

Nr. 35 · 2024



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY

TEMA:

Samarbejde om
literacy på tværs

Viden om Literacy nr. 35, maj 2024

Viden om Literacy formidler viden om literacy i didaktiske og pædagogiske sammenhænge og retter sig mod lærere, pædagoger, lærer- og pædagogstuderende, læsevejledere og forskere med interesse for udvikling af literacy. I tidsskriftet formidles der således både videnskabelige undersøgelser, udviklingsarbejder og praktikerens konkrete erfaringer inden for fagfeltet. Ved de artikler, der har gennemgået fagfællebedømmelse, findes en eksplicit markering heraf. Artikler bringes på både dansk, engelsk, norsk og svensk.

Redaktører: Peter Heller Lützen, Katja Sørensen Vilien, Nina Berg Gøtttsche og Anna Karlskov Skyggebjerg (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen & Mette Egerod

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN-nr. 2246-6525

Nationalt Videncenter for Læsning

Humletorvet 3

1799 København V

E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

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



Indhold

PETER HELLER LÜTZEN, NINA BERG GØTTSCHE & KATJA SØRENSEN VILIEN

4 Indledning

KIM HOLFLOD & JANNE HEDEGAARD HANSEN

6 Hvad taler vi om, når vi taler om tværprofessionelt samarbejde? Perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i praksis og uddannelse

SARA HANNIBAL & EVA THEILGAARD BRINK

14 Dén kender jeg! Kendte bøger og sprogpraksisser skaber kontinuitet mellem børnehave, SFO og indskoling

EVA THEILGAARD BRINK & SARA HANNIBAL

23 Sprogudviklende undervisning med tablets som værktøj

MARIE BLOCH JESPERSEN & HEIDI KRISTIANSEN

34 Når lærere og pædagoger sammen ansporer til sproglig udvikling

MARIE BLOCH JESPERSEN & HEIDI KRISTIANSEN

44 De samtaler, vi aldrig når i en hverdag, hvor det handler om drift og datoer

MICHAEL WAHL ANDERSEN & CHARLOTTE REUSCH

52 Er esset mere sjældent end de andre kort? At gribe de tilfældige muligheder for legeinspirerede, undersøgende aktiviteter – et fælles fokus for pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere

JULIE DOLLERIS CHRISTENSEN INTERVIEWER ANNE SOFIE RØN OG BIRGITTE BØNDING

63 Når lærer og læsekonsulent skal samarbejde

KARINA KIÆR & THOMAS R.S. ALBRECHTSEN

70 Tværfaglig læsevejledning med data kræver stærke samarbejdsrutiner

MARIA LYNDGAARD PETERSEN, KAREN FEDER, MARION TIRSGAARD, RIKKE GRAFF BRINK & HANNE HOLM JOHANSEN

82 Kan man designe sig til mere læselyst for børn?

NINA BERG GØTTSCHE & AASE HOLMGAARD

93 Ordforklaringsstrategier hos børn i 4. klasse*

* Artiklen er fagfællebedømt.

Tak til lærerstuderende på hold BK3 21F på Københavns Professionshøjskole og deres underviser Anne Louise Bahn for at bidrage til Viden om Literacy nr. 35 med fortolkende illustrationer.



Samarbejde om literacy på tværs

Alle, der arbejder med børn og unges sprogudvikling, samarbejder med nogen. Men der kan være stor variation i, hvordan man samarbejder. Så hvad kendetegner egentlig tværprofessionelt samarbejde, når det handler om børns og elevers literacyudvikling? Det er temaet for dette nummer af Viden om Literacy.

Artiklerne i temanummeret beskriver mange forskellige typer af tværprofessionelle samarbejder, hvor nogle af dem involverer flere fagligheder, som i fællesskab støtter børns eller elevers sproglige udvikling, brug af læse-skriveteknologi, læsestrategier eller læselyst. Andre samarbejder handler mere om overgange, hvor forskellige faggrupper på skift træder ind og ud af barnets liv. Her er tværprofessionalitet lige så meget en på langs-professionalitet. Børnene lever forlæns, mens de fagprofessionelle møder dem i bidder – og derfor bør samarbejde.

Adjunkt Kim Holflod og forskningsleder Janne Hedegaard Hansen reder de terminologiske tråde ud for os og giver et overblik over de mange begreber og antagelser, der kan være i spil, når professionelle samarbejder. En afgørende skellen går mellem det koordinerende og kollaborative, og om der udvikles ny faglighed i mødet mellem de eksisterende.

Sproggaver på tværs og på langs

Herefter bringer vi fem artikler, som alle tager afsæt i udviklingsprojekterne *Sproggaven* og *Sproggaven med i skole* i Fredensborg Kommune. Her har konsulenter fra Nationalt Videncenter for Læsning arbejdet med sproglig opmærksomhed i daginstitutioner og i overgange mellem daginstitutioner, SFO og skole. Det tværgående er her ofte lige så meget noget langsgående, som vedrører kontinuiteten i barnets liv.

Netop kontinuitetspraksis er afsættet for lektorerne Sara Hannibal og Eva Theilgaard Brink, som beskriver, hvordan tværprofessionelt samarbejde om både kendte bøger og kendte måder at arbejde med dem på kan skabe sammenhæng i tid på tværs af professioner. De skriver både om bøger og om tablets og fremhæver, at meningen ikke ligger i mediet, men i anvendelsen.

Adjunkt Marie Bloch Jespersen og lektor Heidi Kristiansen skriver om samarbejder, der går både på langs og på tværs. Her fokuserer samarbejdet ikke kun på overgangen, men lever det meste af skoleåret og er ikke kun optaget af sociale dynamikker, men har et fagdidaktisk udgangspunkt. I deres to artikler handler det konkrete samarbejde om ord, sætninger, læseforståelse og fagsprog på tværs af dansk og matematik.

”Er esset mere sjældent end de andre kort?” Det spørgsmål mødte lektor Michael Wahl Andersen og faglig konsulent Charlotte Reusch i en børnehaveklasse i projektet *Sproggaven med i skole*. I artiklen viser de, hvordan børnehaveklasseledere kan arbejde med matematisk opmærksomhed i spontant opståede situationer. Det handler ikke kun om tværprofessionelle relationer, men nok så meget om at tænke med flere potentielle fagligheder i hverdagen. Esset er det bedste kort, men er det også det mest sjældne? Ja, det må jo komme an på en prøve ...

Sammen om læsning

Kompetencecenter for Læsning i Aarhus giver ordblinde elever intensive kurser i mestring, læse-skriveteknologi, læsestrategier m.v. Journalist Julie Dolleris Christensen viser, hvordan et tværprofessionelt ansvar støtter eleverne, når de skal tilbage til deres egne skoler. Det er vigtigt, at ansvaret for at bruge de nye kompetencer ikke ligger på elevernes egne skuldre, men er et tværprofessionelt anliggende hos de voksne. Overgangen fra det specialiserede til det almene er en svær nød at knække, men KCL har rigtig gode erfaringer med at lade læsevejledere, lærere og konsulenter støtte hinanden. Med udgangspunkt i eleven.

Læsevejlederes arbejde er nærmest defineret ved samarbejde. Lektor Karina Kiær og docent Thomas R.S. Albrechtsen ser på gode principper for samarbejde og belyser, hvordan data, eksempelvis i form af testresultater, er et vigtigt omdrejningspunkt. At omsætte viden i form af fx testdata til god undervisning er ikke nemt, så læsevejlederen skal inddrage kollegers fagligheder. Artiklen bygger på Kiærs helt aktuelle ph.d.-afhandling.

Koldingbibliotekerne præsenterede i 2023 en stribe fysiske designs af gode læsesteder for børn og unge, og en lang række fagligheder havde været med i processen. Videnskabelig assistent Maria Lyndgaard Petersen, adjunkt Karen Feder, børnekulturformidler Marion Tirsgaard og PLC-koordinatorerne Rikke Graff Brink og Hanne Holm Johansen viser, hvordan lærere, læsevejledere, PLC-medarbejdere, kunstnere, designere og forskere har spurgt børnene til læsevaner og -ønsker, udviklet prototyper, feedback, justeringer og endelige designs, som turnerede rundt på kommunens biblioteker. Alle blev klogere undervejs, og børnene i Kolding fik en masse hyggelige, sjove, stimulerende og fællesskabende læsemiljøer til afprøvning.

Strategier for ord

Lektor Nina Berg Gøttsche og psykolog Aase Holmgaard skriver i den fagfællebedømte artikel "Ordforklaringsstrategier hos børn i 4. klasse" om, hvordan elever i arbejdet med at omsætte en roman til animationsfilm aktiverer en række forskellige ordforklaringsstrategier. Artiklen viser, hvilke ordforklaringsstrategier eleverne bruger, og hvordan strategierne spiller sammen i samtaler og dermed kan blive en motor for sproglig udvikling i en tværfaglig ramme.

En gennemgående pointe i alle artiklerne er, at alle professioner har særlige indsigter og vaner, og at man i samarbejder ikke skal blive til hinanden. Målet er ikke, at alle skal kunne det samme, men at kombinationen af forskelligheder kan være til gavn for det, det hele handler om: børns og unges sprogudvikling. Gennemgående er også, at når samarbejdet lykkes, lærer alle implicerede noget.

Vi har i dette nummer inviteret skribenter med i alt ni forskellige professioner til at være med i samarbejdet. Vi har forsøgt både at koordinere, kollaborere og lade ny viden opstå. Vi håber, det er lykkedes. God læselyst.

Peter Heller Lützen, Nina Berg Gøttsche & Katja Sørensen Vilien, redaktører



Hvad taler vi om, når vi taler om tværprofessionelt samarbejde?

Perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i praksis og uddannelse

KIM HOLFLOD, ADJUNKT VED PÆDAGOGUDDANNELSEN, KØBENHAVNS
PROFESSIONSHØJSKOLE, POSTDOC VED DPU, AARHUS UNIVERSITET
JANNE HEDEGAARD HANSEN, FORSKNINGSLEDER VED PÆDAGOGUDDANNELSEN,
KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

DENNE ARTIKEL ER ILLUSTRERET AF MELISSA KÜHN HJERRILD, EMMA FELINE TROOD SOMMER
OG ASTRID BÄCKSTRÖM, BILLEDKUNSTSTUDERENDE PÅ LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS
PROFESSIONSHØJSKOLE

Vi ser i tiden, at tværprofessionelt samarbejde sættes i verden på tværs af forskellige sektorer og velfærdsprofessionelle områder for at imødekomme mere og mere komplekse problemstillinger om fx trivsel, deltagelse, skolevægring og sproglige udfordringer, der kræver viden og færdigheder, som rækker ud over en enkelt professions formåen. Det tværprofessionelle samarbejde er dog udfordrende – og det kræver samarbejdsforståelser og -strategier, som kan være svære at få (be)greb om. I denne artikel introducerer vi først til forskellige forståelser af og begreber om tværprofessionelt samarbejde. Herfra belyser vi tværprofessionelt samarbejde i praksis og i uddannelse med hjælp fra empiriske forskningsprojekter ved dels at fokusere på forskelle mellem koordinerende og kollaborativt samarbejde og dels ved at diskutere kompleksiteten af grænser, man som kommende praktiker skal lære at navigere i.

Tværprofessionalisme: begreber og forståelser

Når vi undersøger samarbejde på tværs af professioner, må vi tage afsæt i, hvad en profession er. En profession er karakteriseret ved at have en særlig viden, der er opnået gennem formel uddannelse, og som anvendes inden for et bestemt felt til at løse særlige opgaver (Gulløv, 2017; Johansen & Frederiksen, 2013). Professioner har som udgangspunkt monopol på deres arbejdsområde og høj grad af selvbestemmelse i opgaveløsningen (Sehested & Leonardsen, 2011). De er organiseret i faglige fællesskaber og repræsenterer en stærk professionsfaglighed og -identitet samt en særlig etik, myndighed og autoritet (Frederiksen & Fenger, 2019; Johansen & Frederiksen, 2020; Rasmussen, 2017). Når professioner mødes om fælles løsning af problemstillinger, er der forskellige forståelser af samarbejde i spil – og feltet er præget af vidt forskellige begreber som tværfaglighed, flerfaglighed og transfaglighed.

Rasmussen (2017) beskriver, at der er en vis begrebsforvirring i tværprofessionel forskning og praksis. Det er fx en mulighed at skelne mellem *flerfagligt*, *tværprofessionelt* og *fagintegreret* samarbejde (Buss, 2020), hvilket svarer til, om ”1) professionerne arbejder parallelt sammen, 2) om de med hver deres perspektiver samarbejder om fælles opgaveløsning eller 3) om de samarbejder om samme opgave, varetager samme funktioner og deri kan udvikle en ny fælles faglighed” (Holflod, 2023a, s. 54). Ejrnæs & Leth Svendsen (2021) plæderer for at anvende begrebet tværgående samarbejde, når relationen mellem fagpersoner kan forstås som både tværfaglig og tværprofessionel. Det er relevant, da der inden for tværprofessionelt arbejde kan skelnes mellem, om forskellige professioner mødes i samarbejde, eller om der foregår tværfagligt samarbejde inden for den enkelte profession (Lauvås & Lauvås, 2013).



Vi ser dertil i praksis forståelser af samarbejde som *koordination* og *kollaboration* (Hansen et al., 2021), der minder om forskellen mellem flerfagligt og tværprofessionelt samarbejde. I det koordinerende samarbejde er målet at fordele forskellige opgaver imellem sig og koordinere, hvem der gør hvad hvornår. I det kollaborerende samarbejde er der fokus på at skabe et fælles sprog, fælles problemforståelse og enighed om løsninger, hvilket harmonerer med forskning i tværprofessionelt samarbejde, som viser, at det kræver fælles vidensgrundlag og sprog for at undgå kommunikative og kollaborative udfordringer (Cordsen, 2020; Rasmussen, 2017; Stühlinger et al., 2019).

” I det *koordinerende* samarbejde er målet at fordele forskellige opgaver imellem sig og koordinere, hvem der gør hvad hvornår. I det *kollaborerende* samarbejde er der fokus på at skabe et fælles sprog, fælles problemforståelse og enighed om løsninger.

Der er imidlertid også anden forskning, der viser, at forskellighed, spændinger og uenighed er essentielt i udvikling af tværprofessionelt samarbejde såvel som i forbedring af praksis og uddannelse. Her antages det, at når forskellige vidensformer og professionsfagligheder brydes og forhandles, kan det hjælpe til at udvikle nye perspektiver, forståelser og praksisser (Albæk & Trillingsgaard, 2011; Andrews et al., 2017). For både ledelse og medarbejdere er det vigtigt at afklare og være bevidste om, hvilke forståelser af samarbejde et konkret samarbejde bygger på, og om der er forskellige forståelser af samarbejde i spil. Det vil nemlig have betydning for, hvorvidt samarbejdet er virksomt og meningsfuldt. I de følgende afsnit belyser vi, hvordan samarbejde på tværs af forskellighed kan forstås i praksis og uddannelse – og hvad det betyder for deltagere i tværprofessionelt samarbejde at arbejde mellem bevarelse og overskridelse af egen praksis. Det er dog en central pointe, at tværprofessionelt samarbejde *i praksis* og *i uddannelse* er forskelligt. Hvor det første handler om at facilitere og håndtere forskellige professioner og fagligheder til at løse komplekse opgaver og udfordringer helhedsorienteret og funktionelt, handler det andet om læreprocesser, relationer og praksisser rettet mod studerendes udvikling af viden om og erfaringer med egen og andres uddannelse og kommende professioner (D'Amour & Oandasan, 2005; Reeves & Hean, 2013).

Tværprofessionelt samarbejde i praksis

I forskningsprojektet *Approaching Inclusion* (herefter AppIn) (Hansen et al., 2020) blev samarbejdet mellem lærere, pædagoger, interne ressourcepersoner på skoler samt PPR-psykologer undersøgt med henblik på at analysere samarbejdets betydning for inkluderende skoleudvikling. I forskningsprojektet *På tværs* (Hansen et al., 2021) undersøgte vi 10 forskellige velfærdsprofessioners forståelser af og erfaringer med samarbejde i relation til børn i (mis)trivsel. På baggrund af de to projekters resultater er det muligt at identificere generelle opmærksomhedspunkter for tværprofessionelt samarbejde i praksis.



I tværprofessionelt samarbejde forhandles fælles forståelser af problemer og løsninger gennem de forskellige fagligheder, kompetencer, forståelser og erfaringer, som de, der deltager i samarbejdet, hver især bidrager med. Som afsæt for samarbejdet repræsenterer de professionelle en særlig praksis og bestemte praksislogikker forbundet til mening, normer og rutinerede aktiviteter inden for den specifikke profession og faglighed. I samarbejdet forsøger de professionelle at sikre, at deres egen delpraksis og faglighed ikke ændres som resultat af fælles mål for samarbejdet. Det gør de, fordi de anser deres egen delpraksis og faglige viden som den mest relevante i forhold til den fælles opgaveløsning, og det giver derfor mening at sikre, at deres delpraksis opretholdes, så de kan holde fast i egen faglighed (Molbæk et al., 2019). Disse mekanismer er med til at gøre det

vanskeligt i et samarbejde at nå frem til nye og fælles løsninger på problemstillinger, som ikke kan løses monofagligt. Udfordringen er således, at samarbejde fordrer en overskridelse af egen delpraksis og faglighed, men at en sådan overskridelse opleves som tab af (faglig) mening. Det er vigtigt at få øje på disse implicite barrierer, hvis et samarbejde ikke bare skal opleves som godt for dem, der samarbejder, men rent faktisk være virksomt. I AppIn (Hansen et al., 2020) viste disse udfordringer sig i konkrete samarbejder, hvor deltagerne forhandlede om en fælles løsning, samtidig med at de forsøgte at undgå, at løsningen fik betydning for deres egen praksis.

” Udfordringen er således, at samarbejde fordrer en overskridelse af egen delpraksis og faglighed, men at en sådan overskridelse opleves som tab af (faglig) mening.

Der er flere forhold, som får betydning for, om det lykkes at overskride egen faglighed i tværprofessionelt samarbejde, eller om samarbejdet resulterer i, at de forskellige delpraksisser og fagligheder opretholdes. Det tyder på, at nogle dagsordner kan dominere og bidrage til, at de får en høj grad af legitimitet som begrundelse for at pege på visse professionsdefinerede problem- og løsningsforståelser fremfor andre. Det kan fx være i professionelles samarbejde om inklusionsproblematikker, hvor forskellige dagsordner forbundet med individuelle hensyn, såsom at tilpasse eller differentiere undervisning efter enkelte elevers behov, dominerer kollektive behov, såsom at orientere sig mod udsatte grupper eller et fællesskabs sammenhængskraft. Der eksisterer også faglige hierarkier, hvor fx pædagoger er lavest, og psykologer og sagsbehandlere er højest (Hansen et al., 2021). Samarbejdskulturen har ligeledes betydning for resultatet af samarbejdet. Når samarbejdskulturen er præget af enighed og konsensus, hvor fokus er på at undgå konflikt og styrke oplevelsen af gode relationer, tillid og tryghed, bliver målet implicit at finde fælles forståelse og arbejde i samme retning. Konsekvensen bliver, at de forskelle, der er styrken i et samarbejde, ikke undersøges og håndteres, men neutraliseres, og dermed bidrager samarbejdet ikke i tilstrækkelig grad til den ønskede udvikling og forandring. Endelig får organisering af tværprofessionelt samarbejde betydning for, hvorvidt det understøtter en overskridelse af delpraksisser og fagligheder eller fastholdelse og adskillelse. En vigtig pointe er her, at organiseringen af samarbejdet kan understøtte udviklingen, så der opbygges nye organiseringer, fremfor at samarbejdet skal tilpasse sig eksisterende organiseringer (Andrews et al., 2017).



