



# Lad læring larme lidt

Grubebord og sidemakker kan bruges aktivt

CHARLOTTE F. REUSCH, FAGLIG KONSULENT,  
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING OG  
KONSULENT I PROJEKTET TIDLIG LITERACY –  
TIDLIG NUMERACY

**Fra hjørnet, fra den knebne plads, der er ledig bag en halvt åben skabslåge, kan man se alle 25 børn i det lille klasseværelse, børnehaveklasseleder og skolepædagog. Børnene sidder i grupper af forskellig størrelse. Foran sig har de fleste et omfangsrigt penalhus og deres bogstavbog. Børnene lader til at være trygge ved de professionelle voksne og hinanden. Der er ikke særlig meget støj. Umiddelbart tænker man, at her er der da arbejdsro?**

Hvis dette var en film, ville du nu have set anslaget. Nu følger en længere præsentation og en uddybning – og så vender vi tilbage til situationen ovenfor og den tilsyneladende arbejdsro. For ro, eller stilhed, befordrer ikke altid arbejde og læring. Ligesom larm naturligvis heller ikke er lig med læring i sig selv. Men at det er en vigtig pragmatisk kompetence at kunne bidrage konstruktivt til klassens læringsmiljø – herunder at vide, hvornår der skal ties og tales – behandles ikke yderligere her.

**Denne artikel handler om, hvordan *organisering af børn og indretning* i læringsrummet kan tale med eller mod den literacypædagogik, man gerne vil forfølge.**

Når vi i forbindelse med vores konsulentopgaver i projekt Tidlig literacy – tidlig numeracy kommer rundt på skolerne i Frederiksberg Kommune, mø-

der vi en masse dygtige pædagoger, børnehaveklasseledere, lærere og vejledere, der optændt af faglig ildhu sætter socialt og fagligt lærerige aktiviteter i gang med børnene. Derfor er der også udbredt interesse for at arbejde med at udvikle organiseringer, der sikrer, at alle børn oplever, at det, der foregår, vedkommer dem, giver mening for dem, og at deres bidrag er vigtigt for fællesskabet. At de kort sagt får deltagelsesmuligheder.

Denne artikel handler om, hvordan *organisering af børn og indretning* i læringsrummet kan tale med eller mod den literacypædagogik, man gerne vil forfølge – og om, at man på ældre, måske endda fredede, storbykoler med små klasseværelser og begrænset fælles inde- og udeareal i et tætbebygget område må være opfindsom, når det kommer til udnyttelse af læringsrum.

## Læringsrum

Hvordan ser det gode læringsrum ud? Danske skoler bærer gennem deres arkitektoniske udformning vidnesbyrd om de skolekulturelle forståelser, der inspirerede på byggetidspunktet. Det kan man fx læse mere om i Ning de Coninck-Smiths gennemgang af bl.a. skolebyggeri i *Barndom og arkitektur. Rum til danske børn igennem 300 år* (2011). For blot 50 år siden stod underviserens kateder typisk på en forhøjning foran tavlen for at tydeliggøre en underviserrolle, der indbefattede overblik og kontrol og understøttede undervisergennemgang af pensum, og derigennem en manifestering af underviserens position som vidende og elevernes som endnu uvidende. Siden er forhøjningerne

langt de fleste steder forsvundet, underviserrollen forandret og elevernes hverdagserfaringer og på-vej-erkendelser har fået mere plads. Det er blandt andet sket med skiftet fra undervisningsparadigme til læringsparadigme<sup>1</sup>. Borde og stole står ikke længere nødvendigvis på rækker vendt mod tavlen, men kan være opstillet i fx hesteko, øer eller op mod væggen, med frigivelse af gulvplads i lokalets midte til følge. Alle opstillinger kan vel at mærke være pointebærende. Hestekoens styrke er, at alle kan se hinanden – det understøtter en forståelse af klassen som et stort, forhandlende læringsfællesskab. Det er i virkeligheden en formalisering af rundkredsen. Øerne, kvadratiske eller rektangulære bordgrupper, typisk med 4-6 elever omkring, understøtter fælles opgaveløsning i projekt- og gruppearbejde. Og opstillingen, hvor eleverne sidder med front mod væggen og frirum bag sig i midten af lokalet, giver mulighed for tilrettelæggelser, der veksler mellem individuel fordybelse, fælles fokus og interaktion. De professionelle voksne, der tilrettelægger læringsrummet, må spørge sig selv: Understøtter vores opstilling det, vi gerne vil? Og: Hvordan kan vi tage ejerskab over opstillingen, så den fremhæver de deltagelsesmuligheder, vi ønsker at understøtte?

