



# Det er ligesom tal, bare med bogstaver

Literacypædagogik med fokus på sprog, samtaler og begreber i indskoling

LENA BASSE, LEKTOR, PROFESSIONSHØJ-  
SKOLEN ABSALON OG KONSULENT I PROJEK-  
TET TIDLIG LITERACY - TIDLIG NUMERACY

I aktionslæringsprojektet Tidlig literacy - tidlig numeracy (TLTN) i Frederiksberg Kommunes skoler bliver det stadig mere tydeligt for os, at de to områder literacy og numeracy (for numeracy se artiklerne af hhv. Wahl Andersen og Niss i Viden om Literacy nr. 22) har en fælles kerne, som handler om elevernes sprog, deres anvendelse af begreber og deres samtalekompetencer. Citatet i artiklens titel stammer fra en klassesamtale om *TAL*. Ud fra en brainstorm om, hvor mange associationer klassen kan komme i tanke om i forbindelse med begrebet tal, nævner en elev alfabetet. Men han kan ikke rigtig forklare, hvordan alfabetet hænger sammen med tal. En anden elev hjælper til med at forklare ligheden: *Det (alfabetet) er ligesom tal, bare med bogstaver*. Eleven her udpeger sin viden om forskellige tegnsystemer: Talsystemet og bogstavsystemet. Dermed kan denne matematiksamtale siges at indeholde masser af literacy både som kendskab til/afkodning af tegnsystemer og som sproglige kompetencer til at anvende begreber, udtrykke sig og forklare.

I denne artikel vil jeg belyse, hvordan talesproget og samtalen er kilder til tilegnelsen af literacykompetencer i indskoling, og jeg vil inddrage konkrete literacyaktioner (aktionslæring) fra det første år i børnehaveklasserne 2016-2017 på aktionslæringsprojektet TLTN<sup>1</sup> som inspiration til

samarbejdet mellem pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere. Fokus er på ideer og værktøjer til at arbejde med elevernes mundtlige sprog.

## En indkredsning af literacy

I TLTN-projektet arbejder vi ud fra Pauline Gibbons' definition af literacy:

*»Literacy involverer en integration af det at lytte, tale, læse, skrive og at tænke kritisk, og det inkluderer den kulturelle viden, der gør det muligt for en taler, skriver eller læser at genkende og bruge sprog i forskellige sociale situationer.«*

(Gibbons, 2009, p. 7)

I denne definition fremgår det, at literacy er en bred kompetence, som udspringer af elevens talesprogskompetencer og kompetencer til at afkode og anvende forskellige tegnsystemer (f.eks. tale, billeder, skrift). Literacykompetence indebærer også at kunne afkode de sociale sammenhænge og normer, som et tegnsystem, for eksempel skriftsproget, indgår i. Et eksempel kunne være viden om, at en madopskrift anvendes og fungerer fundamentalt forskelligt fra en billedbogstekst. Det er ikke nok at kunne læse ordene i hverken bogen eller opskriften – begge skal forstås og afkodes i den kulturelle kontekst (sammenhæng), de optræder i. Hvis et barn aldrig har hørt en fiktionstekst læst

op vil det muligvis tro, at Lillefrø (karakter skildret af forfatter og tegner Jakob Martin Strid) faktisk sætter ild til psykologens hår. Hvis et barn aldrig har været med i køkkenet, har det sandsynligvis ikke en chance for at forstå en madopskrift. På den baggrund kan en mulig literacyaktivitet i indskoling faktisk være at tage eleverne med i skolekøkkenet og lave mad og (lege)skrive og illustrere deres egne opskrifter. Det vil være en konkret, praktisk og aktiv tilgang til at bruge og integrere sprog, skrift, tekst og billeder i en meningsfuld sammenhæng, hvor eleverne også erfarer noget om, hvordan en opskrift fungerer som tekst.

## Det teoretiske grundlag for læring gennem samtaler hviler på en socialkonstruktivistisk opfattelse af læring som en aktiv social proces.

