i deres læsetilfælde end min søn er. Ikke alle klassens forældre har kompetencer til at hjælpe deres børn med at læse, og det er heller ikke nødvendigt. Eleverne har den primære automatisering på plads. Både i dagligdagen og til forældremøderne taler vi om læselyst og det at finde bøger der interesserer eleverne – det at give børnene gode læseoplevelser er i fokus. I samarbejdet med forældrene handler det derfor om at få forældrene til at skabe rammer omkring deres børns læsning, så det bliver et

godt valg at sætte sig 20 minutter om dagen og få læst. Alt for mange nemme, tilgængelige oversprings-handlemuligheder er til stede. Eleverne har telefoner, iPads, computere, tv og meget mere. Her giver jeg forældrene ansvaret for, at der er ro til fordybelse hver dag hjemme. Jeg tror, forældrene er glade for at få dette som en "opgave" fra skolen. Det er ikke altid let at sige nej til det, børnene gerne vil. Men når det er noget, vi i fællesskab har aftalt, har forældrene et stærkere argument.

Både i dagligdagen og til forældremøderne taler vi om læselyst og det at finde bøger der interesserer eleverne – det at give børnene gode læseoplevelser er i fokus.

På trods af en skolereform som sigter mod, at lektielæsning sker i skoletiden, har jeg altså stadig fokus på, at læsning foregår i dagligdagen hjemme. Og heldigvis virker det for de fleste elever! Jeg har rigtig mange glade læsere i klassen. Ikke elever, der kun læser, fordi jeg siger, de skal, eller de skal, fordi mor og far siger det. Nej, de læser, fordi de slet ikke kan lade være. Flere elever har fundet ud af, hvad man kan få ud af at dykke ned i litteraturen og flyde ind i en verden, hvor ordene bliver til billeder og vækkes til live. Det er en meget stor fornøjelse som lærer at se, hvordan eleverne selv har fået læselysten og slet ikke er til at stoppe igen.



# LAD MINORITETSFORÆLDRE VÆRE EN DEL AF DERES BØRNS LÆRING

MARIA NEUMANN LARSEN, LEKTOR, VIDEREUDDANNELSEN, PROGRAMMET INKLUSION OG INTEGRATION, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCC

Hvordan mon det er at være forældre i et skolesystem, man ikke selv er vokset op med? Har man en god forståelse af, hvad der foregår i skolen? Kan man hjælpe sit barn med skolearbejdet? Føler man sig anerkendt som kompetent forælder? Har man en god dialog med pædagoger, lærere og skoleledelse?

Hvordan kan vi agere som professionelle for at inddrage ALLE forældre i elevernes skolegang og læring? Dette spørgsmål vil denne artikel give et bud på.

Det er velkendt, at lærere og skoleledere i den danske folkeskole ofte vurderer skole-hjem-samarbejdet med forældre med minoritetsbaggrund som en udfordring. Dels oplever skolens professionelle sproglige barrierer i kommunikationen, dels oplever mange en ubalance i de forventninger, man gensidigt har til hinanden (Gitz Johansen, 2006)<sup>1</sup>. Jeg behøver næppe tilføje det faktum, at den danske folkeskole endnu ikke har knækket koden ift. at få minoritetsprogede elever op på højde med de majoritetsprogede elever (altså dem, der taler dansk som modersmål)<sup>2</sup> rent fagligt.

Forældrene på deres side oplever, at de ikke bliver inddraget i skolens praksis, og at de ofte ikke bliver taget med på råd om deres børns læring og trivsel<sup>3</sup>.

Vi ved, at forældres betydning for deres børns skoleresultater er ganske stor. Ifølge professor Charles Desforges (2003) har forældre til 7-årige børn seks gange så stor indflydelse på deres børns udvikling og læring, som skolen har. Denne indflydelse er aftagen-

de i løbet af skoletiden. Der ligger altså formodentlig et udviklingspotentiale i skolens kommunikation og samarbejde med minoritetsprogede forældre, et samarbejde, som kan være medvirkende til den tiltrængte forbedring af læringsudbyttet for deres børn. I artiklen her vil jeg præsentere resultater fra udviklingsprojektet *Forældre som ressource*, hvis formål netop har været at inddrage *alle* forældre, også de minoritetsprogede, i deres børns læreprocesser i skolen. Sigtet med projektet var at udvikle en didaktik, som alle lærere i alle fag kunne bruge over for alle børn.

## Projekt Forældre som Ressource

Projekt Forældre som Ressource (2011-13) er et samarbejde mellem Professionshøjskolerne UCC og UCL, Skole og Forældre samt de to projektskoler Blågård Skole i København og Seden Skole i Odense.

Formålet med projektet var at udvikle og afprøve en didaktik for skole-hjem-samarbejde, som inddrager alle forældre, også de minoritetsprogede.

Læs mere om projektet og se film fra undervisningen og skolebestyrelsens arbejde på [www.foraldresomresource.dk](http://www.foraldresomresource.dk)

## Ydre rammer for projektet

Seden skole i Odense og Blågård skole i København ønskede begge at udvikle skole-hjem-samarbejdet med minoritetsforældrene, som på begge skoler udgør en stor del af forældregruppen. Skolerne oplevede, at

kommunikationen med minoritetsforældre var svær, og at man endnu ikke var lykkedes med at få forældrene motiveret til at deltage i skolens arrangementer, selvom man havde prøvet mange 'integrationsfremmende' tiltag. Man var således klar til at prøve noget nyt.

En gruppe konsulenter fra Skole og Forældre, Professionshøjskolerne UC Lillebælt og UCC havde i en årrække arbejdet med minoritetsforældres rolle i skolen<sup>4</sup>. Denne gang ønskede man sammen med skolerne at udvikle en didaktisk tilgang til forældre-samarbejdet, hvor lærerne fik konkrete redskaber til at inddrage forældrene i elevernes læring.

## Flersproget læring

Det bliver nødvendigt her at fordybe sig en smule i en grundlæggende præmis for flersprogede elevers læring i den danske folkeskole, nemlig den læringssituation, de befinder sig i, når de går i skole på et sprog, der ikke er deres modersmål. I en etsproget skole som den danske folkeskole adskiller denne læringssituation sig naturligvis fra majoritetselevernes, hvis læring bygger ovenpå den sprogligt forankrede viden, de har tilegnet sig, fra de var helt små. Når børnene i skolen lærer om brøker, så kan læreren fx henvise til, at børnene derhjemme nok har talt om hele og halve kager eller bananer og måske en kvart liter piskefløde. For de majoritetssprogede elever betyder det, at de uden videre kan forbinde skolens sprog med deres sproglige erfaringer hjemmefra. Hvis sproget i hjemmet er arabisk, så har børnene jo de tilsvarende arabiske udtryk for halve og kvarte at bygge videre på, men disse udtryk tages sjældent op i undervisningen. Der ligger et potentiale i at knytte det, man arbejder med i skolen, til det eller de sprog, eleverne taler i hjemmet som en del af elevernes sproglige udvikling – fx ved at bede eleverne 'tage sprog med hjemmefra'. Systematisk inddragelse af elevernes sproglige kompetencer er omdrejningspunktet i forskningsprojektet *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive* (2008 ff.), som undersøger flersprogede børns læringsmuligheder i den danske folkeskole, herunder muligheder for didaktisk udnyttelse af flersprogede børns sproglige ressourcer i literacy-udviklingen.

Nyeste forskning viser, at sociolingvistiske profiler af minoritetsbørn i storbyer i Danmark er meget komplekse; børnene har ikke blot 'et sprog ude, et sprog hjemme', men har næsten alle meget sammensatte sproglige profiler, der afspejler deres kommunikative behov på forskellige sprog, hvilket igen afspejler

familiernes levevilkår i en globaliseret verden (*Tegn på sprog*, 2008 ff.). Det giver altså ikke meget mening at fastholde billedet af barnet, der taler eksempelvis farsi hjemme og dansk ude. Børnene møder og har brug for en mangfoldighed af sprog i deres hverdag, og deres sproglige repertoier består ofte af elementer fra flere sprog. Det er således ikke altid realistisk at fastholde den dikotomiske skelnen mellem første- og andet-sprog, der ligger til grund for betegnelsen 'tosproget' – mange bruger da også nu begrebet 'flersproget', som forekommer mere dækkende.

I et læringsperspektiv er det altså vigtigt, at undervisningen i skolen giver eleverne mulighed for at aktivere deres sproglige repertoier i forbindelse med de faglige læreprocesser i skolen.

I forskningsprojektet *Tegn på sprog* har børnene i interviews givet udtryk for deres holdninger til sprog. De udtrykker behov for en 'grundtriade' af sprog: *Dansk* opfattes af børnene som en selvfølgelighed ift. faglige og sociale fællesskaber, samtidig har de behov for et velfungerende *hjemmesprog*, og så udtrykker de behov for et eller flere *fremmedsprog*, fx engelsk (som et lingua franca, altså et sprog, der kan forbinde mennesker, der ikke deler sprog) eller andre sprog som svensk, tysk, canadisk, russisk, spansk<sup>5</sup>.

I et læringsperspektiv er det altså vigtigt, at undervisningen i skolen giver eleverne mulighed for at aktivere deres sproglige repertoier i forbindelse med de faglige læreprocesser i skolen, idet det giver dem mulighed for at knytte fagordene til den sproglige viden og de erfaringer, som de har i forvejen. Det styrker bredden og dybden af forståelsen af det matematikfaglige ord 'søjle', hvis Ahmed får mulighed for at få det forklaret samt at forklare det selv på det/de sprog, som han bruger derhjemme, eller på andre sprog som han kender og interesserer sig for som fx engelsk. Flersprogede elever har altså behov for en undervisning, der via stilladsering, eksplicit fagligt og sprogligt fokus, tydelig feedback og inddragelse af deres sproglige ressourcer viser dem vejen fra hverdags-sprog til fagsprog.

Vi har i Danmark et didaktisk grundprincip om at bygge videre på den viden, børnene har. Der er dog ikke en udbredt praksis med at tage princippet i anvendelse i forbindelse med flersprogede børns fler-



sprogede erfaringer. Mange lærere kan faktisk godt se formålet med at inddrage børnenes sproglige ressourcer, men føler sig usikre og udfordrede i forhold til, hvordan de skal gribe det an – en lærer taler jo ikke selv alverdens sprog. Det er vores erfaring, at lærerne savner redskaber til at inddrage elevernes flersprogede erfaringer i undervisningen, og det var netop det, vi søgte at hjælpe dem med.

### Et redskab til didaktisk planlægning

I undervisningen skal man arbejde med elevernes faglige og sproglige udvikling, der går hånd i hånd. Dette tydeliggøres ved at konkretisere faglige og sproglige mål for elevernes læring. Med disse tydelige mål for øje kan læreren planlægge, dels

hvordan han /hun vil inddrage elevernes erfaringer i undervisningsforløbet, og dels hvordan eleverne stilles i situationer, hvor de skal være sprogligt aktive omkring det, de er i gang med at lære. Vi husker at både elevernes erfaringer og deres sproglige aktivitet omkring det, de er i gang med at lære, bæres af flere sprog, og ikke nødvendigvis behøver at foregå på dansk for at være fagligt og sprogligt udviklende for eleven.

I projektet *Forældre som ressource* arbejdede lærerne med et planlægningskema, som ekspliciterer faglige og sproglige mål, samt hvordan man kan inddrage alle, også de flersprogede, elevs hjemmesprog i deres læring (kolonne fire) som en del af undervisningen<sup>6</sup>.





Skemaet ser sådan ud:

Undervisningsindhold	Faglige mål	Sproglige mål	Tiltag /handling Hvordan kan forældrene inddrages og i hvad?	Fastholdelse og efterbehandling	Evaluering
Fag og tema	Hvilke læringsmål skal eleverne nå?	Hvilke sproglige krav stilles der til eleverne for at nå læringsmålene? Skal de referere, beskrive, argumentere? Fagligt og førfagligt ordforråd	Hvordan kan forældrene inddrages i elevernes læring? Fx en konkret opgave til hjemmet	Hvordan samles der op på elevernes kommunikation med forældrene? Hvordan bruges det fortsat i undervisningen?	Har eleverne nået de faglige og sproglige læringsmål?

Første udfordring viste sig at være at beskrive de sproglige mål for ens undervisning. Her kan Fælles Mål hjælpe, nedenfor ses et eksempel fra Forenklede Fælles Mål i matematik, geometri, 1.-3. kl. ([www.ffm.emu.dk](http://www.ffm.emu.dk)):

*Færdighedsmål: Eleven kan beskrive egne tegninger af omverdenen med geometrisk sprog/*

*Eleven kan beskrive objekters placering i forhold til hinanden*

Mine understregninger skulle gerne tydeliggøre det sproglige i de faglige mål: eleverne skal beskrive ved brug af *geometrisk sprog* og *forholdsord*.

Ser man som lærer på sine faglige mål med 'sproglige briller', kan man således identificere de sproglige færdigheder, som eleverne skal udvikle gennem undervisningen. Sprog og fag er indbyrdes afhængige størrelser, og ved at opstille sproglige mål for sin undervisning husker man sig selv som lærer på at stilladsere eleven også sprogligt til at kunne nå de pågældende læringsmål.

Skemaets fjerde kolonne arbejder også med elevernes sproglige udvikling. Formålet med at inddrage hjemmet i kommunikationen om det faglige er ens for alle: dels at eleverne får mulighed for at aktivere deres erfaringer fra hjemmet i forbindelse med det, de er i gang med at lære, dels at de får mulighed for at udvide den radius, hvor de bruger fagsproget (også kaldet det førfaglige sprog). Der er altså ikke kun tale om en praksis, der er velegnet for flersprogede elever, men en praksis, der kan bruges over for alle elever og forældre.

Når læreren opfordrer til at inddrage hjemmet i den (før)faglige samtale, får også flersprogede elever de ovenstående muligheder på det /de sprog, de er vant til at bruge i hjemmet, det sprog, der bærer deres erfaringer. Således får eleverne mulighed for at knytte deres sproglige erfaringer fra hjemmet til det, de lærer i skolen.

Det solide arbejde med (fag)sproglig udvikling foregår naturligvis i undervisningen, men samtaleopgaverne i hjemmet kan bruges som det led, der knytter elevernes sprogligt bårne erfaringer til det faglige stof, og skal derfor bruges efterfølgende i klassen. Det er vigtigt at gøre sig tanke om, hvordan man vil anvende elevernes tilbagemeldinger videre i undervisningen (skemaets kolonne fem).

Hvordan kan sådan en samtaleopgave til hjemmet så se ud? Formålet med opgaven er at aktivere elevernes hverdagsviden om et givet emne eller fænomen, som der så skal arbejdes videre med i undervisningen – ikke at forældrene skal undervise deres børn! Opgaverne til hjemmet skal have form af samtaleopgaver, og det er helt essentielt at holde sig for øje, at alle familier skal kunne deltage. Vi har opstillet følgende kriterier for samtaleopgaverne:

- Enhver forælder skal kunne lave opgaven med barnet. Det kan være små simple observationer eller livets store spørgsmål – men opgaverne til hjemmet må ikke på nogen måde være akademiske eller kræve specifik viden
- Samtalen foregår på det /de sprog, der tales i hjemmet. Dette skal ofte ekspliciteres over for eleverne (og deres forældre, idet ikke alle tænker over, at læring foregår på tværs af sprog)
- Eksempel på opgaver kan være:
  - Måle ting i hjemmet med decimaltal
  - Tælle antal hængende lamper vs antal stående
  - Tale om hvorfor krig opstår
  - Fortælle en historie fra egen barndom.

Nedenfor følger et par eksempler fra undervisningen, planlagt ud fra skemaet.

3.klasse skulle lære om decimaltal. De faglige mål for undervisningen var, at eleverne skulle kende eksempler på brug af decimaltal og enkle brøker fra hverdagsituationer, samt kunne placere decimaltal i forhold til hinanden på en tallinje. De sproglige mål var, dels at eleverne skulle kende og bruge fagordene *decimaltal* og *hele tal*, dels at de skulle kunne give eksempler på hvornår og hvorfor, der bruges decimaltal.

Efter at læreren havde introduceret decimaltal, og de havde arbejdet med emnet i klassen, fik eleverne en opgave med hjem. Opgaven gik ud på, at eleverne sammen med deres forældre skulle måle tre ting i hjemmet med decimaltal, skrive de tre tal i rækkefølge, samt tale om, hvornår familien bruger decimaltal.

Næsten alle elever i den etnisk meget sammensatte klasse havde lavet opgaven med forældrene, og tilbage i klassen dannede elevernes tilbagemeldinger baggrund for videre undervisning. Der var stor aktivitet i klassen, og alle elever indgik i samtale om, hvilke tal der var størst og mindst. I særdeleshed gav opgaven, hvor eleverne skulle stå på række med deres decimaltal, anledning til store diskussioner. Flere gange måtte eleverne visualisere og konkretisere, fx ved at skrive



tallet ned, for på den måde at få hjælp til at stille sig på den rigtige plads.

Eleverne var synligt interesserede i de efterfølgende beretninger, hvor de hver især fortalte om, hvorfra et af deres decimaltal stammede. En elev fortalte, at han havde fået hjælp af sundhedsplejersken, som netop var på besøg, til at måle sin nyfødte lillesøster. En anden elev fortalte, at han sammen med sin far havde målt dæktrykket på deres bil. En tredje elev havde sammen med sin mor målt køkkenbordet. Alle sammen fortællinger, der var med til at gøre decimaltal nærværende og meningsfulde for eleverne.

Næste eksempel er fra udskolingen: En 8. klasse arbejdede med emnet 'det gode og det onde i religion'. De faglige mål var, at eleverne skulle have en viden om 'det gode' og 'det onde' som religionsfaglige begreber og reflektere over begreberne i forhold til forskellige religioner og i forhold til sig selv. De sproglige mål var blandt andet, at eleverne skulle kunne læse fagtekster om forskellige religioners syn på begreberne samt samtale om dette.

**"Jeg forstod det bedre, når jeg talte med min far om det, meget bedre end når de taler om det ovre i skolen på det der integrerede sprog." Dreng, 8. klasse.**

I forberedelsesfasen bad læreren eleverne tale med forældre eller andre personer derhjemme om forståelser af det gode og det onde, gerne relateret til en religion de kendte til – ud fra følgende spørgsmål:

- Hvor kommer det onde fra? Giv så mange bud, som I kan
- Hvad er 'det onde'?
- Hvad er 'det gode'?
- Handler 'det gode' om at have forståelse for andre?

Med samtalen i hjemmet, som foregik på det sprog, der faldt naturligt, fik eleverne aktiveret deres forforståelse om emnet. Pointen er, at forforståelsen *også* er et sprogligt anliggende; har man været vant til at tale om disse begreber på fx spansk, så vil 'el bien y el mal' ('det gode og det onde') aktivere de mange semantiske (= betydningsmæssige) koblinger, man har gjort sig med disse begreber fra tidligere erfaringer, og således vil man have mange flere semantiske tråde at trække på, når man skal læse om og arbejde med begreberne

i en faglig kontekst. Læreren forsøger på denne måde at øge de faglige begrebers semantiske tyngde for eleverne, idet hun sørger for at koble begreberne til fænomener eller samtaler, de kender fra kontekster uden for skolen.

Hjemmets bud på svarene på ovenstående spørgsmål skulle efterfølgende præsenteres for resten af klassen, hvorefter eleverne skulle arbejde med de religionsfaglige tekster. En af eleverne siger således om sin oplevelse med talelektierne: *"Jeg forstod det bedre, når jeg talte med min far om det, meget bedre end når de taler om det ovre i skolen på det der integrerede sprog."* Dreng, 8. klasse.

Eksemplet illustrerer, at denne type forældreinddragelse også er relevant i de større klasser. Og metoden er effektiv for *alle* elever, idet også majoritets elever har glæde af at få aktiveret deres hverdagsprog og erfaringer som forberedelse til et fagligt emne.

## Når forældrene er med

Planlægningskemaet er blot et simpelt greb i planlægningen af undervisningen, men et greb, som kan have en stor virkning. Lærerne på de to projektskoler har været glade for at bruge det som redskab til deres planlægning og udtrykte begejstring over, at det var en overskuelig metode, der var lige til at bruge i deres praksis.

**Respektfuld inklusion af minoritetsforældre i skolens arbejde handler ikke om baklava, couscous og mavedans til den årlige fælles fest, men om den kontinuerlige, daglige inddragelse i deres børns læring.**

På begge projektskoler har man iværksat tiltag, både i undervisningen, til forældremøder /-arrangementer og skole-hjem-samtaler, hvor forældrene blev inddraget i deres børns læring. Erfaringerne er overvældende positive; lærere og skoleledelser har oplevet, at forældrene engagerer sig mere i deres barns skolegang, og mange forældre har meldt positivt tilbage på det, de kalder 'talelektier' til hjemmet. På den ene projektskole har man udviklet principper for skole-hjem-samarbejdet, der blandt andet indebærer at alle forældrearrangementer skal have et fagligt indhold, og at skole-hjem-samtalerne er blevet mere konkrete ift. det faglige.

Som afslutning på projektet har vi interviewet forældre, der har deltaget i projektet, og de udtrykte stor tilfredshed med at blive inddraget i deres børns faglige og sproglige udvikling. Nogle forældre havde i det indledende interview i første fase af projektet givet udtryk for, at de følte sig underinformerede om deres børns faglige ståsted; de havde med ældre børn oplevet at få at vide, at det hele gik fint i indskolingen og på mellemtrinnet og var først i udskolingen blevet gjort opmærksomme på, at deres barn ikke levede op til de faglige krav. Dette havde fået flere forældre til at overveje at flytte deres yngre børn til en anden skole. Men den grad af inddragelse, de nu oplevede, gjorde dem mere trygge ift. deres barns faglige ståsted og udvikling.

Respektfuld inklusion af minoritetsforældre i skolens arbejde handler ikke om baklava, couscous og mavedans til den årlige fælles fest, men om den kontinuerlige, daglige inddragelse i deres børns læring. De to projektskoler i projekt *Forældre som Ressource* har vist, hvordan det kan lade sig gøre.

## Litteratur

Kofoed, U. (2009). *Forældresamarbejde med fokus på elevernes læring*. Akademisk Forlag.

Gitz Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.

Desforges, C. (2003). *The Impact of Parental Involvement Parental Support and Family Education on Pupil*

*Achievement and Adjustment: A literature Review*. Department for Education and Skills ([http://www.thelizlibrary.org/liz/parenting and educational achievement.pdf](http://www.thelizlibrary.org/liz/parenting%20and%20educational%20achievement.pdf))

Timm, L., og Kristjansdottir, B. (2011). *Uhørte Stemmer – sproglige minoritetsforældre og samarbejde med skolen*. ViaSysteme.