## Deltagelse

Literacypædagogik er pædagogik, der sigter mod at understøtte menneskers udvikling af de kommunikative kompetencer, de har brug for, for at kunne tage styringen i deres eget liv i samfundet. Et samfund, der i høj grad baserer sig på medieret kommunikation. At kunne tage styringen i eget liv i samfundet er det samme som at være aktivt deltagende i det – at lytte til synspunkter og oplevelser med både ører og øjne, overveje dem og selv ytre sig, at indgå i forhandlinger og beslutningsprocesser. Så hvad er det så for nogle kompetencer, literacy indbefatter? Både det receptive, at afkode og forstå, og det produktive, at anvende, er i spil, for at man kan tale om literacykompetence. Det er af Nationalt Videncenter for Læsning sammenfattet i følgende definition: Literacy er menneskets kompetence til at afkode, forstå og anvende tegn som fx bogstaver, tal, diagrammer, grafer, tegning og billeder (Nationalt Videncenter for Læsning, 2017). Det er en formulering, der indholdsmæssigt ligger på linje med Gibbons literacydefinition fra

2009, som Sara Hannibal introducerer i sin artikel ”Jeg har set Michael Jackson danse på en kirkegård” i dette tidsskrift (Viden om Literacy nr. 22).

## De professionelle voksne, der tilrettelægger læringsrummet, må spørge sig selv: Understøtter vores opstilling det, vi gerne vil?

Literacykompetence er således ikke noget, man kan tilegne sig helt alene – men kun i et fællesskab. For literacykompetence betinges af relationsopbygning og deltagelse i beslutningsprocesser, i og med at de tekster med tegn, der er centrale i læringsrummet, er afsendt af nogen, der vil os noget, eller er udtryk for, at vi gerne vil andre noget. Derfor skal hverdagen i skolen vidne om, at fællesskabet er noget, der bruges aktivt til at understøtte børns udvikling af literacykompetencer gennem de deltagelsesmuligheder, de tildeles. Literacykompetence er samtidig en adgangsbillet til fællesskabet, i og med at kompetencen til at kommunikere giver mulighed for at skabe bånd til andre mennesker. Denne tænkning synes også afspejlet i Fælles Mål for børnehaveklassen – her vægtes engagement og fællesskab som et af seks kompetenceområder – side om side med bl.a. sprog og matematisk forståelse. Og når man nærlæser målene for arbejdet med kompetenceområdet, er det underforstået, at beherskelsen af kommunikative færdigheder er en forudsætning for det.

Konkret betyder det, at literacypædagogik i børnehaveklassen (og i skolen i det hele taget) vægter organiseringer og aktiviteter, der prioriterer samtale som noget, der implicerer aktiv lytning og eftertænksomme svar, fremfor organiseringer, der mest lægger op til, at børnene skal lytte og løse opgaver alene. Produktion af tekster prioriteres fremfor arbejde med udfyldningsopgaver. Og introduktion af bogstaver og faglige begreber knyttes til konkrete brugssituationer og erfaringer og er ikke løsrevet fra kontekst. Derfor betyder indførelse af literacypædagogik ofte, at man bl.a. vælger at indrette klasserummet, så det understøtter par- og gruppearbejde og med plads til udstilling

af elevernes produkter. Se eksempler på, hvordan man konkret kan gribe sin literacyundervisning an i Sara Hannibals artikel i dette tidsskrift.

## Literacypædagogik i børnehaveklassen (og i skolen i det hele taget) vægter organisationer og aktiviteter, der prioriterer samtale som noget, der implicerer aktiv lytning og eftertænksomme svar.

### Lad læring larme lidt

Indledningen til denne artikel beskrev en typisk situation fra hverdagen på en dansk skole. Og den sluttede med antydningen af, at begrebet *arbejdsro* måske kunne trænge til et realitetstjek. Måske ville man kunne komme tættere på, hvad der egentlig foregår, når eleverne sidder der med deres bogstavbøger? For hvad vil arbejdsro egentlig sige? Og er arbejde og ro overhovedet forenelige i en lærings- og udviklingskontekst, når det kommer til stykket? Hvis læring og udvikling af literacykompetencer er baseret på kommunikative processer, kan læring næppe foregå i stilhed særlig længe ad gangen. I hvert tilfælde ikke i et endnu begrænset læsende og skrivende børnehaveklasserum.