I forlængelse heraf fremhæver forfatterne Ryymin & Lamberg (2022) i et nyere studie af komplekse grænseskrydsninger mellem fagligheder og professioner, at forhandlinger af forskellige og ensartede værdier og forståelser er vigtigt i udvikling af samarbejde, hvorfor undersøgelser og forhandlinger af forskellighed og uenighed over flere grænser er afgørende. Netop dette perspektiv på grænser står centralt i det næste afsnit om samarbejde på tværs af professionsuddannelser.

Tværprofessionelt samarbejde i uddannelse

Ph.d.-projektet ”Legende tværprofessionel uddannelse: Designbaserede undersøgelser af sprog og samarbejde om legende tilgange til læring” undersøgte udvikling af og erfaringer med legende tværprofessionel uddannelse (Holflod, 2023a). Her udgjorde pædagoguddannelsen og læreruddannelsen den empiriske kontekst, hvor fokus var rettet mod underviseres samskabelse af legende tværprofessionel undervisning samt studerendes oplevelser og erfaringer med faglige og legende samarbejdsformer på tværs af professionsuddannelser. I det følgende præsenterer og diskuterer vi ét centralt resultat, som handler om, at studerende i tværprofessionel uddannelse oplever udfordringer, når de både skal forstå og lære at navigere i egen kommende professionsfaglighed, andres kommende professionsfagligheder samt faglige og institutionelle forskelle, som ikke nødvendigvis vedrører professionsidentitet – eller faglighed. Det handler med andre ord om mere end tværprofessionelle relationer i uddannelse: De studerende skal også håndtere tilstødende fagligheder, uddannelser og praksisfelter – både inden for egen uddannelse og i andres uddannelser. Det betyder, at der er flere grænser på spil i tværprofessionel uddannelse, som de studerende skal forholde sig til og lære i. Derfor kan begrebet *grænseskrydsning* blive et relevant perspektiv til at forstå komplek-

siteten i tværprofessionel uddannelse som handlende om mere end tværprofessionalitet og som perspektiv på at navigere i forskellighed.

” De studerende skal også håndtere tilstødende fagligheder, uddannelser og praksisfelter – både inden for egen uddannelse og i andres uddannelser. Det betyder, at der er flere grænser på spil i tværprofessionel uddannelse.

Akkerman & Bakker (2011) beskriver, at en *grænse* er en sociokulturel forskel, som fører til diskontinuitet i handling eller interaktion, mens *grænsekrydsning* ofte henviser til en persons bevægelser og interaktioner på tværs af praksisfelter, hvilket fx er mellem uddannelser (fx pædagog, socialrådgiver, sygeplejerske eller lærer) eller mellem bestemte fagligheder og specialiseringer i uddannelser (fx social- og specialpædagogik, skolefritidspædagogik eller undervisningsfag i dansk, matematik eller idræt). I forlængelse af dette er *grænseobjekter* materialer eller artefakter, som understøtter grænsekrydsningen gennem en medierende funktion. Dem vender vi tilbage til. Tidligt i ph.d.-projektet viste empiriske indsigter, at når både undervisere og studerende reflekterer over deres deltagelse og relationer på tværs af uddannelser, fremhæves og udfoldes en flerhed af grænser, som opleves komplekse og krævende at håndtere af undervisere og studerende, men som også viser sig som mulige katalysatorer for progressivt pædagogisk samarbejde og udvikling (Holflod, 2023a).



Når studerende fortæller om deres oplevelser af tværprofessionelt samarbejde i uddannelse, italesætter de kontinuerlige bevægelser mellem fælleshed og forskellighed. Selvom deltagerne har forskellige baggrunde og erfaringer, beriger det samarbejdet at udforske forskelle på tværs af faglige og professionelle grænser mellem uddannelser og deri udvikle fælles problemforståelser. De studerendes oplevelser med at skulle krydse forskellige grænser illustrerer altså dels tværprofessionelt samarbejde i uddannelse som handlende om mere end mødet mellem professionsforståelser, og dels at grænsekrydsning kan blive et fleksibelt begreb til at forholde sig til kompleksiteten i tværprofessionelle relationer. Vi nævnte tidligere begreber såsom transfaglighed, tværfaglighed eller flerfaglighed, der nok kan tilbyde konkrete operationelle blikke på, hvad tværprofessionel uddannelse kan indeholde, men også kan have svært ved at indfange kompleksiteterne såvel som mulighedsrummene, der findes, når man

bevæger sig på og over forskellige grænser. Her kan begrebet grænsekrydsning hjælpe med anderledes og befordrende måder at tænke på, tale om og håndtere tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis.

Det er imidlertid ikke simpelt at navigere på tværs af flere faglige og professionelle grænser på samme tid, hvor forskellige forståelser, positioner og perspektiver er på færde. Her har *grænseobjekter* en særlig og interessant funktion. Det er objekter, som tilbyder fleksibel fortolkning fra hver sin side af grænsen: Det samme objekt forstås forskelligt af deltagerne (Star, 2010) og kan kvalificere kommunikation og samarbejde over grænser. I en pædagogisk og uddannelsesmæssig kontekst er det fx relateret til at anvende eller skabe konstruktioner, visualiseringer eller modeller, hvorigennem deltagere kan mediere viden eller skabe et fælles tredje sammen (Roos, 2006). Når deltagere i tværprofessionelt samarbejde konstruerer fælles objekter, kan de tilegne sig anderledes muligheder for at kommunikere og håndtere forskellighed. Det viste sig gennem flere tværpro-

fessionelle uddannelsesforløb, når studerende fremhævede, hvordan deres samarbejde om fælles konstruktioner – fx kreative collager, visuelle modeller af institutioner gennem kunstmaterialer eller surrealistiske tegninger af professioners forforståelser – havde ændret relationen og flyttet fokus fra den enkelte profession til et fællesskab (Holflod, 2023b). Det kan dermed blive et bud på, hvordan tværprofessionelt samarbejde i uddannelse kan medieres og forstærkes ved at skabe og visualisere – fx tegninger, modeller eller konstruktioner – sammen. Når deltagere i tværprofessionel uddannelse undersøger hinandens uenigheder, forskelligheder og grænserne mellem dem gennem kreative materialer og legende samarbejdsformer, skaber det muligheder for anderledes socialisering og relationer – og at håndtere grænserne mellem dem med nye perspektiver og handlemuligheder (Holflod, 2022).

” Når deltagere i tværprofessionelt samarbejde konstruerer fælles objekter, kan de tilegne sig anderledes muligheder for at kommunikere og håndtere forskellighed.

Afrunding

Vi har i denne artikel argumenteret for, at tværprofessionelt samarbejde i både praksis og uddannelse med fordel kan fokusere på forhandling og håndtering af forskelligheder. Det skyldes, at *potentialitet i tværprofessionelt samarbejde ligger i at udforske og integrere forskellige faglige perspektiver og forståelser, som kan bidrage til at identificere og udvikle tværgående problemer og løsninger*. Dette kræver dog en balance mellem at fastholde ens egen faglighed og være åben for nye løsninger – både bevare og overskride ens delpraksis – og det kan være udfordrende.

Måden, hvorpå tværprofessionelt samarbejde er organiseret, har stor betydning for, om det fører til en overskridelse af faglige grænser og udvikling af nye løsninger eller fastholdelse af eksisterende praksisser. Her kan fleksible og reflekterede strategier i samarbejdet – såsom koordinerende og kollaborerende – bidrage til kvalificering og udvikling. Eksemplerne på tværprofessionelt samarbejde i praksis viser den centrale pointe, at det ikke i sig selv handler om fælles viden, fælles sprog eller konsensus, men om de processer, der fører til fælles forståelser, sprog og enighed – og at dette kan føre til udvikling og forandring.



I tværprofessionel uddannelse står studerende over for udfordringer med at navigere i deres egen spirende faglighed, andres fagligheder og institutionelle forskelle. Grænsekrydsning kan være et relevant perspektiv til at forstå den kompleksitet, der opstår i tværprofessionelle relationer og samarbejder på tværs af faglige og professionelle grænser. Her kan grænseobjekter spille en væsentlig rolle i tværprofessionelt samarbejde til at mediere og fremme samarbejde samt evnen til at håndtere forskelligheder på en konstruktiv måde.

Om vi taler om praksis eller uddannelse, er det således en gennemgående pointe, at forskellighed – og at forhandle og navigere i det – er helt centralt, når målet er at udvikle meningsfuldt og virksomt tværprofessionelt samarbejde om komplekse problemer.

Referencer

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Albæk, K. & Trillingsgaard, A.R. (2011). Det møgbeskidte ledelsesteam. I Elmholdt, C. & Tanggaard, L. (red.) *Følelser i ledelse* (89-110). Aarhus: Klim
- Andrews, M., Pritchett, L., & Woolcock, M. (2017). *Building State Capability – Evidence, Analysis, Action*. Oxford University Press.
- Buss, L. G. (2020). Tværprofessionelt samarbejde. I N.E. Jensen, H. Jæger, & T. Bollerup-Jensen (red.), *Tæt på pædagogik: Grundfaglighed på pædagoguddannelsen* (1. udg., 257-273). Hans Reitzels Forlag.
- Cordsen, R.F. (2020). *Samarbejde mellem lærere og fritidspædagoger – intensitet, potentialitet og problemer*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- D'Amour, D., & Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: an emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, 19 Suppl 1, 8-20. <https://doi.org/10.1080/13561820500081604>
- Ejrnæs, M., & Leth Svendsen, I. (2021). *Tværfaglighed i Socialt Arbejde*. Del af serien Temaer og tilgange i Socialt Arbejde. Samfundslitteratur.
- Frederiksen, J.T., & Fenger, N. (2019). 25 års brok: I krydsfeltet mellem pædagogstuderendes forventninger og pædagoguddannelsens institutionelle rammer. *Forskning I Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 3(1), 15. <https://doi.org/10.7146/fppu.v3i1.113971>
- Gulløv, J. M. (2017). Tværprofessionelt samarbejde mellem autonomi og styring. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 13(25), 6-13. <https://doi.org/10.7146/tfp.v13i25.96966>
- Hansen, J.H., Jensen, C.R., Molbæk, M., & Schmidt, M.C.S. (2020). *Forskningsprojektet Approaching Inclusion: Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion*. Københavns Professionshøjskole. <https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/119084201/RapportApproachingInclusion.pdf>
- Hansen, J.H., Molbæk, M., Høybye-Mortensen, M., Jensen, C.R., Kristensen, R.M., Christiansen, A.M., & Sommer, L. (2021). *På tværs: en undersøgelse af samarbejdet om børn i mistrivsel*. NUBU Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge.
- Holfod, K. (2023a). *LEGENDE TVÆRPROFESSIONELLE UDDANNELSER: Designbaserede undersøgelser af sprog og samarbejde om legende tilgange til læring*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.492>
- Holfod, K. (2023b). Objects-To-Relate-With. *The Journal of Play in Adulthood*, 5(1), 46-60. <https://doi.org/10.5920/jpa.1259>
- Holfod, K. (2022). Playful Learning and Boundary-Crossing Collaboration in Higher Education: A Narrative and Synthesising Review. *Journal of Further and Higher Education*, 47(4), 465-480. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2142101>

Johansen, M.B., & Frederiksen, J.T. (2020). Hvad er professionsforskning? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 16(31), 6-21. <https://doi.org/10.7146/TFP.v16i31.122753>

Johansen, M.B., & Frederiksen, L.L. (2013). Teori og praksis i de danske professionsbacheloruddannelser. *Nordisk Barnehageforskning*, 6(5), 1-12. Utgitt av Høgskolen i Oslo i samarbeid med Nettverket Barnehageliv.

Lauvås, K., & Lauvås, P. (2013). *Tværfagligt samarbejde – Perspektiv og strategi*. 2. udgave. Klim.

Molbæk, M., Hansen, J.H., Jensen, C.R., & Schmidt, M.C.S. (2019). Samarbejde i skolen: Når forandring forsvinder i en konsensuskultur. *Forskning & Forandring*, 2(2), 44-63.

Rasmussen, B.M. (2017). Professionsdannelse og tværprofessionel teori og forskning. I H.H. Hjermitz, T.R.S. Albrechtsen & B. Morthorst Rasmussen (red.), *Professionsdannelse på tværs: samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole* (s. 81-119). Djøf Forlag.

Reeves, S., & Hean, S. (2013). Why we need theory to help us better understand the nature of inter-professional education, practice and care. *Journal of Interprofessional Care*, 27(1), 1-3. <https://doi.org/10.3109/13561820.2013.751293>

Roos, J. (2006). *Thinking from Within: A Hands-On Strategy Practice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230597419>

Ryymän, E. & Lamberg, L. (2022). Multilevel boundary crossing and dialogical learning mechanisms in interdisciplinary research teams. *The Learning Organization*, 29(1), 38-51. <https://doi.org/10.1108/TLO-09-2020-0172>

Sehested, K., & Leonardsen, L. (2011). Fagprofessionelles rolle i samarbejdsdrevet innovation. I E. Sørensen & J. Torfing (red.), *Samarbejdsdrevet innovation: i den offentlige sektor* (s. 215-234). Djøf Forlag.

Star, S.L. (2010). This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35(5), 601-617. <https://doi.org/10.1177/0162243910377624>

Stühlinger, M., Schmutz, J.B., & Grote, G. (2019). I Hear You, but Do I Understand? The Relationship of a Shared Professional Language With Quality of Care and Job Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 10, 1310. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01310>

Om forfatterne

Kim Holfod er ph.d. og adjunkt ved Pædagoguddannelsen, Københavns Professionshøjskole, samt postdoc ved DPU, Aarhus Universitet. Han forsker dels i samarbejde, deltagelse og relationer på tværs af faglige, professionelle og sektorielle grænser og dels i legende, eksperimentelle og spekulative metoder i pædagogik og uddannelse. Han er aktuelt med i forsknings- og udviklingsprojekter om tværsektoriel kultur- og spiludvikling (Horizon Europe-projektet EPIC-WE) samt legende tilgange til læring i skolen (Playful Learning Praxis Research).

Janne Hedegaard Hansen er forskningsleder på Institut for Pædagoguddannelse og har i de sidste 25 år forsket i inklusions- og eksklusionsprocesser i skoler og dagtilbud. I de sidste knap 10 år har det været med fokus på betydningen af tværprofessionelt samarbejde for inkluderende pædagogiske miljøer.



Dén kender jeg!

Kendte bøger og sprogpraksisser skaber kontinuitet mellem børnehave, SFO og indskoling

SARA HANNIBAL, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

EVA THEILGAARD BRINK, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

DENNE ARTIKEL ER ILLUSTRERET AF FREJA LYNGBY LARSEN, MELISSA KÜHN HJERRILD OG EMMA FELINE TROOD SOMMER, BILLEDKUNSTSTUDERENDE PÅ LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Hvordan samarbejder pædagoger og lærere om at styrke sproglig kontinuitet, tryghed og genkendelighed i overgangen fra børnehave til SFO og til børnehaveklasse – og senere fra børnehaveklasse til 1. klasse? Fredensborg Kommune ønskede med projektet *Sproggaven med i skole* (2020-2023) at sætte det tværprofessionelle samarbejde på dagsordenen for at udvikle den sprog- og bogpraksis, børnene har været vant til i dagtilbud, og bygge videre derfra ved skolestarten. Hvad er det for en praksis, børnene i Fredensborg kender fra tidligere, og hvilke greb skal der til, for at den flytter med ind i indskoling? I denne artikel viser vi, hvordan pædagoger og lærere i *Sproggaven med i skole* har samarbejdet med udgangspunkt i bøgerne *Guldlok og de tre bjørne* og *Den grimme ælling* og metoden *udvidet dialogisk læsning*. Vi præsenterer, hvordan en literacypædagogik, der går på tværs af flere institutioner og professioner, ikke bare udvikler børnenes sprog, men også styrker de fagprofessionelles fælles praksis.

Sprog- og bogpraksis i dagtilbuddet lægger grunden

Alle medarbejdere i vuggestuer og børnehaver i Fredensborg Kommune har været involveret i aktionslæringsprojektet *Sproggaven* (2016-2020). *Sproggaven* var et tiltag, hvor medarbejderne sammen med konsulenter fra kommunen og Nationalt Videncenter for Læsning kvalificerede og systematiserede det sprogunderstøttende pædagogiske arbejde i dagtilbud. I det efterfølgende projekt, *Sproggaven med i skole* (2020-23), har personalet i indskoling haft det opdrag, at deres tværprofessionelle samarbejde skulle dreje sig om at planlægge, gennemføre og evaluere aktioner i børnehaveklasse, 1. klasse og SFO med afsæt i noget, der allerede var kendt af børnene fra deres dagtilbud. Det kunne være:

- ▶ historier og billedbøger
- ▶ de nære omgivelser i hverdagens samtaler og lege
- ▶ traditioner, som børnene har været vant til, fx samlinger, lege, markering af højtider
- ▶ sange, som børnene har sunget
- ▶ lege, som børnene har leget

I denne artikel dykker vi ned i, hvordan lærere og pædagoger inddrager bøger, som børnene kender fra arbejde med udvidet dialogisk læsning i børnehaven.



Hvad er kontinuitetspraksis?

I den internationale forskning præsenteres *kontinuitet* som et bud på, hvordan forandringer og overgange kan gøres lettere for børnene (Dockett, 2019). I projektet *Sproggaven med i skole* bruges begrebet som et udtryk, der kan beskrive den måde, de fagprofessionelle, som her er dagtilbudspædagoger, SFO-pædagoger, børnehaveklasseledere og indskolingslærere, håndterer forholdet mellem børnenes erfaringer med 'det gamle' (altså børnehaven) og deres møde med nye erfaringer i 'det nye' (skolen) på (Dewey, 2015). Der ligger de to antagelser bag projektet, at overgange fra én type institution til en anden er svære for børn (Mariegaard, 2021), og at børnenes deltagelsesmuligheder og glæden ved at gå i skole øges, når situationer i skolen og sproget i skolens hverdag bliver genkendeligt og meningsfuldt for dem. En skole kan virke som en stor og ny institution med mange nye ubekendte. Børnene skal lære lærere, andre børn, bygninger, lokaler, gange og rutiner at kende. Der er så meget nyt i deres verden, når de starter i skole, og derfor er kontinuitet vigtigt for både børn og voksne.

I projektet arbejdede vi med, at genstande og metoder, som børnene kender og er trykke ved, kan være en måde at skabe kontinuitet på (Broström, 2019). Her skelede vi til Stine Mariegaards ph.d.-afhandling *Kontinuitet i inquiry-baserede scienceerfaringer fra daginstitution til indskoling* (Mariegaard, 2021). Hun taler om begrebet "kontinuitetspraksis":

En kontinuitetspraksis betyder ikke, at børnehaven skal være en spejling af skolen eller omvendt. Man skal skabe sammenhæng til skolen uden at kopiere den. Det gør man blandt andet ved at holde fast i børnenes perspektiver, hvilket netop er daginstitutionens særkende .

(Stine Mariegaard i Kamp, 2021, s. 2).

Med ønsket om at gennemføre *Sproggaven med i skole* var skole og dagtilbud enige om, at dagtilbuddets sproglige praksisser inden skolestarten skulle udbredes til både SFO, børnehaveklasse og 1. klasse; opdraget for indskolingspersonalet blev altså at etablere mødesteder og samarbejder og sammen – gennem metoden aktionslæring – udvikle en sensitivitet overfor den sprogpraksis, der havde udfoldet sig i børnehaverne, og 'bære den med' ind i deres egne klasse- og SFO-lokaler. Dagtilbudspædagogerne skulle være med til at planlægge – for på den måde at bringe den kendte praksis videre – og observere aktionerne. Bagefter skulle de være en del af det reflekterende team, hvor omdrejningspunktet er refleksioner over problemstillingen i den konkrete aktion, og disse refleksioner skulle gerne give anledning til at revidere egen praksis i både skole og børnehave. Vi ved fra forskning, at sammenhængen mellem pædagogiske miljøer og de voksnes samarbejde om overgangene er lige så afgørende for barnets muligheder for at træde succesfuldt ind i det nye og for at trives her som kvaliteten af den konkrete praksis i de enkelte dagtilbud (Broström, 2004). Når man ønsker at skabe en kontinuitetspraksis ved skolestart, sker den altså i et pædagogisk spændingsfelt mellem dagtilbuds- og indskolingspædagogik. I dette spændingsfelt er der langt fra enighed om, hvornår og hvordan børnene skal lære tal og bogstaver, hvilket blandt andet fremgår af rapporten *Klar, parat, skolestart* (DEA, 2017). Noget lignende så vi i Fredensborg Kommunes virkelighed, hvor pædagogers og læreres literacypædagogik og tilgange til sprog og tal i børnehaver og indskolingsmiljøer kan se meget forskellig ud.