Med Gibbons' definition kan vi gå på opdagelse efter literacyholdige situationer i skolens hverdag, dvs. situationer, som styrker elevens sprog, tekstkendskab, symbol- og skriftsprogs-kendskab. Hertil kan regnes en bred palet af velkendte literacyaktiviteter: Tegneaktiviteter, fortælleaktiviteter, legeskrivning, rim og remser, bogstavjagt til mere varierende aktiviteter som at læse trafikskilte i nærområdet, lave morsekoder, lave små filmklip, lege (f.eks. leg en bog) og dramatisere fortællinger. Eller lave poster til skattejagten, lave selfie-bøger på iPad osv. Som det fremgår i det følgende afsnit, indgår der mange forskellige forudsætninger for literacy, som pædagogen har gode forudsætninger for at støtte i hverdagens aktiviteter i skoletiden og i SFO.

### Samtalen som læringsrum

Elevens kompetencer til at forstå (læse) og anvende (skrive) sprog i tekster grundlægges i det mundtlige sprog og gennem gode samtaleformer. Samtalen udgør således en vigtig bro fra mundtligt sprog til tilegnelse af læse- og skrivekompetencer (Gibbons, 2016). Professor i pædagogik Liv Gjems peger således på, at samtaler er den mest centrale aktivitet i barnets tidlige literacytilegnelse (som hun regner fra 0-8 år) (Gjems, 2016).

Det teoretiske grundlag for læring gennem samtaler hviler på en socialkonstruktivistisk opfattelse af læring som en aktiv social proces, hvor vi i fællesskab og med sproget som redskab skaber mening/læring. Læring er således medieret af/formidlet gennem sprog (se f.eks. Smidt, 2011). Vi benytter sproget til at videndele, opbygge og organisere vores viden og erfaringer.

I samtaler benytter vi forskellige kulturelt til lærte samtalegenrer, som barnet skal lære at mestre. I Fælles Mål for børnehaveklassen er dette formuleret under SAMTALE i vidensmålet: *Eleven har viden om talesprogets funktioner*. Som eksempel på talesprogets funktioner kan der nævnes et par hovedgenrer/funktioner (jf. Gjems, 2010):

**Beskrivelse:** Mange konkrete spørgsmål lægger op til elevernes beskrivelse af noget: Eksempelvis kan man spørge: Hvad er der på billedet? Fra en af skolerne har jeg hentet dette eksempel fra en samtale om dyr i Danmark: Læreren spørger: Er der mange eller få elefanter i Danmark? En elev svarer beskrivende: – der er elefanter i Zoo. En anden elev supplerer: Og i cirkus.

**Fortællinger:** Fortællinger er en hverdagssamtaleform, hvor vi organiserer vores erfaringer i en fortællende struktur (narrativer). Fortællinger beretter om ting/hændelser som f.eks.: i går var jeg til fodbold. Fortællinger styrkes gennem samtaler om hændelser og ikke mindst samtaler om bøger, der som bekendt er fulde af fortællinger. Spørgsmål som: Hvad skete der så? leder op til, at eleverne selv formulerer sig i fortællende sprog som her: Jeg så en elefant, da vi var i Frederiksberg Have.

**Forklaringer:** Forklaringer er ligeledes en hverdagssamtaleform – men her skabes sammenhæng ved at udpege årsagssammenhænge. I det tidligere nævnte eksempel med elefanter lykkedes det efterfølgende lærer og elever i samarbejde at få en forklaring på begrebet *få*: Der er ikke mange steder i Danmark, man kan finde elefanter. Der er få elefanter i Danmark. I dialogisk læsning kan hvorfor- og hvordansspørgsmål som: Hvorfor sagde Vitello sådan til naboen? ligeledes indbyde til forklaringer og måske fortolkninger.

## Samtaler, der stilladserer forklaringer

Inden for de socialkonstruktivistiske teorier om læring og samtaler anvendes Jeromy Bruners (Bruner, 1978) begreb om stilladsering (*scaffolding*) ofte. Stilladsering er en metafor for, at voksne løbende tilbyder (og tilpasser) en støtte til barnet/eleven, der gør det muligt for barnet/eleven at mestre noget, det ikke kunne selv (se f.eks. Smidt, 2011; Gibbons, 2016). ”Stilladsering er en midlertidig støtteforanstaltning, hvormed læreren hjælper en elev med at finde ud af, hvordan noget skal gøres.” (Gibbons, 2016)

I samtaler vil gode spørgsmål ofte kunne fungere som stilladser, der støtter barnet i at udvide sit eget sprog. I flere aktioner på skolerne så vi, hvordan pædagogen/læreren dels værdisætter forklaringer ved at sige: Det var en god forklaring, og dels stilladserer elevernes forklaringer gennem spørgsmål som for eksempel: Hvorfor siger du det? Hvordan kan det være? Tror du at..?