- 1 En undersøgelse fra Scharling Research viser fx, at 52 pct. af lærerne i folkeskolen oplever kulturelle vanskeligheder i skole-hjem-samarbejdet, mens 70 pct. oplever sproglige udfordringer (Scharling Research, 2008, for magasinet Folkeskolen).
- 2 Jeg bruger begreberne (sproglig) majoritet /minoritet, fordi de fortæller om gruppers magtrelationer /positioner i samfundet. 'Dansk' er en national kategori, som i princippet dækker begge grupper, forstået som 'borgere i Danmark'.
- 3 Se fx Timm og Kristjansdottir (2011) eller filmen: *Fra Hamids mor* (Nordstjernen Film og tv, 2009), hvor minoritetsforældre udtaler sig om deres oplevelse af skole-hjem-samarbejdet.
- 4 For mere information om dette arbejde, se: [www.goodidinschools.eu](http://www.goodidinschools.eu), samt 'for-di'-projektet: <http://www.skole-foraeldre.dk/Videnbank/Temaer/For-di.aspx>
- 5 Helle Pia Laursen m.fl.: *Tegn på sprog*, Statusrapporter 2008-14.
- 6 Planlægningsskemaet er udviklet på baggrund af mange års arbejde med temaet, beskrevet i Ulla Kofoed: *Forældresamarbejde med fokus på elevernes læring*. Akademisk Forlag 2009.



# LEKTIER OG LEKTIESTØTTE I FORANDRING

ADAM VALEUR ASKJÆR-HANSEN, CAND.PÆD. I GENEREL PÆDAGOGIK, AFDELINGSLEDER PÅ GRØNVANGSKOLEN I VEJEN OG KONSULENT

Den tid, eleverne bruger på lektiearbejde, om det er i hjemmet eller i lektiecaféen på skolen, skal bruges med omtanke. For hvad er det egentlig, vi ønsker, at eleverne skal lære, når de arbejder med lektierne? Tilrettelæggelse af lektiearbejde og lektiestøtte bør tage udgangspunkt i en snarlig afklaring af, hvad lektiearbejdets egentlige formål er. Herefter kan det drøftes, om lektiearbejdet kan tilrettelægges, således at det lever op til formålet.

## Formålet med lektier?

Hvad er formålet med lektier? Et spørgsmål, alle undervisere bør stille sig selv, når lektier tilrettelægges som en del af læringsarbejdet, og et spørgsmål, som alle skolebestyrelser burde drøfte.

Grundlæggende handler det om, at arbejdet med lektier skal understøtte den fagopdelte undervisning, således at eleven kan få et større udbytte af selve undervisningen. Ud fra denne forståelse kan der skelnes mellem på den ene side: Træning af skolefaglige færdigheder og på den anden side: Selvledelseskompetencetræning.

- Formålet med at eleven arbejder med lektier er at træne elevens kundskaber og færdigheder.
- Formålet med at eleven arbejder med lektier er at træne og lære eleven at planlægge og organisere sin tid samt at udvikle gode arbejdsvaner, selvdisciplin og selvindsigt i læring.

Undervisere og forældre skal have for øje, at "traditionelle lektier", som har fyldt en stor del af børns liv de sidste 50 år, empirisk set ikke bidrager til øgede kundskaber og færdigheder, selvom det betragtes som formålet. Nogle elever vil måske profitere af lektiearbejde i nogle fag og på nogle klassetrin, andre

ikke, nogle elever vil demotiveres af arbejdet, de vil have negativt udbytte af arbejdet i skolen, andre ikke. Spørgsmålet om, hvornår lektiearbejdet egentlig giver hvilket udbytte og hvorfor, er uhyre komplekst. Det er muligt at skele til store udenlandske undersøgelser (metareviews), der kan give pejlemærker desangående, skele til andre udenlandske undersøgelser, der skal fortolkes ind i danske sammenhænge, hvis de skal give mening og være brugbare (Cooper, 1989; Cooper et al., 2006), men vi har ingen relevante danske undersøgelser at forholde os til.

Hvad er formålet med lektier? Et spørgsmål, alle undervisere bør stille sig selv, når lektier tilrettelægges som en del af læringsarbejdet, og et spørgsmål, som alle skolebestyrelser burde drøfte.

Det er problematisk, at danske lærere og andre fagfolk ikke har valid forskning omkring lektier til rådighed, specielt i den nuværende produktorienteringsdiskurs, hvor der i høj grad fokuseres på hvilke læringsprocesser, der giver læringsudbytte, hvilke der ikke gør og hvorfor. Lærere kan således ikke svare på det simple og ofte stillede forældrespørgsmål: "Lærer mit barn noget af den type lektiearbejde?"

Det almindelige videnskabelige grundlag kan selvfølgelig hjælpe os (Meyer, 2005; Hattie, 2012). Udbytterig undervisning indeholder en række delelementer, som man må forvente, at udbytterigt lektiearbejde på mange områder også bør indeholde. I det lys må det antages, at udbytterigt lektiearbejde opfylder nedenstående kriterier (Hansen, 2009):

- Der er synlige og tydelige læringsmål for lektieopgaverne, og det tilrettelægges således, at eleven vil kunne se progression i egen udvikling, når der kontinuerligt arbejdes med opgaverne.

- Arbejdet giver, i et eller andet omfang, mening for eleven, fx er det meningsfuldt, når lektiearbejde bruges i den efterfølgende undervisning, eller der er anden sammenhæng mellem selve undervisningen og lektiearbejdet.
- Lektiearbejdet er differentieret således, at opgaven giver eleven en passende udfordring, både hvad angår kompleksitet og omfang. Lektiearbejde skal tilrettelægges som læringstræning og skal i princippet kunne klares på egen hånd af eleven.
- Der er variation i typer af lektieformer.
- Læreren har kendskab til elevens træningskompetencer, således at den træningsform, der udgør lektien, er udbytterig for eleven.
- Der gives altid feedback og evt. feedforward på lektiearbejdet.

Det er problematisk, at danske lærere og andre fagfolk ikke har valid forskning omkring lektier til rådighed, specielt i den nuværende produktorienteringsdiskurs, hvor der i høj grad fokuseres på hvilke læringsprocesser, der giver læringsudbytte, hvilke der ikke gør og hvorfor.

Afsluttende, og måske det vigtigste delelement, er lærerens autenticitet, hans relationelle kompetencer og evne til, sammen med klasseteamet, at udvikle et positivt læringsmiljø. I denne optik skal læreren i sit didaktiske arbejde reflektere over, hvilke dele af hans autenticitet, sociale kompetencer og ledelseskompetencer (Plauborg, 2010), der har indflydelse på elevens læring i lektiearbejdet.

### Støtte fra forældrene

Lektieforældrestøtte kan ansues som direkte støtte og indirekte støtte.

Indirekte støtte handler om spontan hjælp, opmuntring, organisering og dialog omkring lektiearbejdet og skolearbejdet. Barnet træffer selv afgørelser i lektiearbejdet, og forældrene er på sidelinjen.

Den direkte støtte, hvor støttepersonen tager direkte del i lektiearbejdet. Dvs., at støttepersonen sammen med barnet udfører barnets lektier eller dele af barnets lektier, forklarer metoder fx grammatikmetoder, regnearter etc.

Der er ingen forskning, der viser, at direkte forældrestøtte er gavnligt for barnets udbytte af skolearbejdet. Nogle forældre vil selvfølgelig være i stand til at hjælpe og forklare metoder på en måde, der motiverer og støtter barnet, men desværre bidrager den type støtte ofte til konflikter mellem forældre og barn. Den mere indirekte støtte anses derimod som fremmede for barnets motivation og selvledelseskompetencer.

Nogle forældre sætter lighedstegn mellem læring og lektier, og de forventer, at deres barn skal have mange lektier, som forældrene måske har erfaring med fra deres egen skoletid. Jeg har været i kontakt med undervisere, der har oplevet forældre, der favoriserer undervisere, der giver mange lektier, og omvendt betragter undervisere, som ikke anvender lektier i undervisningen som "dovne og inkompetente", da motivet for de manglende lektier anses for at være udtryk for underviserens manglende lyst og tid til at give feedback på arbejdet. Dette kan presse nogle undervisere til at anvende lektier, der ikke er didaktisk gennemtænkte og derfor ikke bidrager til elevens læring, simpelthen for at tilfredsstille forældrene.

Der er ingen forskning, der viser, at direkte forældrestøtte er gavnligt for barnets udbytte af skolearbejdet. Nogle forældre vil selvfølgelig være i stand til at hjælpe og forklare metoder på en måde, der motiverer og støtter barnet, men desværre bidrager den type støtte ofte til konflikter mellem forældre og barn. Den mere indirekte støtte anses derimod som fremmede for barnets motivation og selvledelseskompetencer.

Forskningen viser, at forældres engagement i børnenes skole og skolearbejde har relativ betydning for, om børnene får et højt udbytte af undervisningen (Desforges, 2003). Det understøtter undervisningen, at forældrene dagligt samtaler med barnet om fag og de arbejdsprocesser, der foregår i skolen. At barnet genkalder sig delelementer af læringsarbejdet og repeterer det for forældrene, hjælper barnet til at huske og forstå. I en sådan daglig skolefagssamtale vil barnet måske endda få nye indtryk og idéer, der kan supplere læringen i skolen, og vil ofte give barnet motivation for det videre læringsarbejde. Samtalerne

i hjemmet kan tage udgangspunkt i et stykke konkret lektiearbejde, som barnet sidder med, bøgerne eller kladdehæftet i tasken eller læringsmålene, der er skrevet i ugeplanen. Nogle skoler er i den forbindelse opmærksomme på at sende billeder hjem fra undervisningen eller gør det til en del af læringsarbejdet, at eleverne tager billeder af arbejdsprocesser og produkter på deres mobiltelefon, og eleverne får til opgave at fortælle forældrene om læringsmål og arbejdsproces ud fra billederne. Dette gør det lettere for forældrene at få skabt den vigtige skolefaglige dialog og kan give god indsigt i deres barns læringsaktiviteter.

I den forbindelse kunne det være oplagt, at skolernes pædagogiske udvalg fik drøftet, hvorvidt det er muligt at tilrettelægge undervisning, der giver eleverne lyst til at fortælle/gengive deres arbejde, læring og oplevelser, når de kommer hjem til deres forældre. Og hvorvidt det er muligt at tilrettelægge undervisning, der giver eleverne mulighed for at vise deres forældre, hvad de lærer (video, lyd, foto etc.). Der lanceres for nærværende flere metodikker, der kunne supplere og perspektivere ovenstående, bl.a. Flipped classroom.<sup>2</sup>

Der er ingen forskning, der viser, at direkte forældrestøtte er gavnligt for barnets udbytte af skolearbejdet. Nogle forældre vil selvfølgelig være i stand til at hjælpe og forklare metoder på en måde, der motiverer og støtter barnet, men desværre bidrager den type støtte ofte til konflikter mellem forældre og barn. Den mere indirekte støtte anses derimod som fremmede for barnets motivation og selvledelseskompetencer.

I takt med de nye lektieformer kombineret med det, at nogle elever har besluttet færre lektier med hjem, pga. lektiecaféordningerne, oplever en del forældre, at de har mistet følingen med deres barns skolearbejde.





Skolerne må derfor have for øje at en del forældre:

- ønsker indblik i, hvad der foregår i skolen, herunder ugeplaner med læringsmål.
- ønsker at kunne følge med i deres barns faglige progression.
- ønsker at kunne bidrage til deres barns faglige udvikling og progression.

Folkeskolereformens bebudede lektiecafé-/for dybelsescaféordning må betragtes som understøttende undervisning. Tiltaget er desværre kommet skævt i gang nogle steder, da landets folkeskoler ikke har fået klarlagt, hvad formålet med ordningen i bund og grund er, med andre ord: Hvad er en lektiecafé, og hvad skal den indeholde, hvis den skal understøtte elevens læring. Beskrivelsen af formålet med disse lektiecaféer begynder selvfølgelig først at blive rigtigt komplekst, når ovenstående betragtninger (at traditionelt lektiearbejde i empirisk forstand antageligvis ikke giver eleven et højere fagligt udbytte) tages i betragtning. For hvordan etableres der et lektielæringsmiljø, der giver udbytte, når grundlaget,

som ordningen bygger på, i bund og grund ikke giver udbytte?

En del af lektiearbejdet bliver, efter folkeskolereformens ikrafttrædelse, nu udført på skolen og vil i et vist omfang frigøre nogle forældre for daglige kampe omkring lektier, mens andre forældre betragter tiltaget som umyndiggørende, da de umiddelbart får sværere ved at følge barnets progression samt deltage i udfærdigelsen af deres barns skriftlige lektieopgaver.

Hvis lektiecaféer/for dybelsescaféer efter næste folketingsvalg bliver ændret til reel, understøttende undervisningstid, som frit kan placeres i løbet af skoledagen, åbnes der for nye perspektiver. Tiden kunne således bruges som decideret for dybelsestid, hvor eleverne kan arbejde videre med et stykke arbejde, der er blevet tildelt i den fagopdelte undervisning, og efter for dybelsestidens vil eleven kunne få feedback af den lærer, der har stillet opgaven. En sådan arbejdsproces kan ikke kaldes "lektiearbejde", men snarere selvstændigt læringsarbejde som en del af undervisningen.



## Selvledelse og selvorganisering

Hvis formålet med elevens arbejde med lektier er at træne og lære eleven at planlægge og organisere sin tid samt at udvikle gode arbejdsvaner, selvdisciplin og selvindsigt, er der ingen tvivl om, at forældrene kan få en betydelig rolle. I lyset af Hatties undersøgelser (Hattie, 2009) må disse kompetencer, der samlet kan benævnes elevens selvledelseskompetencer, anses for særdeles vigtige.

Opnår eleven forståelse for egne læreprocesser, vil elevens udbytte af undervisningen øges (Hattie, 2009; 2012). At have selvledelseskompetence betyder, at eleven er god til at planlægge og gennemføre opgaver på egen hånd og kan bl.a. kan opnås igennem kvalitativ dialog (i skolen og i hjemmet) omkring mål og arbejdsprocesser i skolen og i fordybelsesarbejde/lektiearbejde.

En elev, der har kompetence til selvledelse, kan ud fra det aktuelle modningsniveau:

- Koordinere aktiviteter og arbejdsopgaver, herunder skole- og lektiearbejde og fritidsaktiviteter/fritidsarbejde.
- Organisere materialer (analoge og digitale, hjemme og i skolen).
- Ud fra indsigt i egne læringskompetencer etablere en arbejdsplads, som passer til elevens læringsstil.
- Kende egne fagkompetencer og læringsmål inden for folkeskolens forskellige fagområder.
- Kunne notere lektier og arbejdsopgaver i en elektronisk kalender og planlægge og gennemføre arbejdsprocesser på egen hånd.
- Kunne "sætte sig op" til et stykke skolearbejde og forstå, hvorfor skolearbejde er vigtigt, og prioritere det.

Skole og hjem bør koordinere, hvordan elevens selvledelseskompetencer trænes og udvikles, og som supplement til dette vil det være gavnligt, at skolerne udarbejder en progressionsplan med mål handletiltag omkring elevens selvledelseskompetencer, der beskriver specifikke indsatsområder på de forskellige årgange.

## Støttee arbejde omkring læsning i hjemmet

De fleste folkeskoler opfordrer som en del af skolens læsestrategi til, at eleverne dagligt læsetræner i hjemmet. Læsetræningens positive læringseffekt er uden tvivl velbelyst, hvis børn skal blive hurtige og

sikre læsere, kræver det bl.a. træning. Nogle skoler opfordrer eleverne til at læse 10-15 min. derhjemme, andre 20 minutter. Nogle skoler sørger for, at eleverne har passende (sværhedsgrad) bøger med hjem og laver læsekontrakter, andre skoler beder forældrene om, at de skal sørge for, at deres barn har en bog, som de får læst i. Der er ingen tvivl om, at kvaliteten af læsetræningslektier på en del skoler skal drøftes, så alle elever får et passende udbytte af læsetræningsarbejdet.

Den hjemlige læsetræning kan dels give forældrene indsigt i barnets faglige progression og dels give forældrene mulighed for at etablere en faglig dialog med deres barn. Men ofte ved forældrene ikke, hvordan de skal læse med deres barn, så barnet får et højt udbytte af læsetræningsarbejdet. Der er stor forskel på, om det er en skønlitterær tekst, barnet læser, og som der skal spørges ind til, eller om det er en fagtekst. Forældre behøver med andre ord instruktion i, hvordan læsetræningssituationen gribes an, herunder hvordan der skabes gode læserutiner i hjemmet, samt hvordan der skabes en dialog omkring det læste, der fremmer elevens læsekundskaber.

Det ville hjælpe mange forældre, hvis skolernes læsevejledere udarbejdede forældreanvisninger inden for samtlige læseområder og læseniveauer, således at forældrene kan få kendskab til korrekt læsetræningsstøtte.

Forældreanvisninger, der anviser korrekt støtte i andre fag, ville selvfølgelig også kunne hjælpe forældrene. (Hansen, 2010)

## Forskning efterlyses

Der har på det seneste været en heftig debat omkring lektier, lektiecaféordninger, lektiestøttebureauer, forældre der kommer på skolebænken for at kunne hjælpe deres børn med lektier m.m. Store dele af debatten og tiltag omkring lektier hviler ikke på et videnskabeligt grundlag. Med andre ord: Der er ingen, der ved, om traditionelle lektier, forskellige lektiecaféordninger, lektiestøttebureauer m.m. har en reel indflydelse på elevernes læring i de forskellige fag. Vi ved hvilke kriterier, der skal være på plads, hvis en given undervisning skal være udbytterig, og den viden skal vi selvfølgelig bruge, når vi tilrettelægger lektie- og læringsarbejde og støtte til lektiearbejde. Fremadrettet er der brug for fag- og arbejdsprocesspecificeret dansk forskning på området, så ledere, lærere og støttepersoner ikke behøver at handle ud fra svært tilgængelige udenlandske lektieundersøgelser, almenidaktisk forskning og metareviews.



## Litteraturliste

Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*.

Cooper H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). *Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003*.

Cooper, H. (2007). *The Battle Over Homework*. Sage Pubns.

Desforges, C. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Queen's Printer.

Hansen, A. V. (2009). *Lektier i den danske folkeskole*. Aarhus Universitet, DPU.

Hansen, A. V. (2010). *Lektier og forældre støtte*. Forlaget Unge Pædagoger.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.

Hattie, J. (2012). *Synlig læring*. Dafobo.

Kohn, A. (2006). *The homework Myth*. Da capo Press.

Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* Gyldendals Lærebibliotek.

Olsen, F. B. (2010). *Lektielæsningens betydning for gymnasieelevers læreprocesser*. Syddansk Universitet.

Plauborg m.fl. (2010). *Læreren som leder*. Hans Reitzels Forlag.

Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. Dafolo.

- 
- 1 Ikke-differentierede skolearbejdsopgaver, som eleven principielt skal udføre på egen hånd. (Dvs. uden tilstedeværelse af underviseren, der har stillet opgaven, men eventuelt med hjælp fra en støtteperson (fx en forælder)).
  - 2 Metoden *Flipped Classroom* handler om at tilrettelægge undervisningen således, at eleverne forbereder sig til læringsarbejdet uden for skolen, typisk ved at se en video (over nettet), der omhandler det, der skal læres, for efterfølgende at skulle arbejde med det i skolen.

# NÅR EN LØVEMOR OGSÅ ER LÆRER

MAJA FUCKE-VANGSLEV

Vi har bedt personer, der både er fagprofessionelle og forældre, om at dele deres holdning til læsning, skrivning og læring i hjem og skole. Denne kommentar er skrevet af Maja Fucke-Vangslev, lærer på Dalumskolen i Odense og mor til Freja (11 år), Ronja (9 år) og Bjørk (5 år)

”

Skolen kan ikke løfte barnets literacy-udvikling alene. Vi har brug for forældrene som aktører til at udvide læringsrummet til også at omfatte de hjemlige arenaer. Forældrene skal både have en vilje og en viden til at indgå i et samarbejde med skolen om deres barns literacy-udvikling. Det betyder, at min kerneydelse som lærer også ligger uden for klasseværelset. Som lærer skal jeg både vinde løvemoderens hjerte og være guidende i forhold til forældrenes opbakning til deres barns literacy-udvikling. De erfaringer, jeg gør mig som mor i skoleverdenen, er derfor ikke helt uvæsentlige faktorer at trække på i min egen praksis.

## Jeg er en løvemor

Når jeg som mor i år 2015 kan mærke, at andre mennesker tør og formår at tage ansvaret for mine børn, tør jeg give slip. Jeg er mine børns advokat, indtil de er modne nok til selv at overtage denne rolle. Jeg skal jo skabe de bedste og mest udfordrende rammer, så mine tre unger kan få udviklet deres faglige, sociale og personlige potentiale mest muligt. Sådan at verden ligger åben for dem den dag, de selv skal flyve. Mit forældreansvar består derfor i, at jeg selv skal skabe de gode rammer, men også at jeg skal placere mine børn i forskellige udfordrende/udviklende arenaer, fx børnehaven, skolen, idrætsklubben osv. Dybt inden i kan jeg mærke ansvaret, og jeg holder derfor et vågent øje med de udlicitationer, jeg foretager.

I skoleregi betyder det, at jeg er tryk, når jeg kan gennemskue, at mine døtres lærere har styr på, hvordan børn lærer at læse og skrive, og hvordan mine døtre lærer at læse og skrive. Ansvar for det kommer da fra mine skuldre, og jeg lader mig gladeligt instruere i, hvordan læreren forventer, at min rolle i mine døtres læse- og skriveudvikling skal være. Men det modsatte er også tilfældet. Når jeg ikke kan gennemskue, om læreren har styr på sin faglighed, og måske endda oplever forkert eller mangelfuld viden om læse- og skriveundervisning, så holder jeg krampagtigt fast i mit ansvar i forhold til, at mine piger får skabt en god literacy-kompetence. Jeg bliver en dårlig samarbejdspartner, der kun bidrager til samarbejdet med mistillid. Sådanne situationer skaber utryghed i mig, og jeg skal lægge bånd på min indre løvemor. Hun kommer i karambolage med min sunde fornuft, der ellers fortæller mig, at det bedste, vi forældre kan gøre, er at vise vores børn, at vi bakker op om skolen. Helt konkret har jeg i sådan en situation trods en lærers anvisning på, hvordan processen i en skriftlig opgave skulle være. Jeg hørte mig selv sige: "Det kan godt være, at din lærer har sagt det, men jeg vil have, at du gør sådan". Min veninde havde ikke forstået idéen med børnestavning i sin søns 1. kl. Hun syntes ikke, at hun kunne lade stå til, så hendes barn blev en dårlig staver, hvorfor hun så lavede diktat med ham hjemme.