Brugen af overgangsobjekter

Når man vil styrke sammenhæng og kontinuitet i overgangen fra dagtilbud til SFO og skole, kan man gøre brug af såkaldte overgangsobjekter. Begrebet *overgangsobjekt* stammer fra psykoanalytikerne Donald Winnicot (Winnicot, 2022). Standardeksemplet på et overgangsobjekt er en sutteklud, som kan fungere som bindeled mellem hjem og institution i en indkøringsperiode, hvor barnet lige er begyndt i institution, men alle genstande kan i princippet være overgangsobjekter.

Vi bruger ikke begrebet i udviklingspsykologisk forstand, men som en betegnelse for stabile genkendelige artefakter, fx bøger, sprogkuffter med dukker og ting, der knytter sig til bøgerne, der kan gå igen fra én pædagogisk arena til en anden og derved sammen med tilknyttede sprogpraksisser bidrager til at skabe og fastholde kontinuitet.

Inden for forskning om kontinuitet viser fx Hogsnes (2015), hvordan billedbøger på tværs af institutioner har potentiale til at give børn gode muligheder for at føle sig inkluderet, selvom de er i en kontinuitetsproces, hvor de på flere måde kan føle sig på udebane. *Når Sproggavens bøger skal med i skole, betyder det, at børnene skal gøre brug af de erfaringer, de har med at læse og forstå bøger i dagtilbud, og de skal tilbydes gode deltagelsesmuligheder og føle sig trygge i den læreproces, de befinder sig i, når de starter i skole.*



Bogfolder udviklet til projekt Sproggaven. Den viser, hvordan man kan læse Guldlok og de tre bjørne ud fra de tre faser Læs og lyt, Læs og snak og Læs og leg. Bogfolderen og en håndbog i udvidet dialogisk læsning kan hentes på projekt-sitet: www.videnomlaesning.dk/projekter/sproggaven.

røre deres gamle sprogkuffert, og de lærte også lærerne noget – fx ved at delagtiggøre dem i deres viden om bogens forside og bagside og i deres syn på, hvad man overhovedet bruger litteraturen til. De sagde fx:

- ▶ *Man får lyst til at købe den samme bog og læse den derhjemme.*
- ▶ *Man bliver klogere, og det er hyggeligt.*
- ▶ *Man kan selv blive én, der skriver bøger.*
- ▶ *Man kan lege dét, der står i bogen.*

Guldlok og de tre bjørne som overgangsobjekt

I projektet ses bogen *Guldlok og de tre bjørne* (Mogensen, 2012) som eksempel på et overgangsobjekt i overgangen fra børnehave til børnehaveklasse. Stort set alle børn kender og elsker den fra børnehaven, og i forberedelsesfasen til aktionen har børnehaveklasselederne siddet sammen med en af pædagerne fra børnehavens 'storgruppe'. Hun viser den bogfolder, der er udviklet til bogen, og som bygger på metoden udvidet dialogisk læsning (se billede af bogfolder), og fortæller om, hvordan de i børnehaven har arbejdet med bogen. Her vækker det lettelse og glæde, at der er materialer tilgængelige, som det ligger lige for at benytte sig af, og børnehaveklasserne får også lov at låne børnehavens såkaldte sprogkuffert, der indeholder tre stole, tre skåle, tre bjørne og nogle andre artefakter, der kan knyttes til historien.

Flere af børnehaveklasselederne oplevede et sus i deres litteraturarbejde i klasserne med *Guldlok og de tre bjørne*, når børnene genkendte bogens univers, både mens bogen i den første fase af den dialogiske læsning blev læst op og ved en fælles genfortælling. Genfortællingen gik forbavsende let, fordi næsten alle børnene kendte historien – rigtigt godt endda.

I metodens anden fase, *Læs og snak*, taler man sammen om forskellige fokusord og forskellige dele af historien. Her var flere af børnene i børnehaveklasserne både glade for at se og



En sprogkuffert indeholder artefakter, der indgår i en historie eller en bog. Den kan være lavet af institutionen selv eller købes færdig, se fx [Sprogkufferten hos sprogogleg.dk](https://sprogogleg.dk).

Sådanne ytringer giver børnehaveklasselederne vigtig viden om børnenes erfaringer med og metasprog om det at læse bøger, men også om, hvor motiverede og undervisningsparate de er, når de oplever, at det, de beskæftiger sig med, tager udgangspunkt i noget velkendt.

Når børnene i forvejen kender historien og er godt hjemme i den, viser det sig også, at *Læs og snak*-fasen kan bruges til at komme mere i dybden med faglige iagttagelser som fx historiens karakterer og i sproget. Hvordan tør Guldlok bare gå ind i et fremmed hus? Hvordan er man, når man gør sådan noget? Er der forskel på bjørne og bamser? Kender vi andre bjørne fra andre bøger og film? Her kender nogen fx både Baloo fra *Jungelbogen* og bjørnen Paddington. En anden klasse førte fabulerende samtaler om fx ord fra bogen som *forbavset*, *nysgerrig* og *trist*. Hvordan ser Guldlok ud, når hun er forbavset? Hvordan ser vi selv ud, når vi er det? Kan man se forbavset ud på forskellige måder? Hvordan kan man se forbavset ud i ansigtet eller med sin krop? Siger man en bestemt lyd? Har vi selv prøvet at være forbavsede over noget? Kan man finde andre ord for forbavset? En klasse brugte *Læs og leg*-fasen til at dramatisere bogen både med dukker og bamser og med egen krop. Undervejs

skulle børnene med kropssprog og mimik gestalte både fortællingen og ordenes betydning. Her oplevede børnehaveklasselederen, at elever, der aldrig tidligere havde stillet sig frem eller ønsket at optræde, meldte sig frivilligt til at dramatisere og være fortæller.

I en tredje børnehaveklasse blev der snakket om ordene *stor*, *lille* og *mellem* fra *Guldløk*. Disse ord blev brugt igen og igen til sortering af genstande fra klasserummet, fx stole, bøger, kopper og børnene selv, og i denne øvelse skulle eleverne også lære at begrunde deres måde at gruppere på. Denne aktivitet taler ikke bare ind i arbejdet med sprog, men også ind i andre undersøgende arbejdsmåder, matematiske kompetencer og stofområder. Sorteringsaktiviteten greb endda så meget om sig, at den inspirerede børnene til at lege videre med sortering af fx deres sko og deres højde i frikvarteret.

Den grimme ælling som overgangsobjekt mellem dagtilbud og SFO

Den grimme ælling af H.C. Andersen er måske den bog fra *Sproggavens* bogkanon, der er sprogligt sværest tilgængelig (se sprogfolder til *Den grimme ælling* på www.videnomlaesning.dk/projekter/sproggaven). Erfaringerne med at læse eventyret sammen med børnene i børnehaverne i Fredensborg var mildt sagt brogede, fordi de mange gamle ord tager lidt af læseoplevelsen fra børnene. Eventyret er dog alligevel så berømt, at de fleste skolestartere – direkte adspurgt – mente, at de kendte det. Det skulle vise sig, at det også rummer potentiale i overgangen fra børnehave til SFO til at italesætte menneskers forskelligheder og vilkår. Det så vi gennem tre aktioner, hvor en SFO-pædagog, der også fungerer som pædagog i skolen, trak på bogfolderen og sprogkufferten, som var kendt for børnene. Hun tog udgangspunkt i billedet af andegården (som de kendte fra bogen) som en metafor for det børnefællesskab, som børnene havde været og skulle til at være en del af.

I løbet af de tre aktioner havde SFO-pædagogen fokus på forskellige dele af fortællingen. I den følgende beskrivelse har vi slået flere af processerne sammen for at give det mest klare billede af, hvordan arbejdet fandt sted.

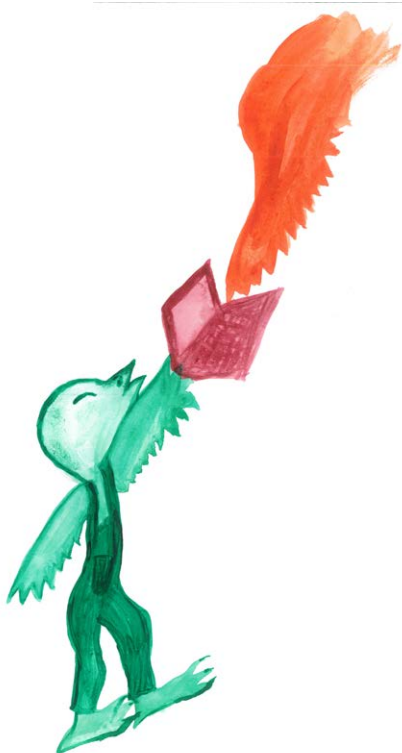
Udvidet dialogisk læsning i SFO med udgangspunkt i kendte ord og billeder

Efter at have læst *Den grimme ælling* op for en børnegruppe på syv børn, der netop var begyndt i SFO, tog pædagogen udgangspunkt i fokusord fra eventyret, som hun fra planlægningsfasen vidste, at børnene også havde snakket om i børnehaven. Det var blandt andet ord som *andegård*, *æg*, *spejle sig*, *grim* og *håne*. I *Læs og snak*-fasen afklarede hun først, om børnene kunne huske nogle betydninger af disse ord, hvilket de til hendes store glæde (næsten) kunne.

Hun stoppede så op ved et billede af ællingen i andegården, og samtalens fokus kom her til at være at *læse* selve billedet: Hvordan kan de andre finde på at drille den, og hvordan man kan se på billedet, at ællingen bliver ked af at blive *hånet*? Hvordan har man det, når man er ked af det? Fokus i samtalen er også på, hvordan man i et fællesskab kan vise andre, at man er ked af det, og hvordan man kan sige fra over for at blive drillet. Pædagogen samler op og gentager børnenes udsagn. De fortæller om deres erfaringer med drillerier i børnehaven, og sammen med SFO-pædagogen – i *Læs og leg*-fasen – over de sig i sætninger, man kan sige, når man ønsker at sige fra, og i sætninger, hvor man kan bruge ordet *håne*.

Ved næste billede fra bogen gentages processen med at gå fra at *læse* et billede til at snakke om det og lade det være omdrejningspunkt for en fælles aktivitet. Billedet viser blandt andet ællingen og en kat. Her snakker de om, hvad en kat og en ælling kan og gør i eventyret. Ællingen *spejler sig* fx i andedammen og prøver at flyve, og katten *spinder*, *kradser* og *skyder ryg*. Disse handlinger beder pædagogen også børnene om at prøve at gøre siddende og liggende på gulvet, for at de på denne måde kan danne kropslige erfaringer med ordenes forskellige betydninger.

Til sidst breddes samtalen ud til at handle om børnegruppen selv, og hvordan andegården kan være metafor for, hvordan mennesker er forskellige og har relationer med hinanden. SFO-pædagogens sigte med at bruge *Den grimme ælling* i sin praksis er at få børnene til at forstå, at de er forskellige ligesom fuglene og de andre dyr i eventyret, og at dette er godt og spændende. Derfor skal det nu handle om, hvad de forskellige børn i gruppen kan lide at gøre – ligesom ællingen og katten gør dét, de kan lide at gøre – for at både børn og voksne på den måde kan lære hinanden bedre at kende. Og nu kommer samtalen til at handle om at lege med Barbie-ponyer, male billeder, spille badminton, cykle, tegne og rejse til Pakistan. Her er børnene meget sprogligt aktive, fordi der også er gode deltagelsesmuligheder i at tale om hverdagen og kendte oplevelser (Hagtvet, 2004).



For SFO-pædagogen, der ikke før har arbejdet med hverken bogen *Den grimme ælling* eller metoden udvidet dialogisk læsning, er det lidt af en øjenåbner at øve sig i de nærværende samtaler med børnene. Hun beskriver, at hun i sit arbejde som skolepædagog oplever en faglig udspændthed (Sauzet, 2017), der kommer af, at hun i skolen – bevidst eller ubevidst – har forsøgt at efterligne børnehaveklasseleders eller dansklærernes i indskolingsens måde at arbejde med litteratur på, uden egentlig at føle sig på hjemmebane hermed.

Gennem de tre aktioner bliver hun meget mere bevidst om at lade børnene få ordet, vente på svar og udnytte samtaleens tredje samtaletræk (Gibbons, 2009), hvor man fx gentager elevens ord eller bruger elevens ord i en ny vending/sammenhæng eller stiller opfølgende spørgsmål, som forlænger samtalen. Dette har hun ikke selv prøvet før. Men fordi børnene kender bogen i forvejen, oplever hun, at hun kan være handlekompetent samtalepartner i de sprogudviklende samtaler, fordi hun selv har udvalgt temaerne, pointerne og artefakterne. Hun bliver også optaget og inspireret af,

hvordan mange af hverdagens andre temaer potentielt kan danne basis for sprog- og ordforrådsarbejde i form af nærværende dialog, lege og sange, selv om hendes fokus er anderledes end det fokus, hun tit oplever, lærerne i skolen har. Hun er med egne ord blevet meget mere tryk ved projektets fokus på børnenes eget sprog og erfaringer.

Overgangsobjekter og benspænd giver professionerne ny viden om hinandens praksis

Det blev spændende og inspirerende for de forskellige tværprofessionelle teams at observere hinandens aktioner, fx aktionerne om *Guldlok* og *de tre bjørne*, og dette bekræftes også i evalueringsrapporten fra projektets første år, hvor SFO- og børnehavepædagoger fx fortæller, at de ved aktioner i børnehaveklassen har oplevet, at indskolingspersonalet generelt er mere opmærksomme på at give detaljerede og præcise forklaringer til børnene. Og omvendt – gennem aktioner i børnehaven har SFO-pædagoger og børnehaveklasseledere fået vigtig viden om, hvilken baggage børnene kommer med, så de er blevet klædt bedre på til at skabe den røde tråd for børnene, når de starter i SFO/børnehaveklasse (Fredensborg Kommune, u.å.).

Overgangsobjekter kan inspirere til stærkere fagdidaktisk fokus

Benspændet om at trække på de bøger, de metoder og de rutiner, som børnene kan genkende fra tidligere, er i *Sproggaven med i skole* dét, at børnehaveklasseledere, lærere og pædagoger sammen undersøger, udvikler og er nysgerrige i ligeværdigt samarbejde om literacy. De har derfor oplevet det som en stor styrke ved *Sproggaven med i skole*, at projektet har givet anledning til et stærkere fagdidaktisk fokus i det tværprofessionelle samarbejde. Ved sammen at kigge bagud og identificere overgangsobjekter i forsøget på at skabe kontinuitet og genkendelighed for børnene får de talt direkte ind i noget fagligt og står sammen i nye situationer, hvor de opdager ressourcer, der kan bredes ud og deles til inspiration for hinanden.

Har I lyst til at arbejde tværprofessionelt med sproglig kontinuitet og overgangsobjekter i overgang fra dagtilbud til skole, så overvej: Hvordan kan Sproggavens metoder og fokusområder være med til at styrke kontinuitet i vores børns overgange?

- ▶ Hvordan kan bøger, teknologier, sange, rutiner og lege give mening at bruge som overgangsobjekt fra dagtilbud til skole?
- ▶ Hvordan kan man arbejde med elevernes ordforråd gennem leg, aktiviteter, miljø, artefakter og rutiner med brug af samtale?
- ▶ Hvordan kan pædagoger og indskolingspersonale blive mere opmærksomme på literacymiljøets betydning i dagtilbud og skole? Hvad kan gå igen – og hvad inspirerer til snak og aktiviteter med sproglige dimensioner? Hvad inspirerer til nye lege?
- ▶ Hvordan kan vi blive opmærksomme på potentielt literacyfremmende situationer og aktiviteter? Og hvordan får vi øje på de sproglige mål, der kunne ligge i disse?
- ▶ Hvordan er man den gode samtalepartner for børn i mindre grupper og for klasser med fx 26 børn, og hvad betyder den voksne for børns sproglige udvikling?

Litteratur

Andersen, H.C. (2015). *Børnenes H.C. Andersen, 'Den grimme ælling'*. Carlsen.

Broström, S., & Schytte, J. (2004). *Overgangen mellem børnehave, SFO/fritidshjem og skole*. Dansk Pædagogisk Forum.

Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhænge i børns liv*. Akademisk Forlag.

DEA (2017). *Klar, parat, skolestart*. Rapport.

Dewey, J. (2015). *Experience and education*. Simon & Schuster.

Dockett, S.E. (2019). *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care*. Routledge.

Fredensborg Kommune (u.å.). *Evalueringsrapport af projektet Sproggaven med i skole i Fredensborg Kommune, 2021-22*.

Gibbons, P. (2009). *Læring gennem samtale*. Unge Pædagoger.

Hagtvet, B. (2004). *Sprogstimulering – Tale og skrift i førskolealderen*. Alinea.

Hogsnes, H. (2015). Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential of reliance on picture books as boundary objects. *The International Journal of Transitions in Childhood*, 8.

Kamp, M. (2021). Kontinuitet frem for overgange: Science kobler skole og børnehave sammen. *Overgange i dagtilbud og skole, BUPL*.

Mariegaard, S. (2021). *Kontinuitet i inquiry-baserede scienceerfaringer fra daginstitution til indskoling: Et pragmatisk studie af inquiry-baseret science som udgangspunkt for at skabe kontinuitet i børns erfaringer i institutionelle overgange*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.

Mogensen, J. (2012). *Guldlok og de tre bjørne*. I *Den store eventyrbog*. Forlaget Alvilda.

Sauzet, S. (2017). 'Passende' pædagoger i det fleksible skoleskema. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*.

Staugaard, H. (2017). *Profession. Skulle det være noget særligt?* Samfundslitteratur.

Viden om literacy, 28. (2020). Nationalt Videncenter for Læsning.