Her et eksempel fra projektet:

Pædagog: En følelse – HVAD er det?  
Elev: For eksempel at være trist.  
Pædagog: Ja, hvordan føles det?  
Elev: For eksempel hvis man taber en is ...  
Så bliver man ligesom trist i kroppen.  
Pædagog: Det er en god forklaring.

## Gode råd til samtalen

Pauline Gibbons (2009; 2016) har i sit arbejde med flersprogede elever udarbejdet en række enkle råd til, hvordan man kan strukturere samtaler, der styrker sprogtilegnelse (for alle elever):

- ▶ **Sæt farten på samtalen ned.** Giv tid til at tænke, giv tid til at eleven formulerer sig, giv feedback og evaluér sammen med eleven (saml op).
- ▶ **Udnyt det “tredje samtaletræk”** til at udvide og forlænge samtalen. Eksempel: Mente du ... ? Kan du forklare lidt mere? Det er rigtig spændende, kan du fortsætte?
- ▶ **Overvej forholdet mellem tjekspørgsmål og andre typer spørgsmål.** Der stilles mange tjekspørgsmål i klasseværelserne – og ofte

er de formuleret som hvad- og hvems spørgsmål. Et eksempel kan være: Hvad hedder hovedpersonerne i bogen ”Den kæmpestore Pære”? Disse spørgsmål er nødvendige, men fylder ifølge Gibbons for meget. Ret i stedet fokus på mere udvidende spørgestrategier med hvordan og hvorfor. Det er spørgsmål, som befordrer mere omfattende svar, og som udvider elevens forståelse og egen tænkning. Øv dig i at benytte mere åbne og undersøgende spørgsmål.

- ▶ **Udnyt ”informationskløfter” i klasselokalet:** Når en eller nogle elever har ordet eller svarer på spørgsmål, er der en risiko for, at de øvrige elever ikke har kendskab til det eller måske ikke forstår. Denne kløft kan udfyldes ved at lade eleverne forklare for de andre. Husk gerne at gentage og samle op på det, der tales om, med henblik på at dele læring mellem flere end blot dem, der taler.

Rådene er som sagt enkle – men ikke nødvendigvis lette at praktisere. Men med fokus på at forlænge samtaler og understøtte begreber har vi set mange gode eksempler på skolerne på Frederiksberg. I det følgende uddyber jeg eksemplet om begrebet følelser fra før og viser, hvordan pædagogen kan bruge teknikker til at udvide og forlænge samtalen.

## Billedlæsning – en aktion med følelser i

I en af børnehaveklasserne i TLTN-projektet (klassen var opdelt i to) arbejdede man med at styrke sprog og begreber gennem billedsamtaler ud fra temaet: Følelser. Undervisningen bestod af fire delelementer: Fælles dialog, Spejling af følelser, Smiley’er og Opsamling af centrale ord.

I aktionen observerede jeg disse samtaleteknikker fra Gibbons og Gjems:

**Sæt tempoet ned** (Gibbons): Pædagogen strukturerede samtalen med en lille guldbold, som gik på tur i rundkredsen, og anviste, når eleverne havde samtaleturn. Bolden var tydeligvis en hjælp til at respektere andres tale tid, og samtidig gav bolden ro og tid til at formulere sig, når en elev havde bolden.