”

Jeg oplever en tendens til, at skolen glemmer at medtænke os forældre som vigtige aktører i vores børns literacy-udvikling.

Mine børn har velmenende pædagoger og lærere, der informerer os forældre om de forskellige aktiviteter, børnehaven og skolen har på programmet, men vi forældre bliver meget sjældent guidet i, hvordan børnehaven og skolen tænker, at vi kan støtte vores børns literacy-udvikling hjemme. Jeg oplever en tendens til, at skolen glemmer at medtænke os forældre som vigtige aktører i vores børns literacy-udvikling.

## Som lærer skal jeg vinde løvemoderens hjerte og hjerne

Som lærer skal jeg formå at skabe et udbytterigt forældresamarbejde med alle de forældre, der er løvemødre og løvefædre. Et samarbejde, der udvider læringsrummet fra kun at omfatte klasselokalet til også at omfatte alle de fysiske og mentale rum, børn færdes i. Hvis jeg skal kunne vinde løvemor og løvefars hjerte og hjerne og dermed lykkes med at skabe denne nødvendige vilje og viden til projektet hos forældrene i forhold til samarbejdet, skal jeg bruge min egen løvemor som sparringspartner. Jeg skal overbevise ca. 50 forældre om, at de trygt kan overlade ansvaret for deres børns literacy-udvikling til mig. Min erfaring som mor har lært mig, at forældrene skal turde udlicitere forældreansvaret og læne sig op ad læreren, for at de kan være skolens "forlængede arme" i arbejdet mod at skabe en literacy-udvikling for alle børn. Det er ikke altid nemt, når forældre møder en skole og en lærer, der er meget anderledes end deres egen barndoms skole og lærer. Forældrenes vilje skal skabes gennem tilliden til min professionalisme.

Derfor skal jeg evne og turde at være leder i både klasserummet og i forældresfæren.

Relation og information er mine nøgleord i mit arbejde med netop denne forældreledelse. Relationen skal bygge på, at jeg er nærværende og oprigtigt interesseret i deres børn.

Informationen bruger jeg både til at bygge et vidensstilsindsigt rundt om forældrene i forhold til viden om børns literacy-udvikling, så de har en mulighed for selv at være aktører, og til at skabe en tillid til mig som fagperson.

**Forældrenes vilje skal skabes gennem tilliden til min professionalisme. Derfor skal jeg evne og turde at være leder i både klasserummet og i forældresfæren.**

I min 1. klasse består vidensstilladset bl.a. af min ugentlige forældrefidus, som jeg skriver på opslags-tavlen på forældreintra. Jeg har fortalt forældrene, at jeg har det overordnede overblik over elevernes literacy-udvikling og derfor hvilke mål, vi arbejder med og mod. Ud fra dette giver jeg forældrene en ugentlig idé til en aktivitet, de kan lave hjemme, der støtter de aktuelle mål eller barnets literacy-udvikling generelt.

Det kan være, at de skal lære deres barn et nyt ord hver dag, at de skal skrive ønskesedler, eller at de skal tale om ting, der er sket i skolen og derhjemme, når børnene bliver puttet om aftenen.

Aktiviteterne har en god værdi i sig selv, men er forhåbentlig også med til at spore forældrene ind på, hvordan de generelt skaber rammer hjemme, der beforder en god literacy-udvikling. Jeg er tydelig i mine forventninger til hjemmet. Jeg er konsekvent meddelende i forhold til hvert barns faglige status og mål. Jeg øver mig i at være guidende i forhold til de roller, jeg håber, de tager på sig som katalysatorer for deres barns literacy-udvikling; som deres barns rollemodel og vejviser.

”



# HEJ FAR – SKAL VI LEGE?

ANDERS SKRIVER JENSEN, POSTDOC, PH.D. OG FAR. ANSAT I FORSKNINGSPROGRAMMET LÆRING FOR OMSORG, BÆREDYGTIGHED OG SUNDHED (LOBS) PÅ INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK (DPU), AARHUS UNIVERSITET

Artiklen tager udgangspunkt i indskolingen og handler om, hvordan hhv. skole og hjem kan forbinde barnets spirende literacy-kompetencer og alsidige udvikling (dannelse). Til dette formål diskuteres situationsbestemte perspektiver på skriftsproget, og literacy-begrebet skitseres. Artiklen indeholder også en række arbejdsspørgsmål, som pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere kan tage afsæt i, og kommer med flere konkrete idéer til måder hvorpå forældre kan støtte op om barnets literacy-læring. Det konkluderes, at skole og hjem har en fælles opgave mht. at støtte barnets muligheder for at tage aktivt del i aktiviteter med skriftsproglige dimensioner; aktiviteter, hvor læringen har legens karakter, og hvor barnet således kan eksperimentere med symboler og tegn som en meningsfuld del af en større, social sammenhæng.

De fleste børn har stort udbytte af den grundige og systematiske indføring i skriftsproget, som begynderundervisningen typisk sigter mod. Denne undervisning tager ofte afsæt i forestillingen om, at evnen til at læse en ganske almindelig fortløbende tekst ligger til grund for evnen til at læse andre og mere specielle tekstgenrer. I indskolingen lægges der derfor typisk vægt på de fortløbende, lydrette tekster. Der sigtes mod at 'knække læsekoden', og dette gøres ved at præsentere børnene for en systematik af bogstaver (alfabetet), disse bogstavers lyde, og et lærebogsbaseret tekstunivers, der, med nøje gennemtænkt progression, træner barnets evne til at lydere sig gennem ord og som sådan begynde at læse på egen hånd.

Meget forskning<sup>1</sup> peger på, at netop denne tilgang giver læreren gode muligheder mht. at støtte barnets spirende evner ud i læsning, forstået som evnen til at afkode bogstaver og forstå betydningen af ord og sæt-

ninger. Et kognitivt, færdighedsorienteret læsesyn, som teoretisk bliver betegnet det simple syn på læsning<sup>2</sup>.

## Skriftsprogstilegnelse som et dannelsesprojekt

I den konkrete undervisning i indskolingen flettes det simple syn på læsning ind i en bredere palet af pædagogiske perspektiver, herunder et fokus på barnets alsidige udvikling (også kaldet dannelse). Barnets alsidige udvikling er et overordnet formål med hele skoleforløbet, og som sådan orienterer det sig mod alle fag på alle klassetrin. Planlægning, praksis og evaluering må medtænke denne dimension, der handler om æstetiske læreprocesser, alsidige udtryksformer, selv- og medbestemmelse og deltagelse i solidariske, forpligtende fællesskaber<sup>3</sup> (mere herom senere).

Alle børn (og voksne) har brug for at opleve, at de, fra tid til anden, kan komme med værdifulde bidrag til de sociale sammenhænge, de indgår i. Det er i samspillet, at vi bliver til som mennesker; barnet er afhængigt af andres reaktioner på sine unikke begyndelser. Det er som en del af et fællesskab, at vi kommer til syne for hinanden – og at vi så at sige kommer ind i verden, med uddannelsesfilosoffen Gert Biestas ord<sup>4</sup>.

Begreber som dannelse og deltagelse lægger op til en (tvær-)faglig nysgerrighed på, hvordan formelle læsefærdigheder, som afkodning og forståelse, flettes sammen med situationsbestemte perspektiver på skriftsproget og alsidige udtryksformer i øvrigt. Spørgsmålet er ikke blot, hvordan vi lærer barnet at læse (hvordan barnet kan blive så dygtigt som muligt mht. skriftsprogstilegnelse), men også hvordan vi meningsfuldt integrerer skriftsproget i barnets alsidige udvikling (og hvordan barnet således kan blive til – med skriftsproget). Vi kommer til syne for hinanden i sammenhænge med skriftsproglige dimensioner. Som mennesker udvikler og udtrykker vi os i en verden mættet af symboler og tegn.

I begynderundervisningen må vi være bevidste om de læringsmæssige fordele ved et systematisk opbygget

sprogligt univers, baseret på fælles læsebog, arbejdsbog og den traditionelle turtagning med højtlesning af linjer fra dagens lektie. Og samtidig må vi reflektere over, hvordan netop denne undervisning, inkl. de materialer, værdier og adfærdsformer der regulerer den, er en af flere situationsbestemte måder at omgås (skrift-)sproget og hinanden på. For barnet eksisterer begynderundervisningen, og dens særlige normer for hvordan man meningsfuldt forholder sig til skriftsproget, side om side med andre og anderledes ways with words<sup>5</sup> knyttet til andre, vigtige sammenhænge som f.eks. familie, venner, medier, m.m.). Se eksemplerne i boksen.

## Literacy-begrebet inspirerer os til at zoomer lidt ud og arbejde med skriftsprogstilegnelsen som en del af barnets alsidige udvikling.

En af literacy-forskningens grand old men, James Paul Gee<sup>6</sup>, argumenterer for et kontekstbestemt læsesyn og lægger vægt på, at læsning i den konkrete sammenhæng må defineres under hensyntagen til, hvad der åbner for flest muligheder for barnets udvikling, både her og nu og fremadrettet. Literacy-begrebet kan inspirere til refleksioner over det situationsbestemte skriftsprog og mulige forbindelser til barnets udvikling. Gee bruger ikke selv begrebet dannelse, men er orienteret mod demokratiske værdier og alsidige udtryksformer som literacy-læringens grundlag.

### Literacy

Tidligere blev literacy defineret mere snævert som læse- og skrivefærdigheder, men nu defineres begrebet ofte bredere, i og med literacy bruges om de verbal- og skriftsproglige elementers indbyrdes samspil i hverdagslivets alsidige kommunikation. Indenfor aktuel literacy-forskning er man derfor ikke så optaget af at skelne mellem talt og skrevet sprog, men vil i højere grad arbejde med sproglige helheder knyttet til sociale situationer. Det handler om deltagelsesmuligheder i aktiviteter med skriftsproglige dimensioner<sup>7</sup>. Et barn, der spiller f.eks. Pokémon-kort<sup>8</sup>, håndterer informationerne på egne og kammeraters kort i en social situation (Pokémon-spillet på legepladsen) med et formål (at vinde, at have det sjovt sammen med kammeraterne, være en del af gruppen etc.).

Man kan med rimelighed tale om literacy-kompetence som en specialiseret kompetence, der dækker over evnen til at håndtere mundtlig og skriftlig kommuni-

kation på en ganske særlig måde, og som er bundet til ganske bestemte sociale situationer, medier, redskaber, identiteter og grupper. Den pågældende literacy-kompetence er en af forudsætningerne for, og udvikles gennem, deltagelse i den pågældende aktivitet med skriftsproglige dimensioner.

Som en velmenende pædagog eller lærer hurtigt vil indse, så er det ikke nok bare at købe et spil Pokémon-kort og lære sig reglerne og de rigtige ord. Hvis du vil genkendes som en 'ægte' deltager, må du 'læse' og spille de rigtige kort og sige de rigtige ord, på den rigtige måde, på det rigtige tidspunkt. Formelle færdigheder og identitet flettes sammen.

Her kommer fire andre eksempler på aktiviteter med skriftsproglige dimensioner, to fra skolen og to fra hjemmet. Eksemplerne illustrerer sociale situationer hvor skriftsproget (forstået bredt som symboler og tegn) er indlejret i normer, regler værdier og forventninger. Bogstaver er ikke bare noget, vi læser og skriver; der er situationsbestemte forventninger til særlige måder at være sammen om skriftsproget på.

### Dagens lektie

Malene på syv går i 1. klasse, og lige nu rækker hun hånden op. Hun vil nemlig gerne være den næste til at læse et par linjer fra dagens lektie højt i klassen. Når klassekammeraterne læser, følger hun med i bogen med fingeren. Hun ved, at børnene læser ca. tre sætninger hver, og at man kan blive bedt om at klappe stavelser eller endda læse sætningen baglæns til sidst. Hvis man klarer at afkode et svært ord, får man ros.

### Danseforestillingen

Luna og Katrine, begge 6 år, er ved at indrette Lunas værelse til et danse-teater. De har brugt hele eftermiddagen på at lave danseserier og er nu ved at lave en plakat til forestillingen. Inspireret af kassetten til et dansecomputerspil skriver Katrine "DANCE", og de to piger diskuterer ivrigt hvilke farver og figurer, der i øvrigt skal være på plakaten. De bedste idéer refererer til computerspil, pigernes yndlingstegnefilm (for tiden), en tegneserie m.m. Da Katrine bliver hentet, bliver forældrene inviteret ind til showet, men først må de vise en nummereret billet, som omhyggeligt klippes med en hullermaskine.

## En sofa til Sussi

Morten på 6 år går i 0. klasse, og lige nu er han ved at tegne en sofa, en saks og Superman. Det er de gaver, han vil give til Slangen Sussi, så om lidt klipper han sine tegninger ud og klister dem op på klassens fælles planche. Her vokser alfabetets bogstaver frem m. tilhørende dyr, og hver gang klassen 'modtager' et nyt dyr, finder de i fællesskab på gaver, som skal fremstilles til netop dette dyr. Det er nemlig sådan, at dyret kun ønsker sig ting, der starter med samme bogstav som det selv.

## 200 i hurtighed

Lasse og Laurits, 7 og 8 år, er i fuld gang med at spille på Lasses spillekonsol. Gulvet flyder med ledninger, plastikfigurer, samlekort med tal og billeder af figurerne og et stort kort, de er ved at tegne selv. De spiller et spil, hvor figurerne på gulvet også optræder inde i spillet, og på samlekortene kan man læse om figurerens særlige egenskaber. "Ham her har 200 i hurtighed" siger Laurits med en tilfreds mine og skifter til en ny figur. "Hmmm", mumler Lasse, "men han er fra vandelementet, og vi er på en ildbane". Lasse peger på en række symboler i bunden af skærmen.

Eksemplerne illustrerer også, hvordan skriftsproglige dimensioner indgår som et element i en større, meningsfuld sammenhæng; undertiden som en helt naturlig del af børns leg.

Literacy-begrebets fokus på det situationsbestemte skriftsprog og forbindelser mellem leg, symboler og tegn, betyder ikke, at forældre kan læne sig tilbage, nøjes med at komme på besøg til et danseshow i ny og næ og så i øvrigt lade professionelle børnehaveklasseledere, lærere og pædagoger klare resten. Og det betyder naturligvis heller ikke, at skolens voksne skal kassere den systematiske læsetræning til fordel for fri leg og en ubegrundet forventning om, at skriftsprogstilignelsen kommer af sig selv. Men literacy-begrebet inspirerer os til at zoomer lidt ud og arbejde med skriftsprogstilignelsen som en del af barnets alsidige udvikling. Netop idéer til dette arbejde diskuteres i det følgende.

## Literacy-pædagogik: Didaktiske spørgsmål til skolebrug

Vejledningen til det tværgående emne "Elevens alsidige udvikling" (tidligere kaldt faghæfte 47) understreger vigtigheden af pædagogen og lærerens tværfaglige refleksioner: Skolen er forpligtet på at skabe rammer, så eleverne kan "udvikle sig emotionelt, intellektuelt, fysisk, socialt, etisk og æstetisk. Dette skal først og fremmest ske gennem den faglige undervisning, der tilrettelægges, så demokratisk dannelse, arbejdsglæde, fordybelse, kreativitet, engagement og et godt forhold mellem lærere og elever tilgodeses. Samtidig skal skolen bidrage til, at eleverne hver især bliver støttet i at udvikle sig alsidigt, herunder også udvikler samarbejdsevne, ansvarlighed, foretagsomhed, kreativitet, initiativ, engagement, særlige talenter og respekt for forskellighed"<sup>9</sup>.

Opgaven mht. at facilitere barnets alsidige udvikling og literacy-læring gennem mangfoldige lege- og læringsaktiviteter er en helt oplagt mulighed for samarbejdet mellem pædagoger og lærere i et klasseteam i indskoling. Her tænkes på emne- og projektarbejde med udgangspunkt i børnenes interesser og universer, vekselvirkninger mellem den almindelige og den understøttende undervisning, aktiviteter, som måske starter på SFO'en, og som fortsætter i skolen osv. I bestræbelserne på at integrere barnets alsidige udvikling med skriftsprogstilignelsen kan klasseteamet reflektere over følgende spørgsmål:

1. Hvordan forstår vi barnets alsidige personlige udvikling (dannelse)?
2. Hvilke lærings- og udviklingsmål er ønskværdige og rimelige som vejledende ramme?
3. Hvilket indhold, projekter og aktiviteter vil vi iværksætte for og med børnene med henblik på de aftalte mål? Hvilke sociale sammenhænge og aktiviteter vil vi opmuntre børnene til at deltage i, og forpligte os selv og børnene på?
4. Hvilke skriftsproglige dimensioner kan (og bør?) aktiviteterne indeholde?
5. Hvordan støtter vi børnene i at deltage i aktiviteterne? Hvilke literacy-kompetencer forudsætter, og udvikles gennem, deltagelse?
6. Hvordan kan vi tilrettelægge understøttende undervisning, alm. undervisning og hverdagens rytmer og rutiner i øvrigt med blik for børnenes meningsfulde møder med symboler, tegn og skriftsproglige dimensioner i det hele taget? Hvordan skaber vi en hverdag med læringsmiljøer, der støtter børnene i at tilegne sig relevante literacy-kompetencer som en integreret del af deres alsidige, personlige udvikling?





Det handler om at opdyrke det potentiale for literacy-læring, der ligger i at møde børnenes frembringelser med et nærværende, fagligt blik. I hvilket omfang, hvornår og hvordan dette potentiale kommer til udtryk i den konkrete undervisning, er helt afhængig af faktorer som interesse, tid, lyst, prioriteringer, fysisk og psykisk arbejdsmiljø, eksisterende arbejdsgange, rutiner og værdier, normering m.m.

I skolen, hvor ressourcerne (bl.a. lærerens timer til undervisning og forberedelse) er dimensioneret med udgangspunkt i hovedsageligt klasseundervisning og fortrykte arbejdsbøger i klassesæt, kan det være sin sag at forfølge skiftende interesser og legetemaer blandt børnene i klassen, for slet ikke at tale om at integrere disse i en undervisning, som allerede er spækket med forventninger om en bestemt slags læseindlæring og med et indhold, der i store træk er nedskrevet på forhånd i årsplaner.

” Skrivning kan være en vej ind i læsning, ligesom det talte sprog kan være en vej ind i det skrevne.

Uanset hverdagens eventuelle begrænsninger peger de ovenstående spørgsmål i retning af en literacy-pædagogik, som indeholder nogle væsentlige sociale og alsidige elementer. Kombineret med en grundlæggende interesse for barnets perspektiv er literacy-pædagogik potentielt et område, hvor en pædagogfaglighed står stærkt og har meget at tilbyde. Derfor kan literacy-pædagogik forhåbentlig også være med til at åbne for nye dimensioner i samarbejdet mellem lærere og pædagoger, hvilket er særligt interessant set i lyset af folkeskolereformen<sup>10</sup>.

## Forældre må inspirere

Det er helt nødvendigt, at forældre møder deres børn over lektielæsning og lignende situationer, der fokuserer på skriftsproget i sig selv. En vigtig dimension i skole-hjem-samarbejdet om barnets spirende læsning er således, at forældrene støtter op om lektier, spørger nysgerrigt ind til undervisningen, gør barnet opmærksomt på ord, der starter med 'S' i den periode, hvor bogstavet 'S' er på programmet oven i skolen osv.

Men ud over opmuntring, støtte til og opmærksomhed på disse læsetrænings-dimensioner er det en vigtig fælles opgave, for alle voksne omkring barnet, at vedblive at sandsynliggøre, at skriftsproget, og det at mestre det i mange forskellige situationer, er umagen værd. Voksne må gå forrest mht. at vise barnet hvilke muligheder for glæde, udforskning, udtryk, indsigt og viden, der er bundet til hverdagens skriftsproglige dimensioner.

Sammenlignet med lektielæsning må vi som forældre huske at bruge mindst lige så mange kræfter på at mødes med vores mindre børn i sammenhænge, som mere har legens karakter. Dette samvær har naturligvis værdi i sig selv, men kan også være rigt på skriftsproglige dimensioner, som kan stimulere barnets nysgerrighed på, og fortrolighed med, det situationsbestemte skriftsprog.

En guldfarvet plastikrobot med boksehandsker ved navn "Jawbreaker<sup>11</sup>" er måske nok fattig på direkte forbindelser til læseundervisningens lydrette og systematisk opbyggede skriftsproglige univers, men den kan være virkeligt rig på meningsfuldhed og betydning for barnet ved netop at være i direkte forbindelse med computerspil, TV-serier, tegneserier, samlekort, legene i frikvarteret og hjemme på værelset osv. Forældre må opmuntre barnet til at lade sine indre universer komme til udtryk på mangfoldige måder, herunder gennem skriftsprog.

Skrivning kan være en vej ind i læsning, ligesom det talte sprog kan være en vej ind i det skrevne<sup>12</sup>. Skrivning handler sådan set om noget utroligt smukt, nemlig at skabe noget ud af ingenting<sup>13</sup>! Med bogstaver, symboler, tegninger m.m. kan vi mennesker bringe uhyre komplekse universer til live! Allerede før skolealderen er børn i stand til at skabe fantasifulde universer gennem deres lege, og det er derfor gennem legens slægtskab med den skriftsprogligt bårne fiktion, at vi skal stimulere børnene med skriftsproglig læring.

## Konkrete idéer til forældre

Når du som forælder vil støtte dit barns tilegnelse af literacy-kompetencer, skal du først og fremmest i kontakt med dit indre legebarn, ikke din indre skolelærer.