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

Om forfatterne

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

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



Sprogudviklende undervisning med tablets som værktøj

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

SARA HANNIBAL, LEKTOR I DANSK VED LÆRERUDDANNELSEN PÅ KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

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

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

Projekterne *Sproggaven* og *Sproggaven med i skole*

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

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

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

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

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

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

Bogen som sprogudviklende praksis

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

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

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

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

Tabletten som sprogudvikler

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

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

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

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

Tablettens pædagogiske styrke

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

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

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

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

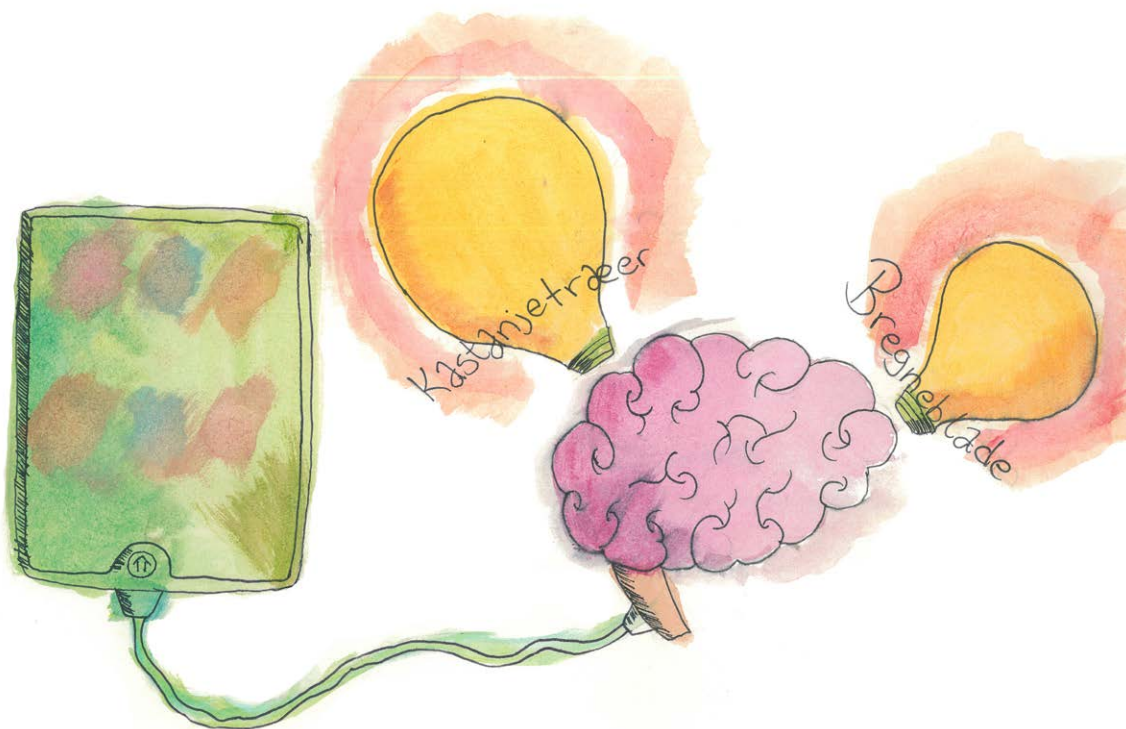


Skovturens oplevelser genkaldes hybridt

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

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

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



Derefter spørger pædagogen, hvor kastanjerne kom fra – hvor de havde fundet dem henne. Hun viser samtidig et billede af et kastanjetræ, hvor man tydeligt kan se kastanjerne hænge i træet. Da børnene ser billedet, bliver det et *cue* for et af børnene til at sige, at "kastanjerne er i træet." Pædagogen bekræfter og udvider svaret til, at kastanjetræer har kastanjer, og at de hænger på træerne, indtil de falder ned på jorden. Derefter kigger de på bregneblade, mos, skolopendre og edderkopper,

som de undersøger og sætter ord på. Aktionen slutter med, at børnene leger hule, hvor kastanjerne tages med ind og indgår i legen omkring hulen. Aktionen tager ca. en time, hvor børnene deltager i en nærværende og undersøgende samtale, der holdes i gang af pædagogen gennem både fysiske genstande og tablettens billedarkiv fra gårsdagens skovudflugt.

Tabletten udvider børnenes betydningsfelter og ordforråd

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

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

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

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

At arbejde tværprofessionelt gennem aktionslæring

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

be deltagelsesmulighed for de elever, der havde fagligt og fagsprogligt svært ved at følge med i undervisningen.

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

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

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

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

Første klasse træner matematisk fagsprog med støtte i tabletten

Efter matematiklærerens instruktion gik eleverne parvis på jagt efter genstande at spejle i skolens opholdssal. Først afprøvede de sammen, hvor de kunne finde symmetri, og brugte her sproget som ledsagelse til de handlinger, de udførte – overvejende situationsbestemt sprogbrug, såsom: ”Prøv lige med den dér – virker det? / Prøv at sætte spejlet dér. / Ja, den kan vi godt bruge til videoen.” Karakteristisk for denne sprogbrug er, at fagsproget ikke er nødvendigt for eleverne for at kommunikere effektivt om opgaven, fordi der kan peges og gøres brug af udpegende stedord.

Efter eleverne havde fundet de objekter, de ville præsentere i videoen, gik de i gang med at optage præsentationer. Der blev optaget på ny mange gange, før de syntes, at videoen sad lige i skabet, for tabletens optagefunktioner og lille størrelse gjorde det muligt for eleverne at filme én bid og sætte optagelsen på pause. Dernæst vurderede gruppen med det samme klippet i fællesskab for derefter at gå videre i processen eller alternativt slette klippet for dernæst at forbedre deres mundtlige formidling af forsøget. Tabletens affordanser gjorde dermed selve filmfremstillingsprocessen mere afprø-

vende (jf. Møller, 2017). Det var ikke nødvendigt for eleverne at planlægge optagelsen særlig grundigt fra start, og de fleste sagde bare: "Okay, film lige" og begyndte så at præsentere. Det lader altså til, at alle i gruppen var enige om, at den første optagelse var en slags kladde, som så blev en måde at komme i gang med at udvikle præsentationen. I et designperspektiv (se fx Sejer Iversen et al., 2019) kan man se det som deres spontane produktion af en prototype, som derefter udvikles gennem mange iterationer, indtil produktet løser designproblemet tilfredsstillende, hvilket her er både lærerens kriterier og rammer og deres egne krav til deres mundtlige performance i det hele taget.

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

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

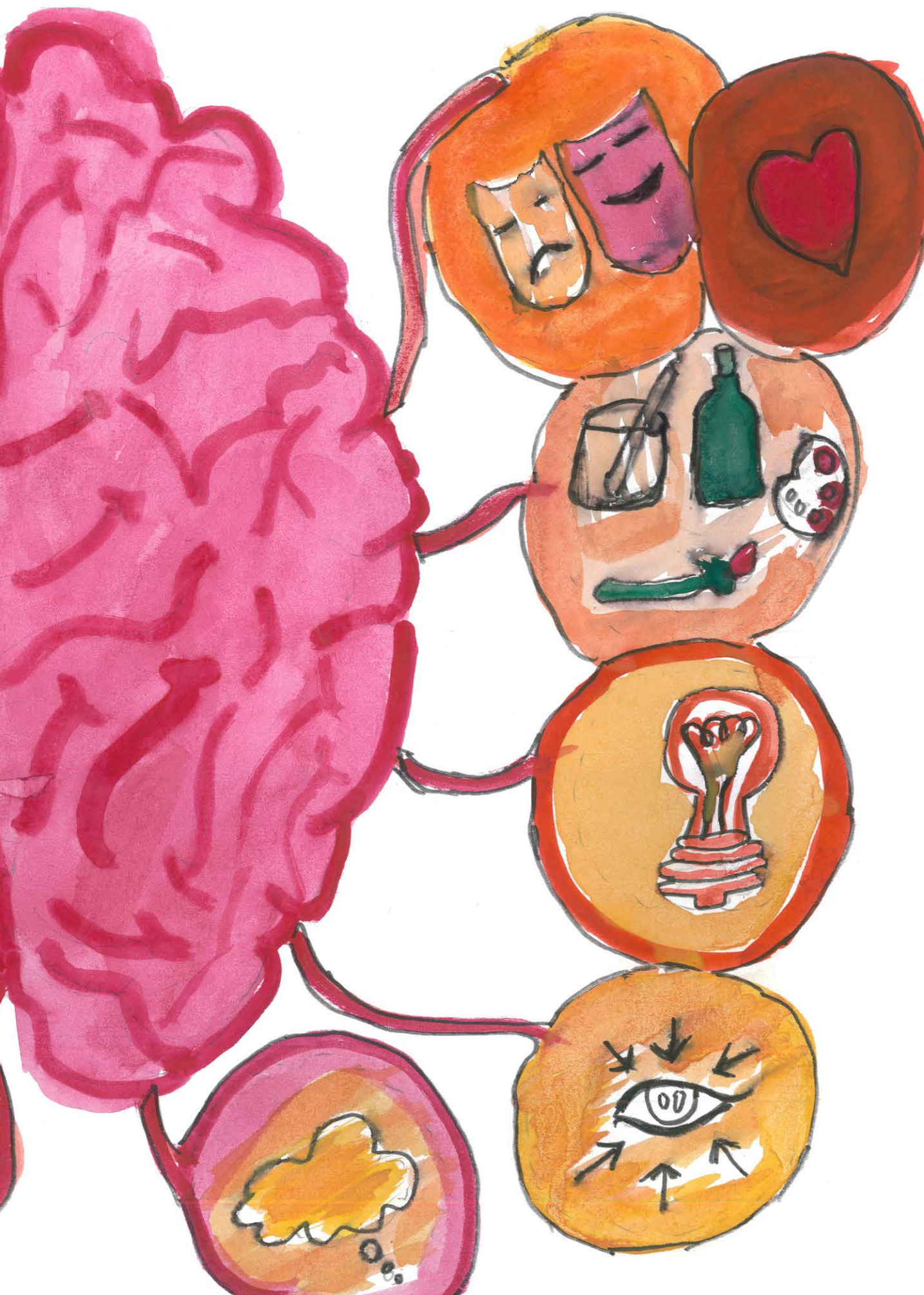
” De andre elevers videoer blev ekstra modeltekster, der kunne støtte dem, og eleverne blev resurser for hinanden både sprogligt og teknologisk.

Sprogstilladserende undervisning med tablets

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

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





Referencer

- Berlingske Tidende (2023). *Vores børns hjerner tager skade af en tendens i folkeskolen. Men det lærer vi først om 20 år.* 23.02.2023. <https://www.berlingske.dk/danmark/vores-boerns-hjerner-tager-skade-af-en-tendens-i-folkeskolen-men-det>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023). *Tesfaye i opgør med skærme i dagtilbud.* <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/jun/230604-tesfaye-i-opgoer-med-skaerme-i-dagtilbud>
- Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen. Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. 2. udgave. Samfundslitteratur.
- Hannibal, S. & Brink, E.T. (2024). Dén kender jeg! Kendte bøger og sprogpraksisser skaber kontinuitet mellem børnehave, SFO og indskoling. *Viden om Literacy*, 35.
- Hasse, C. (2015). Engageret i situeret praksis. I Brok, L.S., & Hasse, C. (red.), *TEKU-modellen: teknologiforståelse i professionerne*, s. 61-103
- Hjarvard, S. (2008). *En verden af medier – medialiseringen af politik, sprog, religion og leg*. Samfundslitteratur.
- Hjuler, T.F., Sonne, T., Kingo, O.S., Berntsen, D., & Krøjgaard, P. (2023). "I can't remember!" Three-year-olds struggle to strategically access encoded and consolidated memories. *Cognitive Development*, 65, Artikel 101292.
- Hogsnes, H.D. (2015). Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential of reliance on picture books as boundary objects. *International journal of transitions in childhood*, 8, 3-13.
- Højholdt, A. (2016). Samarbejde. I *Tværfagligt samarbejde i teori og praksis* (s. 33-51). Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, N.H. (2014). "Sprogportrætter kan fortælle hvad elever ved og tænker om sprog." *Sproglæreren*, (3), Artikel Nummer 3.
- Krøjgaard, P., Kingo, O.S., Jensen, T.S., & Berntsen, D. (2017). By-passing strategic retrieval: Experimentally induced spontaneous episodic memories in 35- and 46-month-old children. *Consciousness and Cognition*, 55, 91-105.
- van Lier, L. (2004). The semiotics and ecology of language learning – perception, voice, identity and democracy. *Utbildning Och Demokrati*, 13(3), 79-103.
- Møller, T.E. (2017). *FILM I SKOLEN. En undersøgelse af børns multimodale interaktioner i en filmproduktionspraksis med iPads*. Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Møller, T.E., Schrøder, V., & Rehder, M.M. (2019). Lærerfaglig teknologiforståelse. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 4(1), 125-143.
- Norman, D.A. (2013). *The Design of Everyday Things. Revised and expanded edition*. Basic Books.

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

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

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

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

Om forfatterne

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

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



Når lærere og pædagoger sammen ansporer til sproglig udvikling

MARIE BLOCH JESPERSEN, LEKTOR PÅ PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
HEIDI KRISTIANSEN, LEKTOR PÅ PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

DENNE ARTIKEL ER ILLUSTRERET AF LINDA HØJER JØNSSON OG KAROLINE SVEJSTRUP HERMANSEN, BILLEDKUNSTSTUDERENDE PÅ LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

”Fyraften ... Måske hedder det fyraften, fordi man skal hjem og fyre den af.” Sådan siger Elin på seks år for at forklare sine kammerater, hvorfor det mon hedder fyraften, når man har fri. Elin gætter sig til betydningen og kommer med et sjovt og godt bud. Hun smager på ordet og tænker, at fyr har at gøre med at ’fyre den af’, fordi det er inden for hendes begrebs-horisont. Dermed viser Elin, at hun er nysgerrig på begreberne og har lyst til at undersøge dem. Hun erfarer også, at man kan gøre et forsøg og gætte sig til en betydning. I artiklen viser vi, hvordan pædagoger og lærere kan anspore til sproglig udvikling på forskellige måder, først med eksempler på, hvordan de voksne opmuntrer til samtale mellem børn og voksne og børnene imellem i spontant opståede situationer. Dernæst følger tre eksempler på vokseninitierede aktiviteter inden for både dansk- og matematikfaget. Første eksempel er en kommunikativ aktivitet i matematik med fokus på at styrke børnenes sproglige delta-gelsesmuligheder og fagsprog i en samarbejdssituation. Det andet eksempel viser, hvordan en spændende hændelse kan styrke børnenes motivation og skrivelyst. I tredje eksempel sætter en butikslig scenen for, at børnene løser små hverdagsrelaterede matematikproblemer og får erfaringer med sprogligt at begå sig i en specifik hverdagssituation. Aktiviteterne er udtænkt og afprøvet i et tværprofessionelt samarbejde mellem lærere og pædagoger i udviklingsprojektet *Sproggaven med i skole* i Fredensborg Kommune.

At anspore til sproglig udvikling

Elins forklaring af ordet fyraften opstod i SFO'en, hvor en gruppe børn og en pædagog sad rundt om et bord og tegnede. De talte om, hvornår deres forældre fik fri fra arbejde, og et barn brugte i den forbindelse ordet fyraften. Et andet barn spurgte, hvorfor det hedder fyraften, og i stedet for at give børnene svaret sagde pædagogen: ”Ja, gad vide, hvorfor det egentlig hedder det? Hvorfor tror I, det hedder fyraften?” Elin forsøgte sig med en forklaring. Pædagogen greb her en spontant opstået situation ved at udvide samtalen, opmuntre til sproglig nysgerrighed ved oprigtigt at undre sig over sproget sammen med børnene. Når lærere og pædagoger sætter rammerne for, at små undersøgelser af sprog kan udfolde sig mellem børnene, er de samtidig med til at styrke børnenes selvtillid, så de tør begå sig med sproget – også i fagene. Det kan være spontane samtaler, hvor pædagogen eller læreren udvider samtalen eller støtter samtalen børnene imellem. Det kan også være planlagte

aktiviteter, hvor børnene har brug for at tale sammen og forklare sig, at lytte til hinanden eller at kommunikere på skrift. At anspore til sproglig udvikling kræver en særlig bevidsthed hos den enkelte lærer og pædagog, men i særdeleshed også hos personalet i den enkelte SFO og på den enkelte skole.

” At anspore til sproglig udvikling kræver en særlig bevidsthed hos den enkelte lærer og pædagog, men i særdeleshed også hos personalet i den enkelte SFO og på den enkelte skole.



I Fredensborg Kommune har pædagoger og lærere arbejdet tværprofessionelt med at skabe endnu flere situationer, hvor børnene har mulighed for at udvikle sig sprogligt i overgangen mellem SFO, børnehaveklasse og 1. klasse. De deltagende pædagogers og læreres arbejde med børnene har forskellig karakter. I SFO'en fylder børnenes frie leg og spontane samtaler, mens det lærerinitierede, målstyrede arbejde med børnenes sproglige udvikling er dominerende i skoletiden. I *Sproggaven med i skole* er lærere og pædagoger gået sammen om at styrke børnenes sproglige udvikling, og samtidig har de fundet inspiration i hinandens sprogspraksisser.

Lige høje legetøjsbiler og fagsprog

Pædagoger og lærere kan gribe spontant opståede situationer i børns frie leg og understøtte, at de kommer i dialog med hinanden. I leg kan børnene på den ene side fortælle om deres oplevelser, fremgangsmåder, løsninger, refleksioner og tanker og på den anden side lytte til deres kammeraters forklaringer og begrundelser og prøve at forstå dem. Et eksempel er Lea og Magnus, der leger med biler i børnehaveklassen. De laver en lang række med bilerne og diskuterer, i hvilken rækkefølge de skal stå. ”De sorte skal stå foran den hvide,” siger Magnus. Lea flytter de sorte biler hen ved siden af den hvide og sætter nogle orange biler der. ”Nej,” siger hun, ”de skal stå ved siden af den hvide.” ”De er da lidt kortere end den hvide,” siger Magnus. ”Men se lige,” siger Lea, ”de sorte biler og den hvide er da lige høje.” Børnehaveklasselederen indtager en støttende rolle i læringsrummet, hvor hun ’går ved siden af’ børnenes leg (Bernstein, 2001) og stiller spørgsmål, der inviterer og inspirerer børnene til at være i dialog med hinanden. ”Hvordan finder I ud af, hvilken rækkefølge bilerne skal stå i?” ”Lea, synes du, bilerne skal stå i samme rækkefølge som den, Magnus har sat bilerne i? Hvorfor eller hvorfor ikke?” Pædagoger må gerne vise interesse for børnenes frie lege, komme med ideer og spørge ind. Men det er samtidig vigtigt, at børnenes fokus ikke retter sig mod den voksne og væk fra hinanden. Derfor skal man være opmærksom på at fjerne fokus fra sig selv og rette det over mod børnene (Bylander & Krogh, 2017).



Billede 1: Børns frie leg med biler.

” Pædagoger må gerne vise interesse for børnenes frie lege, komme med ideer og spørge ind. Men det er samtidig vigtigt, at børnenes fokus ikke retter sig mod den voksne og væk fra hinanden.

Sprog er et redskab til at forstå verden og former vores måde at tænke og handle på. Når børn er i dialog med hinanden, får de mulighed for at dele deres ideer, reflektere og udvikle deres tænkning og sprog. Det hører til faget matematik at lære at sammenligne og måle egenskaber ved forskellige ting, at beskrive størrelser og beskrive objekters placering i forhold til hinanden med forholdsord. Når børnene siger 'foran den hvide', 'kortere end den hvide' og 'de er lige høje', er det tegn på et begyndende matematikfagsprog, fordi børnene er i gang med at sammenligne og beskrive objekters størrelser og placering i forhold til hinanden. Et fagsprog, som det er godt at sætte fokus på allerede i overgangen mellem dagtilbud, SFO og skole, og som eleverne vil møde mere af, efterhånden som de kommer op i de ældre klasser.

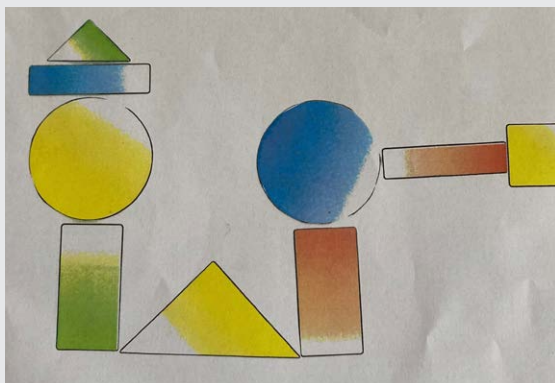
Det er et mål i sig selv, at børn er aktive sprogbrugere og kommunikerer på forskellige måder, men det er også afgørende for, at begrebsudvikling og læring finder sted (Moschkovich, 2021). I de nævnte eksempler med Elin, Lea og Magnus ansporer pædagogen i børnehaveklassen til sproglig udvikling ved at gå i dialog med børnene i situationer, der er spontane og initieret af børnene selv. Vi vil i det følgende afsnit give tre eksempler på kommunikative vokseninitierede aktiviteter, én i matematik, én i dansk og én aktivitet, der inddrager begge fag, efterfulgt af refleksioner over aktiviteterens sprogudviklende potentialer og de fagprofessionelles roller i den forbindelse.