TEMA: Følelser	Literacyelementer	Fælles mål Bh.kl. – som kan knyttes til aktionen
<b>1: Fælles dialog</b> om en række fotos, der udtrykker situationer og følelser, f.eks. glad, ked af det.	Afkode (ansigter) Sætte ord på Bruge begreber At lytte og at samtale Forklare	Eleven kan veksle mellem at lytte og udtrykke sig.
<b>2: Spejling af følelser</b> – Øvelse parvis, hvor eleverne skal lave et ansigtsudtryk, og makkeren skal "spejle" det.	At "lytte" At udtrykke sig med kroppens tegn At aflæse kropssprog	Eleven har viden om talesprogets funktioner.
<b>3: Smiley'er</b> Eleverne skal parvis sætte smiley'er på de syv nye fotos med følelsesudtryk.	At anvende forskellige tegnsystemer: Følelser kan udtrykkes med ord, med ansigter, med smiley'er. Eleverne samtaler om, hvordan de vil placere deres smileys.	Eleven kan etablere og vedligeholde positive relationer.
<b>4: Opsamling af centrale ord</b> fra samtalen og samtale om nye ord om følelser.	Ordkendskab styrkes gennem gentagelse.  Eleverne forklarer, hvorfor de har sat smiley'er på de fotos, som de har.	Eleven har viden om spilleregler for samvær.  Eleven har viden om følelser og deres udtryk.

Oversigt over undervisningsforløb i en børnehaveklasse, hvor man arbejdede med at styrke sprog og begreber gennem billedsamtaler ud fra temaet: Følelser.

**Udnyt det tredje samtaletræk** (Gibbons): Pædagogen anvendte den gode situation til at spørge videre og få uddybninger og forklaringer frem. For eksempel via spørgsmål som: *Hvad sker der på billedet? Hvordan kan du se, at de er glade? Hvorfor tror du, de er venner?*

**Anvendelse af mentale ord** (Gjems, 2016): Hvad tror I, der er sket? Hvorfor tror I, at de er blevet kede af det, hvad tænker du? Mener du at ...? Denne type spørgsmål inviterer til tænkning og giver eleven en ligeværdig rolle i samtalen.

**Lyt til elevernes svar, og positioner eleverne som nogle, der har noget at sige** (Gibbons, 2009): Pædagogen fanger en tråd fra en samtale, hvor eleverne taler om at være gnaven. En elev siger: ligesom Gnavpot. Pædagogen føl-

ger sporet op og spørger: Ja, kan I huske Gnavpot fra Snehvide og de syv små dværge? Hvordan er Gnavpot? Der kommer flere forklaringer, og samtalen lander på, at gnaven nok er en mellemting mellem sur og vred. I denne sekvens får pædagogen udfordret elevernes begreber og forklaringer og får samtidig koblet til elevernes erfaringsverden og indlevelse (alle synes, Gnavpot er mega sur, men sjov) – og i tillæg inddrages der her en reference til en litterær tekst/tegnefilm (intertekstualitet).

## Dialog – en undersøgende samtale

James Nottingham (som nogle vil kende fra bøger om *Udfordrende læring*) beskriver dialogen som en særlig lærerig samtaleform:

*Dialog er en blanding af samtale og undersøgelse. Dialog kombinerer samtale sociale element med evnen til at udforme spørgsmål og opbygge svar.*

(Nottingham, Nottingham & Brenton, 2016, s. 27)

## Dialogen handler om i fællesskab at undersøge, opbygge forståelse og skabe mening.

Dialogen i denne form lægger vægt på at undre sig sammen med eleverne. Det er altså dialoger, som ikke kredser så meget om korrekte svar, men mere om tænkning og at bruge sit sprog til at gætte, forklare og argumentere. Dialog i denne form er forskellig fra f.eks. en debat, som handler om at fremstille synspunkter og at overtale. Dialogen handler om i fællesskab at undersøge, opbygge forståelse og skabe mening.

Nottingham m.fl. (2016) fremhæver ligesom Gibbons (2016) tempoet i spørgsmål/svar-turene som en helt afgørende faktor i forhold til at styrke elevernes læring gennem samtale. Nottingham m.fl. refererer til forskning, der viser, at hvis læreren bare indfører tre sekunders ventetid, inden hun tager imod svar på et spørgsmål, så øges længden på forklaringer både hos de dygtigste elever, men især hos de mindre dygtige elever. Også antallet af frivillige og passende svar øges markant, når tempoet sættes ned – og eleverne begynder selv at stille flere spørgsmål i dialogen. Meget tyder på, at pædagoger/børnehaveklasseledere/lærere med fordel kan: Tale mindre, give tid (pauser) og give tid til elevernes formuleringer. Samtidig bliver responsen eller feedbacken til elevernes udsagn fremhævet som afgørende for elevernes læring (Gibbons, 2016; Nottingham m.fl., 2016).