Idéerne herunder kredser om at opbygge et fælles univers og så udforske/udbygge dette univers gennem aktiviteter med skriftsproglige dimensioner. Disse idéer skal ses som et supplement til fælles lektielæsning:

- Se weekend-morgen-TV sammen med dit barn. Du kan sove længe, men du kan også stå op og få indblik i de universer, dit barn er optaget af.
- Tag dit barn med på biblioteket og lån spændende bøger, I kan læse sammen. I får nogle flere fælles referencer og har nu et spirende fælles univers.
- Planlæg en familieudflugt til f.eks. teateret eller biografen og udbyg den fælles referenceramme endnu mere.
- Leg med dit barn. Du må helt bogstaveligt ind på børneværelset, ned på knæ og kravle rundt med dukker, plastikuhyrer og biler. I legen bearbejder I sammen indtryk fra jeres fælles univers og skaber helt nye dimensioner.
- Lav en billedbog sammen baseret på jeres legeuniverser. Det kan f.eks. være via en forfatter-app på familiens tablet computer. Handlingen skaber I sammen gennem legen, tager billeder og skriver teksten i fællesskab<sup>14</sup>. Det er sjovt at gøre, og næsten endnu sjovere at læse højt af sin egen historie, når mormor og morfar kommer forbi.
- Skab 'fan-fiction' sammen med dit barn. Er dit barn helt opslugt af tidens popband, et computerspilsunivers, en TV-serie, superhelte eller andet, så er det oplagt at finde på, tegne og skrive historier, der tager udgangspunkt i barnets interesse. Fan fiction er netop uofficielle, fiktive bidrag til etablerede universer – skrevet af dedikerede fans i alle aldre – som netop din søn eller datter!
- Lav jeres eget brætspil – sammen! Tegn en spilleplade med felter, lav chance- eller spørgsmålskort, find på enkle regler og brug nogle af figurerne inde fra børneværelset som spillebrikker. Kun fantasien sætter grænser.
- Sørg for at hverdagen indeholder skriftsproglige dimensioner, og at disse dimensioner er meningsfulde og tydelige for barnet. Inviterer du dit barn med ind i hverdagens skriftsprog som indkøbslisten, tilbudsaviserne og programoversigten?
- Skab en deltager! Det handler først og fremmest om at finde frem til nogle aktiviteter, som du og dit barn har lyst til, og formår, at være deltagere i.



Så har I nogle fælles, meningsfulde aktiviteter og universer, der enten har, eller kan få, skriftsproglige dimensioner.

### Literacy: Mellem skole og hjem

Skole og hjem har en fælles opgave mht. at støtte barnets muligheder for, og lyst til, at tage aktivt del i aktiviteter med skriftsproglige dimensioner, hvor

læringen har legens karakter. Det situationsbestemte skriftsprog integreret i perspektiver på dannelse, såvel som på læring, gennem deltagelse, udgør et væsentligt bidrag til en form for perspektivmæssig 'bro' mellem literacy-læring i skole og hjem. De omtalte didaktiske spørgsmål, og idéerne til aktiviteter i hjemmet, skal ses som bud på praktiske udmøntninger af en deltagelses- og dannelsesorienteret literacy-tænkning på tværs af skole og hjem.

At skriftsproget er situationsbestemt betyder ikke, at der er vandtætte skotter mellem det skriftsprog, der læres og bruges i hjemmet, og det, der læres og bruges i begynderundervisningen; men skriftsproget kommer kvalitativt forskelligt til udtryk på tværs af kontekster, som eksemplerne i boksen illustrerer. Derfor er det, når alt kommer til alt, ikke præcist nok at tale om hjemmet og skolen som to størrelser i ental (som det, for enkeltheds skyld, er gjort i nærværende artikel). F.eks. har den amerikanske literacy-forsker Shirley Brice Heath i sit klassiske studie vist, hvordan literacy forvaltes forskelligt fra hjem til hjem<sup>15</sup>.

Set i det lys er ovenstående forældrebefalinger kædet sammen med en implicit, normativ forståelse af 'den gode familie', den ideelle forælder osv. Et sociokulturelt blik ser, i sagens natur, ikke på literacy i skole og familie som objektive, værdifri anliggender, og selve ambitionen om at integrere skriftsproget i barnets alsidige personlige udvikling kan kritiseres for at være f.eks. et middelklasseideal. Med udgangspunkt i barnets eksistentielle behov for anerkendelse<sup>16</sup> fastholder jeg dog vigtigheden af, at man bruger tid på at se, høre, samtale og udforske verden sammen med sine børn. En verden fuld af skriftsproglige dimensioner, som rækker langt ud over lektielæsningen.

**Som voksne – især som forældre – skal vi huske at møde børnene som dem de er, og engagere os i deres liv, simpelthen som et mål i sig selv.**

Selv hvis man som forælder synes, at anbefalingen om at lege med sit barn er problematisk, må man, i det mindste, ikke forsømme at spille en nøglerolle mht. at inddrage sine børn i hverdagens skriftsproglige dimensioner. Kjeld Kjertmann bruger begrebet indkulturering om denne uformelle, hverdagsbaserede skriftsprogstilignelse, som har meget forskellige betingelser fra familie til familie. Som barn er der potentielt meningsfulde, om end meget forskellige, literacy-kompetencer at hente, afhængigt af om du deltager i skriftsproget knyttet til i familiens købmandsbutik, gård, autoværksted, indkøbstur eller fælles udfladning i hjørnesofaen med TV og tablets.

Selvom det unægteligt kræver – og potentielt udvikler – visse literacy-kompetencer at deltage i familiens brug af film, serier og øvrige programmer på TV og internettet, bør man som forælder ikke stille sig tilfreds

med passivt samvær om f.eks. programoversigten og eller symbolerne på fjernbetjeningen. Set i forhold til ambitionen om at integrere skriftsproget i barnets alsidige, personlige udvikling, må man stræbe efter jævnligt at inspirere og invitere til varierede, fælles aktiviteter og således gå fra f.eks. computerspillet, over action figuren til det fælles tegne- og bogprojekt – og tilbage igen!

I hjemmet har man, i hvert fald som udgangspunkt, nogle helt særlige muligheder for at møde sin søn eller datter på hans eller hendes interesser. I skolen er hold- eller klasseundervisningen på godt og ondt ofte et grundvilkår, hvorfor det i sagens natur er sværere at forfølge de enkelte børns interesser og universer. Men ofte rører der sig nogle fælles temaer på gruppebasis. Storylinemetoden er en måde at lave et fælles, klassebaseret univers med skriftsproglige dimensioner på, som også har legens karakter<sup>17</sup>.

Som skolevoksen eller forælder med en literacy-dagsorden skal man naturligvis ikke blot følge det enkelte barn ind i et fantasiunivers, men være bevidst om også at udfordre og stimulere mht. skriftsproglige dimensioner. De universer, man skaber sammen, er fælles referencer at lege og skrive ud fra! Som voksen må man forblive nærværende og fintfølede så man ikke kommer ind og 'overtager' børns lege og/eller inviterer til let gennemskuelige, kunstigt opsatte aktiviteter, som måske nok indeholder skriftsproglige dimensioner, men som ikke er meningsfulde i sig selv.

## Afrunding

Hensigten med artiklen har været at bringe en situationsbestemt og dannelsesorienteret forståelse af literacy-begrebet ind som inspiration mht. skolens og hjemmets støtte til indskolingsbarnets erobring af symboler og tegn. Det har været en gennemgående pointe, at såvel skole som hjem bør tage udgangspunkt i meningsfulde aktiviteter for derigennem at få mulighed for at stimulere barnets situationsbestemte skriftsprogstilignelse. Perspektiverne og idéerne i artiklen skal supplere den løbende opmærksomhed på og støtte til lektielæsningen.

Selvom denne artikel har handlet om bl.a. leg og literacy-læring, så manes der afslutningsvis til besindelse: Som voksne – især som forældre – skal vi huske at møde børnene som dem, de er, og engagere os i deres liv, simpelthen som et mål i sig selv. Langt fra enhver leg skal tænkes ind i en literacy-læringssammenhæng. Kom, lad os leve – og lege – med vores børn<sup>18</sup>!

## Referencer

Biesta (nævnt i note IV)

Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal.

Falkenberg, C., & Håkonsson, E. (Eds.). (2000). *Storylinebogen*. Vejle: Kroghs Forlag.

Gee, J. P. (2001). A Sociocultural Perspective on Early Literacy Development. I: Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Red.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A critique of traditional schooling*. New York and London: Routledge.

Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (3. udg.). London: Taylor & Francis.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge [Cambridgeshire]. New York: Cambridge University Press.

Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, (2), 127–160.

Jensen, A. S. (2012). Early Literacy: Towards a Unified Approach for Childcare and School. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 311–330.

Jensen, A. S., & Broström, S. (2012). *Sproghistorier: En alsidig literacy-pædagogik i børnehave, SFO og indskoling*. København: Dafolo.

Kjertmann, K. (2002). *Læsetilegnelse: Ikke kun en sag for skolen*. København: Alinea.

Klafki, W. (2005). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (2. udg.). Aarhus: Klim.

Korsgaard, K. A., Vitger, M., & Hannibal, S. (2010). *Opdagende skrivning: En vej ind i læsningen*. København: Dansk lærerforeningens forlag.

Svinth, L. (2014). *Samspil og læring – børnehavens deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte*

aktiviteter (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet, København.

Trageton, A. (2004). *At skrive sig til læsning*. København: Gyldendal.

- 
- 1 Se bl.a. Elbro (2006).
  - 2 Hoover & Gough (1990).
  - 3 Klafki (2005). Se også folkeskolens formålsparagraf og vejledningen til det tværgående emne Elevens alsidige udvikling.
  - 4 Svinth (2014) og Biesta (2011). Se også Honneth (2006).
  - 5 Gee (2004, 2008).
  - 6 Gee (2001), se også Jensen (2010).
  - 7 Se f.eks. Jensen & Broström (2012).
  - 8 Pokémon er et populært univers af legetøj, computerspil, tv-serier m.m. Ejet af The Pokémon Company.
  - 9 Se beskrivelsen af det tværgående emne Elevens alsidige udvikling, inkl. link til download af vejledningen (tidligere kaldet faghæfte 47): <http://www.emu.dk/modul/elevernes-alsidige-udvikling>
  - 10 Et praktisk bud på alsidig literacy-pædagogik i børnehave, SFO og indskoling er beskrevet i bogen om Sproghistorier (Jensen & Broström, 2012).
  - 11 Et eksempel taget fra et af tidens andre populære universer: Skylanders
  - 12 Bl.a. Gee (2008), Trageton (2004) og Korsgaard, Vitger & Hannibal (2010).
  - 13 En parafrasering af vise ord udtalt af en gammel ninja-mester i et af tidens aktuelle legetøjsbaserede tegnefilmuniverser.
  - 14 Se f.eks. appen Skriv og Læs, som dyrker disse muligheder med særligt fokus på børneskrivning, osv. (<http://tinyurl.com/kuqvm9s>).
  - 15 Heath (1983).
  - 16 Honneth (2006).
  - 17 Falkenberg (2000).
  - 18 En parafrasering af Friedrich Fröbels berømte citat.

# JAG – EN BERÄTTELSE

CARINA FAST, FIL. DR I PEDAGOGIK VID UPPSALA UNIVERSITET (SENIOR).

Övergångar i en människas liv kan vara omtumlande. Före sjuårsålder är många barn med om flera sådana övergångar. De börjar i förskolan, i förskoleklassen, i skolan och eventuellt på fritids. För ett barn med rötter i ett annat land, än Sverige och Danmark, kan övergången kännas än större och svårare. Att inspirera barnet till att berätta, kan vara ett sätt att bygga broar mellan livet hemma och den förskola och skola, som är så stor del av deras vardagliga liv.

Vi tyckte att K. var jobbig. Hon var gapig och retsam och svår att nå. På rasterna for hon runt i hela skolan, syntes och hördes överallt. Både vi vuxna och kamraterna blev ofta arga på henne. Hon och hennes bror bodde hos en faster och farbror. Det var svårt att få fastern och farbrodern till skolan, farbrodern för att han arbetade så mycket, han hade flera jobb, och fastern för att hon var blyg och hade en rad småbarn att ta hand om. Fastern talade inte heller svenska. Under en internationell vecka på skolan hade skoltidningen ett temanummer med namnet "Världen i skolan". K. skrev en text tillsammans med sin modersmållärare. Den fanns med i tidningen på såväl K:s modersmål som på svenska:

*En gång när jag var liten åkte min mamma och pappa iväg för att min lillebror skulle födas. Min farmor var hos oss. När jag var i skolan kom det ett plan och gjorde bombanfall över vårt område. Jag och min kompis sprang ut ur skolan. Då såg jag flygplanen. Jag hörde en smäll. Det var skolan som exploderade. 46 barn dog. Nästa dag kom pappa och hämtade oss. Vi åkte och tittade på min lilla bror som var 2 dagar gammal. Det är en händelse som jag aldrig kan glömma.*

## Vi bär på berättelser

Alla människor bär, precis som K., på mer eller mindre dramatiska berättelser om sig själva. Barn kommer till förskola och skola med sin komplexa historia som familje- och samhällsmedborgare. Den franske sociologen Pierre Bourdieu (1982/1999) hävdar att så snart barnet träder in i förskola och skola blir det automatiskt indraget i en kamp om att få tala. Det finns alltid ett styrkeförhållande,

där den enes ord inte är lika mycket värda som den andres. Det krävs en underförstådd överenskomst dels att den som talar känner sig berättigad att tala, dels att de som lyssnar har inställningen att den som talar är värd att lyssna på. Denna kamp förekommer i allt samspel människor emellan, menar Bourdieu. Vi lär oss aldrig språket utan att samtidigt lära oss villkoren för hur detta språk accepteras. Kan det vara så illa att barn i dagens Sverige och Danmark inte är jämställda då de stiger över tröskeln till förskolan eller skolan?

Den svenske psykiatrikern Clarence Crafoord (1994) skriver i sin bok *Människan är en berättelse* att människors möten alltid innehåller berättelser. I förskola och skola gäller detta såväl barn som vuxna. En lärare bör vara i ständig dialog med sina elever men också med sig själv. Vad betyder lärarens berättelser, om sig själv, för mötet med de berättelser som barnen bär på? Vågar läraren lyssna? Vill han eller hon? Har läraren tillräckligt med kunskap om vad det betyder för ett barn att bli lyssnad på?

**Barn kommer till förskola och skola med sin komplexa historia som familje- och samhällsmedborgare.**

Även små barn är känsliga för om hans eller hennes berättelser äger giltighet, eller inte. Antagligen bär K. på minnet av situationer då hon kanske inte fått berätta sina berättelser, eller inte kunnat. Det kan vara svårt att berätta på ett språk som man inte behärskar till fullo. Det var många frågor som väcktes hos oss: Såg vi mest att K. var bråkig? Visste vi för lite om varför hon bråkade? Hade vi någon aning om vad hon kände? Barns verkliga tankar och känslor är inte alltid vad de vuxna tror. Vad som dock är säkert är att K. med stor sannolikhet kände sig ensam. Det är en djup känsla som kan uppstå när man känner sig annorlunda och utanför.

Christina Igoa (1995 s. 39) jämför många immigrantbarn med en planta. Hon menar att det så gott som alltid är ett trauma för ett barn att ryckas upp med

rötterna. Hon framhåller att den chocken är minst lika stor som när en trädgårdsmästare rycker upp en planta med rötterna och planterar om den någon annanstans. Omplanterade plantor krokmar lite i den nya jorden. De behöver tid.

## Berättelser skapar minnet

Jerome Bruner (1987) skriver i artikeln *Life as Narrative* att det är svårt att tänka sig något annat sätt att beskriva händelser i sitt liv än i berättelsens form. Det finns inget man skulle kunna kalla «life itself» utan allt är minnesfragment vi plockar fram och framställer i berättelser om oss själva.

De flesta barn börjar redan tidigt i livet att dela sina dagliga erfarenheter med andra genom att berätta. Då en lyssnare tar del av vad barnet berättar och ställer frågor till honom eller henne, bygger lyssnaren och barnet upp en berättelse tillsammans. De konstruerar och omformar dagliga händelser. Mamman säger till barnet: "Tänk, du tappade glassen. Och så kom hunden och slickade på den. Det måste vi berätta för pappa." När pappa kommer hem får han höra berättelsen om hunden och glassen. Denna form av berättande anses vara mycket värdefull för barn i deras språkutveckling och är också viktig för barnets identitet. Senare vid ett annat tillfälle säger någon som hört om hunden och glassen: "Kommer du ihåg den där gången då hunden slickade på din glass?" Berättelsen blir därmed en del av barnets minne (Fast 2011, 2014). Barnen skapar berättelser tillsammans med den vuxne som de inte kunde ha gjort på egen hand. Den vuxne talar indirekt om för barnet att han eller hon är en del av saker som händer och att man kan tala om dessa händelser. "Du var med." "Du har ett minne." "Vi kan tala om det tillsammans" (Engel, s.191).

När ett barn börjar i förskolan kommer de ofta för första gången in i ett sammanhang, där de står ensamma med sina erfarenheter och berättelser om sig själv.

## Livsberättelser

Barn hör berättelser om sig själva, återberättas, gång på gång under sin uppväxttid. De hör också berättelser om andra familjemedlemmar. Indirekt lär sig barnet: "I vår familj händer det här. Jag finns med."

Sakteliga skapas deras liv i berättandets form. De blir därmed delaktiga i en kultur. Lene Brok (2005) skriver:

*Måske er det misvisende at sige, at vi har en livshistorie. Der er mere tale om, at vi skaber den – idet vi fortæller den til andre (s. 23).*

Eleverna behöver få känna att deras språk har ett värde och respekteras i klassrummet.

När ett barn börjar i förskolan kommer de ofta för första gången in i ett sammanhang, där de står ensamma med sina erfarenheter och berättelser om sig själv. Tidigare i livet har de varit omgivna av människor som vet vad de anspelar på, då de berättar om en person eller händelse. Detta blev tydligt för mig i mitt avhandlingsarbete (Fast, 2009), där jag följde sju barn i deras hem, under tre års tid. När jag följde barnen till förskola, förskoleklass och skola kände jag ofta till de händelser som barnen försökte berätta om, men som ofta föll platt till marken.

## Arbete i förskola och skola

Hur gör vi då för att skapa en brygga mellan barnens hem och förskola och skola? Ett första steg kan vara att göra som den indiske berättaren Vaju Najdu, som sedan flera år är bosatt i London. Hon berättar sagor för indiska och pakistanska barn för att de ska känna stolthet över sin kultur och sina traditioner. Vaju Najdu menar att om man saknar självrespekt är det svårt att respektera andra. Hon uppmanar lärare i förskola och skola att samla sagor och berättelser från de kulturer som barnen i gruppen representerar. Bara genom att säga att "idag tänker jag berätta en gammal kurdisk berättelse" har man visat att den kulturen är viktig. Man visar också, indirekt, att de barn som har en kurdisk bakgrund är viktiga. För de engelska barnen är det också viktigt, menar Vaju Najdu, att de får andra hjältar som de kan identifiera sig med, genom att höra indiska och pakistanska sagor.

Teresa Grainger (1997, s. 42) har samma inställning som Vaju Najdu. Hon skriver i sin bok *Traditional storytelling in the primary classroom* att andraspråkslever behöver få tillfälle att höra och återberätta berättelser på sitt eget språk. Men, hon skriver också hur viktigt det är att barnen får berätta på sitt modersmål. Detta för att berättandet inte ska begränsas av att barnet inte kan det nya språket. Eleverna behöver få känna att deras språk har ett värde och



respekteras i klassrummet. "Berättandet tillhandahåller ett genuint och värdefullt tillfälle att höja statusen på språket och den kultur som språket representerar" skriver Teresa Grainger.

Man förundras ofta över hur välgörande det är för barn att bli uppmuntrade att berätta episoder ur sitt eget liv, menar Lene Brok (2005). Det bekräftar deras personlighet.

Därför måste livsberättelser ses som en viktig del av livet i klassrummet. Den som berättar måste känna att han eller hon är bland vänner och att de andra är intresserade av att ta del av hans eller hennes berättelser. Om läraren berättar om sig själv blir hon eller han en modell för barnen. Läraren stiger fram som en person som också varit liten, känt sig rädd, blivit retad eller kanske retat själv. I ett klassrum där egna berättelser får utrymme kan samhörigheten växa genom att man ser varandra. Det är viktigt att se till att även tysta och blyga barn vågar berätta.

Barnen kan ta med sig saker eller fotografier hemifrån och berätta om dessa. Äldre elever kan resonera

hemma om händelser som hänt i deras liv, vilka de sedan kan återberätta i skolan. De kan också berätta skriftligt och tillsammans med fotografier och egna illustrationer samla dem i en bok med namn som t.ex. "Boken om mig" eller "Mitt liv". Boken kan spegla olika sidor av elevernas liv t ex:

- När jag föddes
- Min familj
- Mina första leksaker
- Mat, jag tycker om
- Då blev jag glad
- Etc.

För barn som på ett mer eller mindre dramatiskt sätt kommit till Sverige eller Danmark kan det vara viktigt att få berätta om detta. Hur gick det till då de åkte från sitt hemland? Vilka sa de adjö till? Vilka leksaker tog de med sig? Vad kunde de inte ta med sig? Hur gick resan till? Här krävs det dock att vuxna är extra inkännande och förstående. Som t.ex. vad gäller K:s berättelse. Många barn regrederar då de flyttar från ett land till ett annat. De kan bli osäkra och tysta. Eller som K. bråkiga. Det





är därför viktigt att barnen möts av stor värme och förståelse.

Igoa (1995) föreslår att barnen t.ex. berättar om sig själva, via "filmstrips", för ett annat barn. Om klassen arbetar med surfplattor så finns speciella appar att ladda ner för serier. Annars är det ju lätt att själv rita rutor. Genom att först berätta för en kamrat har barnet fått en trygghet som innebär att det är lättare att gå vidare och berätta för fler. Det var nog så det fungerade för K. då hon från början fick berätta sin berättelse för sin modersmållärare och dessutom på sitt hemspråk. Nu för tiden kan ju berättelser presenteras på så många olika sätt. Jag tänker bland annat på att projicera dem på väggen.

### Att ta lyssnarens perspektiv

Yngre barn berättar ofta som om lyssnaren är införd med sammanhang och personer. Det blir extra tydligt när man hör ett litet barn tala i telefon och berätta som om lyssnaren ser samma sak som han eller hon gör. Med tiden ställs det större krav på barnen. De måste förstå att det är nödvändigt att sätta in

lyssnaren i sammanhanget om lyssnaren ska kunna förstå berättelsen. Den insikten tycks femåriga A. ha, när hon berättar för mig om ett restaurangbesök, i samband med sin mormors födelsedag (Fast, 2014):

*En gång när jag var på restaurang, då fick jag äta, det heter på spanska huesitos. Det är kött som har ben i mitten. Man tar så här med händerna och så biter man. Det är jättegott. När jag var på den där restaurangen där jag fick huesitos, då fick jag glass med strössel. Då tog jag choklad.*

A. förstår att jag inte vet vad "huesitos" är. Hon undervisar mig om att ordet är på spanska och att det är kött med ett ben inuti, utan att jag ställer någon fråga. Så skulle hon med stor sannolikhet inte gjort med sin mamma. A. är en, av femton stycken 5-åringar, vars berättelser jag samlade in under en termin (Fast, 2014).