Et lille blå rektangel, der vender vandret, ovenpå

I *Sproggaven med i skole* planlagde lærere fra 1. klasse undervisning i dansk og matematik sammen med børnehaveklasseledere, der kendte børnene fra året før. Den følgende aktivitet er udviklet i et tværprofessionelt samarbejde mellem en matematiklærer i 1. klasse og en pædagog fra børnehaveklassen, der havde særligt ansvar for matematik, da de pågældende børn året før gik i børnehaveklasse. I planlægningen af aktiviteten bidrog pædagogen med eksempler på, hvordan de i børnehaveklassen arbejdede med geometriske figurer i hverdagssituationer. Læreren var især optaget af, hvordan de i undervisningen kunne koble fagsprog til børnenes erfaringer med geometri.

Formålet med aktiviteten er at styrke børnenes sproglige deltagelsesmuligheder i forhold til mundtligt at anvende det fagsprog, der knytter sig til former og figurer. Aktiviteten udspiller sig i en matematiktime i 1. klasse, hvor både læreren og pædagogen deltog.

- Karl: Der skal være et stort, grønt rektangel på venstre side – på min venstre. (Peger på venstre side af sit bord).
- Vitus: Den her? (Vifter med venstre hånd).
- Karl: Ja, på den der side.
- Vitus: Ja.
- Karl: Det skal være vandret ... nej, lodret, lodret ... Det skal stå ligesom et ettal.
- Vitus: Ja.
- Karl: Har du gjort det?
- Vitus: Ja.
- Karl: Godt. Så skal der en stor gul cirkel ovenpå.
- Vitus: Godt, ja.
- Karl: Og så skal der være et lille blå rektangel, der vender vandret, ovenpå. Så lægger du en lille grøn trekant ovenpå som en hat.



Billede 2: Det billede, som Vitus skal fremstille ud fra Karls instruktion.

Karl og Vitus har fået til opgave at samarbejde og kommunikere om at konstruere en figur bestående af geometriske former i forskellige farver og størrelser. De sidder ved et bord med en skærmvæg på bordet imellem sig. Karl har et billede af den endelige figur liggende foran sig, så han mundtligt kan instruere Vitus til at rekonstruere figuren. Vitus kan ikke se billedet af figuren, men har en bunke med geometriske former til rådighed foruden de informationer, han mundtligt modtager fra Karl.



Læreren demonstrerer først aktiviteten i et lille rollespil sammen med et barn fra klassen. De viser, hvad man kan sige for at gøre sin instruktion præcis og detaljeret. De giver eksempler på, hvordan man kan tjekke hinandens forståelse ved at stille opklarende spørgsmål og give hinanden adgang til de informationer, den anden mangler. Denne modellering gør børnene opmærksomme på, at det er vigtigt at tale sammen for at løse opgaven. Herefter følger en kort klassesamtale om ord og begreber, som børnene kan få brug for i aktiviteten. De taler om betegnelser for geometriske former, om størrelser som stor, lille eller mellem, og om, hvordan de geometriske former kan være placeret i forhold til hinanden ved brug af forholdsord. De repeterer også begreber som lodret, vandret, højre og venstre, og læreren visualiserer med små tegninger på tavlen. På den måde bliver børnene forberedt på den aktivitet, de skal i gang med i makkerpar.

Børnene taler, lytter og flytter rundt på figurerne, og de bruger ivrigt kropssprog til at vise, hvad de mener, når de forhandler om betydningen af, hvad lodret og vandret er. Læreren og pædagogen observerer, lytter og opmuntrer til kommunikation. ”Nu kan jeg jo se begge jeres figurer. Jeg tror, der er brug for, at I lige prøver at tale om, hvad der er højre.” Læreren guider også eleverne og viser dem strategier, de kan benytte til at styrke deres kommunikation. ”Hov, Agnes, prøv lige at gentage for Erik, hvordan den store gule cirkel skal placeres.” Læreren bringer sin faglighed i spil med sit fokus på, at eleverne lærer at kommunikere mundtligt om og med matematik – i dette tilfælde om matematiske figurers placering i forhold til hinanden – og at eleverne lærer at beskrive figurer. Pædagogens faglighed kommer både i spil, når hun støtter børnene i deres samarbejde og tager højde for de indbyrdes sociale dynamikker, og også når hun bygger bro til, hvad de i børnehaveklassen har arbejdet med vedrørende geometriske figurer.

I eksemplet tilrettelægger læreren og pædagogen en sprogbrugssituation, hvor børnene mundtligt har brug for fagsproget, for at kommunikationen lykkes. Vitus og Karl brugte både farver, størrelser, betegnelser for geometriske former og forholdsord i deres kommunikation. At få børn til at anvende fagsprog kommer for det meste ikke af sig selv. For at lære et fagsprog er det helt centralt, at børnene ikke kun læser begreberne på tavlen eller hører de voksne eller andre børn anvende og forklare begreberne. Det er essentielt, at børnene også får ordene i deres egen mund og gør sig erfaringer med at bruge dem i forskellige situationer.

” **Det er essentielt, at børnene også får ordene i deres egen mund og gør sig erfaringer med at bruge dem i forskellige situationer.**

Karl og Vitus skulle udtrykke sig forståeligt og tilpasse kommunikationen til en modtager. Når Karl siger: ”Den skal være lodret – som et ettal ... Så lægger du en lille grøn trekant ovenpå som en hat,” tilpasser han kommunikation til Vitus ved rent sprogligt at skabe et billede, der understøtter Vitus’ forestilling om, hvordan de geometriske former skal placeres.

Aktiviteten udfordrer børnenes lyttekompetencer, fordi de skal lytte koncentreret efter information og gøre brug af flere centrale lyttekomponenter (Skov, 2022). Vitus skal *forstå* den mundtlige instruktion og *huske* informationerne for at kunne omsætte dem til konkrete handlinger med de geometriske former. Han skal også *fortolke* informationerne, han får fra Karl, ved at sammenholde det, Karl siger, med de bevægelser, han gør. Peger Karl for eksempel mod venstre, når han siger

‘min venstre’? Vitus må også *evaluere* og vurdere det hørte kritisk ved at stille spørgsmål for at kunne bekræfte, at udsagnet er forstået rigtigt. Og sidst må Vitus *interagere* ved at give en passende respons til Karl for at signalere, om han har forstået meddelelsen (Skov, 2022).

Det eksemplariske ved denne kommunikative aktivitet er, at Vitus og Karl hver især er i besiddelse af informationer, som den anden har brug for, hvilket udgør det indhold, de skal kommunikere om. De er afhængige af hinanden som samtalepartnere, og ansvaret for kommunikation for at nå det fælles mål er ligeligt fordelt. Når lærere og pædagoger sammen udvikler og afprøver små kommunikative aktiviteter som denne, er de med til at skabe rammerne for, at mange børn er sprogligt aktive på samme tid og får både receptive (lytter) og produktive (taler) erfaringer med et begyndende matematikfagsprog.

” De er afhængige af hinanden som samtalepartnere, og ansvaret for kommunikation for at nå det fælles mål er ligeligt fordelt.



En efterlysning af hunden Hailey

At ansøre til sproglig udvikling kan også foregå gennem kommunikative aktiviteter, der indebærer multimodal tekstproduktion. Vi viser her, hvordan en dansklærers iscenesættelse af en spændende hændelse kan styrke børns motivation og skrive-lyst. Eksemplet udspillede sig i en børnehaveklasse, og det blev planlagt, gennemført og evalueret af en dansklærer, en matematiklærer og en SFO-pædagog.

”Nu skal I bare høre. Jeg har jo en hund, der hedder Hailey. Hailey stikker nogle gange af, og jeg tror altså, han har fundet et hul i vores hegn, for nu er Hailey væk igen.” Dansklæreren har børnenes fulde opmærksomhed. Hun viser et foto af Hailey og spørger, om de vil hjælpe hende med at finde ham. Og der er ikke noget, de hellere vil! Klassesamtalen kommer hurtigt til at handle om, hvad de kan gøre for at finde Hailey. I dagene forinden har klassen læst en bog om en hund, der blev væk. I bogen lavede ejeren en efterlysning af sin hund, og hunden blev efterfølgende fundet. Flere af børnene foreslår, at de kan lave efterlysninger, og de taler om, hvor de kan hænge efterlysningerne op i nærområdet. Læreren viser børnene forskellige eksempler på efterlysninger, og de undersøger i fællesskab, hvilke informationer den indeholder, og hvordan den grafisk er organiseret med overskrift øverst, foto i midten efterfulgt af kontaktoplysninger og små lapper med telefonnummer. Læreren demonstrerer på tavlen, hvordan man kan skrive og tegne en efterlysning af Hailey, og hun tegner og skriver med afsæt i børnenes forslag.

Børnene får hver et ark A3-papir og går i gang med at tegne Hailey. De støtter sig til modelteksterne på tavlen, og flere børn sætter sig ned på gulvet foran tavlen for at være tættere på, mens de producerer deres egen efterlysning. Børnene bruger en del tid på at tegne, men pludselig får de travlt med også at skrive overskrift og kontaktoplysninger. I takt med at efterlysningerne bliver færdige, går læreren med grupper af børn ud og hænger deres efterlysninger op på steder i nærområdet. Børnene er med til at vælge, hvor deres egen efterlysning skal hænge, og de overvejer nøje, om det er ved busstoppestedet, parkeringspladsen eller i skolegården, at flest men-

nesker vil se den. Efter frikvarteret får børnehaveklassen besøg af Hailey, der i mellemtiden er blevet fundet.



Billede 3: Eksempler på børns produktion af efterlysninger.

Eksemplet viser, hvordan et tværprofessionelt team gør sig positive erfaringer med at bruge en virkelig situation som anledning til, at eleverne skriver efterlysninger. Lærerne oplevede, at børnene blev revet med af skriveaktiviteten, og at det virkede særligt motiverende på eleverne, at efterlysningerne skulle hænges op i lokalområdet, hvor de kunne blive set og læst af mennesker, der kunne reagere på deres tekster og hjælpe med at finde Hailey. Virkelige situationer og virkelige modtagere kan styrke elevernes engagement og investering i skriveaktiviteter (Molbæk, 2018). SFO-pædagogen så potentialer i at knytte oplevelser fra SFO-tiden til kommunikative skriveaktiviteter, som børnene kunne arbejde videre med i skoletiden.

Efterlysningen er også et eksempel på en sprogbrugssituation, hvor eleverne havde brug for deres viden om at producere tegn som for eksempel bogstaver, tal og tegning, så de kunne kommunikere budskabet hensigtsmæssigt til de forbipasserende. Dansklæreren lod det være op til eleverne, hvordan de ville gribe opgaven an, og mange elever fandt vej ind i tekstproduktionen ved at tegne. Undervejs blev alle eleverne opmærksomme på, at tegningen af hunden ikke kunne stå alene, og at man ud fra tegningen ikke ville kunne regne ud, at hunden var efterlyst. Det kan verbalsproget til gengæld kommunikere ret præcist, og her fungerede modelteksterne som et vigtigt stillads i børnenes skriveproces. Det at lade eleverne finde deres egen vej ind i tekstproduktionen fra skiftende perspektiver er en bærende pointe inden for situeret fremstilling (Nielsen & Madsen, 2018). Klasse teamet skabte altså en autentisk sprogbrugssituation, hvor eleverne skulle reagere på en virkelig hændelse, og det blev tydeligt for eleverne, hvad formålet med deres tekst var.

” **Klasse teamet skabte altså en autentisk sprogbrugssituation, hvor eleverne skulle reagere på en virkelig hændelse, og det blev tydeligt for eleverne, hvad formålet med deres tekst var.**

Flaskepant og is

Det sidste eksempel går på tværs af dansk og matematik og er tilrettelagt i et team bestående af en læsevejleder, en dansklærer og en matematiklærer. De vil understøtte børnenes udvikling af talforståelse og støtte børnene i at kunne begå sig sprogligt i en specifik hverdagskontekst. Eksemplet illustrerer både brugen af sprog i en indkøbssituation og børns arbejde med et lille hverdagsrelateret matematikproblem.

Klassen arbejder med en historie om Vitello og Kamma, der afleverer flasker og får pant for dem. Undervisningen begynder med en fælles samtale om, hvorfor og hvordan man afleverer flasker. Dernæst læser læreren historien for børnene. Undervejs stopper de op og taler om forskellige ord fra teksten. Hvad betyder 'pant'? En 'tyver'? En 'tier'? Læreren har forskellige dåser, flasker og mønter med, som hun inddrager undervejs. De taler om, hvad der står på flaskerne og dåserne. Børnene får dernæst i makkerpar en pose med nogle flasker og dåser, som de sorterer efter pantmærker. "Hvor mange penge tror I, I får for dåserne og flaskerne i jeres pose?" spørger læreren. Børnene gætter og skal bagefter regne det ud. Et af børnene får til opgave at lege 'flaskeautomat' og skrive flaskeboner. Hver gruppe afleverer deres flasker og dåser og får en flaskebon tilbage, som de skal bruge til at købe is for. Nogle børn har på forhånd lavet et skilt med tegninger af is og priser. De taler sammen om: Hvilken is er dyrest? Billigst? Hvem får flest penge for flaskerne og dåserne? Hvilke is har I råd til at købe? Hvad betyder det 'at have råd til'? Hvor mange penge skal I have tilbage? Hvilke mønter kan kassedamen bruge til at give jer fx 10 kr. tilbage? Er der flere måder? Børnene får legepenge i makkerpar til at undersøge det lille matematikproblem. Anna og Elin taler sammen om det. "Jeg kan få en tikrone tilbage," siger Anna. "Det er det samme som to femmere," siger Elin og viser sine to hænder med fem fingre på hver. Anna finder ti enkroner og siger: "Sådan kan man få rigtig mange penge." "Man kan da ikke få mere is for ti enkroner end for en tier," siger Elin. Hun tegner en femmer og fem enkroner og siger, at det kan man også få tilbage. Deres samtaler fortsætter, inden hele klassen arbejder videre med: Kan I købe mere end en is? Hvor mange penge mangler I for at kunne købe en is mere? Hvad kan I sige, når I står ved kassen med jeres flaskebon og vil købe is? Hvad kan I sige, når I har handlet og vil gå igen?

” Man kan da ikke få mere is for ti enkroner end for en tier,” siger Elin. Hun tegner en femmer og fem enkroner og siger, at det kan man også få tilbage.

Eksemplet viser, hvordan teamet bevidst arbejder tværfagligt med sprog ud fra både en danskfaglig og en matematikfaglig vinkel, og illustrerer, at måden, man bruger sproget på, afhænger af situationen. I denne situation skal børnene gøre brug af deres hverdagssprog og deres viden om pantsystemet, og sproget ledsager deres handlinger. Når børnene udveksler genstande som flasker og flaskeboner, udveksler de også sprog, og dialog opstår. Det er også et eksempel på, at både ord, tegninger, konkrete materialer og kropsudtryk er forskellige former for 'matematisk sprog', og samspillet imellem dem og børns indbyrdes dialog er afgørende, når børn skal løse små 'problemer' og udvikle forståelse i matematik. Det er en kendt leg i skolen at lege butik, men de fagprofessionelles rolle er afgørende for samtalens forløb og kvalitet i en læringssituation. De kan stille spørgsmål, der sætter ny tænkning i gang hos børnene, give ord og input, sammenfatte og understrege vigtige pointer.



Afrunding

Artiklen har vist, hvordan pædagoger og lærere i et tværprofessionelt samarbejde har arbejdet målrettet med at styrke børnenes sproglige udvikling i overgangen mellem SFO, børnehaveklasse og 1. klasse. Vi har fremhævet måder, hvorpå pædagoger og lærere kan anspore til sproglig udvikling både i spontant opståede situationer og i planlagte aktiviteter, der rummer et særligt sprogudviklingspotentiale. Lærerne og pædagogerne udviklede sammen aktiviteter, som de var sammen om at gennemføre med børnene. Samtidig smittede deres samarbejde og fælles erfaringer af på den tid, hvor de stod alene med børnene. En SFO-pædagog fremhæver fx, hvordan hun er blevet mere opmærksom på, hvordan en fællesleg samtidig også kan have et sprogudviklende potentiale. En børnehaveklasseleder fortæller, hvordan hun er blevet inspireret af dansklærerens måde at tale til børnene på i 1. klasse. Flere lærere giver udtryk for, at de har kunnet bygge videre på pædagogernes arbejde med at udvikle gode arbejdsformer og klasserutiner, og at de i højere grad har fået øjnene op for, hvordan børns sociale og faglige udvikling er tæt vævet sammen. Pædagoger og lærere spiller en betydelig rolle i de mange overgange, der er forbundet med det at starte i skole, og når de voksne rykker tættere sammen og samarbejder om børnenes sproglige og faglige udvikling, er de med til at etablere et vigtigt fundament, som børn og voksne sammen kan bygge videre på.

Litteratur

Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag.

Bylander, H., & Krogh, T. (2017). *Stærkt sprogarbejde. Hele vejen rundt om høj kvalitet i dagtilbudets sproglige miljøer*. Dafolo

Molbæk, M. (2018). *Skrivning i skolen som autentisk praksis – potentialer og udfordringer*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.

Moschkovich, J.N. (2021). Language and learning mathematics: A sociocultural approach to academic literacy in mathematics. *Viden om Literacy*, 30, 6-14. Nationalt Videncenter for Læsning.

Nielsen, L. O., & Madsen, J. (2018). *Situeret fremstilling*. Samfundslitteratur.

Skov, L.I. (2022). *Meget mere mundtlighed*. Akademisk Forlag.

Om forfatterne

Heidi Kristiansen er lektor på Professionshøjskolen Absalon. Hun er uddannet cand.pæd. i didaktik mhp. matematik og folkeskolelærer, og hun underviser i matematik på læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelsen. Hun har beskæftiget sig med børns sprog på tværs af dansk og matematik bl.a. som literacykonsulent for Nationalt Videncenter for Læsning i udviklingsprojektet *Sproggaven med i skole*. Hun skriver lærebøger til matematik i folkeskolen.

Marie Bloch Jespersen er lektor på Professionshøjskolen Absalon. Hun er uddannet cand.pæd. i didaktik mhp. dansk og folkeskolelærer og hun underviser i dansk på læreruddannelsen. Hun har været literacykonsulent for Nationalt Videncenter for Læsning i udviklingsprojektet *Sproggaven med i skole* og beskæftiger sig med børns sprog i overgangen mellem SFO og skole, samt med teknologiforståelse i dansk på læreruddannelsen. Hun har lavet læremidler om digitale kommunikationsformer i dansk til folkeskolen.



De samtaler, vi aldrig når i en hverdag, hvor det handler om drift og datoer

MARIE BLOCH JESPERSEN, LEKTOR PÅ PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

HEIDI KRISTIANSEN, LEKTOR PÅ PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

DENNE ARTIKEL ER ILLUSTRERET AF KAROLINE SVEJSTRUP HERMANSEN, BILLEDKUNSTSTUDERENDE PÅ LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

I denne artikel skal vi møde pædagog og børnehaveklasseleder Mille Linding Olsen og dansklærer i 1. klasse Jacob Funch Andersen fra Fredensborg Skole. De har i projektet *Sproggaven med i skole* samarbejdet om undervisning med fokus på børns udvikling af sprog og om at kvalificere børns læring i overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse. Vi har observeret deres samarbejde i et aktionslæringsforløb og efterfølgende interviewet dem om deres samarbejdspraksis. På den baggrund undersøger vi i artiklen, hvordan tværprofessionelt og fagdidaktisk samarbejde mellem pædagog og lærer kan kvalificere det professionelle blik på undervisning og styrke overgangen mellem børnehaveklasse og 1. klasse. Indledningsvist belyser vi begrebet tværprofessionelt samarbejde, hvorefter vi præsenterer og analyserer et eksempel fra Mille og Jacobs planlægning og gennemførelse af samt refleksion over undervisning i 1. klasse. Vi belyser i slutningen af artiklen, hvordan man kan kvalificere reflekterende samtaler, og afrunder med Mille og Jacobs gode råd til, hvordan man kan samarbejde tværprofessionelt om udvikling af undervisning.