Ro betyder ikke altid, at alle er fordybet i en lærerig proces. Nogle børn er rolige, men har opmærksomheden alle mulige andre steder end i bogstavbogen – på sidekammeratens penalhus, på stolen, der kan køre op og ned, eller på, hvad de voksne laver. Samtidig er det ikke sikkert, at de børn, der faktisk er i gang med at lave noget i bogstavbogen, disponerer deres tid, så de opgaver, der er bedst egnede til at tilegne sig literacykompetencer gennem, bliver prioriteret. Mange læremidler til begynderundervisning rummer en bestemt sekvens opgaver til hvert nyt bogstav og bruger typisk et eller to opslag på hvert. Ofte vil opgaverne dække fx at farve noget, at skrive en eller to linjer store og små bogstaver, at krydse af, om lyden af bogstavet er først, i midten eller

til sidst i givne ord, der repræsenteres af en illustration, at krydse billeder af, der viser ting, der har bogstavets standardlyd som forlyd. Kvaliteten af opgaverne kan variere fra bogsystem til bogsystem. Ærindet her er ikke at vurdere, om dette eller hint system er bedre end andre, men at pege på, at iagttagelser i børnehaveklasserum viser, at en hel del børn sjældent eller aldrig når igennem alle opgavetyper. Mange af disse børn bruger fx uforholdsmæssig lang tid på blot at farvelægge illustrationer, en type opgave, der ofte synes at være anbragt i bogen som en slags belønning. Det betyder, at det i virkeligheden kræver tæt opfølgning af de professionelle voksne at bruge denne type læremidler. Og mere end bare opregning af rigtige og forkerte løsninger. For hvad dækker det over, når et barns bogstavbog ikke er udfyldt? Manglende forståelse? Manglende vilje? Manglende oplevelse af relevans? Problemer med finmotorikken? Tilrettelæggelse af bogarbejdet i for langvarige intervaller, så børn, der ikke kan koncentrere sig længe ad gangen, står af? Processen, det enkelte barn er i undervejs, kan kort sagt risikere at blive usynlig.

Det betyder, at vi må overveje arbejdsmåder, der inviterer alle børn til at deltage og lader alle komme til orde. Man lærer ved at afprøve sine hypoteser på andre eller sammen med andre. Der skal sprog på!

Bordgruppen skal altså udvikles til et arbejdsfællesskab.

### Fra sidekammerat til idekammerat

Der er kun et s til forskel, men de pædagogiske muligheder i klasserummet ændrer sig enormt, hvis man i stedet for at tænke på de to, der sidder ved siden af hinanden som sidekammerater, tænker på dem som idekammerater. Idekammerater hjælper hinanden i gang. De spørger til, hvad den anden tænker på og tror. Idekammerater skal altså både kunne fungere sammen socialt og fagligt.

Gode fællesskaber, og her tænkes særligt på gode arbejdsfællesskaber, opstår dog ikke altid naturligt, blot fordi nogle mennesker placeres ved

samme bord. Det gælder også, når disse mennesker er børn. Der skal arbejdes for det. I de sidste mange år har undervisningskoncepter som *cooperative learning*, der hviler på forestillingen om fordele ved læring i heterogene grupper, haft en fremtrædende rolle i megen didaktisk tænkning i Danmark. Det er derfor sjældent, man træder ind i en klasse, der arbejder med differentierede opgaver tilpasset grupper af elever, der er fagligt jævnbyrdige.