### Den vuxnes stödjande roll

Det är mycket som kan sätta igång ett barns berättande. Det kan t.ex. starta med en fråga från en

vuxen eller ett barn. Det kan i sin tur innebära att ett annat barn tar tag i idén och lägger till en händelse eller detalj och så skapas en berättelse. Berättelser binder människor samman. Susan Engel (1999, s. 21) skriver att sädeskorntill till en berättelse finns i många sammanhang, där barn talar. Ofta skickar de ut en rad möjliga signaler och då är det viktigt att det finns någon vuxen där som kan hjälpa barnet.

**Den negativa självbilden kan vara oerhört rigid och svår att förändra. Det är därför en utmaning för oss pedagoger att få barnet att förändra den negativa bilden av sig, till en positiv.**

Liv Gjems (2007, s.175) framhåller att när yngre barn berättar klarar de i regel att få fram huvudmomenten i en händelse, men för att fortsätta att skapa en innehållsrik berättelse behöver de en empatisk vuxen som ger dem respons. Den vuxne som samarbetar hjälper barnet att sätta ord på sina erfarenheter och känslor och ger händelserna ett språkligt uttryck. Barn som berättar för jämnåriga har mycket mindre chans att få hjälp. Därför är det viktigt att de vuxna verkligen anstränger sig att lyssna och försöker sätta sig in i vad ett barn försöker berätta. Det kan vara en unik väg till att lära känna ett barn. Om den vuxne visar intresse, lyssnar aktivt och ger bekräftelse blir barnens berättelser ofta längre och mer detaljrika. Ofta behövs inte ingående frågor utan det kan räcka med att den vuxna nickar, "hummar" eller bekräftar: "Du såg cykeln?!"

## Hur gick det för K?

Alla bär på bilder av sig själva. Beroende på vår historia så överväger den positiva eller negativa självbilden, i ett visst sammanhang, framhåller Karin Taube i boken *Läsinläring och självförtroende* (2013). "Jag är en sån som aldrig ... /som alltid..." Självbilden utvecklas under inflytande av vår tidiga omgivning som föräldrar, syskon och släkt. Den kan sen förstärkas i förskola och skola. Den negativa självbilden kan vara oerhört rigid och svår att förändra. Det är därför en utmaning för oss pedagoger att få barnet att förändra den negativa bilden av sig, till en positiv. För K. kunde det ha varit en risk att bilden av sig som bråkig, och en som alla blev arga på, kunde ha följt henne upp under åren i skolan. Men vi arbetade medvetet, tillsammans, runt henne.

Jag tror att vi lyckades bryta den negativa trenden

under de två fortsatta år, som K. gick på vår skola. Det var inte alltid lätt. Men fram växte en flicka som också hade en stor styrka och många intressen, intressen som tidigare legat slumrande. Den dagen då K. gjorde ett avgörande mål i skolans tjejlag i fotboll, mot en annan skola, trodde vi att hon skulle explodera av glädje.

## Referenser

- Brok, Lene (2005). *Fortæl! Fortæl! En bog om fortællingens rum*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.
- Bordieu, Pierre (1982/1999). *Language & Symbolic Power*. Oxford: Polity.
- Bruner, Jerome (1987). Life as narrative. *Social Research*, vol 54, nr 1,11-32.
- Crafoord, Clarence (1987). *Människan är en berättelse. Tankar om samtalskonst*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Engel, Susan (1999). *The stories children tell. Making sense of the narrative of childhood*. New York: Freeman and Company.
- Fast, Carina (2001/2010). *Berätta. Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fast, Carina (2009). *Literacy – i familie, børnehave og skole*. Århus: Klim.
- Fast, Carina (2011). *Att läsa och skriva i förskolan*. Lund: Studentlitteratur. (Utkommer på danska *At læse og skrive i børnehaven*, våren 2015.)
- Fast, Carina (2014). *Tysta! Jag vill berätta. I: Bim Riddersporre & Barbro Bruce (red.) Berättande i förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gjems, Liv (2007). *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprocesser gjennom narrative praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grainger, Terese (1997). *Traditional Storytelling in the primary classroom*. Glasgow: Scholastic Ltd.
- Igoa, Christina (1995). *The Inner World of the Immigrant Child*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Taube, Karin (2013). *Läsinläring och självförtroende: Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Lund: Studentlitteratur.



# BØRNS SKRIVELYST UDVIKLER SIG I ET SAMARBEJDE MELLE HJEM OG BØRNEHAVE

LISBETH HØJVANG

Vi har bedt personer, der både er fagprofessionelle og forældre, om at dele deres holdning til læsning, skrivning og læring i hjem og skole. Denne kommentar er skrevet af Lisbeth Højvang, leder af Børnehaven Porskjær, på baggrund af input fra pædagog og forælder René Ipsen, som er ansat i børnehaven og far til en dreng på 3 år, samt samtaler med forældre fra børnehaven.

”

Børnehaven Porskjær er beliggende i Galten og danner rammerne omkring 60 børns hverdag.

I børnehaven har vi siden 2002 arbejdet med skrift som en naturlig del af barnets sproglige udvikling. At skrive er ikke en pligt, men en frivillig, kreativ proces, hvor målene er, at barnet præsenteres for skriftsproget og opdager dets kommunikative muligheder. Skrift og tal er en integreret del af børnehavelivet, der inddrages i mange af børnehavens aktiviteter og naturligt understøtter disse.

Inspireret af *emergent literacy* og Kjeld Kjertmanns 10 bud om indkulturerer skaber vi et sprogligt inspirerende miljø, hvor barnet lærer sig de grundlæggende regler for at skrive og læse.

Vi introducerer forældrene til vores arbejde på forældremøder, på Børneintra og i mødet i hverdagen. Vi deler glæden over barnets interesse for skriften og

dets erobring af ny viden med forældrene og fortæller med stolthed: "I dag har Frederik skrevet sit første ordkort og fået sin ordkasse".

Forældrene fortæller, at deres barn derhjemme har en nysgerrighed mod den skrift, de møder omkring sig, og at barnet selv producerer skrift i forbindelse med sin leg. En Mor fortæller: "når hun sidder og tegner og skriver, spørger hun, hvordan ordene staves, og så viser vi hende det"

Forældrene understøtter det skriftsproglige arbejde i børnehaven ved at sikre barnet adgang til redskaber, papir og bøger, og ved at være lydhøre overfor barnets interesser. De anerkender, at barnet øver sig, og at det er i gang med noget betydningsfuldt, ved at give det opmærksomhed og benævne og skrive det, barnet efterspørger.

”

**Vi deler glæden over barnets interesse for skriften og dets erobring af ny viden med forældrene.**

René Ipsen har som pædagog og forælder mulighed for at sammenkoble hjem og børnehave, idet han ser sin søns udvikling begge steder og kan tilbyde de forskellige aktiviteter, han oplever fanger sønnens lyst til at skrive, fra begge arenaer.

René fortæller, at inden sønnen begyndte i børnehaven, havde de fokus på tilegnelsen af talesproget og ikke så meget på skriftlighed.

Efter fire måneder i børnehaven har de oplevet en markant ændring i interessen for skrift. Der, hvor den

store ændring har været, er hans lyst til at skrive/ tegne. Det handler ikke om bogstaver, men mere om det at skrive noget på et stykke papir eller de digitale medier. Han spejler sig meget i ældre børn og forældrene i forhold til at ville øve skriftsprog.

"Han står og tegner på vores Smartboard i børnehaven med to store piger på 5 år. Han tegner kruseduller, og pigerne skriver deres navne. "Se jeg har skrevet mit navn," siger den ene pige. "Se jeg har skrevet mit navn," siger den anden. Han siger: "Jeg har skrevet mit navn," og tegner videre.

## Han spejler sig meget i ældre børn og forældrene i forhold til at ville øve skriftsprog.

Han spørger endnu ikke selv om at måtte skrive, men udtrykker det ved at ville tegne. Dette gør han som

regel derhjemme, hvis forældrene skriver på iPhone, iPad, computer, skriver i deres kalender eller læser bøger.

"Til hverdag, hvis vi skriver noget i vores kalender, har han nu også sin egen kalender, han skriver i. Dette er ikke noget, vi har tilbudt ham, men en leg, han har og bruger til at udvikle og udforske sit eget skriftsprog".

Fagligheden og værktøjer fra børnehaven kombineret med, at forældrene hjemme er lydøre og understøtter børnenes skriveglæde, betyder, at børn i Børnehaven Porskjær tilbydes og kan utroligt meget skriftsprog før skolestart. Det er ikke et mål, at barnet kan læse og skrive, når det forlader børnehaven. Men det er et mål, at barnet tilbydes mulighed for at øve sig og får en tro på, at det kan.



# FORÆLDRE GLEMMES I NYTÆNKNINGEN AF UNDERVISNINGEN

MAJ CARBONI, REDAKTØR OG JOURNALIST, MAGASINET SKOLEBØRN,  
ARTIKLEN ER FØRSTE GANG BLEVET BRAGT I SKOLE OG FORÆLDRES MAGASIN, SKOLEBØRN, AUGUST 2014

Kun fem procent af skolerne er indtil videre begyndt at nytænke forældrenes rolle i deres børns læring, selvom den nye og anderledes skoledag nu er trådt i kraft med folkeskole-reformen. Alle parter mener, at samarbejdet med forældrene er afgørende for, hvordan eleverne klarer sig i skolen, men der mangler konkrete bud på, hvordan forældrene tænkes ind i det faglige.

Understøttende undervisning, daglig bevægelse, åbenhed for lokalsamfundet og faglig fordybelse i skoletiden. En ny skoledag er på vej for landets folkeskoleelever, men hvordan skal forældrene tænkes ind i den forandring? Jo, de skal selvfølgelig stadig deltage i forældremøder, skole-hjem-samtaler, arrangere legegrupper og juleklip samt tale pænt om skolen. Men hvordan kan forældrene bedst inddrages i børnenes faglige udvikling, nu hvor undervisningen nytænkes, og lektierne ikke længere skal laves i hjemmet? Det er der ikke mange bud på. En undersøgelse blandt 328 skolebestyrelsesformænd viser, at mindre end fem procent af skolerne har nytænkt forældresamarbejdet som led i arbejdet med folkeskolereformen. Og mindre end tre procent har planer om det. Det mener formand i Skole og Forældre, Mette With Hagensen, er rigtig ærgerligt.

"I udlandet er der rigtig gode erfaringer med, at det virker på elevernes læring og trivsel at involvere forældrene på mange andre måder end ved at læse lektier med børnene og deltage i forældremøder," siger hun.

Skole og Forældre er en landsforening for forældre i folkeskolen. Foreningen varetager både interesserne for de forældre, der har børn i folkeskolen, og for skolebestyrelserne. Skolebestyrelserne er Skole og Forældres vigtigste fokusområde.

Det er Skole og Forældres formål:

- at styrke samarbejdet mellem hjem, skole og samfund
- at styrke skolebestyrelsernes indflydelse på folkeskolens arbejde
- at styrke forældrenes indflydelse på og ansvar for skolens arbejde
- at styrke folkeskolens stilling i det samlede undervisningstilbud
- at styrke skole-, undervisnings- og opdragelsesformer, der fremmer den enkelte elevs kundskaber, alsidige udvikling, selvstændighed og samarbejdsevne.

Landsforeningens arbejdsområder spænder fra rådgivning af skolebestyrelser, interessevaretagelse i forhold til regering, folketing og andre samarbejdspartnere, udgivelse af blade og håndbøger til skolebestyrelsesmedlemmer og forældre samt rådgivning af forældre.

Skole og Forældre har ca. 8.000 medlemmer, heraf både skolebestyrelser og enkeltpersoner, endvidere deltager foreningen i en lang række råd og udvalg.

Magasinet Skolebørn er Skole og Forældres magasin. Det udsendes til forældre og skolebestyrelser på Skole og Forældres medlemsskoler. På [www.skoleborn.dk](http://www.skoleborn.dk) kan du finde alle tidligere magasiner.

## Forældrene vil gerne inddrages

En undersøgelse foretaget af Skolebørn viser, at forældrene gerne vil inddrages i deres børns læring. Det mest populære valg er at støtte op om konkrete læringsmål, som opstilles for deres barn.

- 72% vil samarbejde med lærerne ved at støtte barnet gennem konkrete faglige mål
- 68% vil tale med deres børn om forskellige emner, der relaterer sig til undervisningen i klassen
- 58% vil løse praktiske opgaver sammen med barnet, der relaterer sig til undervisningen i klassen
- 52% vil løse opgaver sammen med deres barn, der relaterer sig til undervisningen i klassen
- 50% vil forberede deres barn på konkrete faglige spørgsmål, der skal diskuteres i klassen ugen efter
- 49% vil være aktive i forhold til, at alle børn i klassen trives
- 49% vil træne færdigheder derhjemme i barnets skolebøger
- 48% vil præsenteres for nye lege og spil, som de kan lave med barnet for at styrke hans/hendes færdigheder i et fag
- 39% vil deltage i en forældrebank
- 39% vil tage med på en faglig ekskursion en gang om året.

(Kilde: Magasinet Skolebørn, August 2014)

En undersøgelse blandt 328 skolebestyrelsesformænd viser, at mindre end fem procent af skolerne har nytænkt forældresamarbejdet som led i arbejdet med folkeskolereformen. Og mindre end tre procent har planer om det.

Kun tre forældre ud af de i alt 1.800, der har besvaret spørgeskemaet i juni måned 2014, vil inddrages mindre, end de bliver nu. Næsten halvdelen vil enten inddrages mere eller på en anden måde end tidligere. Der er generelt opbakning blandt forældrene til, at deres inddragelse ikke nødvendigvis skal ske gennem lektier. Otte ud af ti forældre synes, det er en god idé, at skolen tilbyder lektiecaféer, og kun 13 procent vil ikke have, at deres børn skal lave deres lektier på skolen. Det giver mening set i lyset af, at forskningen viser, at den traditionelle form for lektier ikke styrker elevernes læring i indskoling og kun har en ringe effekt på mel-

lemtrinnet. Udfordringen er, hvad der skal afløse de traditionelle lektier derhjemme.

"Det har vi kun ganske få erfaringer med herhjemme i form af, at eleverne eksempelvis interviewer deres forældre om deres barndom og skolegang og lignende," siger Mette With Hagensen.

Skolebestyrelserne står med en stor opgave i at få nytænkt og udviklet skole-hjem-samarbejdet og herunder inddragelsen af forældrene i deres børns læring, men det skal ske i et samarbejde med skolen

## Hvad erstatter lektierne?

I Danmarks Lærerforening mener de, at samarbejdet med forældrene er rigtig vigtigt, men de har endnu ikke nogle konkrete bud på, hvordan forældreinddragelsen kan nytænkes, fortæller formand for Skole- og uddannelsespolitisk udvalg, Bjørn Hansen. Undervisningsminister Christine Antorini henviser til, at de har "opsamlet en række gode erfaringer på skole-hjem-samarbejde til inspiration for landets kommuner og skoler." Kigger man eksemplerne igennem, er der dog kun ganske få bud på, hvordan forældrene inddrages i undervisningen eller elevernes faglige udvikling. Det handler mere om, hvordan man kan skabe dialog til forældremøder og få forældrene til at dukke op til møderne. Derudover påpeger undervisningsministeren, at der bliver skruet op for informationen til forældrene om, hvad deres børn skal kunne.

"Fælles Mål er blevet forenklet, så det er nemmere for forældrene at få overblik over, hvad deres børn skal lære i de enkelte fag på de enkelte klassetrin. Elevplanen bliver digital og får større fokus på fremadrettede læringsmål, så forældrene i højere grad kan bruge den i dialog med skolen og deres barn. Der bliver også udviklet en fælles brugerportal for folkeskolen, som skal understøtte dialogen mellem skolen og hjemmet om elevernes læring og trivsel," skriver hun i en e-mail til Skolebørn.

## Skolebestyrelsen får en central rolle

Fælles Mål blev første gang indført i 2003 blandt andet med det formål at sætte mål for elevernes læring. Det samme var formålet med elevplanerne. Flere evalueringer siden da viser dog, at begge



dele kun i ringe grad er blevet brugt til at opstille konkrete læringsmål for den enkelte elevs faglige udvikling (Læs mere om dette i Skolebørn 5). På spørgsmålet om, hvordan Undervisningsministeriet vil sikre, at skolerne tager ansvar for systematisk at inddrage forældrene på en måde, der giver mening i forhold til elevernes læring, skyder ministeren bolden over til skolebestyrelserne:

"Med reformen er der nu krav om, at skolebestyrelserne skal vedtage principper for samarbejdet mellem skole og hjem. Det kunne for eksempel være spørgsmål om, hvilket ansvar man har som forældre, og hvilke forventninger skolen har til forældrenes deltagelse i forældremøder, skole-hjem-samtaler og faglige eller sociale aktiviteter på skolen. Da folkeskolen er en kommunal opgave, er der lokalt frihed til, hvordan man konkret tilrettelægger samarbejdet med forældrene," lyder det fra Christine Antorini.

Samme besked kommer fra formand for Børne- og Kulturchefforeningen, Eik Møller:

"Det er skolebestyrelserne, der gennem principper for forældredeltagelse lokalt skal finde ud af forældrenes medansvar for børnenes læring og trivsel," skriver han til Skolebørn.

### Samarbejde er nødvendigt

Det er rigtigt, at skolebestyrelserne står med en stor opgave i at få nytænkt og udviklet skole-hjem-samarbejdet og herunder inddragelsen af forældrene i deres børns læring, men det skal ske i et samarbejde med skolen, mener Mette With Hagensen. Ifølge loven er det skolebestyrelserne, der skal sætte retningen med principperne, men det er skolelederen og lærerne, der skal udfylde dem med indhold.

"Princippet om skole-hjem-samarbejde skal også omhandle skolens og forældrenes ansvar i samarbejdet, og her er det vigtigt, at vi holder fast i samarbejdet og ikke blot skubber ansvaret frem og tilbage mellem skole og hjem, for det kommer der ikke noget godt ud af. Ud over at alt forskning viser, at positiv opbakning til skolen hjemmefra har en stor betydning for børns





læring og trivsel, så ved vi meget lidt om, hvordan vi helt konkret kan involvere forældrene. Vi skal derfor lære af udlandet og af de skoler, som har været i gang med at inddrage forældre. For forældrene vil jo rigtig gerne bidrage, vi skal blot finde en måde at involvere forældrene på, som giver mening. Det bliver en svær øvelse, og skolebestyrelserne kan hente inspiration hos hinanden gennem de lokale netværk eller i Skole og Forældres værktøjskasse med eksemplariske principper," siger hun.

### Eksemplariske principper til skolebestyrelserne

Skole og Forældre har udarbejdet en række principper for skole-hjem-samarbejdet til brug som inspiration til landets skolebestyrelser. Indsatsen er et led i et projekt om kompetenceløft for skolebestyrelserne, der er finansieret af Undervisningsministeriet. Der vil løbende komme yderligere principper, men allerede nu kan du på [www.skole-foraelde.dk](http://www.skole-foraelde.dk) finde principper om:

- Forældrenes inddragelse i deres børns læring
- Skole-hjem-samarbejde
- Underretning af hjemmet om elevens udbytte af undervisningen, herunder elevplanen
- Kommunikation mellem skole og hjem
- Forældremøder
- Deltagelse i undervisning på musikskoler og i idrætsklubber.

# NÅR HJEMMET KOMMER I SKOLE

HENRIETTE ROMME LUND, FAGLIG KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Anna er ved at bygge et fly i LEGO. Det tager tid, fordi hun ikke må se byggemanualen. Det må hendes far derimod, og det er ham, der instruerer hende. Hun lytter opmærksomt, og han gør sig umage. Legen er ikke noget, de selv har fundet på, og de udfører den ikke alene. Ni andre familier er også i gang, og formålet er at gøre børnene bedre til at lytte til deres forældre og forældrene bedre til at lede deres børn.

Samtlige befinder sig på Familieskolen i Gladsaxe. Her kan familier, som har et barn, der ikke trives i skolen eller i hjemmet, deltage i et forløb, hvor de via samtaler, øvelser og lege får øje på årsagerne til, hvorfor barnet ikke trives – og i samarbejde med de øvrige familier, redskaber til, hvad de kan gøre ved det.

På Familieskolen kommer hjemmet så at sige med i skole. Og det er interessant i et tidsskrift, der netop har temaet: Skole i hjem – Hjem i skole. Centret kontaktede derfor Henriette Wilson, der er én ud af de i alt fem konsulenter på Familieskolen og medforfatter til bogen "Familieklasser i skolen". I dette interview fortæller hun mere om, hvordan det er at gå i familieskole.

## Når et barn mistrives

*Den gennemgående tanke i Familieskolens arbejde er, at det ikke er barnet, der er noget i vejen med, forklarer Henriette Wilson, barnet er symptom på noget andet. Noget der sker omkring det i familien, noget det reagerer på i skolen.*

Alle familier, der kommer på Familieskolen, er henvist fra kommunen. Det kan være forældre, hvor skolen har gjort dem opmærksomme på, at barnet ikke trives, og forældrene ikke kan forstå hvorfor. Her hjælper konsulenterne med at finde ud af, hvad det er, barnet reagerer på. Henriette Wilson giver et eksempel: *Det kan være, forældrene er skilt eller arbejder for meget, og når de så endelig er sammen med deres barn, er*

*de, i et forsøg på at gøre stunderne rare, så opsatte på at gøre, hvad barnet har lyst til, at de glemmer at fungere som autoriteter og retningsgivere. Det kan gøre et barn forvirret og frustreret.*

*Det kan også være forældre, der har en psykisk lidelse eller et misbrug. Forældre til et barn med diagnose eller et barn, der ikke kommer i skole.*

## Forældrene skal på banen

Trivsel er helt grundlæggende for et barns læring, udvikling og sociale deltagelse. Så når et barn mistrives, har det indflydelse på mange aspekter af dets liv. Derfor er det vigtigt, at der bliver gjort noget ved det. Forældrene er dem, der er nærmest barnet, og derfor de bedste til at hjælpe og støtte det. På Familieskolen er der en idé om, at der i alle familier er ressourcer, og den korteste vej til at hjælpe barnet er gennem forældrene.