Tværprofessionelt samarbejde mellem pædagog og lærer

På mange skoler er det almen praksis at have overleveringsmøder for teamet i børnehaveklassen og teamet i den kommende 1. klasse for at lette overgangen for børnene. På nogle skoler er en lærer for kommende 1. klasse også i børnehaveklassen et fast tidspunkt i løbet af ugen. Ofte er sociale dynamikker, klassekultur og -aftaler det centrale i samarbejdet om overgangen. Det særlige ved Mille og Jacobs samarbejde på Fredensborg Skole var, at det ikke bare fandt sted i slutningen af børnehaveklassen og i begyndelsen af 1. klasse, men det foregik det meste af et skoleår i forbindelse med projektet *Sproggaven med i skole*. Derudover er det et væsentligt kendetegn ved

samarbejdet, at det både var tværprofessionelt og fagdidaktisk. Mille havde deltaget i et aktionslæringsforløb, mens børnene gik i børnehaveklasse, og indgik efterfølgende i et forløb med Jacob, da børnene kom i 1. klasse. Seks gange i løbet af et skoleår mødtes de for i fællesskab at planlægge og gennemføre undervisning i 1. klasse. Efter hver undervisningsgang reflekterede de sammen over børnenes og deres egen læring i en struktureret samtale.

Lise Tingleff Nielsen (2012, 2022) har forsket i bl.a. teamsamarbejde og skoleudvikling. En af hendes pointer er, at det er forholdsvis ligetil at tale rundt om undervisningen, dvs. i grove træk, fx om man nåede det, man ville i undervisningen, og om elevgrupperne fungerede. Det er mere udfordrende at tale ind i undervisningen, dvs. om relationen mellem undervisningen og elevernes læring, og sammen blive klogere på, hvordan undervisningen kan justeres til gavn for elevernes læring. Den udfordring undersøger vi i det tværprofessionelle samarbejde mellem Mille og Jacob.

Tværprofessionelt samarbejde er ifølge Højholdt (2016) et samarbejde, der overskrider den enkeltes faglighed og professionsidentitet. Professionsidentitet handler om faglighed, men også om normer, vaner, holdninger og værdier inden for professionen. I tværprofessionelt samarbejde har man på tværs af professioner en fælles sag; dvs. man samarbejder om at løse fælles opgaver og inddrager sine forskellige fagligheder. Målet med det tværprofessionelle samarbejde er at lære at fungere på en måde, så nye forståelser, redskaber og ny viden kan vokse frem i samarbejdet.

Et konstruktivt samarbejde på tværs af professioner opstår ikke af sig selv. Det kræver vilje, tillid og åbenhed i forhold til de professionsidentiteter, som lærere og pædagoger hver bringer ind i samarbejdet. Der kan være mange udfordringer knyttet til vaner, holdninger, værdier og normer, som samarbejdet skal håndtere. Jacob omtaler det som en mur, man må være opmærksom på at nedbryde: ”At man hele tiden nedbryder den der mur, der skulle være mellem lærer og pædagog. Jeg oplever den ikke her nærmest overhovedet, men den har jeg oplevet andre steder, at det sådan kan blive meget adskilt.”

” At man hele tiden nedbryder den der mur, der skulle være mellem lærer og pædagog.

I det følgende præsenterer vi et eksempel fra Mille og Jacobs samarbejde om undervisning i 1. klasse. Eksemplet illustrerer, hvordan nye forståelser og ny viden kan vokse frem i et samarbejde, der både er tværprofessionelt og har et fagdidaktisk fokus, og hvordan forskellige erfaringer på tværs af professioner kan kvalificere planlægning og gennemførelse af undervisning.

Planlægning af undervisning

Vi kigger først ind i planlægningen af undervisningen. Mille og Jacob ønskede, at børnene skulle eksperimentere med at konstruere meningsfulde sætninger ud fra nogle givne ord. I forbindelse med planlægningen diskuterede de, hvilke ord børnene skulle arbejde med. Jacob reflekterede over muligheden for at inddrage ord fra den bog, klassen lige havde læst i dansk, og Mille fortalte om nogle af de fokusord, de havde haft i børnehaveklassen, og reflekterede over, hvordan de havde arbejdet med dem. På den måde blev både Milles og Jacobs erfaringer med og perspektiver på børnenes læring vigtige i den fælles planlægning. De drøftede, hvordan de kunne bygge videre på de rytmer og arbejdsmåder, som børnene havde været vant til i børnehaveklassen, så børnene kunne opleve en genkendelighed og tryghed, selvom de fysiske rammer, de voksne og fagene var nye. I børnehaveklassen havde børnene lært at arbejde sammen i makkerpar og i grupper ved



firemandsborde. Derfor var de heller ikke i tvivl om, at børnene skulle arbejde med aktiviteten i makkerpar.

Mille og Jacob valgte sammen de ord, børnene skulle arbejde med, og de prøvede at forestille sig, hvilke sætninger børnene kunne danne. De sikrede sig, at der var forskellige ordklasser, så børnene kunne sætte ordene meningsfuldt sammen på forskellige måder og danne forskellige sætningsled. De forventede ikke, at børnene kendte alle ordene, og de forventede, at nogle af ordene var for svære at læse for nogle af børnene. Det var en vigtig fælles sag for dem gennem diskussioner og refleksioner at finde ud af, hvordan de kunne differentiere undervisningen, så de kunne udfordre børnene på forskellige niveauer og give alle børnene mulighed for at komme i gang med at læse ord og konstruere sætninger. På baggrund af deres forskellige erfaringer udviklede de sammen følgende tre trin som en struktur for undervisningen:

- ▶ Hvert makkerpar får en kuvert med ord. De læser ordene sammen og hjælper hinanden.
- ▶ Makkerparrene danner sætninger og fortæller nogle af dem i en fælles samtale i klassen.
- ▶ Makkerparrene udbygger sætningerne og gør dem længere og fortæller de lange sætninger i klassen.

Børnene kendte denne struktur med skift mellem arbejde i makkerpar og fælles klassesamtaler fra børnehaveklassen.

Selve undervisningen

Jacob tog teten i undervisningen og ledte børnene gennem forløbet. Skolen havde afsat ressourcer til, at børnehaveklasselæreren kunne deltage i både planlægning og gennemførelse af undervisning i 1. klasse samt efterfølgende refleksion nogle gange i løbet af skoleåret, og derfor kunne Mille være en aktiv medspiller i undervisningen. Både Jacob og Mille gik rundt mellem børnene, mens de i makkerpar læste ordene højt for hinanden og dannede sætninger. Nogle havde brug for hjælp til at lydere ordene, og andre blev støttet i at sætte ord sammen til sætninger. Jacob ledte en fælles opsamlende samtale, hvor børnene fortalte deres sætninger. Mille viste børnenes sætninger på tavlen med laminerede ord, så alle kunne se sætningerne. Efter første opsamling fortalte Jacob, at de skulle prøve at gøre deres sætninger længere. Mille fortsatte og sagde, at det skulle være som at skrive en lille bitte historie. Hun viste med et eksempel på tavlen, hvordan de kunne få flere detaljer med: 'En kanin spiser kål' kunne fx blive til 'En lille, tyk kanin spiser kål og brød i skoven.' Med inspiration fra sætningerne på tavlen arbejdede børnene videre med at udbygge deres sætninger, og der gik sport i, hvor lange sætninger de kunne danne. Til sidst læste børnene deres lange sætninger for hinanden, og Mille viste dem på tavlen.

Mille og Jacob havde fokus på børnenes læsning og forståelse af ord og på, om de kunne bruge ord meningsfuldt i sætninger. For at skærpe deres blik på elevernes læring og udvikling af undervisning havde de på forhånd aftalt, at de ville observere: Hvordan læser børnene ordene? Hvilken dialog er der mellem børnene, mens de danner sætninger? Ved de, hvad en sætning er? Hvordan konstruerer de sætninger? Giver sætningerne mening? Bruger eleverne ordene hensigtsmæssigt både grammatisk og semantisk?

Det særlige her er, at børnehaveklasselederen og dansklæreren på tværs af professioner og erfaringer har et samarbejde med undervisning og fagdidaktik som omdrejningspunkt og ikke alene sociale og trivselsmæssige aspekter. De fordybede sig i detaljer fra undervisningen, som gav dem ny indsigt i børnenes læring. Børnehaveklasselederen og dansklæreren var på linje med hinanden om undervisningen. De supplerede hinanden undervejs, og den ene byggede videre på det, den

anden sagde og satte i gang. Børnene var trygge ved dem begge, og det virkede til at være underordnet for dem, om de talte med den ene eller den anden undervejs i deres arbejde. Det var tydeligt for børnene, hvordan de skulle deltage i undervisningen, og hvad der blev forventet af dem. Børnehaveklasselederen og dansklæreren opbyggede sammen en kultur omkring børnenes arbejde med sprog, og børnehaveklasselederens tilstedeværelse gjorde det synligt og mærkbart for eleverne, at undervisningens indhold og struktur byggede videre på det, de havde arbejdet med i børnehaveklassen. Det tværprofessionelle samarbejde førte til en socialisering af eleverne, der var afgørende for den læring, der fandt sted.

” **Det tværprofessionelle samarbejde førte til en socialisering af eleverne, der var afgørende for den læring, der fandt sted.**

At tale ind i undervisningen og ikke bare rundt om undervisningen

Efter undervisningen mødtes Mille og Jacob til en reflekterende samtale om, hvad de havde lagt mærke til. Som tidligere nævnt er det ifølge Tingleff (Nielsen, 2022) forholdsvis ligetil at tale rundt om undervisningen og mere udfordrende at tale ind i undervisningen og sammen blive klogere på, hvordan undervisningen kan justeres til gavn for elevernes læring. Det kan fx være, om bestemte elever er blevet udfordret nok, og hvilke tiltag der vil give dem mulighed for at deltage mere konstruktivt. Nielsen anbefaler, at man ikke forholder sig til alt i undervisningen på en gang, men fokuserer på noget specifikt. Det handler ikke om blot at bekræfte hinanden i forforståelser og selvfølgeligheder vedrørende undervisningen, men om at ”kvalificere det professionelle blik på egen praksis” (Nielsen, 2022, s. 167), fx i samarbejdet med kolleger eller ved at inddrage viden fra forskning og indsamlet data.

” **Det handler ikke om blot at bekræfte hinanden i forforståelser og selvfølgeligheder vedrørende undervisningen, men om at ”kvalificere det professionelle blik på egen praksis”.**

Mille og Jacob hæftede sig i refleksionen efter undervisningen ved, at alle børnene var fagligt aktive på samme tid, når børnene skulle arbejde undersøgende og eksperimenterende med sproget. De drøftede, om de mange forskellige mulige måder at danne sætninger på var med til at øge børnenes deltagelsesmuligheder, fordi de kunne deltage på forskellige niveauer uanset deres faglige forudsætninger. Mille og Jacob reflekterede over læringsmulighederne for de børn, der havde svært ved at læse, og over, hvordan makkeren hjalp med at sige bogstavernes lyde. Børnene var motiverede for at læse ordene, fordi de skulle bruge dem funktionelt til at danne sætninger. De fremhævede også eksempler på børn, der hurtigt kunne læse alle ordene og legede med at konstruere sætninger, som ikke var helt virkelighedstro, men som alligevel fungerede, fx ‘Et brød løber hurtigt.’

Det er eksempler på, at Mille og Jacob talte ind i undervisningen i deres fælles refleksion og ikke bare rundt om undervisningen (jf. Nielsen, 2022). De udviklede et analytisk blik på deres undervisningspraksis, så de ud over at tale om, hvad der skete i undervisningen, også reflekterede over sammenhænge (Bayer et al., 2007), fx over sammenhængen mellem deres planlægning og de læringsmuligheder, børnene fik. Mille har understreget betydningen af sammen med en kollega at have et fokus i undervisningen, være skarp på, hvad man vil kigge efter i børns læreprocesser, og efterfølgende evaluere:

Det er vigtigt, at man lige efter har fokus på, hvordan undervisningsforløbet gik, og hvad skete der i klasserummet. Hvordan reagerede børnene, hvordan reagerede vi? Tit synes jeg, man planlægger et eller andet, og så evaluerer man det måske oppe i hovedet – det gik meget godt – men det bliver aldrig helt nede i: hvad skete der egentlig?

” Tit synes jeg, man planlægger et eller andet, og så evaluerer man det måske oppe i hovedet – det gik meget godt – men det bliver aldrig helt nede i: hvad skete der egentlig?

Det kan være vanskeligt at komme ned i ‘hvad skete der egentlig?’ og tale fokuseret ind i undervisningen, fordi man som lærer eller pædagog kan være så fyldt af indtryk og har haft mange dagsordner i spil vedrørende børnenes trivsel, sociale dynamikker, faglige pointer, elevernes forskelligheder, differentieringsmuligheder og meget mere. At have en anden, fx en kollega, til at observere børnene i undervisningssituationen ud fra aftalte fokusområder kan være afgørende, når det handler om at blive klogere på praksis og kvalificere sit professionelle blik. Kollegaen har mulighed for efterfølgende at bidrage med observationer, som læreren eller pædagogen ikke selv havde mulighed for at opfange. Den efterfølgende refleksion er derfor afgørende for den læring, det tværprofessionelle samarbejde giver mulighed for. Jacob siger det sådan:

Jeg burde have en kollega med mig – det burde vi alle sammen have med os, hvor vi kan nå at planlægge noget sammen på forhånd, vi kan også nå at snakke om det bagefter, hvilket, jeg synes, er det, der har givet allermest mening i det her projekt – det er den her samtale lige bagefter, hvor der er fokus på det, vi lige har været igennem sammen. For det er de samtaler, vi aldrig når i en hverdag, hvor det handler om drift og datoer.

” Det er de samtaler, vi aldrig når i en hverdag, hvor det handler om drift og datoer.

At kvalificere en reflekterende samtale

Det er vigtigt at afklare rammerne for den reflekterende samtale, så deltagerne er trygge ved indholdet i samtalen, og på hvilken måde samtalen foregår. Omdrejningspunktet for samtalen er det fokus, som sammen er valgt, hvilket betyder, at det ikke er alt det, der foregik i undervisningen, der er til debat. Det er ikke altid nemt at fastholde det aftalte fokus, fordi mange andre vigtige samtaleemner kan presse sig på, fx ‘drift og datoer’. Det er også vigtigt at være opmærksom på, at det ikke er læreren eller pædagogen som individ, der er i centrum i samtalen, men det, der udspillede sig i undervisningen. Det kan let blive følsomt at tale om hinandens undervisning, fordi mange oplever det som en personlig sag at undervise, og mange har en opfattelse af, at personligheden har afgørende indflydelse på, hvordan undervisningen forløber. Man kan komme til at rose hinanden og fremhæve noget, der gik særligt godt, i frygt for at komme til at såre en kollega. Man kan også komme til at give en masse gode råd eller sige, hvad man selv ville have gjort, frem for at have et fælles udforskende blik på det, der foregik (Bayer et al., 2007). Sammenfattende er den reflekterende samtale kendetegnet ved:

- ▶ at have et aftalt fokus som omdrejningspunkt.
- ▶ at tage udgangspunkt i, hvad der foregik i undervisningen.
- ▶ i fællesskab at sætte ord på praksis ved at tale ind i undervisningen.

For at kvalificere den reflekterende samtale har vi på Fredensborg Skole arbejdet med følgende faste dagsorden, som en aftalt mødeleder førte deltagerne igennem:

1. Læreren/pædagogen, der underviste, deler sine iagttagelser og refleksioner vedrørende det aftalte fokus i undervisningen, uden at de andre omkring bordet kommenterer det.
2. En evt. medunderviser deler sine iagttagelser og refleksioner vedrørende det aftalte fokus i undervisningen, uden at de andre omkring bordet kommenterer det.
3. Observatørerne deler på skift iagttagelser og refleksioner vedrørende det aftalte fokus i undervisningen, uden at de andre omkring bordet kommenterer det.
4. Den, der underviste, reflekterer over observatørernes input.
5. På baggrund af ovenstående udkrystalliserer der sig typisk to-tre diskussionspunkter. Alle deltager i en fælles diskussion af disse med fokus på elevernes læring, lærerens/pædagogens og observatørernes egen læring, og hvordan undervisningen kan udvikles.
6. Mødelederen samler op og sammenfatter indholdet i refleksionssamtalen.

En dagsorden med en styret dialog skaber et hensigtsmæssigt afsæt for at komme til at tale ind i undervisningen og ikke bare om tilfældige iagttagelser og løsrevne associationer. For Jacob og Mille har det været afgørende at være sammen i en undervisningssituation og at reflektere over den sammen efterfølgende: ”Der er mange ting, som er svære at forklare hinanden, uden man selv har set det og været i det sammen.” ”Det er enormt inspirerende at se på undervisning sammen med faglige øjne.”

” En dagsorden med en styret dialog skaber et hensigtsmæssigt afsæt for at komme til at tale ind i undervisningen og ikke bare om tilfældige iagttagelser og løsrevne associationer.

At få det tværprofessionelle og fagdidaktiske samarbejde til at lykkes

Vi har her set et eksempel på et tværprofessionelt samarbejde, der på flere måder lykkes. Det er forbundet med mange udfordringer at udvikle og fastholde et tværprofessionelt samarbejde. Det er en udfordring at skabe tid og rum til den form for samarbejde i en skolehverdag, så det er afgørende, at der er en skoleledelse, der skaber rammer og tid, så det bliver fysisk muligt for pædagoger og lærere at mødes. Både lærere og pædagoger må være indstillet på, at samarbejdet ikke kun handler om logistik og praktiske forhold, der skal løses, men at centrale fagdidaktiske spørgsmål vedrørende børnenes læring kommer på dagsordenen, ligesom ens professionsidentitet kommer i spil. Mille og Jacob har hver sin professionsuddannelse, og i børnehaveklassen er klassens trivsel og det at lære at gå i skole i forgrunden. I 1. klasse bygger de videre på det fundament, der er lagt i børnehaveklassen, og de forskellige skolefag får en fremtrædende rolle. Mille og Jacob arbejdede målrettet på at kunne mødes med gensidig respekt om børnenes sproglige udvikling som deres fælles sag, jf. Højholdt (2016). Jacob anerkendte det pædagogiske arbejde, Mille havde udført i børnehaveklassen, både vedrørende trivsel, adfærd, klassekultur og det didaktiske arbejde vedrørende sprog og konstruktive arbejdsformer. Mille anerkendte Jacobs pædagogiske, danskfaglige og didaktiske tilgange, og de blev gensidigt inspireret af hinandens måde at undervise på og tale med børn på. Det kræver tillid at invitere kolleger ind i sin praksis og åbne døren til klasselokalet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021). Mille og Jacob giver følgende gode råd til andre, der vil kvalificere det tværprofessionelle lærer-pædagog-samarbejde med fokus på at udvikle undervisningen og børnenes læringsmuligheder:

- Vær nysgerrig og åben.
- Hav fokus på, at det er børnene, I samarbejder om.
- Tag imod input fra hinanden, og se det som en fordel, at I har forskellige erfaringer.
- Afstem forventninger til hinandens roller og opgaver i undervisningen og samarbejdet.
- Tal om det, der lykkes, og slå ikke jer selv i hovedet over det, der ikke fungerede.
- Prioritér den reflekterende samtale efter undervisningen. Den er afgørende for udvikling.

De er enige om:

Det er jo virkelig at skyde sig selv i foden, hvis man ikke tager alt det arbejde, der er blevet gjort et helt år, og bygger videre på det. Det gælder *både fra 0. til 1., men jo også fra 3. til 4., og når man skifter længere oppe*. Hvis vi bliver bedre til de overgange eller tør være mere med hos hinanden og har mulighed for det, så bliver det mere trygt for børnene at være i.