Jeg har nedenfor udvalgt en række menings-skabende strategier fra Nottingham m.fl. (2016), som kan benyttes til at skabe sammenhæng i en samtale. De konkrete eksempler er hentet og videretænkt ud fra en aktion i en børnehaveklasse med billedsamtale om fem fotos med ”jagtscener”. Aktionen havde fokus på at styrke begreber og at forlænge samtalen. Samtalen kredsede om jagt som hobby og som levevej og om dyrenes forskellige levesteder. Eksemplerne viser, hvordan Not-

tingham m.fl.s menings-skabende strategier kan anvendes af pædagogen/læreren:

- ▶ Stille spørgsmål: Har I en hobby? Hvad tror I, der sker på billedet?
- ▶ Klassificere: Er jagt en hobby? Er en and et vildt dyr?
- ▶ Sammenligne: Lever løver de samme steder som ænder?
- ▶ Rangordne: Hvilke store dyr kan man jage? Hvilke små dyr kan man jage?
- ▶ Forbinde: Har I set vilde dyr? Har nogen af jer prøvet at fiske?
- ▶ Eksemplificere: Hvilke slags hobbyer kender I?
- ▶ Fortolke: Hvorfor smiler jægeren? Hvorfor peger geværet op i luften?
- ▶ Definere: Hvad er en hobby?
- ▶ Uddybe: Ja, en hobby er noget, man kan gå til. Er det ligesom at gå i skole?
- ▶ Opsummere: Man kan både have jagt som hobby og som levevej. Hvis det er en levevej, så lever man af de dyr, man fanger. Eller som spørgsmål: Så hvad kan vi sige, en hobby er?

Det er mange strategier – som nok ikke skal i spil samtidig. Men som kan bruges stilladserende og styrende i samtaler, der reelt inddrager elevernes input, tanker og forestillinger – i en tematiseret, undersøgende dialog.

Pauline Gibbons (2016) påpeger, hvordan strategier som disse kan bidrage til, at eleverne får sagt mere og dermed udvider deres sprog og deres læring. Hun kalder det at strække elevernes sprog. Teknikken er at stille opfølgende spørgsmål, som forlænger samtalen. F.eks. kan pædagogen/læreren sige: Kan du uddybe det? Eller: Jeg forstod det ikke helt, kan du prøve at sige det igen? Det er teknikker, der er helt i tråd med nogle af aktionernes fokus på at forlænge samtaler.

## Styrede samtaler, der inddrager eleverne

Gjems (2016) påpeger, at hvis formålet med en samtale er at styrke sprog og tidlige literacykompetencer, så er samtaler om et fokuseret tema det mest givtige. Pædagogens eller lærerens styring af en samtale afgør i høj grad elevernes udbytte, og hvordan eleverne anvender og udvikler deres



sprog. Som erfaren pædagog eller lærer vil man sandsynligvis have erfaret, hvordan klassesamtaler og f.eks. dialogisk læsning kan "eksplodere" og miste fælles fokus. Så hvordan sikrer man sig et fælles læringsudbytte? Og er alle svar lige gode? I klassesamtaler er ikke alle bidrag nødvendigvis lige rigtige, og derfor er det en kunst både at anerkende den enkelte elevs bidrag og at fremhæve det læringsindhold, der ønskes. Ved at benytte strategier som "genfremstilling" og "reformulering" (Nottingham m.fl., 2016) kan man opnå at underbygge læring gennem gentagelse, præcisering og opsamling og samtidig at få fremhævet centralt indhold.

**Genfremsettelse** er en teknik, hvor man gentager elevens ord eller bruger elevens ord i en ny vending/sammenhæng. F.eks. kan man sige: Så det, du siger, er, at ... Efterfølg altid genfremsettelsen med spørgsmålet: Er det korrekt (at du sagde sådan)? Herved bliver genfremsettelsen både en opsummering og en chance for, at eleven kan tænke og måske uddybe eller modificere sit udsagn. Nottingham m.fl. forklarer genfremsettelse som en fokuseringsstrategi, der plukker vigtige udsagn ud (af en talestrøm, der måske er lidt forvirrende) og gør dem fælles.