Henriette Wilson fortæller: *Alle forældre vil deres barn det bedste. Og her på Familieskolen erfarer forældrene, at de spiller en helt central rolle for deres barns trivsel. Samtidig arbejder forældrene med, hvordan de kan støtte deres barn, opdrage det og udfordre det, så det trives.*

## Et forløb på Familieskolen

De forløb, familierne deltager i, varer et halvt år. Familierne har mulighed for at komme op til tre dage om ugen i 4-5 timer ad gangen, hvor op til 10 forældrepar og deres børn mødes.

Henriette Wilson fungerer, sammen med resten af teamet, som konsulent i disse forløb. Hun fortæller: *Vores opgave er at få familierne til at se og reflektere over de problemstillinger, de møder i deres hverdag, høre, hvordan andre løser dem, se, hvad der fungerer for dem selv, og hjælpe andre i lignende situationer.*



I grupperne kommer der løbende nye familier ind, mens andre slutter deres forløb. Det betyder, at de familier, der har været der et stykke tid kan videregive erfaringer og ikke mindst forstå de problematikker, de andre familier oplever. På den måde får familierne mulighed for at dele erfaringer, hjælpe hinanden og ikke mindst opleve, at de ikke er de eneste i hele verden, der har et barn, der mistrives.

Dagene indledes altid med en samtale om de udfordringer, forældrene gerne vil have hjælp til, og ud fra det finder Familieskolens konsulenter på lege, der enten sætter fingeren på, hvor der er noget galt, eller stimulerer et godt samvær mellem børn og forældre. Nogle gange videooptages situationer og samvær, som familierne ser og reflekterer over bagefter. På den måde udvikler forældrene større evne til at aflæse deres børns behov og udtryk. Henriette Wilson uddyber:

*At kunne se sig selv udefra og barnet indefra er en stærk forældrekompetence, det kaldes mentalisering, hvilket er en meget brugbar metode i vores arbejde.*

### Forældrene skal være motiverede for tilbuddet

Det er ikke alle familier, der tager mod Familieskolens tilbud med glæde. Nogle er mistænkelige over at skulle "skoles", de kan opleve, at nogle kloge hoveder skal fortælle dem, hvordan de skal opdrage deres barn.

Andre føler sig presset af kommunen og bliver bange for at blive erklæret dårlige forældre. Med ryggen mod muren er det sjældent, man har overskud til at være åben og nysgerrig.

Denne modstand er Familieskolens konsulenter bevidste om og har fuld forståelse for. Derfor indledes alle forløb med et såkaldt Motivationsmøde, hvor familierne inviteres på kaffe, the og samtale. Formålet er at lade forældrene vide, at forløbet ikke handler om at vise dem alt det, de ikke kan, men derimod at vise dem, hvad de kan, samt at dele det med de øvrige familier i gruppen.

### Gamle vaner skal blive til nye vaner

Forældre overfører typisk mange af de værdier og vaner, de selv er vokset op med, i den nye familie de etablerer. Således prægtes barnet af de kulturer, der er i hjemmet. Det er sådanne ting, konsulenterne på Familieskolen går ind og ser på i forløbet.

*Vi er optaget af, hvordan kulturen i hjemmet samt kulturen i skolen spiller sammen, og hvilken betydning det har for barnet og barnets trivsel. Det handler om at se, at det ikke er nogens skyld, at barnet er ked af det. På Familieskolen sætter vi fokus på, at det er vaner og mønstre i ens egen familie, som der kan arbejdes med. Vi tror på, at hvis vi skal skabe forandring, er det vigtigt at starte med sig selv, slutter Henriette Wilson.*

# OPDRAGELSE TIL LÆSNING – SKOLENS ELLER HJEMMETS OPGAVE?

LISBET KJÆRGAARD

Vi har bedt personer, der både er fagprofessionelle og forældre, om at dele deres holdning til læsning, skrivning og læring i hjem og skole. Denne kommentar er skrevet af Lisbet Kjærgaard, der er viceskoleleder, rutineret dansklærer og mor til to på hhv. 14 og 18 år



Skolens rolle som opdrager er en følsom størrelse. Der er mangt og meget, skolen forventes (læs: kræves) at tage sig af. Områder, der i bund og grund adskiller sig markant fra den klassiske kerneydelse – at formidle fagfaglig læring.

Det kan være en stor mundfuld for lærere, at de, foruden i egne fag, også skal varetage undervisning i de såkaldte timeløse fag, der er obligatoriske emner som færdselslære, sex og sundhed, uddannelse og job – for hvordan gik det pludseligt til, at det blev en skoleopgave at undervise i dem? Hvis en lærer skal undervise troværdigt i et emne, så ønsker vedkommende til enhver tid at være klædt ordentligt på til opgaven. Det er i sagens natur ikke overraskende. Det er at tage ansvar. Tilsvarende er der emner, hvor forældre kan finde det grænseoverskridende, at skolen træder ind. Der undervises i "NETikette"; i hvordan de sociale medier bruges hensigtsmæssigt. Der laves samtalegrupper for skilsmisseramte børn gennem skolesundhedsplejen, hvor børnenes erfaringer fra splittede og sammenbragte familier deles. Der holdes forældremøder med det formål at finde fælles aftaler for afholdelse af fødselsdage, gavestørrelser, fester,

kagespisning m.m. Her er der en hårfin grænse mellem skole og hjem, som skal respekteres. For hvorfor drøfte det i skoleregi? Hvem ved bedst? Hvem har ansvaret? Hjemmet eller skolen?



Der hersker en grundlæggende fælles forståelse af, at det at kunne læse er nødvendigt for at kunne tilegne sig ethvert andet fag. Og her forventes skolen at stikke en retning ud.

For læsnings vedkommende er det derimod min erfaring, at hjemmene er imødekommende over for, at skolen blander sig. Læseindlæring er i udgangspunktet en skoleopgave, og i min hverdag ser jeg, at forældre grundlæggende møder inputs omkring læsning positivt. Derigennem bliver læsning også en hjemmeopgave. Lærerne er trygge ved at rådgive; det er deres fagprofessionelle område, og de er stolte af at kunne vejlede. Forældrene tager imod vejledningen, dels fordi læsning er en klassisk skoleting, dels fordi forældrene grundlæggende har en forventning om og en accept af, at de fra skolens side kan blive vejledt helt ned i den mindste detalje. Alt i alt oplever jeg, at der hersker en grundlæggende fælles forståelse af, at det at kunne læse er nødvendigt for at kunne tilegne sig ethvert andet fag. Og her forventes skolen at stikke en retning ud. Ergo er det aldeles i orden med indblanding.



Det handler om i fællesskab at etablere vaner for læsningen.

Det er især indtil mellemtrinnet derfor tvingende nødvendigt, at samarbejdet mellem skole og hjem

omkring læseindlæring er tæt og præget af tillid. Der bør være klare mål for rådgivning fra dansk lærer, læsevejleder og bibliotekar om valg af bøger, rammesætning af antal daglige læse-minutter, betoning af højt læsningsstunders vigtighed for, at barnet udvider sit ordforråd og sin begrebsverden m.v. Skolen kan arrangere oplæsningsarrangementer, læseraketter, læsebånd, læsestafetter, boganmeldelseskonkurrencer, læsemakkerskaber og en masse andet – og i hjemmet kan der være traditioner omkring godnathistorier, rimelege, fortællinger og læsestunder for både børn og forældre. Det handler om i fællesskab at etablere vaner for læsningen.

Jeg hørte i sin tid fra skolen om "forældrefaktoren"; om forskning, der pegede på, at man som rollemodel kan motivere sit barn til at læse. Det gjorde indtryk på mig. Den følelse parret med god vejledning fra de professionelle på skolen i, hvordan man som forælder kunne inspirere, oplevede jeg som, at skolen var sin rolle som professionel bevidst. Netop i dette "professionelle møde" skete der noget, der vækkede min forståelse af forældre-medansvarets betydning for ens barns læring. Jeg er overbevist om, at der ved at bruge tid på at fortælle det igen og igen, kan gøres en betydelig forskel, for mange børn.

## For er der ikke lige noget med, at den ny skolereform har sat lektiecaféer på skemaet – og betyder det så i praksis, at barnet kan hentes parat og lektiefærdig hjem?

Det er på mellemtrinnet, at alle øvrige skolefag tekstmættes, hvilket øger behovet for, at den første tekst-afkodningskompetence bliver til en rutinemæssig indholds-læsnings-kompetence.

Rutiner skal indarbejdes, og som forælder har jeg haft det fint med, at skolen sagde, at der i de små klasser skulle læses X antal minutter dagligt, og at det fortsat var vigtigt med højt læsning – også selvom sønnike for længst selv kunne læse. Måske er det netop min blanding af at være lærer og forælder, der virkelig skinner igennem her. Ærligt! For virkeligheden er nok den, at mange hjem oplever det som et privat anliggende, om der læses lidt, meget eller slet ikke.

Skolens forventning om og krav til, at man i hjemmene tager læseopgaven på sig, kan godt udfordre samarbejdet. For er der ikke lige noget med, at den

nye skolereform har sat lektiecaféer på skemaet – og betyder det så i praksis, at barnet kan hentes parat og lektiefærdig hjem?

Her er der en udfordring for skolen i at sætte rammer for hjælpen – hjælp gerne med opgaveløsning på skolen, men fasthold, at læsning i udgangspunktet skal trænes dagligt derhjemme. Jeg tror på, at det virker, hvis skolen generelt er meget opmærksom på den enkelte elev og gør sit for at skabe et rum af tillid, hvor det er OK at spørge om vejledning og hjælp. En skole, hvor faglærerne er særligt opmærksomme på den enkeltes faglige progression, og hvor man for at understøtte dette, har en fast struktur for små-evalueringer, tests m.v., som afvikles i et tæt samarbejde mellem faglærere og for eksempel skolens læsevejledere. Hvis der er tegn på særlige udfordringer, bør der være muligheder for at hjælpe. Ideelt set bør der være lærere, der har fokus på at målrette særlige undervisningsforløb i kortere eller længere perioder. Der kan være tolærerordninger, hvor forskellige samarbejdsformer kan bringes i spil, for at hjælpe den enkelte elev bedst muligt videre i sin faglige udvikling. Et tæt, udbygget samarbejde mellem pædagogerne fra SFO'en og lærerne, hvor flere vinkler kan inddrages inden for et specifikt emne for en mindre gruppe af elever, er også et fantastisk pædagogisk redskab. Fokus på såvel de elever, der har brug for et løft for at følge de mål, der passer for klassetrinnet, som på de elever, der med lethed følger målene, men har brug for lidt mere i form af større udfordringer.

Som leder, underviser og forælder mener jeg ikke, at der grundlæggende er interessekonflikt mellem skole og hjem, hvad angår det at lære at læse. Læsning er grundlaget for AL videre læring.

Styrk det og dyrk det!



# PROJEKT READ-SAMMEN OM LÆSNING

METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN OG TORKIL ØSTERBYE, VIA UNIVERSITY COLLEGE

Projekt READ er et etårigt projekt gennemført i et samarbejde mellem TrykFondens Børne-forskningscenter, Aarhus Universitet, Aarhus Kommune og VIA University College. Projektet undersøger, om læse- og skrivefærdigheder hos elever i 2. og 3. klasse kan løftes gennem en intervention, hvor forældre får støtte til læse- og sprogudviklende aktiviteter i hjemmet. Data-grundlaget stammer fra næsten 3.000 børns faglige tests i skolen. I projektet indgår også en før- og efterscreening af elevernes skriftsprogskompetencer. Der er i den forbindelse indsamlet en før- og en eftertekst fra hver af de 3.000 elever, som efterfølgende er blevet manuelt kodet. Forfatterne af denne artikel undersøger og arbejder hovedsageligt med før- og efterteksterne.

Forskning i børns tidlige sprogudvikling viser en tæt korrelation mellem sproglige færdigheder i førskolealderen og resultater i læsning. Forskning i tekst- og sprogpraksisser i familier tegner et billede af, at skoleorienterede familier, typisk fra middelklassen, praktiserer en særlig skole- og læseforberedende omgang med det skrevne ord, som forbereder børnene på en skole og et samfund, hvor tekster og læsning spiller en særlig rolle. Forskere mener også, at der er grund til at antage, at man kan påvirke denne proces positivt ved at give forældre den bedste viden om, hvordan de kan læse- og sprogstimulere deres børn. I Aarhus Kommune har 3.000 børn deltaget i et projekt, hvor børn og forældre fik både materialer til og vejledning i at læse sammen og tale om tekster.

## Læsning starter tidligt

En god læseudvikling grundlægges i den tidlige barndom. Børn grundlægger gode læsefærdigheder, når de tidligt udvikler et stort og bredt ordforråd, og her spil-

ler forældrene naturligvis en stor rolle. Vi ved fra især amerikansk forskning, at sociokulturel baggrund og ordforråd korrelerer (Hart & Risley, 1995), og at man derfor kan forklare den systematiske og strukturelle forskel mellem børn fra forskellige samfundslags skolepræstationer og kognitive udvikling med kvantiteten og kvaliteten af den sprogstimulering, de har været udsat for i familien. Forskerne bag undersøgelsen, som de blandt andet har kaldt "The Early Catastrophe: the Thirty Million Word Gap by Age Three" (Hart and Risley, 2003), kommer frem til, at de fattigste amerikanske børn har hørt 30 millioner færre ord end deres rige jævnaldrende, inden de fylder fire. Forskellene består ind i skolealderen, hvor det manifesterer sig som det, nogle har kaldt "The fourth Grade Slump" (Chall m.fl., 1990).

Senere undersøgelser har bekræftet det generelle billede af et "vocabulary gap" mellem rige og fattige amerikanere, og undersøgelser har vist, at allerede i 2-års alderen er børn fra mere privilegerede baggrunde et halvt år foran mindre privilegerede børn, hvad angår sproglig udvikling. Når børnene når skolealderen, er forskellene endnu mere signifikante (Fernald m.fl., 2013).

## Børn grundlægger gode læsefærdigheder, når de tidligt udvikler et stort og bredt ordforråd, og her spiller forældrene naturligvis en stor rolle.

Vi kender også danske undersøgelser, der påviser en systematisk sammenhæng mellem børns sproglige udvikling og deres sociokulturelle baggrund. Børn, der vokser op i sproglige minoritetsfamilier, har ikke overraskende et mindre ordforråd på dansk end børn, der vokser op i familier, hvor der kun tales dansk. Dette er ikke så overraskende, eftersom børn, der skal lære flere sprog samtidigt eller successivt, nødvendigvis vil præstere anderledes end modersmålstalende børn,

når de måles på samme målestok. Men vi kan også se, at der i Danmark – et ellers generelt lighedsorienteret samfund, hvor offentlige daginstitutioner er et generelt tilbud til alle forældre – også er en tæt sammenhæng mellem børns sprogudvikling og forældrenes sproglige og uddannelsesmæssige baggrund (Højen & Bleses, 2012). Denne forskel findes igen, når sammenhængen mellem resultater i PISA-testen og forældrebaggrund undersøges (Egelund, 2013). Den systematiske sammenhæng mellem forældrebaggrund, sproglig udvikling og skoleresultater kan altså genfindes i en dansk kontekst. Konklusionerne er klare: Børn, som er bagud sprogligt, når de skal begynde at læse og at lære i skolen, forbliver bagud. Skolens undervisning kan altså ikke i tilstrækkelig grad kompensere for en Matttæuseffekt, hvor den sprogligt rige bliver rigere og den fattige fattigere. Alligevel er der gode argumenter for at forsøge at påvirke børnenes muligheder for sprogtilegnelse og sprogudvikling, så deres udgangspunkt forbedres.

## Samtalen er vigtig

At børns sproglige udvikling og skoleresultater hænger tæt sammen med de muligheder, der er for at bruge sproget og at lære om sprog i deres tidlige opvækst, er kendt viden. Det er også kendt viden, at især omgang med bøger og litteratur i hjemmet spiller en vigtig rolle. Læsning med børn giver ikke bare børnene muligheder for at udvikle sig sprogligt, i den forstand at de lærer nye ord og vendinger, men i det hele taget repræsenterer læsning og ikke mindst samtaler om tekster og læsning i hjemmet en vigtig socialisering, som både direkte og indirekte forbereder børn godt til skolens undervisning i sprog og tekster såvel kognitivt som færdighedsmæssigt. Citeret' e.l.

Hvorfor betyder det så meget for børns sproglige og almene kognitive udvikling, hvordan deres forældre taler til dem og læser for og med dem? Og hvorfor er nogle praksisser tilsyneladende mere effektive end andre? Den amerikanske lingvist og antropolog Shirley Brice Heath viste i et tidligt og meget indflydelsesrigt studie af sproglige praksisser i familier med forskellig sociokulturel baggrund, at normer for og forventninger til børns sproglige udvikling og brug af det skrevne ord varierer med familiernes sociokulturelle baggrund. Heaths studier viste, at børn, fra hvad hun kalder mainstream-baggrund, oplæres i at omgås og tale om bøger på en måde, der effektivt forbereder dem til at indtage den elevrolle, som skolen forventer og belønner. For det første nyder læsning en særlig status i disse familier: Forældre-barn-aktiviteter

omkring tekster og læsning har forrang for andre aktiviteter; forældre accepterer at afbryde eller udsætte andre aktiviteter, som fx oprydning og sengetid, hvis den konkurrerende aktivitet er læsning. Dertil kommer, at børn helt fra små af lærer, at bøger er noget, man skal passe særligt godt på, de skal behandles pænt. Godnathistorien som tekst- og sprogevent spiller en vigtig rolle i denne socialisering (Heath, 1982, s. 51), da der rundt om højtlesning udfolder sig en samtale om det læste. Højtlesningen lærer både børn at lytte, tænke over det læste og vente på taletur, men selve samtalen om læsningen lærer også børnene at tale om tekster og at lære fra det, man læser. Børnene fra mainstream-middelklassehjemmene i Heaths studie socialiseres meget tidligt ind i "school-acceptable ways" (Ibid., s. 56), og derved bibringes de også en bevidsthed om, at bøger og læsning er noget vigtigt og særligt værdifuldt. Børnene er således både sprogligt og kulturelt indstillet på at træde ind i et sprogsamfund, hvor skrevne tekster spiller en vigtig rolle.

**Børn, som er bagud sprogligt, når de skal begynde at læse og at lære i skolen, forbliver bagud. Skolens undervisning kan altså ikke i tilstrækkelig grad kompensere for en Matttæuseffekt, hvor den sprogligt rige bliver rigere og den fattige fattigere.**

Den australske pædagog og lingvist Claire Painter (1984; 1999) har også undersøgt, hvad der karakteriserer den sprogudviklende samtale med det lille barn. Også i hendes studier spiller samtale om tekster en særlig rolle, og de viser, hvordan den voksnes særlige rolle som sprogligt stillads synes at være vigtig. Den voksne tilbyder sig som sproglig rollemodel, og gennem spørgsmål og svar-sekvenser lærer børn at bruge og forstå nye ord og begreber, som de læste tekster aktualiserer. Det er en af Painters pointer, at børn ikke bare lærer nye ord og vendinger af tekstsamtaler, men at de erfarer, at man kan lære om verden ud fra tekster.

## Den vigtige samtale kan læres

Det er en vigtig pointe fra forskningen i læsning i hjemmets betydning for børns sproglige udvikling, at det ikke så meget er sproget i bogen, der lærer børnene nye ord, det er dialogen om sproget i bogen,

der er det centrale. Dermed ikke sagt, at bøger og læsemateriale ikke behøver være af høj sproglig og litterær kvalitet, men karakteren af den samtale, der foregår omkring teksten, synes at være vigtigere. Man kan jo også lære en masse ord og vendinger af at "læse" bøger helt uden ord. De kvalitative beskrivelser af den sprog- og literacy-udviklende samtale fra studierne ovenfor minder meget om de principper, der danner grundlaget for metoden dialogisk læsning (Whitehurst m.fl., 1988), en metode, som er udviklet af blandt andre den amerikanske psykolog og læseforsker Grover J. Whitehurst, og som siden har vist sig som en effektiv og efterhånden veldokumenteret metode til at sprogstimulere mindre børn i institutionelle sammenhænge. Metoden spiller derfor også en betydelig rolle i dansk pædagogik og indgår i flere pædagogiske indsatser i danske daginstitutioner, fx sprogpakken (sprogpakken.dk). Både indsigterne fra de kvantitative beskrivelser af, hvad der tilsyneladende karakteriserer udviklende sprog- og literacy-praksisser i hjemmet, men også evidensbaseret viden om, hvad der synes at have en effekt, når en intervention skal designes, indgår i grundlaget for READ-projektet i Aarhus. Samtale med barnet om sprog og læsning er centralt, og det kan læres.

## Indsatsen i Aarhus: READ-sammen om læsning

Som nævnt ovenfor, er det en generel erfaring, at børns udviklingsmuligheder i høj grad hænger sammen med deres forældrebaggrund, og at forskelle viser sig meget tidligt. Det er også en generel erfaring, at indsatser tidligt i livet er mere effektive end senere indsatser, og derfor er der interesse fra både professionel og politisk hold for at få mere viden om, hvad der er rigtige og effektive indsatser for at løfte fx børns læsning. Projekt "READ-sammen om læsning" er et samarbejde mellem Aarhus Universitet, Aarhus Kommune og VIA University College om at udvikle og afprøve en intervention, som blandt andet har til formål at undersøge, om man kan løfte børns læsefærdigheder ved at give forældre viden om og konkrete redskaber til at læse sammen med deres børn. Formålet er at skabe eller at styrke læse- og tekstpraksisser i børnenes hjem. Henover projektperioden (skoleåret 2013-2014) modtog børnene to gange læsematerialer, og gennem læsekontrakter og konkurrencer mellem de deltagende klasser blev motivationen forsøgt vedligeholdt i de deltagende klasser. Forsøget inddrager næsten 3.000 børn født i år 2004 og 2005, og både et- og tosprogede børn deltager i forsøget, som altså stod på, mens de gik i 2. eller 3. klasse. De næsten 3.000

børn er ved lodtrækning fordelt klassevis på henholdsvis indsats- og kontrolgruppe. Lodtrækningsprincippet bruges for at styrke den metodiske robusthed: den eneste systematiske variabel mellem de to grupper er således indsatsen.