Litteratur

Bayer, M., Plauborg, H., & Andersen, J.V. (2007). *Aktionslæring – læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (2021). *Professionelle læringsfællesskaber. Vidensnotat om lærernes samarbejde om undervisningen i grundskolen*.

Højholdt, A. (2016). *Tværfagligt samarbejde – i teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, L.T. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet: en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Ph.d.-afhandling.

Nielsen, L.T. (2022). *Skoleudvikling. En praksisbaseret tilgang*. Dafolo.

Om forfatterne

Heidi Kristiansen er lektor på Professionshøjskolen Absalon. Uddannet cand.pæd. i didaktik mhp. matematik og folkeskolelærer. Underviser i matematik på læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelsen. Har beskæftiget sig med børns sprog på tværs af dansk og matematik bl.a. som literacykonsulent for Nationalt Videncenter for Læsning i udviklingsprojektet *Sproggaven med i skole*. Hun skriver lærebøger til matematik i folkeskolen.

Marie Bloch Jespersen er lektor på Professionshøjskolen Absalon. Uddannet cand.pæd. i didaktik mhp. dansk og folkeskolelærer. Underviser i dansk på læreruddannelsen. Har været literacykonsulent for Nationalt Videncenter for Læsning i udviklingsprojektet *Sproggaven med i skole* og beskæftiger sig med børns sprog i overgangen mellem SFO og skole, samt med teknologiforståelse i dansk på læreruddannelsen. Har lavet læremidler om digitale kommunikationsformer i dansk til folkeskolen.



Er esset mere sjældent end de andre kort?

At gribe de tilfældige muligheder for legeinspirerede, undersøgende aktiviteter – et fælles fokus for pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere

MICHAEL WAHL ANDERSEN, LEKTOR PÅ KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE
CHARLOTTE REUSCH, FAGLIG KONSULENT I NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

DENNE ARTIKEL ER ILLUSTRERET AF ANDREAS JES MOUTOT, BILLEDKUNSTSTUDERENDE PÅ
LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

I denne artikel retter vi, med udgangspunkt i en case fra en børnehaveklasse, opmærksomheden mod den sproglige understøttelse af de læringsmuligheder, der kan udspringe af børns engagement og undren. Vi trækker på velkendte principper for undersøgende arbejde, men foreslår at give mere plads til børns perspektiver og at turde gå med den tilfældigt opståede mulighed. Endelig opridser vi, hvordan man som fagprofessionel sprogligt kan gå ind i de tilfældigt opståede situationer og støtte børnene i at komme fra undren via undersøgelse til konklusioner.

Først forklarer vi, hvordan vi forstår begrebet *en undersøgende tilgang*, så forklarer vi, hvordan det undersøgende relaterer sig til det legende, som er børnenes egen vej til undersøgelse. Dernæst foreslår vi, hvordan man som pædagog, børnehaveklasseleder og lærer kan tænke over, hvordan det planlagte og det tilfældige kan doseres i arbejdet med børn, så der bliver plads til at følge op på børnenes ofte legeinspirerede undren. Til sidst gennemgår vi en case fra en børnehaveklasse og peger på, hvordan børnehaveklasselederen i det givne tilfælde fik ledt børnene gennem en undersøgende proces ved hjælp af bl.a. spørgsmål, som minder om metodikken i den amerikanske forskningsbaserede *accountable talk*-tradition (Michaels & O'Connor, 2015). Og så runder vi af med en anbefaling om, at man på tværs af faggrupper og funktioner sammen forholder sig til det ræsonnerende som et essentielt og fælles fagligt udgangspunkt.

En undersøgende tilgang

Er esset det mest sjældne kort? Hallo, nej, alle ved da, at der er lige mange af alle kort og kvaliteter! Nå, der sluttede den samtale ... men det var ærgerligt, for det er netop i de skæve eller ligefrem besynderlige spørgsmål og den fælles undersøgelse af dem, der kan gemme sig spændende muligheder for at blive klogere – sammen. Heldigvis havde den elev, der ikke umiddelbart ville acceptere, at esset var en 1'er, fordi "esset er det mest sjældne kort," en børnehaveklasseleder, der praktiserede undersøgende tilgange – så samtalen sluttede ikke, men blev foldet ud i en fælles tilfældigt opstået, improviseret aktivitet.

” Er esset det mest sjældne kort? Hallo, nej, alle ved da, at der er lige mange af alle kort og kvaliteter!

Undersøgende tilgange kan bruges til at undersøge problemstillinger af matematisk karakter. Den undersøgende tilgang, der beskrives i denne artikel, er inspireret af de tanker, der ligger bag ”inquiry based learning” (Carlsen et al., 2012). Når den fagprofessionelle spørger nysgerrigt ind til børnenes aktiviteter, giver det mulighed for, at børnene undersøger forskellige problemer gennem visuelle, auditive, kinæstetiske og taktile tilgange. *Inquiry* eller undersøgelse er ikke en bestemt metode eller en bestemt procedure, der skal anvendes. Der er i højere grad tale om at turde undre sig og stille spørgsmål samt at søge indsigt og forståelse ved at samarbejde og gå i dialog med andre i forsøget på at finde svar på disse spørgsmål. På den måde kan man *lære gennem undersøgelse*.

For undersøgende tilgange til matematiske problemstillinger gælder altså, at man i aktiviteterne arbejder med hele processen fra undren over udfordring, undersøgelse og kommunikation til forklaring. Det er vigtigt, at børnene er i centrum i en aktiv læringsproces, hvor de får oplevelser og skaber erfaringer, der har med matematik at gøre, og det er vigtigt, at børnene støttes i at sprogliggøre alle elementer af processen. Det betyder, at pædagogens, børnehaveklasselederens eller lærerens rolle er at facilitere de processer, der understøtter børnenes opmærksomhed på matematikken i aktiviteterne, men også, at man kan støtte børnenes ræsonnementer. Matematikken er alle steder omkring os, hele tiden, i både musik, træsløjde, madlavning og naturfaglige fænomener. Men matematiske problemstillinger har ikke tradition for at fylde meget andre steder end i den skemalagte undervisning i faget matematik fra 1. klasse i skolen. Derfor kan det være en god ide at gøre matematiske problemstillinger til et fælles opmærksomhedspunkt for alle faggrupper og funktioner omkring skolestarten, så det bliver en fælles opgave at invitere børnene til at tænke og tale med om matematik.

” For undersøgende tilgange til matematiske problemstillinger gælder altså, at man i aktiviteterne arbejder med hele processen fra undren over udfordring, undersøgelse og kommunikation til forklaring.



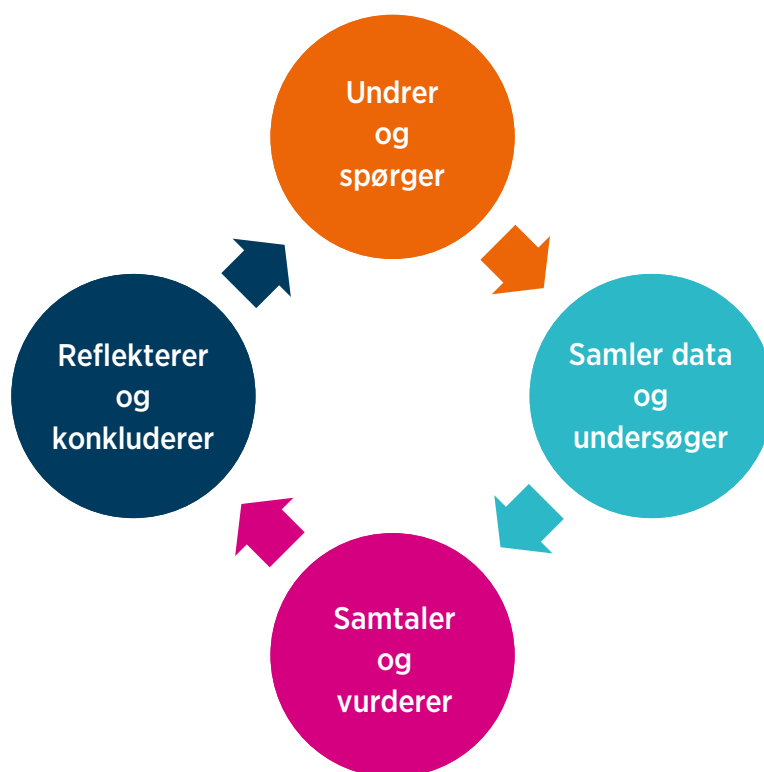
En legende tilgang til undersøgelse

Når vi fokuserer på de yngste skolebørn, kan det være en ide at skruer op for det legende element i undersøgelsen: Ifølge Høigård (i Carlsen et al., 2012) er legen barnets livsform. Leg er livsudfoldelse og glæde og et mål i sig selv. Men selv om leg i mange situationer betragtes som styret af barnet, kan leg også have et læringsaspekt med et bestemt fokus faciliteret af den fagprofessionelle. Legen er en vigtig læringsarena, hvor børn kan undersøge ideer, løse problemer, skabe sammenhænge og engagere sig med andre. Når børn leger sammen, giver det mulighed for fælles meningsskabelse, når de undres og samtaler. Opsamlende kan man sige, at børn tager ejerskab i legeprægede situationer. Skovbjerg & Jørgensen (2021) beskriver dette potentiale på følgende måde: ”Vi leger

ikke, vi laver ikke lege, men vi tager del i undervisningsaktiviteter, der har kvaliteter, der kommer fra lege.” De kvaliteter, der kommer fra lege, er samarbejde og samtale, det meningsskabende, det undersøgende og eksperimentende, engagement og nysgerrighed samt børnenes muligheder for at være aktivt deltagende (Møller & Hansen, 2021). Forskellen på undersøgende tilgange og en legende tilgang er altså, at den legende tilgang i endnu højere grad giver plads til børns egne logikker – men det betyder ikke, at den fagprofessionelle skal tie eller skal træde væk – snarere, at hen skal træde til på en anden måde og i endnu højere grad skal være opmærksom og lydhør, når børnene forsøger sig med ræsonnementer i deres undersøgende arbejde. Eller som Skovbjerg & Jørgensen (2021) peger på – at legende tilgange til læring ikke alene må komme til at handle om iscenesættelser af mulighedsrum, men at den fagprofessionelle også selv må tage del i og involvere sig i de situationer, der skabes i samspillet.

” De kvaliteter, der kommer fra lege, er samarbejde og samtale, det meningsskabende, det undersøgende og eksperimentende, engagement og nysgerrighed samt børnenes muligheder for at være aktivt deltagende.

En undersøgende tilgang kan fx indeholde de fire elementer, der er vist i figur 1. De fire elementer i figuren indgår i denne undersøgende arbejdsform. Kommunikation er et vigtigt led i alle fire elementer.



Figur 1: Model over processen i undersøgende arbejde (fra Carlsen et al., 2012).

Undrer og spørger

Processen starter med, at der er noget, børnene og den fagprofessionelle gerne vil finde ud af – noget, de undrer sig over. Her lægger den fagprofessionelle via sine spørgsmål op til at indsamle data og undersøge.

Samler data og undersøger

På baggrund af denne undren og de stillede spørgsmål går børnene i gang med at indsamle data, eksperimentere og undersøge problemstillingen på forskellige måder, stilladseret af den fagprofessionelles spørgsmål.

Samtaler og vurderer

Den fagprofessionelle faciliterer en samtale, der giver børnene mulighed for at bedømme de forskellige mulige løsninger på baggrund af deres undersøgelse. Denne samtale leder mod refleksion.

Reflekterer og konkluderer

Den fagprofessionelle støtter børnene i at reflektere og generalisere og skabe transfer til andre lignende problemstillinger. Vurderingerne og refleksionerne kan så føre til en ny undringsfase, der leder til nye spørgsmål, som man ønsker at finde svar på.

Det planlagte og det tilfældige

Nu dykker vi ned i en situation, der udspillede sig i en børnehaveklasse i Fredensborg Kommune i projektet *Sproggaven med i skole*. Før vi beskriver, hvad der skete, foreslår vi en skelnen mellem det planlagte og det tilfældige – for de begreber relaterer sig til, hvordan man kan skrue op for det legende i en undersøgende aktivitet.

Planlagte aktiviteter har man tænkt igennem på forhånd, mens de tilfældige aktiviteter ofte opstår spontant som et udtryk for, at børnene finder det væsentligt at forholde sig til noget. Planlagt læring er værd at efterstræbe, blandt andet fordi aktiviteten i sagens natur så er planlagt efter et bevidst formuleret formål og forberedt på forhånd med alt, hvad det indebærer. Men i nogle situationer råder tilfældet, også i de planlagte aktiviteter. Og i såvel planlagte som tilfældige aktiviteter eller delaktiviteter er det vigtigt, at man faciliterer børns arbejde ved at understøtte, udvide og udfordre børnenes tanker og handlinger. En tilfældigt opstået læringsmulighed kan nemlig rumme et stort læringspotentiale, som man må forfølge, selvom det kan opleves som en udfordring i situationen. Man skal fx både introducere et matematisk sprog til at beskrive, hvad der sker, og stilladsere børns læring og forståelse ved at stille de rigtige spørgsmål.

Gennem både planlagte og tilfældige momenter kan børn tilegne sig sprog, begreber, problembehandling, turtagningsregler, hukommelse og kreativitet knyttet til matematik. Begge bidrager dermed til at udvikle børns lyst til at undre sig og til at undersøge forskellige problemer af matematisk karakter. Leg og matematikholdige aktiviteter har altså meget tilfælles.

” Gennem både planlagte og tilfældige momenter kan børn tilegne sig sprog, begreber, problembehandling, turtagningsregler, hukommelse og kreativitet knyttet til matematik.





I børnehaveklassen i Fredensborg Kommune ser vi et eksempel på, at børnehaveklasselederen griber en tilfældigt opstået mulighed i en aktivitet, der egentlig havde et andet fokus, og følger den til dørs.

En planlagt aktivitet i børnehaveklassen

I børnehaveklassen arbejder man med tallene fra 1 til 10. Børnehaveklasselederen ved, at børnene kan gengive tal som en remse, men hun er mere usikker på, om de opfatter remsen som et system med et forudsigeligt mønster. Hun fornemmer fx, at de er udfordrede på begreberne *før* og *efter* – ”hvad kommer lige før 5” og ”hvad kommer lige efter 5.” Derfor planlægger hun en aktivitet med det formål, at børnene skal få øje på systemet i talrækken og opdage, at det er muligt at ræsonnere sig frem til, hvad der kommer *før* og *efter* ethvert tal. Aktiviteten er organiseret som et spil med en spilleplade med en talslange og spillekort med tal fra 1 til 10.

Aktiviteten er planlagt på følgende måde: Børnehaveklasselederen vil introducere spillet ved et whiteboard, samtidig med at ord og begreber, som børnene skal anvende, før de lægger et kort, introduceres. Det kan fx være:

- Lige før 6, der kommer 5. Derfor skal 5 ligge der. Er du enig? Jeg er enig/ikke enig, fordi ...
- 4 er to større end 2, derfor skal 4'eren ligge der. Er du enig? Jeg er enig/ikke enig, fordi ...
- 8'eren er tre mindre end 10, derfor skal den ligge der. Er du enig? Jeg er enig/ikke enig, fordi ...
- ...



At turde gå med det tilfældige

Aktiviteten starter som planlagt. Børnene introduceres for en talslange uden tal. Børnehaveklasselederen forklarer, at slangen starter ved 1 og slutter ved 10. Børnehaveklasselederen viser børnene et sæt spillekort, hvor billedkort og jokere er taget væk. Børnehaveklasselederen fortæller, at spillet går ud på, at man skal trække et kort, og at det tal, kortet viser, skal skrives ind på talslangen i den rigtige rækkefølge. Herefter følger en kort samtale om, hvad ”den rigtige rækkefølge” betyder. Der indføres en regel, der handler om, at hvis man trækker et kort, der allerede er skrevet, bliver man sprunget over. Børnehaveklasselederen beder et barn om at trække et kort fra bunken og skrive det ind på talslangen. Så

opstår en tilfældig mulighed: Et barn har trukket et es. Da han skal placere kortet på talslangen, går han i stå. Han nægter at sætte kortet i den cirkel, der repræsenterer tallet et. Han mener, at et es må være mere end en, da ”et es er det mest sjældne kort,” og at et es kan slå alle andre kort i spillet Krig. De andre børn køber heller ikke ind på, at et es er det laveste kort.

Efter en samtale om spillet Krig og reglerne i Krig vender klassen tilbage til undringen over, om det nu også er rigtigt, at et es er det mest sjældne kort. Kan det virkelig passe?

Den planlagte aktivitet sættes på pause, og klassen går i gang med det, der tilfældigt opstod i situationen: at undersøge, om et es nu også er det mest sjældne kort.

Er et es det mest sjældne kort?

Med udgangspunkt i barnets hypotese om, at et es er det mest sjældne kort, stiller børnehaveklasselederen spørgsmålet: "Er et es det mest sjældne kort? Hvordan kan vi finde ud af det?"

Børnehaveklasselederen undrer og spørger

Børnehaveklasselederen: *Er et es det mest sjældne kort?*

Børnehaveklasselederen: *Hvordan kan vi finde ud af det?*

Klassen samler data og undersøger

Barn: *Vi må finde ud af, hvor mange esser der er i et spil kort.*

Børnehaveklasselederen: *Hvor mange esser er der?*

Kortene bliver spredt ud på bordene, og børnene leder efter esserne.

Barn: *Der er fire esser.*

Børnehaveklasselederen: *Har vi fundet alle esser?*

Der tjekkes – og der er ikke flere.

Børnehaveklasselederen: *Hvor mange 4'ere mon der er?*

Børnene leder efter 4'ere. De finder fire 4'ere.

Børnehaveklasselederen: *Hvorfor mon der er fire?*

Barn: *Der er fire, fordi det er 4'ere.*

Den hypotese lægger han dog selv hurtigt ned igen.

Børnehaveklasselederen: *Hvor mange 7'ere er der mon?*

Børnene leder og finder fire 7'ere.

Klassen samtaler og vurderer

Herefter er der en samtale om, hvor mange typer kort der er i et kortspil. Samtalen munder ud i en fælles forståelse af, at der er fire typer: ruder, hjerter, klør og spar. Altså, der er fire forskellige typer kort i et kortspil.

Børnehaveklasselederen: *Kan vi vide, hvor mange 10'ere der er – uden at finde dem først?*

Der er lidt snak frem og tilbage om, at der nok er én ruder 10, én spar 10, én klør 10 og én hjerter 10.

Barn: *Der er nok fire 10'ere.*

Børnene samler 10'erne – og ja, der er netop fire 10'ere.

Klassen reflekterer

På baggrund af undersøgelse og dokumentation giver det mulighed for, at børnene kan reflektere over, hvad de har fundet ud af, og hvilken indflydelse det kan have på deres indledende spørgsmål.

Børnehaveklasselederen: *Er det mon sådan, at der er fire af hver slags kort?*

Barn: *Ja, sådan er det, der er fire af alle slags.*

Børnehaveklasselederen: *Ja, fire 2'ere, fire 3'ere og så videre.*

Spredt: *Jahhh.*

Klassen konkluderer

Afsluttende samles der op på undersøgelsen. Hvad påstod vi, og hvad har vi fundet ud af? Blev hypotesen bekræftet?

Børnehaveklasselederen: *O.k. – hvis der er fire af alle slags kort, er esset så det mest sjældne kort?*

Barn: *Nej, det kan man ikke sige, for der er fire af alle slags. Men det er det bedste, for i Krig kan det slå alle de andre.*

Barn: *Man tror måske, det er sjældent, fordi man så gerne vil have det?*

Klassen bliver enig om, at et es ikke er mere sjældent end andre kort, men barnet, der indledte undersøgelsen med sin hypotese, er ikke helt overbevist, for et es er jo det bedste eller mest værdifulde kort. Børnehaveklasselederen understreger præmissen:

Børnehaveklasselederen: *Ja, hvis det er sådan, reglerne er.*

På denne måde viser børnehaveklasselederen, at hun anerkender, at i en anden kontekst, fx i spillet Krig, kan kortet have en anden værdi – fordi der er aftalt andre regler der. Så ingen taber ansigt, og ingen behøver udvikle forbehold overfor at undre sig og lægge denne undren frem fremover.