Her et eksempel fra TLTN-projektet, hvor pædagogen spørger til et billede af et teleskop i bogen *Den utrolige historie om den kæmpestore pære* (Strid, 2015) og gennem denne gentagelse får mulighed for at koble andre elever med i samtalen – dvs., viden bliver genfremsat og delt.

Pædagog: Ved I, hvad det er (peger på teleskopet i bogen)?  
Elev 1: Man kan kigge igennem den.  
Elev 2: Det er sådan en stor kikkert eller noget.  
Elev 3: Ja, der er glas i den.  
Elev 1: Kigger han ikke ud i rummet med den?  
Pædagog: Så man kan kigge ud i rummet gennem glasset? Er det rigtigt?

**Reformulering:** Reformulering er en teknik, hvor man omformulerer og styrker, det eleven har sagt. I eksemplet ovenfor med teleskopet kunne

en reformulering være: *Så man kan bruge den til at kigge ud i rummet ligesom en stor kikkert. Det er helt rigtigt – det hedder et teleskop. Et teleskop har meget stærke glas, så man kan se ud i rummet.*

I en aktion i en 1. klasse i TLTN-projektet er der dialogisk undervisning om tal. Til spørgsmålet "hvad kan man bruge tal til?" byder en elev ind med ordet: Omkreds.

Lærer: Ja, hvad er det?  
Elev: Det er hele vejen rundt om. For eksempel hele vejen rundt om en bog.  
Lærer: Ja – og hvordan bruger man så tal til omkreds?  
Elev: Man kan finde ud af, hvor langt der er.  
Lærer: (*samler op med en reformulering*) Ja, man kan tælle cm hele vejen rundt, så finder man omkredsen.

Samtalen er eksemplarisk i forhold til at demonstrere, hvordan gode samtaler beforder læring gennem fælles meningskabelse – lærer og elever hjælper hinanden. Eksemplet viser samtidig en stilladsering, der udvider elevernes forståelse og elevens brug af sproget.

## Vi ved, at børn starter i skole med store forskelle i deres sproglige kompetencer og deres samtalekompetencer.

### Styrkelse af samtalen via differentiering og opdeling af klassen

I TLTN-projektet har vi afprøvet, hvordan samtale kan styrkes gennem arbejdet i mindre grupper eller ved at opdele klassen i to. F.eks. har man nogle steder dannet grupper på baggrund af sprogvurderingerne i børnehaveklassen, som har vist, at nogle elever havde brug for mere støtte. Erfaringerne og de reflekterende samtaler med pædagoger og lærere i projektet viser, at denne opdeling styrker både elevernes deltagelse i samtaler og deres aktive brug af sproget. Erfaringerne viser også eksempler på, at elever, der ofte ikke siger noget, får en ny rolle i en mindre gruppe og nemmere kan

inddrages i samtalen. Samtidig tilfører opdelingen ny viden om den enkelte elev, som pædagog og børnehaveklasseleder kan bruge til at justere på både opgaver og den støtte, der gives. Netop i indskolingsklasser kan det have en stor betydning at kunne differentiere og opdele. Vi ved, at børn starter i skole med store forskelle i deres sproglige kompetencer og deres samtalekompetencer. Også kulturelle eller sociale forskelle i sprog- og samtaleformer kan stille eleverne ulige i forhold til at deltage i skolens samtaleformer. Nogle elever er vant til hjemmefra at få stillet spørgsmål, at få meget, individuel taletid og at få løbende, individuel feedback af forældre. Andre elever er ikke familiære med denne samtaleform. Erika Hoff giver det eksempel, at nogle børn ikke svarer på spørgsmål, når de bliver spurgt. Ikke fordi de ikke kan svare – men fordi denne spørgsmål-svar-form er ukendt for dem (Hoff, 2009). For de elever, hvor der er store forskelle mellem samtalekulturen i hjemmet og i skolen (*cultural mismatch*, Hoff, 2009), er det særligt vigtigt at skabe gode samtalsituationer, hvor eleven stilladseres, inddrages med sine input og samtaleformer og dermed efterhånden tillærer sig dialogformen og sprogbrugen i skolen.