## Man lærer ved at afprøve sine hypoteser på andre eller sammen med andre. Der skal sprog på!

Det kunne måske være et eksperiment værd at forsøge sig med det? For alle børn har vel krav på opgaver, der giver dem mulighed for at udvikle og konsolidere færdigheder, så de kan blive så dygtige, som de kan, som det så smukt hedder i målsætningen for den seneste folkeskolereform? Inspirationen kunne eventuelt hentes i den amerikanske *guided reading*-metodik; den baserer sig på værkstedsarbejde i homogene grupper og lader underviseren koncentrere sig om en gruppe ad gangen efter et på forhånd planlagt system. Metodikken kræver naturligvis, at man planlægger relevante værksteder, som de øvrige børnegrupper kan håndtere på egen hånd, og indarbejder arbejds måder med dem, der gør det muligt for dem selv at styre arbejdsprocessen der. *Guided reading* har især fokus på det receptive element i literacy; at lære at afkode og forstå læst tekst. Derfor bør man sideløbende sikre sig, at børnene får muligheder for at udvikle deres produktive kompetencer – de skal anvende sprog og skrift og andre tegn til at udtrykke deres følelser, synspunkter og viden og møde rigtige lyttere og læsere, der er interesserede i, hvad de har på hjerte.

Hvis man absolut vil bruge en af de mange bogstavbøger på markedet, kan man overveje, hvordan den kan bruges mest hensigtsmæssigt: Fx kan man tage en opgave ad gangen, ikke et helt opslag. Og gøre det til en idemakkeropgave at tale om, hvad man skal, hvorfor og hvordan. I Ole Freils artikel "At lytte med det matematiske øre"

i dette tidsskrift kan man læse mere om, hvordan gode spørgsmål lyder.

## Kig på rummet

Tilbage til børnehaveklassen – nu med en konstrueret case: Du åbner døren til børnehaveklassen. Du opfatter umiddelbart et væld af tegninger, plakater, skolerygsække, taburetter – hvoraf nogle er væltede – om bordgrupper samt en dagsorden på tavlen, en kasse centicubes, en halvfylt skraldespand, nogle åbne børnebøger, en blå tusch, to bolde, et tæppe med bogstaver på og en enkelt efterladt sko med knækket snøreband. Du tænker måske: Hold da op for en rodebutik, her kan da umuligt være godt at lære, eller bare være. Eller du tænker: Sikke megen aktivitet, der har været her – det har garanteret været en rigtig god dag med masser af nye indsigter og god stemning. Eller du tænker noget helt tredje .... afhængigt af, hvem du er, og hvad dit ærinde i børnehaveklassen er.

Fælles for de to karikerede reaktioner ovenfor er, at de er affødt af blandt andet visuelle stimuli. Mennesker reagerer på rum. Og rum kan skubbe mennesker i retning af at reagere på bestemte måder. Rummet signalerer normer for adfærd gennem det, der er til stede og det, der ikke er til stede. Derfor betyder måden, vi indretter og vedligeholder læringsrum på, noget for læringsmulighederne i dem. Hvad hænger der fx på væggene? Påbud og forbud eller aftaler om, hvordan vi her i klassen er sammen, så det bliver et godt sted at være og lære? Plakater fra læremiddelforlag eller elevernes egne værker? Hvem har skrevet dagsprogrammet på tavlen – børn eller voksne? Og hvad står der på reolen? Bøger?

I Danmark er mange kommuner i de senere år i stigende grad begyndt at anvende forskellige forskningsbaserede børne- og læringsmiljøvurderingsskalaer i især dagtilbud. Koncepter som CLASS, ECERS-R og KIDS<sup>2</sup> er efterhånden velkendte. Det er redskaber til at vurdere kvalitet på et normativt grundlag med; det kan dreje sig om fysiske rammer inde og ude, om antallet af bøger og andre literacystimulerende materialer i læringsrummet, om børns adgang til dem og om børns adgang til kvalificeret deltagelse i udviklende samtaler med uddannede voksne. Bl.a. det bri-

tiske forskningsprojekt EPPE (Sylva m.fl., 2010) har påvist den betydning, disse faktorer har. En del af disse vurderingsskalaer kræver det ganske omfattende træning, eller ligefrem certificering, at anvende.

Et alternativ til disse normative skalaer kan man finde hos fx den tyske forsker Helen Knauf (2017)<sup>3</sup>. Knauf har udviklet en visuel rumanalyse og prøvet den af i dagtilbudssettings. Knauf foreslår en tre-faset proces bestående af 1) fotodokumentation af læringsrummet, 2) beskrivelse af hvordan rummet fremtræder i de fire kategorier: rummets grundudrustning, rummets indretning, materialer og endelig dokumentation (fx i form af fotos fra projekter og børns egne produkter) og dekoration samt 3) sprogliggørelse af betydningen af det iagttagne, der til sidst munder ud i en sammenfattende tolkning. Det handler kort sagt om at kikke systematisk på sit læringsrum og forholde sig kritisk til, hvad det egentlig fortæller.