## Samtale med barnet om sprog og læsning er centralt, og det kan læres.

Forsøget bygger videre på en tidligere indsats, som blev gennemført med tosprogede børn i Aarhus Kommune fra samme årgange. Her undersøgte man effekten af at give forældre til tosprogede børnehavebørn en kuffert indeholdende nogle få og forholdsvis simple redskaber til sprogstimulering i hjemmet (bøger, spil og en videovejledning om sprogstimulering). Resultatet viste, at kuffert-indsatsen havde nedbragt andelen af tosprogede elever, der begyndte i modtageklasse, markant (Andersen og Jakobsen, 2012). Udover at give viden om effekten af den specifikke indsats i 2012-2013 kan READ-projektet også vise noget om, om man kan bygge videre på effekter fra tidligere interventioner. Selvom det ikke længere kun er tosprogede elevers færdigheder, der er i fokus på indsatsen, så et det et håb, at netop denne gruppe kan profitere af den.

Resultaterne fra det første studie viste igen, hvor vigtig en rolle forældre spiller for børns sproglige udvikling, og at forældre til de børn, som ellers normalt defineres som dem med det sværeste udgangspunkt for succes i skolen, har resurser og potentialer, som en indsats som "kuffert-projektet" kan trække på. Det er samme grundtanke, der ligger bag "READ-sammen om læsning". Omdrejningspunktet i READ-projektet er en intervention, hvor indsatsgruppen blandt andet får læsematerialer og vejledninger med hjem. Materialerne (to skønlitterære og to faglitterære alderssvarende bøger, som de fleste børn selv vil kunne læse) skal indbyde til at læse sammen og tale om tekster i hjemmet, og korte og overskuelige vejledninger, udarbejdet med udgangspunkt i viden om læse- og sprogudviklende samtaler, skal give forældrene redskaber til at læse sammen med børnene og til at tale om bøger og tekster med deres børn. Alt materialet er oversat til de største indvandrersprog, og der er i tillæg til de printede vejledninger udarbejdet en film, som eksemplificerer en forældre-barn-samtale om læsning. Filmen er ligeledes oversat. Læsevejledninger, informationsmaterialer og film er offentliggjort af Aarhus Kommune og er tilgængelige på hjemmesiden:

[www.aarhus.dk/read](http://www.aarhus.dk/read)





READ-projektet er på mange måder et banebrydende forskningsprojekt i en dansk pædagogisk kontekst. Endnu er der kun udført få empiriske projekter i denne størrelsesorden herhjemme, hvor der ikke er nogen stærk tradition for denne type af forskning i en pædagogisk kontekst. READ-projektet kommer til at give vigtig indsigt i, hvad der kan løfte eleveres læsefærdigheder. I vores analyser af data påtænker vi at undersøge spørgsmål som: Hvad er effekten af indsatsen? Hvordan scorer de forskellige skoler i Aarhus? Er der en sammenhæng mellem socioøkonomiske forhold og score for det enkelte barn? Hvordan udvikles forskellige dimensioner af skriftsproget? Kan vi evt. udvikle et validt og reliabelt evalueringsredskab, der kan kvalificere skriftsprogsvaluering i skolen? Resultaterne forventes klar i løbet af 2015.

### Hvorfor kompenserende indsatser?

Studierne af forskellige sprog- og tekstpraksisser og deres sociokulturelle distribution, som er beskrevet ovenfor, er kritiseret fra flere sider. De kritiseres især for at repræsentere et socio- og etnocentrisk syn på læsning og bøger, og for at problematisere eller ligefrem sygeliggøre sprog- og tekstpraksisser fra ikke-mainstream familier og kulturer som noget, der kræver indsats – en slags behandling (Dudley-Marling & Lucas, 2009). Vi ved dog ikke, om familier, der deltager i disse interventioner, også oplever det sådan. Man kan også kritisere studierne for at fokusere på symptomer frem for på de bagvedliggende årsager: fattigdom og segregering. Denne kritik er langt fra fair: Flere af de amerikanske studier er udsprunget af indignation over de forskellige livsvilkår, som børnene er underlagt (fx Hart & Risley, 2003), og desuden har studierne været med til effektivt at sætte fokus på de ikke-materielle konsekvenser, som materiel fattigdom har. Studierne kan også kritiseres for at sætte fokus på bestemte forældregrupperes mangler og fejl, som interventionerne så skal forsøge at kompensere for. Men netop interventioner, der sigter på forældres potentialer, har det modsatte syn på disse forældre. Antagelsen er, at alle forældre gerne vil gøre det bedste og det mest hensigtsmæssige for deres børns samlede udvikling, og at forældre handler rationelt ud fra de erfaringer og den viden, de har. Derfor kan man – ved at give forældre redskaber og viden – få dem til at ændre praksisser mod en form, som i højere grad styrker børnenes sproglige og kognitive udvikling. Om antagelsen holder, ved vi, når resultaterne fra READ-projektet foreligger i løbet af 2015.

### Referencer

Andersen, S. C., og Jakobsen, M. (2012). *Hovedresultater fra en eksperimentel undersøgelse af en forstærket indsats over for førskolebørn med dansk som andet-sprog*, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet.

Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L.E. (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Harvard University Press.

Dudley-Marling, C., & Lucas, K. (2009). Pathologizing the language and culture of poor children. *Language Arts*, 362-370.

Egelund, N. (red.) (2013). PISA 2012 – Danske unge i en international sammenligning. KORA Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.



Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16: 234–248.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Brookes.

Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe – The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*. American Federation of Teachers, AFT Publications, Spring 2003.

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means. Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49–76.

Højen, A., & Bleses, D. (2012). Hvilke tosprogede har problemer med dansk? En foreløbig rapport om sprog-vurdering af tosprogede. E-prints, 14, 3-21.

Painter, C. (1984). *Into the Mother Tongue: A case study in early language development*. Pinter.

Painter, C. (1999). *Learning through Language in Early Childhood*. Continuum.

Whitehurst, G. J.; m.fl. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, Nr. 24/4. 552–559.



# LITERACY LÆRING OG LEG MED SKOLE OG HJEM SOM BASER

DION SOMMER, PROFESSOR I UDVIKLINGSPSYKOLOGI, PSYKOLOGISK INSTITUT, AARHUS UNIVERSITET

Børn bliver gradvist literacy-medlemmer i samfundet ved aktiv lytning, imitation, observation, leg og undervisning, gennem daglig social inddragelse og deltagelse. Mere konkret og afgrænset sagt kan literacy f.eks. handle om produktion, brug og fortolkning af skrevne tekster. I nyere udviklingspsykologi er der enighed om, at literacy-læring foregår forskelligt afhængigt af barnets alder. Man bør derfor være forsigtig med at udsætte småbørn, eller 6-8-årige, for sprog/skrivematerialer, der er beregnet til større skolebørn, kate-derundervise for tidligt og for meget. Denne artikel handler om, hvordan man aktivt kan bruge leg i skolen til at udvikle børns literacy. Så legens store, oversete potentialer for læring i skolen vil blive omdrejningspunktet. (Da børn i starten af skoleperioden er mere legeorienterede end ældre skolebørn, handler det her primært om legende literacy-læring i de første skoleår). Men hvordan opfattes legen og dens betydning for læring egentlig i skolen? Man leder her, i modsætning til daginstitutionen, forgæves efter en bog, som handler om legens betydning for læring i skolen. Det kan skyldes, at legen opfattes som nytteløs i seriøse læringssammenhænge. Skoleelever skal f.eks. ikke lege, når der er sprog-, læsnings- og skriftundervisning på skoleskemaet. Sagt lidt karikeret foregår legen i undervisningspauserne uden for klasserummet (tænk på, at ordet *frikvarter* egentlig betyder *fri-for-læring/undervisningspause*). Her kan eleverne så brænde krudt af indtil næste undervisningsblok. Da eleverne nu skal aktiveres i heldagsskolen, kan de involveres i diverse fysiske aktiviteter, f.eks. lege, så de er klar til igen at 'modtage' undervisning. Men har læreren og skolepædagogen tænkt en decideret legende, lærende pædagogik ind her? Med andre ord: Legen kan være helt frakoblet læringsmålene for de konkrete fag. Hermed spildes en uvurderlig læringsressource for børns læring af literacy i skolen.

Skoleforskeren Niels Egelund (2011) opfatter legen som et spildprodukt uden betydning for læring og dermed unyttig i undervisningen. I skolealderen spiller legen derfor ingen seriøs rolle for elevers literacy-læring. Denne artikel vil dokumentere, at dette læringssyn (leg som antitese til læring) er helt ude af trit med massiv international evidens. Legen (både den frie og den voksen-vejledte) kan med stor fordel indarbejdes i udviklingen af børns literacy-evner i skolen. På den anden side eksisterer der pædagogiske standardiserede instruktions- og undervisningsprogrammer mht. at fremme børns literacy-læring. Men hvad er programmernes langsigtede effekter på sprogforståelse, læsning og skrivning? Holder et programs effekt f.eks. til efter skoleårene, og bidrager det med literacy-kompetencer, som kan tages med i det videre uddannelsesforløb? Denne artikel vil præsentere den videnskabelige evidens bag sammenhængen mellem leg og literacy-læring versus instruktionsprogrammer mht. deres langtidskonsekvenser<sup>1</sup>.

Men skolen er ikke elevers eneste læringsbase. I visse henseender spiller skolen faktisk en mindre rolle end familien, f.eks. når det kommer til "kulturel kapital" (Bourdieu, 1994). Skulle f.eks. en 7. klasse gennem nogle år have haft dårlige undervisere i dansk, bliver det mindre ødelæggende for eleverne fra middelklassen end for elever fra familier med beskeden uddannelse og/eller indvandrerbaggrund. Derfor handler denne artikel også om vigtigheden af at inddrage elevernes to læringsbaser – skolen og hjemmet i udviklingen af literacy i skolen. Skole-hjem-samarbejdet kan dog ikke praktiseres med udgangspunkt i samme skabelon. Der eksisterer nemlig, som vi skal se senere, forskellige typer relationer (med hver sine muligheder og problemer) mellem skole og hjem.

## 'Literacy Legende-Lærende Pædagogik' versus 'Literacy Instruktions-Pædagogik' – hvordan virker de på længere sigt?

Skolen skal på mangfoldige måder kvalificere næste generation til at kunne leve i fremtidens samfund. Gode literacy-kompetencer er her helt afgørende for at kunne fungere i et videnssamfund og i en dokumentkultur, som vores. Alle institutioner hviler på produktion, brug og fortolkning af skrevne tekster. Et avanceret moderne samfund vil ikke kunne eksistere uden. Fundamental dannelse, der kvalificerer til deltagelse i samfundet, handler derfor om ikke kun at lære at tale (som i alle orale kulturer), men også at kunne beherske læsning og skriftlighed. Derfor er det afgørende, at der ikke undervises her-og-nu uden blik for, hvad der 'virker', og om det er kvalificerende for fremtiden. Men der er flere veje til, hvordan læring af literacy kan ske i skolen. Her skal to centrale poler præsenteres og vurderes i forhold til evidensen: 'Literacy Legende-Lærende Pædagogik' versus 'Literacy Instruktions-Pædagogik'<sup>2</sup>.

Literacy-læring optimeres især i de første skoleår, men også senere, hvis børnene oplever en udviklingsmæssigt tilpasset legende-læring, gerne med aktiv vejledning, men moderat voksenstyring.

Den første tilgang er en samlebetegnelse for de literacy-tilgange, som pædagogik aktivt arbejder med:

1. *Fri leg*, hvor barnet autonomt, alene eller sammen med andre, vælger og udfører legen på egne præmisser. Legen kan f.eks. være symbolleg, hvor fantasi og barnets 'laden-som-om' er omdrejningspunktet for brugen af sprog. Symbolleg er beslægtet med dramaleg, hvor et fælles tema (f.eks. 'cirkusforestilling') udføres visuelt, handlemæssigt og kommunikativt.
2. *Vejledt leg*, hvor den voksne (læreren og skolepædagogen) fungerer som både inspirator, medleger samt udvider af sproglige aspekter i legen. Her kan den voksne tilføre f.eks. dramalegen nye dimensioner, som børnene ikke har opdaget. Men det er vigtigt her at indse, at der ikke er tale om undervisning, men en åbenhed over for improvisation og det uforudsigelige i momentet.

'Literacy Instruktions-Pædagogik' er en samlebetegnelse for lærerstyret undervisning i klasser, over for

grupper eller individer. Men er dog mere end det, vi kalder katederundervisning, da basis for pædagogikken er et prædefineret undervisningsmateriale/program (curriculum) med faste læringsmål samt resultatkrav, som bør evalueres og nås. Man kunne måske tro, at legen altid vil poppe op, også i instruktionssammenhænge. Men det er påvist, at jo mere prædefineret og målstyret undervisning, desto mindre leg (Fisher, Hirsh-Pasek, m.fl., 2011). Når/hvis leg forekommer, er den helt frakoblet dét, der sker i undervisningen, eller også er dens udfoldelse blevet stækket.

Men hvad siger evidensen om literacy-gevinsterne ved henholdsvis legende-læring versus instruktionspædagogik?

'Literacy Legende-Lærende Pædagogik': Roskos & Christie (2004) gennemgik 20 studier af sprogforståelse og leg, hvorefter de konkluderede: Symbolsk leg udvikler sprogforståelsen, og desuden letter hyppige sprogudvekslingsøvelser i legen endog processen med at lære skriftsprog. Dvs., *jo mere legetid i både familie og uden for familien, desto bedre sprogudvikling*. Hertil kommer voksentid brugt på højt læsning, historiefortælling og – dramatisering, hvilket også markant udvikler sprogkompetencen. Tankevækkende er det her, at *når børn mister legetid til TV, så forringes deres ordforråd* og dermed evnen til at kunne lave komplekse sætninger (Hirsh-Pasek, m.fl., 2009). Der er stor enighed i forskningen, om at *dialogisk aktivitet* (f.eks. hvor leg eller andre børneinitierede aktiviteter er akkompagneret af verbal kommunikation mellem børnene) spiller en nøglerolle for læring af sprog- og begrebsforståelse (Dickinson & Tabors, 2001; Pellegrini & Galda, 1990). Desuden fandt Bergen & Mauer (2000), at en højere grad af sproglateret leg i 4-års alderen (f.eks. rim- og remseleg og "samtaler" med legetøjsdyr eller imaginære personer) forudsagde sprog- og læseparathed i den tidlige skolealder. Dertil kom et større ordforråd til brug for mere komplekse sætninger.

'Literacy Instruktions-Pædagogik' derimod foregår som nævnt fortrinsvis lærerstyret og ud fra et prætableteret literacy-program. Den udspringer af den såkaldt "academics" tilgang, som lægger særlig vægt på børns kognitive, intellektuelle læring. Undersøgelser af effekter af denne pædagogik peger på, at eleverne bliver inaktive som en konsekvens, når den voksnes instruktioner og forklaringer udgør den primære læringsform. Læringen bliver begrænset og i mindre grad "dybdelæring", da børnene ikke har "hands-on" eller har flere dele af personligheden involveret. Desuden



kunne de ikke have indflydelse på, hvordan sprogmaterialerne håndteredes (Sommer, 2015).

Et prototypisk eksempel på 'Literacy Instruktions-Pædagogik' (fra daginstitutionen, men det kunne i princippet lige så godt i justeret form finde sted i de første skoleår) er det såkaldte SPELL-program. SPELL har til formål at stimulere børns sproglige udvikling for at gøre det nemmere at lære at læse for at klare sig i op igennem skoleårene og senere. Der følger omfangsrige manualer med og et fast instruktionsprogram, som underviseren skal følge ud over at notere barnets resultater i et fastlagt spørgeskema. Hver formiddag skal underviseren sidde med sin "tavle" (iPad), med barnet foran sig, og skal f.eks. arbejde med lyde. F.eks. vises barnet en tegning på iPad'en af en bil. Barnet bedes lytte til lydens begyndelsesbogstav, når instruktoren siger "BIL". Der er kun rigtige eller forkerte svar. Hvis den voksne f.eks. siger "B", så er det rigtige svar "Ja" (Andersen & Krab, 2014). Legen har så godt som ingen rolle i dette setup. Kort sagt: Der

er en nøje forudbestemt plan, som læreren og barnet skal følge. Barnets egen-aktive indsats uden for den satte dagsorden (f.eks. at ikke væk, sidde uroligt, manglende koncentration om opgaven) opfattes som 'støj' eller er irrelevant. SPELL er en eksempeltype på instruktionspædagogik, som nu afprøves i daginstitutionen.

Et andet eksempel på 'nødvendigheden' af instruktion er den fonetiske tilgang, hvor det at lære at læse og skrive er helt anderledes end at lære talesprog. Det kræver fokuseret 'fonetisk opmærksomhed', som barnet ikke kan tilegne sig uden ekspertassistance. Hermed bliver direkte instruktion nødvendig, hvor eleven bliver objektet for undervisningen. Men hvordan påvirker instruktionspædagogik børns literacy-læring, f.eks. i indskolingen og de første skoleår? Det ser ud til, at der er gevinster på kort sigt, dvs., børn lærer det, mens de lærer det. Men set på længere sigt, dvs. flere år senere, forsvinder gevinsterne. Til gengæld har legende læring markante, positive



langtidseffekter for literacy-læringen (se evidensen i Sommer, 2015). Herhjemme har Servicestyrelsen i forbindelse med 'Sprogpakken' fået lavet en forskningsoversigt over en lang række udenlandske, systematiske/curriculum pakkers effekt på børns sprog og literacy. Hovedkonklusionen er: 1. Der er samlet set ikke forskelle på disse systematiske tilganges effekt, sammenlignet med lærernes egne måder at arbejde med literacy på i undervisningen. 2. Nogle specifikke programmer har dog en vis effekt, f.eks. på børns ordforråd og stavning. Men effekten er for det meste lille eller moderat, dvs., sprogprogrammet hjælper kun de få og ikke de fleste i en klasse. 3. Det er ikke undersøgt, om effekterne varer ved over længere tid. 4. Dog ser det ud til, at *dialoglæsning* (den voksne og barnet får skiftevis rollen som den aktive i læsningen) hænger sammen med forbedringer af mange aspekter af sprog- og literacy-læring. I modsætning til instruktionspædagogikken tildeles eleven her en aktiv rolle. Også i *dramaleg* (med kammarater med eller uden voksen) får barnet en aktiv rolle i de

sproglige forhandlinger, hvilket igen er forbundet med kompetencer i literacy.

”Skolepædagogen bliver her nødvendig og helt ligestillet med læreren, fordi de centrale pædagogiske kompetencer netop ikke handler om undervisning, men om iscenesættelse og udførelse af legende læring.

Alt i alt kan dette konkluderes: Literacy-læring optimeres især i de første skoleår, men også senere, hvis børnene oplever en udviklingsmæssigt tilpasset legende-læring, gerne med aktiv vejledning, men moderat voksenstyring. Det gælder både erhvervelse af sprogkompetencer på kort og langt sigt (Hirsh-Pasek, m.fl., 2009). Derimod virker 'Literacy Instruktions-Pædagogik'-orienterede programmer kun (hvis de virker) på kort sigt, dvs., mens de er i gang. På længere sigt

følger der en række markant negative konsekvenser: Fremtidige kompetencer i både sprogforståelse, matematik og naturfag er klart ringere i sammenligning med en legende-lærende pædagogik. Hertil kommer større præstationsangst, forværret selv- og impuls kontrol, hyperaktivitet, aggression og urolig adfærd. Jo mere direkte voksenstyring, desto stærkere negative virkninger på længere sigt. Både den frie og vejledte leg bidrager således langt mere til literacy-læring på længere sigt end "academics"-tilgangen (Hirsh-Pasek & Golnikoff m.fl., 2009; Fischer & Hirsh-Pasek, m.fl., 2011). Instruktions/katederundervisning er hermed ikke aflyst i skolen, hvor den kan være nyttig, side om side med en mere legende-lærende tilgang. Men instruktionsundervisning bør især i de første skoleår have en mindre fremtrædende rolle og ikke dominere elevaktive og voksenguidede former for børns literacy-læring.

I 'Literacy Legende-Lærende Pædagogik'-tilgangen ligger derfor et unikt uopdyrket pædagogisk felt og venter på at blive realiseret i et samarbejde mellem læreren, skolepædagogen og familien. Hvad angår læreren og skolepædagogen, kan den såkaldte *understøttende undervisning* baseres solidt på princippet om den legende lærings betydning. Men denne 'undervisning' har et langt større potentiale. Legende læring kan nemlig ikke reduceres til kun at skulle understøtte, hvad barnet har lært i dansktime. Som evidensen påviser, er legen direkte skaber og udvikler af børns literacy. Skolepædagogen bliver her nødvendig og helt ligestillet med læreren, fordi de centrale pædagogiske kompetencer netop ikke handler om undervisning, men om iscenesættelse og udførelse af legende læring. Læreren og ikke mindst skolepædagogens rolle for elevens aktive literacy-læring bliver således, med udgangspunkt i legende læring, at 'guide', 'facilitere', 'igangsætte', 'opfølge', og 'perspektivudvide'<sup>3</sup>.

Hvordan familien inddrages i et samarbejde om børns legende læring af literacy, det vil næste afsnit handle om. Særligt betydningsfulde for literacy-læringen er nemlig hjemmet og skolen, så derfor fokuseres der nu på *skole-hjem-læringsbaserne*.

## Hvordan er læringsbaserne forbundet? Relationer og spændingsfelter mellem skole og hjem

Børn er mere end skoleelever. De lever og lærer i mange forskellige kontekster, som både hver for sig og samlet bidrager til literacy-læring. Derfor vil det

aldrig være nok at give skolen patent på – eller tro, at skolen er den primære kilde til – børns literacy-læring. Literacylæring foregår mere eller mindre systematisk hver dag i hjemmet med forældre og søskende, på legepladsen sammen med kammerater, i strukturerede undervisningskontekster, i fri spontan dramaleg osv. Især *forældreinvolvering* er vigtig, hvilket Desforges & Abouchaars (2003) konkluderer i en forskningsoversigt. Der er en klar sammenhæng mellem forældreinvolvering, og hvor godt barnet klarer sig fagligt – endog når der er taget højde for socioøkonomiske forskelle. Forskningen viser interessant, at det ikke så meget handler om at hjælpe til med lektier og andre skolenære ting. Det drejer sig derimod om, at hjemmet er en tryk hjemmebase, som udvikler barnets positive selvværd, stimulerer det intellektuelt samt giver barnet positive værdier ift. uddannelse. Literacy-kompetencer er markant skævt fordelt i Danmark, og ikke kun hos vor tids elever. Dvs., dette fænomen er ikke så nyt, som PISA-forskrækkede synes at mene. Læse-, skrive- og stave-færdigheder har sandsynligvis altid ikke blot været markant skævt fordelt i samfundet, men også været ret udbredt hos både unge voksne, midaldrende og gamle (PIAAC, Danskernes kompetencer, 2013). Niveaue for f.eks. læsefærdigheder, hvor Danmark generelt ligger under OECD-gennemsnittet, er lavest blandt de 55-65-årige og højest blandt de 25-44-årige. Det er nærliggende at tolke dette som, at uddannelsessystemet er blevet bedre og mere udbredt. Derfor må vendingen "dengang jeg gik i skole og terpede dansk, lærte vi virkelig at læse" tages med et stort forbehold. Med dagens 60-årige som eksempel var folkeskolen for mere end 50 år siden ikke i stand til at kvalificere dem særlig godt på længere sigt i hverken sprog eller matematik. (Nogle vil måske undre sig over, at det var den generation, som opbyggede et af de rigeste velfærdssamfund i verden. Men det viser, at ligesom i PISA-testen siger målinger af specifikke evner ikke noget som helst om, hvordan et samfund klarer sig i den internationale konkurrence. Der skal et meget bredere pædagogisk perspektiv til for at forklare dette (Klitmøller & Sommer, 2015)).