## Makkerpar – samtaler mellem elever

En god anledning til at eleverne får anvendt sproget individuelt, og at de strækker deres sprog, er samtaler i makkerpar. Arbejde i makkerpar kan samtidig fungere som fordybelse og uddybning af fælles stof fra klassesdialogen og kan styrke elevernes motivation for at lære sammen. Makkerpar bør ikke bare lægge op til, at eleverne taler sammen (som f.eks. tal sammen om billedet) – men simpelthen kræve, at de taler sammen (Gibbons, 2016, s. 74) ved at lægge konkrete samarbejdsopgaver og krav ind. Gibbons retter opmærksomheden på, at arbejde i makkerpar kræver en god didaktisk planlægning og en klar instruktion af, hvordan makkerparret kan arbejde sammen. Her er det vigtigt at skabe en ramme, der beforder samtale mellem makkerne. Instruktionen kan støttes af visuelle symboler, for eksempel at tegne, at tale.

Arbejdet i makkerpar tager tid og kræver fokus og koncentration hos eleverne. Dermed taler brugen af makkerpar ind i en generel problematik, vi har iagttaget i projektet, nemlig tid til fordybelse i

elevernes hverdag. Et makkerarbejde, hvor noget skal forklares, kunne måske lægges næste dag eller i den understøttende undervisning og på den måde repetere, forlænge og fordybe arbejdet med f.eks. dialogisk læsning eller et tema.

## Samarbejdet mellem pædagoger og børnehaveklasseleder/lærer

Vores arbejde med sprog, begreber og forlængede samtaler i TLTN-projektet har skabt en fælles ny opmærksomhed omkring samtaler, og flere pædagoger i projektet har bemærket, at dette fokus går på tværs af deres forskellige arbejdsområder. F.eks. er opmærksomheden på at forlænge samtaler ikke kun relevant i skoletiden, men også i SFO-tiden. Her har pædagogen mulighed for både at samtale med færre elever, at samtale om ting, der optager eleverne her og nu, og endelig at følge op på ting og samtaler, der er foregået i skoletiden.

Sprog og literacy er et felt, hvor pædagogens ressourcer og faglighed kan bringes i spil og støtte op om de literacyaktiviteter, der tilrettelægges i børnehaveklassen og i 1. kl. Pædagogens erfaringer med at lave praktiske og kreative aktiviteter kan netop være gode rammer for, at eleverne benytter sprog og skriftsprog på en meningsfuld og inspirerende måde.

## Referencer

- Bruner, J. (1978): *The Role of Dialogue in Language Acquisition*. I: Sinclair, A., Jarvella, R., & Levelt, W. (red.), *The Child's Conception of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Fælles Mål for børnehaveklassen. Hentet på EMU 1. august 2017: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/b%C3%B8rnehaveklassen>
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, Styrk læringen*. Dafolo.
- Gibbons P. (2009). *Læring gennem samtale. Unge Pædagoger nr. 5*.
- Gjems, L. (2010) *At samtale sig til viden - socio-kulturelle teorier om børns læring gennem sprog og samtale*. Dafolo.

Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i Barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* vol. 2/2016.

Hoff, E. (2009). *Language Development*. Wadsworth, Cengage Learning.

Markussen-Brown, J. (2017). *Barnets sprogtilegnelse og pædagogisk praksis*. Turbine/Akademisk.

Merrild, L., & Fleischer, A. V. (2010). *Samtaler med børn*. Børns Vilkår.

Nottingham, J., Nottingham, J., & Renton, M. (2016). *Styrk læringen gennem dialog*. Dafolo.

Strid, J. M. (2015). *Den utrolige historie om den kæmpestore pære*. Gyldendal.

## Noter

- 1 På en af skolerne er holdene organiseret på tværs af børnehaveklasse, 1. og 2. kl., og derfor indgår der også 1.-klasse-elever og lærere i nogle af eksemplerne fra projektet.



# Din genvej til viden



FrontRead er et unikt online træningsforløb, der måler læsehastighed og forståelse hos brugeren, og giver 4 effektive øvelser til at træne øjet, hjernen og vores læsestrategi.

**Kontakt os for at få et prøveabonnement til din skole.**

FRONTREAD Åbogade 15 – 8200 Aarhus N Tlf.: 2682 1500 / info@frontread.dk www.frontread.dk