I forhold til literacy er det interessant, om rummet fortæller, at børns eksperimenter med kommunikation anerkendes og bruges til noget. Indretningen kan gøre sit – ovenfor er betydningen af bordgrupper flere gange nævnt. Lettilgængelige materialer, der fremmer kommunikation og interesse for læsning, skrivning og andre udtryk, hjælper også. Og så er der dokumentation: Ved at udstille børnenes produkter viser man, at de er betydningsfulde – og ved at vende tilbage til dem og tale om dem understreger man det. Det, man måske skal nedtone, er ting og tekster, der udelukkende har dekorativt formål. Enhver plakat, der ikke inddrages i samtale om betydning, vil være at regne som ren dekoration.

## Det handler kort sagt om at kikke systematisk på sit læringsrum og forholde sig kritisk til, hvad det egentlig fortæller.

Derfor kræver det viden om, hvad der konkret foregår i et læringsrum, at vurdere, om det, man kan se, bidrager til læring. Det er derfor vigtigt, at hele teamet er involveret i planlægning af læringsrummet. Det kan man læse mere om i Lene Storgaard

Broks artikel i dette tidsskrift, hvor hun beskriver et nyt værktøj til teamsamtale, Vores literacymiljø, der særligt beskæftiger sig med læringsrummet som literacymiljø.

## Multifunktionelle rum – af nødvendighed

Et problem for enhver, der vil lave læringsrumsanalyse i skolen, er dog at indskolingens rum på langt de fleste danske skoler har mange funktioner. De benyttes til undervisningsaktiviteter i den skemalagte skoletid og til lærings- og legeaktiviteter i sfo-tid i morgen- og eftermiddagstimerne. Og nogle gange til mødeaktiviteter og lignende om aftenen. Det betyder, at rummene bærer præg af mange forskellige aktiviteter og brugere. Og at ikke alle brugere føler ejerskab i forhold til indretning, materialer og produkter. Det kan derfor være svært at definere et læringsrum som ”vores”, for dem, der bruger det.

Der ligger derfor en opgave for indskolingens i at drøfte, hvordan man kan være sammen om opgaven, ikke bare rummet. Det kalder på, at man formulerer en fælles literacypædagogik på skolen.

## Referencer

Coninck-Smith, N. de (2011). *Barndom og arkitektur. Rum til danske børn igennem 300 år*. Forlaget Klim.

Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy and Thinking*. Heinemann.

Hamre, B., Goffin, S., & Kraft-Sayre, M. (2009). Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Implementation Guide. Measuring and Improving Classroom Interactions in Early Childhood Settings.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Early Childhood Environment Rating Scale - Revised*, Third Edition. Teachers College Press.

Knauf, H. (2017). Visuelle Raumanalyse. Eine methodologische Erschließung am Beispiel Kindertageseinrichtung. *Frühe Bildung* 1/2017.

Nationalt Videncenter for Læsning. *Centerets definition af literacy*. Hentet d. 29. juni 2017 fra <http://www.videnomlaesning.dk/om-os/centerets-definition-af-literacy/>

Ringsmose, C., & Kragh-Müller, G. (2014). *KIDS - Kvalitetsudvikling i daginstitutioner*. Dansk Psykologisk Forlag.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (red.) (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Routledge.

## Noter

- 1 Begrebet undervisning fokuserer på lærerens undervisning, mens begrebet læring fokuserer på, hvad eleverne lærer i undervisningen. Lærerens planlægning og gennemførelse af undervisningen skulle gerne føre til, at eleverne lærer noget (det tilsigtede – og gerne mere).
- 2 CLASS: Classroom Assessment Scoring System til vurdering af bl.a. kvaliteten af lærer-elev interaktion (Hamre m.fl., 2009). ECERS-R: Early Childhood Environment Rating Scale - Revised, til vurdering af læringsmiljø og interaktion, Harms m.fl. (2014). KIDS: Kvalitetsudvikling i Daginstitutioner, Ringsmose og Kragh Müller (2014).
- 3 Knaufs visuelle rumanalyse baserer sig på *grounded theory*.

**MV·NORDIC**

Learning made easy



**Alle kan læse og skrive**