Men bortset fra alder eksisterer der en hhv. 'negativ' og 'positiv' social literacy-arv, som i høj grad er forbundet med familiens sociale og kulturelle baggrund. Bare af den grund må skolen nødvendigvis inddrage elevens familie. Men forudsætningerne for denne inddragelse kan være 'strukturelt konfliktfyldte', netop fordi eleverne kommer fra familier med forskellige socioøkonomiske og kulturelle baggrunde.



## Der er en klar sammenhæng mellem forældreinvolvering, og hvor godt barnet klarer sig fagligt – endog når der er taget højde for socioøkonomiske forskelle.

Tilsammen har skolen og familien som nævnt langt større betydning for børns literacy-læring end hver base for sig. Men der er langt fra enighed om, hvad der kendetegner skole-hjem-samarbejdets beskaffenhed, formål eller ansvarsfordeling (Matthiesen, 2014; 2015). Vi må lede forgæves efter enighed og bliver nødt til at gå anderledes til værks. Lad os derfor se på nogle 'kategorielle relationer' mellem læringsbaserne skole og hjem. Der eksisterer som minimum tre relationer og roller, der bør tage højde for, hvis man vil drage nytte af 'Literacy Legende-Lærende Pædagogik'-tilgangen:

- *Læringsbaserne kan være forbundne.* Forældrene er her fortrinsvis fra det samme middelklasselag som læreren. De (ind)forstår hinanden og deler en række værdier, som anses for selvfølgelige (Bourdieu, 1994). Forældre-barn-lærer-skolepædagog samarbejder aktivt om elevens literacy-læring, f.eks. forhandlet, aftalt og konkretiseret i skole-hjem-samarbejdet. Forældrene opfordres til at dialoglæse med deres barn, opmuntre det til fantasi- og dramaleg (gerne med 'literacy materialer' som støtte) sammen med søskende og kammerater. Forældrene opfordrer til aktiviteter, der er forbundet med literacy-læring. F.eks. indretter forældrene barnets værelse (og andre steder i hjemmet) med symboler, billeder, tekst-plakater, virtuelle eller blyant/papir skrivematerialer, som inviterer til læse- og skriveaktiviteter. Samtidig med at klassen i undervisning og støttende undervisning på forskellige måder også arbejder med literacy.
  - *Læringsbaserne kan være parallelle.* Det vil sige, at literacy-læringen foregår uafhængigt og ved siden af hinanden i hjem og skole, men kan alligevel understøtte hinanden. Det er f.eks. velkendt, at social baggrund spiller en stor rolle for børns sprogudvikling og literacy. Kommer man fra et hjem med bøger på hylderne, e-books, konverserer ved spisebordet, får godnatlæsning, spiller spil sammen, støttes med sprog- og skrivning etc., erhverver man kulturel, nyttig literacy-kapital. Middelklassebørn får hermed 'parallelle læringsfordele' med hjemmefra. De passer med skolens
- krav og forventninger til sprog og skrivning, hvor børn fra mindre uddannede hjem ikke i så høj grad får disse fordele (Sommer, 2010, kap. 8). Men også ikke-boglige hjem kan udgøre en fin base, selv om forældrene ikke involveres konkret i literacy-læringen eller hjælper til med lektier (Fast, 2009). Set i lyset af Desforges & Aboughaars (2003) resultater, præsenteret tidligere, er andre faktorer faktisk vigtigere.
- *Læringsbaserne kan være antagonistiske.* Især hos forældre med kort/ingen uddannelse, eller anden kulturel baggrund. Det betyder, at de to baser (måske uden at man er bevidst om det) modarbejder hinanden. Det kan f.eks. være, at børnene i hjemmet lever i en anden læringskultur end skolens. Her vil familiens rolle for kvalificering af barnets literacy-læring både direkte og indirekte kunne spille den største rolle. Her bliver skole-hjem-samarbejdet særligt vigtigt, men også den største udfordring. Men der er ingen vej uden om, hvis man vil arbejde for at bryde den negative sociale literacy-arv. Banebrydende forskning har her dokumenteret dette: Systematisk inddragelse i tidlig, legende sproglæring af børn fra ressourcetsvage familier, uden eller med kort uddannelse, medfører en lang række positive konsekvenser mere end 40 år efter (Grunewald & Rolnick, 2007). Dvs., undervisning i skolen kan ikke alene gøre den væsentlige forskel. Hvis det 'antagonistiske' skole-hjem-forhold kan brydes, kan det løfte disse børns literacy og positivt få indflydelse på deres fremtid i uddannelsessystemet. Men politisk set er intervention i familien en varm kartoffel. Politikerne har de senere år skabt en indgribende pædagogisk dagsorden, både i daginstitution og skole, men ikke i hjemmet. Hvorfor holder man fingrene fra familien, når et fælles samarbejde kan føre til markant forbedret læring hos sprogligt udsatte børn? En forklaring er, at det straks bliver udråbt som et indgreb i privatlivets fred. Temmelig dobbeltmoralisk, da der er mange eksempler på, hvordan politikerne gennem lovgivning direkte griber ind i det ellers 'fredede hjemmeliv'.
  - Ledelsen, den enkelte lærer og skolepædagogen bør, som repræsentanter for skolen, aktivt skabe forbindelse til hvert barns hjem, også dem, der er parallelle eller antagonistiske. Det optimale formål med skole-hjem-samarbejdet er at etablere en relation, som samlet set fører til elevens bedste literacy læring. Men hver af de tre skole/hjem relationer indebærer et særligt *spændingsfelt* med

hver sine muligheder og problemer. Derfor må der udvikles en differentieret praksis for skole-hjem-samarbejdet, hvis en samlet tilgang skal lykkes.

## Litteratur

- Andersen, R., & Krab, J. (2014). Læringslandskaber i daginstitutionen. I: Aabro, C. (red.), *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bergen, D., & Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. I: Roskos, K. A. & Christie, J. F. (ed.), *Play and Literacy in Early Childhood: Research From Multiple Perspectives*. 45-62. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bourdieu, P. (1994). *Af praktiske grunde: Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzel.
- Desforges, C. & Abouchaars, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement. *A Literature Review Research Report*, No. 433.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (eds.) (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Egelund, N. (2011). *Folkeskolens udfordringer*. Aarhus: Universitetsforlaget.
- Fast, C. (2009). *Literacy i familie, børnehave og skole*. Aarhus: Klim.
- Fisher, Hirsh-Pasek m.fl. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. I: Pellegrini, A. D., *The Oxford Handbook of the development of Play*. Kapitel 25. Oxford: University Press.
- Grunewald, R., & Rolnick, A. (2007). A productive investment: Early child development. I: Young, M. E. & Richardson, L. (red.), *Early Child Development: From Measurement to Action*. Washington, D.C.: World Bank.
- Hirsh-Pasek m.fl. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool – Presenting the Evidence*. Oxford: Oxford University Press.
- Højholdt, A., Hersom, H., & Sederberg, M. (2012). *Det gode samarbejde. Lærere og pædagogers samarbejde i skolen*. København: BUPL.
- Klitmøller, J., & Sommer, D. (2015) (red.). *Læring, dannelse og udvikling – kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Gyldendal Akademisk/Hans Reitzel.
- Matthiesen, N. (2014). *Voices of the Unheard*. Ph.d.-afhandling. Kap. 2-3. Aarhus Universitet: Psykologisk Institut
- Matthiesen, N. (2015). Skole og hjem – Når voksne arbejder sammen om børns læring. I: Klitmøller, J., & Sommer, D. (red.), *Læring, dannelse og udvikling – kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1990). Children's play, language and early literacy. *Topics in Language Disorders*, 10, 76-88.
- PIAAC (2013). *Danskernes kompetencer*. OECD.
- Ritchie, T., & Tofteng, D. (red.) (2014). *Pædagog i skole og fritid – perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i skolen*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Roskos, K., & Christie, J. F. (eds) (2004). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. I: Zigler, E. F., m. fl. (eds), *Children's Play: Roots of Reading*. 95-123. Washington, D.C.: Zero to Three Press.
- Servicestyrelsen: *Evaluation of Programs for Improving Language and Early Literacy Skills in Young Children*. Forskningsreview – Sprogpakken.dk
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? – Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. I: Klitmøller, J., & Sommer, D. (2015) (red.), *Læring, dannelse og udvikling – kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Gyldendal Akademisk/Hans Reitzel.
- Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten*. Kap. 8 og 10. København: Hans Reitzels Forlag.

- 
- 1 Afsnittet vil bygge på Sommer, 2015, hvor der også er henvisninger til den internationale forskning.
  - 2 Betegnelserne, som udspringer af den internationale forskning, er forfatterens, se Sommer, 2015.
  - 3 flere perspektiver på skolepædagog-lærer-samarbejde, se Ritchie & Tofteng, 2014.



# ANMELDELSE AF "ATT LÄSA OCH SKRIVA I FÖRSKOLAN"

IRENE SALLING KRISTENSEN, CAND.THEOL. OG CAND.MAG., LEKTOR VED PÆDAGOGUDDANNELSEN I HOLSTEBRO OG PROJEKTMEDARBEJDER I FORSKNINGS- OG UDVIKLINGSCENTER FOR SPROG, LÆSNING OG LÆRING, VIA UC

"Att läsa och skriva i förskolan" (271 sider),  
Carina Fast, Studentlitteratur, 2011

Carina Fasts bog "At läsa och skriva i förskolan" er meget anbefalelsesværdig både til studerende på pædagoguddannelsen og til pædagoger i vuggestuer og børnehaver, der kan anvende den som inspiration til udvikling af deres egen skriftsprogspædagogik. Men bogen kan også anbefales til lærerstuderende og lærere, som herigennem kan få et indblik i de mange forskellige erfaringer med og den store viden om skriftsprog, som børn bringer med sig fra deres dagtilbud ind i skolen. Bogens centrale budskab er nemlig, at børn tilegner sig væsentlige skriftsprogskompetencer før skolestarten, og at disse kompetencer ikke kun opnås gennem legeskrivning og legelæsning, men i alle de sociale sammenhænge, et barn traditionelt er en del af i deres vuggestue- og børnehaveliv såsom samtaler, leg, digitale spil og aktiviteter i form af højt-læsning, tegning, filmskabelse mv.

Denne anmeldelse er af den svenske udgave af bogen. I april 2015 udkommer en dansk oversættelse af bogen på forlaget Klim.

## Præsentation af bogen

I bogen beskrives forskellige pædagogiske arbejdsområder i dagtilbud og disses relevans og betydning i forhold til barnets skriftsprogstilegnelse. Bogen har 16 kapitler inkl. indledning og efterord. I kap.2 præsenteres det dagtilbud, hvor Fast har foretaget sit feltarbejde. I kap. 3 er der fokus på pædagogernes indledende identitetsarbejde med de nye børn i institutionen, som foregår gennem fremstilling af en bog om og med det enkelte barn. I kap. 10 og 11 er der fokus på

barnets legeskrivning og legelæsning. Kap. 4-9 og kap. 12-15 omhandler alle de dele af institutionens sociale praksis, der i Fasts optik også bidrager til det 1-5-årige barns skriftsprogstilegnelse: Samtaler, leg, populærkultur, mundtlig fortælling, billedskabelse, symbolskabelse, tegneserier, pc-spil- og -programmer, filmskabelse og en kunstudstilling. I disse sammenhænge indgår mange skriftsproglige elementer, som fx når to drenge bygger et Star Wars fly ved at aflæse en brugsvejledning (kap. 5), eller når børnene får overblik over deres hverdag i børnehaven ved at aflæse den fælles kalender med billeder og tekst (kap. 9).

**Bogens centrale budskab er nemlig, at børn tilegner sig væsentlige skriftsprogskompetencer før skolestarten**

Det er bemærkelsesværdigt, at beskrivelsen af det specifikke skriftsprogssarbejde først kommer langt henne i bogen – i kap. 10 og 11, efter kapitlerne om hverdagsamtaler, leg, mundtlig fortælling mv. Måske er det et tilfælde, men denne fordeling af stoffet understreger Fasts pointe, at barnet har mulighed for at møde skriftsproget i alle sociale sammenhænge i dagtilbuddet: "Där förekommer läsande och skrivande ständigt, men inte isolerat från den sociala praktiken utan sammanflätat med lek, berättande, bildskapande och också med ny teknologi" (s. 10).

Bogens indhold består primært af børn og pædagogers beskrivelser, analyser og refleksioner i forhold til forskellige former for pædagogisk arbejde, der direkte eller indirekte er relateret til skriftsprog. Denne tilgang til stoffet, tænker jeg, vil tiltale studerende og professionelle i pædagogfaget, da bogen hele tiden tager udgangspunkt i praksis og er meget konkret.

"Att läsa och skriva i förskolan" fremstår som en meget indbydende bog, hvilket primært skyldes dens mange farvefotos af børn og deres skriftsproglige processer og produkter. Billederne viser eksempler på en konkret pædagogisk praksis og har som sådan et stort potentiale som inspiration for pædagogstuderende og professionelle pædagoger i forhold til at udvikle egen skriftsprogpraksis. Bogen kan ikke anvendes som en manual, hvis arbejdsmåder man "blot" kan overføre på egen praksis, da den bygger på en antagelse om, at daginstitutioner er forskellige og præget af deres kontekst, herunder geografisk placering og økonomiske forudsætninger.

Bogen bygger på et etnografisk studie forløbet over 2½ år i en svensk vuggestue/børnehave (förskola) og beskæftiger sig hovedsagligt med børnenes skriftsprogstilegnelse i institutionsmiljøet og inddrager kun i begrænset omfang børnenes hjemmemiljø. Denne vigtige arena for de små børns skriftsprogstilegnelse er derimod i fokus i Fasts bog "Literacy – I familie, børnehave og skole" (dansk udgave udkommet i 2009), som hun også trækker på i sin nye bog.

## Barnets perspektiv i fokus

Selvom den svenske udgave af bogen har et par år på bagen, er dens emne meget aktuelt, også i en dansk kontekst. Der er i disse år stor interesse for og ønske om skriftsprogssarbejde i de danske dagtilbud, både fra pædagogisk og politisk side. Det skyldes bl.a. en erkendelse af, at der er en overbevisende sammenhæng mellem børns tale- og skriftsproglige kompetencer før skolestart og deres senere skriftsprogstilegnelse i skolen. Interessen kommer fx til udtryk i lovgivningen på dagtilbudsområdet og i det forhold, at undervisning i skriftsprogssarbejde med de 1-5-årige børn er indskrevet i Bekendtgørelsen for den nye pædagoguddannelse (2014).

Billederne viser eksempler på en konkret pædagogisk praksis og har som sådan et stort potentiale som inspiration for pædagogstuderende og professionelle pædagoger i forhold til at udvikle egen skriftsprogsspraksis.

Fast har dog ikke fokus på førskolebarnets fremtid, selvom hun i bogens indledning (s. 9) nævner, at skriftsproglige kompetencer er afgørende for vores

mulighed for at deltage i samfundet. Fasts optagethed af skriftsprogssarbejde i dagtilbud bygger på en iagttagelse af det lille barns naturlige nysgerrighed i forhold til verden og herunder det skriftsprog, som alle børn i dag møder i deres hverdag. Hun understreger, at formålet med skriftsprogssarbejde i vuggestue og børnehave ikke er at *lære børnene at læse og skrive*, men at følge op på deres interesse for at udforske den skriftsproglige verden.

I bogen er der således mange eksempler på børneinitierede aktiviteter, der involverer skriftsprog, som fx når et barn tager initiativ til at lave sin egen tegneserie (kap. 12). Det er i det hele taget en vigtig pointe i bogen, at den pædagogiske skriftsprogsspraksis skal tage udgangspunkt i børnenes interesser og skal ske på deres præmisser. Skriftsprogssarbejdet skal derfor knytte an til det, som børnene allerede er optaget af, herunder også populærkulturelle udtryk som fx Bionicle og Hello Kitty (kap. 6) samt digitale spil og programmer (kap. 13). Bogen er altså primært optaget af det lille barns glæde ved skriftsprog i dets aktuelle livsfase og har ikke sit fokus på barnets fremtidige skoleliv. I disse år, hvor der, i hvert fald i Danmark, er meget opmærksomhed på de danske skoleelevers placering i PISA-undersøgelserne, er det derfor både overraskende og befriende, at Fast kun kort nævner denne problemstilling i bogens indledning (s. 9).

## Den tidlige skriftsprogstilegnelse

Fasts tilgang til det 1-5-årige barns skriftsprogstilegnelse bygger på *Emergent Literacy*-traditionen. Traditionen peger på, at børn tilegner sig skriftsproglige kompetencer før skolestart, hvilket sker gennem hverdagens uformelle skriftsprogsmøder og sammen med mere kompetente personer i de nære omgivelser (forældre, pædagoger, større søskende, bedsteforældre m.fl.). I disse sammenhænge oplever barnet skriftsproget i naturlige og derfor meningsfulde kontekster, hvor der er fokus på skriftens funktionalitet. Når Fast i sin bog (kap. 13) skriver om børnehavebørn, pædagoger og forældres arbejde med institutionens nye hjemmeside, så er det et eksempel på denne tænkning. Her bidrager børnene med værdifulde input og sætter således deres aftryk på hjemmesiden og institutionens ansigt udadtil. Børnene oplever dette som en meningsfuld og relevant aktivitet, bl.a. fordi børn i andre dagtilbud nu kan gå på internettet og se, hvem de er.

Denne tænkning om små børns skriftsprogstilegnelse møder man også hos bl.a. Ragnhild Söderbergh og

Bente Eriksen Hagtvet og – på dansk grund – Kjeld Kjertmann. Men hvor Söderbergh og Kjertmann bygger deres skriftsprogs-pædagogik på ordkort, står denne metode ikke centralt i Fasts bog. Her beskæftiger børn og voksne sig med skriftsprog på mange forskellige måder og heller ikke udelukkende i form af hele ord.

Skriftsprog kan og skal tilgås på mange individuelle måder og niveauer, fordi barnets vej ind i skriftsproget er individuelt og kontekstbestemt.

I mange af eksemplerne i bogen inddrages bogstaverne og deres lyde, når børnene viser interesse for det, eller når pædagogerne skønner, det er relevant. I bogens dagtilbud er der ikke særskilt fokus på dette område af skriftsproget, hvilket Fast ikke kommenterer eller diskuterer. Da forskellige forskningsresultater har vist, at fonologisk opmærksomhed og bogstavkendskab er afgørende for barnets skriftsprogstilignelse, kan man godt problematisere, at de børn, der har behov for en ekstra og systematisk indsats på de områder, ikke italesættes eksplicit i bogen.

## Mange veje ind i skriftsproget

Fast præsenterer i bogen meget varierede tilgange til skriftsprogsarbejdet. Det kan hun for det første gøre, fordi hun opererer med et meget bredt tekstbegreb og mener, det er mere relevant i vore dage med mange multimodale medier at tale om *literacies* fremfor *literacy* (s. 242). Det betyder bl.a., at det at se og analysere og selv skabe film i hendes optik er en del af en skriftsprogspraksis (kap. 14). For det andet mener Fast, at skriftsprog kan og skal tilgås på mange individuelle måder og niveauer, fordi barnets vej ind i skriftsproget er individuelt og kontekstbestemt. Hun fremhæver i den forbindelse vigtigheden af pædagogens kendskab til det enkelte barns erfaringsverden og miljø – også i forhold til skriftsprogsarbejdet. I bogen beskrives bl.a., hvordan pædagogerne laver en personlig bog om og til alle nystartede børn i institutionen for at opnå dette kendskab (kap. 3).

## Afrunding

Carina Fast har med "Att läsa og skriva i förskolan" skrevet en praksisnær og inspirerende bog primært til pædagoger, der arbejder med de 1-5-årige børn, og til

pædagogstuderende. Bogen er aktuell, da skriftsprogsarbejde i dagtilbud er på dagsordenen både politisk og pædagogisk. Bogen er desuden et vigtigt indlæg i debatten om, *hvordan* skriftsprogsarbejdet i dagtilbud skal gribes an. Fast er fortalende for, at skriftsprogsarbejdet skal tage udgangspunkt i barnets perspektiv, og at det kan foregå på mange forskellige måder og i alle dagtilbuddets sociale sammenhænge. Hermed tager hun indirekte afstand fra den konceptpædagogik, der i disse år banker på i de danske daginstitutioner inden for skriftsprogsområdet.





Scan koden og  
læs tidsskriftet



# DET 2KER

## Veje til Literacy 2015

Få inspiration, ny viden og dyrk dit netværk den 20. maj, når centret for femte år i træk inviterer til konferencen Veje til Literacy på KulturØen i Middelfart. Programmet kan læses på [videnomlaesning.dk](http://videnomlaesning.dk)

## Viden om Literacy – live

Har du lyst til at gå i dybden med nogle af tidsskriftets artikler? I tv-programmet Viden om Literacy – live kan du både se oplæg af og interview med nogle af skribenterne. Programmet er tilrettelagt af Nationalt Videncenter for Læsning, produceret af tv-kanalen dk4 og kan ses på dk4 og centrets kanal på YouTube.

## Status for Literacy

Den 8. september afholder centret traditionen tro sin store, årlige konference om læsning, skrivning og sprog. Konferencen afholdes i Den sorte diamant i København, og programmet kan læses på [videnomlaesning.dk](http://videnomlaesning.dk)

Få mere viden om læsning, skrivning og sprog på vores profil på Facebook og YouTube, vores nyhedsbrev, på Twitterprofilen @laeseren og på vores hjemmeside

[videnomlaesning.dk](http://videnomlaesning.dk)