Hvad kræver det at turde gå med det tilfældige?

I denne case ser vi en børnehaveklasseleder, der tør gå med det tilfældige. Hun griber bolden i luften og får sat gang i en undersøgelse med stort læringspotential. Hvis vi fokuserer på, hvordan hun understøtter det undersøgende arbejde, lægger vi mærke til flere ting:

Hun stiller først et undersøgelsesspørgsmål, der egentlig kan beskrives som et lukket spørgsmål, og et spørgsmål af den type, der nok vil ende med at blive besvaret med et ja eller et nej. Men dernæst stiller hun et spørgsmål, der udfordrer børnene til at komme med bud på, hvordan spørgsmålet kan undersøges. Ved at udvide fokus fra svaret til vejen dertil inviterer hun børnene på banen på en måde, der giver dem mulighed for at *eksperimentere med ræsonnementer*.

Grundbetydningen af ordet ræsonnere er "at tænke logisk og fornuftigt" (jf. Den Danske Ordbog). At kunne ræsonnere er vigtigt i livet generelt, men i matematik og naturvidenskab er det uomgængeligt. Når man ræsonnerer, afprøver man argumenter. Man overvejer for og imod og konkluderer så. En trænet tænker kan ræsonnere på egen hånd, måske med input fra tekster, men i børnehaveklassen og de første år i skolen skal det læres, og da børnene også er i færd med at lære at læse og skrive, bliver det først og fremmest en mundtlig, dialogisk aktivitet – noget, man øver sig i sammen. Det er denne forståelse af ræsonnement, vi anvender her.

De amerikanske klasserumsforskere Sarah Michaels og Catherine O'Connor (Michaels & O'Connor, 2015), der forsker i undervisning i "accountable talk" eller "pålidelig tale", har beskrevet, hvordan man kan invitere flere børn ind i det faglige undersøgelsesfællesskab i klassen ved at benytte særlige strategier, når man leder klassesamtalen. Man kan anvende helt konkrete samtalegreb for at hjælpe saglige ræsonnementer på vej. Centralt er at spille bolden tilbage til børnene og fx bede dem om at vurdere, om noget er sandt, og især om, hvordan vi kan finde ud af, om det er sandt. Det er det, børnehaveklasselederen gør, når hun siger: "Er et es det mest sjældne kort? Hvordan kan vi finde ud af det?"

” Centralt er at spille bolden tilbage til børnene og fx bede dem om at vurdere, om noget er sandt, og især om, hvordan vi kan finde ud af, om det er sandt. Det er det, børnehaveklasselederen gør, når hun siger: ”Er et es det mest sjældne kort? Hvordan kan vi finde ud af det?”

Michaels og O'Connor opererer med fire fokuspunkter (Michaels & O'Connor, 2015). Børnene skal opmuntres til at:

1. deltage og til at tydeliggøre deres tanker
2. lytte til hinanden
3. overveje deres egne ræsonnementer
4. arbejde videre med andres ideer

Til hver af disse knytter sig nogle konkrete samtalegreb. Disse samtalegreb kalder de for ”teacher talk moves”. Nu vil vi fokusere på de samtalegreb, der kan hjælpe børnene til at få øje på, hvordan man ræsonnerer. Det kan fx dreje sig om at understøtte deres muligheder for at ræsonnere sig frem til, om noget er sandt eller usandt, og argumentere for det på en måde, andre kan acceptere. Denne understøttelse har flere led: Læreren prompter og modellerer gode spørgsmål, skaber plads til, at børnene kan afprøve ræsonnementer, og samler op, fx ved at gentage elevsvar for at sikre sig, at elevens synspunkt er rigtigt opfattet, og at andre gerne nu må tænke videre ud fra det, og konkluderer til sidst.

Når vi fokuserer på, hvordan man lærer at ræsonnere, er gode spørgsmål de spørgsmål, der hjælper børnene med at blive opmærksomme på, at tænkning er en aktiv proces. Det kan være spørgsmål som: ”Hvordan kan vi finde ud af, hvad der er sandt?” Det er et forholdsvis åbent spørgsmål. Det betyder ikke, at man ikke skal stille lukkede spørgsmål, fx spørge efter resultater, men man skal supplere med spørgsmål, der giver børnene mulighed for at overveje og tydeliggøre, *hvordan* man kan tænke sig frem til et svar eller en måde at finde et svar på – altså spørgsmål, der inviterer til eftertanke og lægger op til saglige begrundelser for et svar. Når børnehaveklasselederen i casen siger: ”Kan vi sige noget om, hvor mange 10'ere der er – uden at finde dem først?” kan det opfattes som et spørgsmål, der peger på, at tænkning er en aktiv proces, og det lægger op til, at man via tænkning kan komme fra det konkrete til det generelle. Det spørgsmål løser klassens problem – men kun fordi de har været igennem en grundig undersøgende proces.

Man kan bede om at få udvidet svaret, fx ved at bede om et eksempel. Eller man kan bede om begrundelser, som når børnehaveklasselederen spørger: ”Hvordan kan vi finde ud af det?” Det kan gøres på mange andre måder, også fx med spørgsmål som: ”Hvordan kan vi vide det?” eller ”Hvorfor tror du det?” eller ”Kan du forklare, hvordan du kom frem til det?” Spørgsmål som disse kræver, at man afsætter tænketid, når de er stillet – og det er noget, det kan kræve lidt øvelse at arbejde med. Samtidig skal der også afsættes tid til at tænke over de svar, børn byder ind med. Det betyder, at man skal lære børnene at lytte opmærksomt til andres svar og tænke over, om det er gode svar, og hvorfor det er det eller ikke er det. Man kan fx i den forbindelse bede et barn om at gengive et andet barns svar.

Giv børnene ejerskab

Hvis man som casens børnehaveklasseleder hviler i det undersøgende arbejde med matematik, kan man tage det roligt, når eleverne gør oprør mod de logikker, der introduceres, og give plads til svinkeærinder og de muligheder, der ligger i dem.

I casen har børnene formuleret problemet, og de får indflydelse på undersøgelsens forløb på deres egne præmisser. Og samtidig har de en børnehaveklasseleder, der er i stand til at håndtere det tilfældige og kan udnytte mulighederne i en undersøgende tilgang og bruger samtalegreb, der leder processen fremad. Det vil vi opfordre til, at man lader sig inspirere af i den gruppe af fagprofessionelle, der er sammen om at sikre den gode skolestart. Sæt fokus på de ræsonnerende samtaler – på børnenes vilkår!

Når situationen i casen ikke bare er en irriterende obstruktion af det planlagte forløb, men derimod har et læringspotential, skyldes det, set gennem en undersøgende og legende tilgangs optik, at børnene selv har formuleret problemet og dermed taget ejerskabet over det. De er ægte optaget af problemet. Det giver mening for dem, fordi det handler om noget, de kan forholde sig til. Noget, der relaterer sig til deres egen verden og helt konkret et spil, de kender derfra, og som indgår i deres legende omgang udenfor skolens rammesatte aktiviteter.

Referencer

Carlsen M., Wathne U., Blomgren, G. (2012). *Matematikk for barnehagelærere*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Hansen, R., & Hansen, P. (2013). Undersøgelserbaseret matematikundervisning. *MONA, Matematik- og Naturfagsdidaktik – tidsskrift for undervisere, forskere og formidlere* 4. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/36061>

Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing Talk Moves as Tools: Professional Development Approaches for Academically Productive Discussions. I L.B. Resnick, C. Asterhan & S.N. Clarke (red.) *Socializing Intelligence through Talk and Dialogue* (s. 333-347). AERA.

Møller, M.B., & Hansen J.J. (2021). Legende tilgange i matematikundervisning – er det en leg? *Matematik*, 49(3), 23-26.

Skovbjerg, H., & Jørgensen, H.H. (2021). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *LOM, Tidsskriftet Læring og Medier*, 14(24). <http://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>

Om forfatterne

Michael Wahl Andersen er cand.pæd.psyk., lektor på Københavns Professionshøjskole og projektmedarbejder i projekt *Sproggaven med i skole*. Han underviser i og deltager i udviklingsarbejder og forskningsprojekter, der omhandler børns matematiske udvikling i relation til matematisk opmærksomhed. Han har skrevet flere artikler om matematik og matematisk opmærksomhed i dagtilbud og i indskolingen.

Charlotte Reusch er cand.mag., faglig konsulent i Nationalt Videncenter for Læsning og projektmedarbejder i projekt *Sproggaven med i skole*. Hun er optaget af kritiske tilgange til pædagogik, literacy, kultur og forskning og interesserer sig for læreres og pædagogers muligheder for at realisere sprogligt udviklende aktiviteter i praksis. Charlotte har blandt andet skrevet artikler om literacy i indskolingen i tidsskrifter og bøger og lavet film om sprog og literacy i dagtilbud.



Når lærer og læse-konsulent skal samarbejde

JULIE DOLLERIS CHRISTENSEN, DIGITAL LÆRINGSSPECIALIST HOS CYBERPILOT OG
FREELANCE JOURNALIST FOR NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

DENNE ARTIKEL ER ILLUSTRERET AF KAWSAR IMAD AL-SEELAWI OG EMILIA LUNA SCHARLING,
BILLEDKUNSTSTUDERENDE PÅ LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Denne artikel beskriver samarbejdet mellem folkeskolelærer Anne Sofie Røn fra Hårup Skole og læsekonsulent Birgitte Bønding fra Kompetencecenter for Læsning i Aarhus. Vi skal med ud på Hårup Skole, hvor 8. klasse undervises i et digitalt hjælpemiddel. I denne 8. klasse sidder Emil Saack og Marie Munck, som begge er ordblinde og har været på elevkursus hos Kompetencecenter for Læsning. Udover det tværprofessionelle samarbejde mellem læreren og læsekonsulenten fortæller artiklen også om de to elevers oplevelser fra elevkurset og refleksioner over dét at have skriftsprogsvanskeligheder.

Syv uger væk fra vennerne

”I starten da jeg fik at vide, at jeg skulle ud til KCL, vidste jeg ikke, hvad det var, så jeg gad rent faktisk ikke. Jeg ville slet ikke overhovedet. Jeg kendte jo ikke nogen.” Emil Saack er én blandt mange elever i Danmark, som bliver testet for ordblindhed og lander i den røde kategori. En opgørelse fra Børne- og Undervisningsministeriet viser, at 13 procent af eleverne, der forlod 9. klasse i 2023, er ordblinde – altså næsten hver ottende elev (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Tilbuddet til disse elever varierer fra kommune til kommune og fra skole til skole. Hos Aarhus Kommune og på Hårup Skole betød det, at Emil Saack via skolen blev indstillet til et elevkursus på Kompetencecenter for Læsning (KCL).

” En opgørelse fra Børne- og Undervisningsministeriet viser, at 13 procent af eleverne, der forlod 9. klasse i 2023, er ordblinde – altså næsten hver ottende elev.

Elevkurset er syv uger med intensiv undervisning i læse-skriveteknologi, strategier og stilladsering i et læringsrum, hvor der altid er to lærere og hjælp at hente. Eleverne arbejder desuden med forståelse af egne kompetencer og deres ordblindhed på kurset.

Birgitte Bønding, som er læsekonsulent på KCL og underviser på elevkurset for udskolings elever, genkender Emil Saacks udlægning af ikke at ville væk fra hjemskolen. ”Det er noget af det, der afholder nogle elever fra at ville afsted. For dem er syv uger vildt lang tid,” fortæller hun, men hun ser også, at det hurtigt forandrer sig. Den første dag er der meget stille, men så finder de hinanden. ”Der er nok bare noget særligt i at vide, at de alle er i samme båd,” siger hun.



Emil Saack oplevede også, at han hurtigt blev vant til den nye hverdag. Allerede efter to uger var det nemmere, og i dag ses han stadig med mange af de andre elever fra KCL.

Elevkursus eller individfiks?

Efter syv uger i samme båd, hvor eleverne har kunnet spejle sig i hinanden, skal de ud i deres normale skoleklasser igen. "Det var lidt mærkeligt," synes Marie Munck, som også har været på elevkursus hos KCL. "Men det var også dejligt at være tilbage hos de lærere, man kender."

Marie Munck og Emil Saack går i samme 8. klasse på Hårup Skole, og deres lærer, Anne Sofie Røn, går meget op i at støtte sine elever så meget, som der er behov for, men hun understreger også, at hun ikke synes, det er synd for eleverne med ordblindhed. "Jeg synes jo ikke, det er særligt at være ordblind. Det er et vilkår, ligesom at jeg har briller på," siger Anne Sofie Røn.

” Jeg synes jo ikke, det er særligt at være ordblind. Det er et vilkår, ligesom at jeg har briller på,” siger Anne Sofie Røn.

Birgitte Bønding mener, at Hårup Skole har et godt syn på ordblindheden. "Det er en kæmpe force, at man ikke siger, at det er synd for dem, og at man er meget åben omkring det. Det har en kæmpe stor effekt på klassemiljøet og læringsrummet." Marie Munck bekymrer sig heller ikke særligt over at være landet i den røde kategori i ordblindhedstesten:

Altså, jeg har det helt fint med det. Det er ikke sådan noget, jeg tænker tit over. Det er jo ikke noget, man lige siger højt altid. I mange sammenhænge er det heller ikke nødvendigt, synes jeg. Og hvis det er nødvendigt, siger jeg det bare. Det er ikke noget, jeg er flov over eller noget.

Men ligesom Anne Sofie Røn har brug for briller for at kunne se ordentligt, så har Marie Munck og Emil Saack også brug for støtte for bedre at kunne læse og skrive, når de lærer. Her ser Anne Sofie Røn en kæmpe effekt, når eleverne kommer hjem fra et elevkursus: "De har meget større overblik

over, hvordan de skal angribe en opgave, som de af gode grunde ikke havde før.” Hun understreger dog, at hun ikke ser elevkurset som et fiks. Hun mener, at lærerne på skolen har et ansvar for at arbejde med de rammer, som de lægger for elevens læring og udvikling:

Vi har det sådan, at man for eksempel ikke kan sende et barn på julemærkehjem og sige, at barnet skal tabe sig, og så fortsætte som før, når det kommer hjem. Vi er jo også nødt til at ændre nogle ting herhjemme. (Anne Sofie Røn)

Læsekonsulenten Birgitte Bønding oplever til tider, at skolerne ikke ser deres eget potentiale i samarbejdet, og hvor stor betydning skolerne har for elevens udvikling før, under og efter elevkurset:

Jeg kan godt opleve, at man tænker, at elevkurset hos KCL er et slags individfiks. Jeg har siddet til mange møder, hvor ønsket har været, at eleven bliver selvkørende. Det bliver de ikke af at komme på kursus hos os. De får en masse redskaber og udvikler sig, men skolerne er nødt til at følge op på eleverne, når de kommer tilbage.

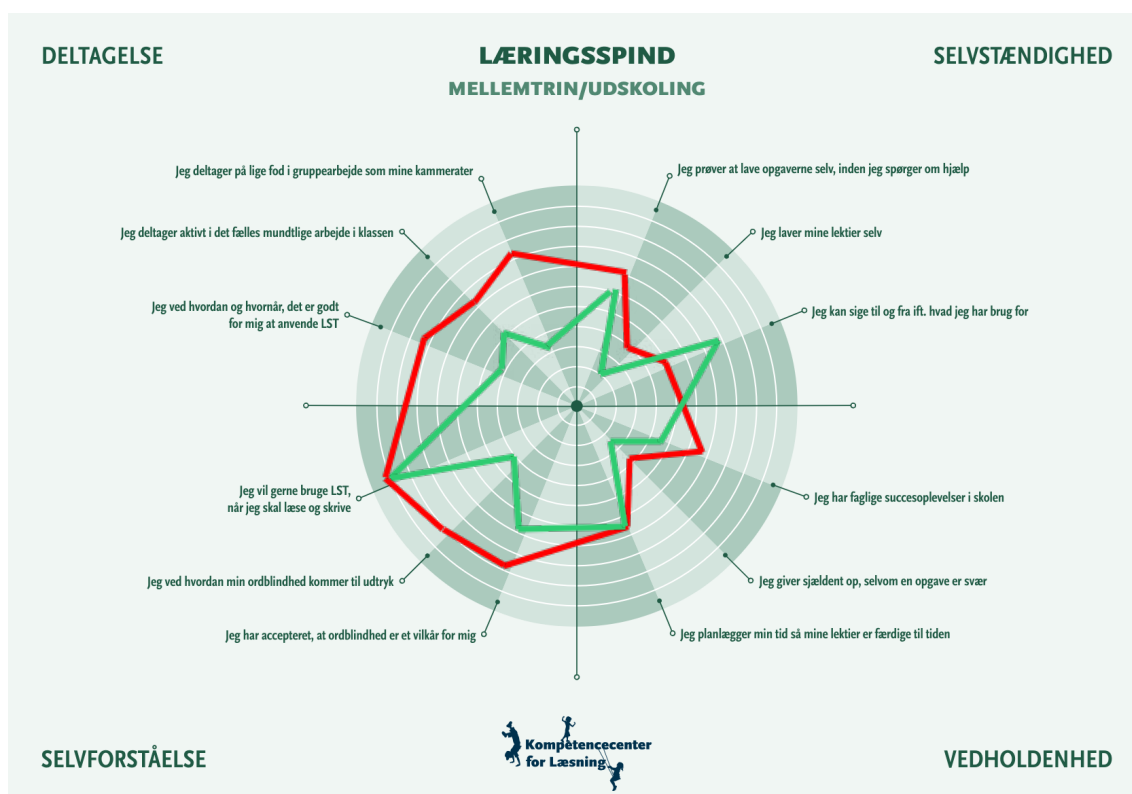
” Jeg har siddet til mange møder, hvor ønsket har været, at eleven bliver selvkørende. Det bliver de ikke af at komme på kursus hos os. De får en masse redskaber og udvikler sig, men skolerne er nødt til at følge op på eleverne, når de kommer tilbage.

For Hårup Skole er hjemkomsten fra elevkurset en vigtig del af samarbejdet med KCL. ”Vi har en opgave i at vise eleverne, at vi faktisk tager deres læring alvorligt. Noget af det første vi gør, er at tage en individuel samtale med dem, hvor vi ser på det læringsspind, de har lavet ude på KCL, fortæller Anne Sofie Røn.

Læringsspindet (se figur 1) er et redskab, som KCL bruger til at snakke med eleverne om, hvor deres udfordringer og udviklingspotentiale ligger, og det hjælper både læsekonsulenterne og eleverne til at se, hvor meget de rykker sig i løbet af kurset. De udfylder spindet en af de første dage på elevkurset, og så udfylder de det igen, inden de afslutter forløbet. Anne Sofie Røn bruger lærings-spindet til at samle op med eleverne, når de kommer retur, fordi det giver hende et dybdegående indblik i, hvor på skolen de kan arbejde videre med noget, samtidig med at det viser eleven, at KCL og skolen samarbejder om elevens udvikling.

Der er som regel altid nogle punkter, de ikke er nået ud til endnu, og så taler vi om, hvad vi skal gøre sammen, for at vi får rykket spindet videre. Vi viser egentlig bare, at vi har savnet dem, men også at vi er klar til at arbejde videre. (Anne Sofie Røn)

Læringsspindet i figur 1 er ét af to typer af spind, som KCL bruger. Denne type spind bruges til at evaluere og sætte mål for elevens selvforståelse og deltagelse. Her ses et eksempel på et udfyldt spind, hvor eleven har evalueret sig selv i starten af elevkurset (grøn) og i slutningen (rød). Som man kan se på billedet, arbejder KCL og eleven med flere aspekter, heriblandt LST og forståelse af egen ordblindhed.



Figur 1: Læringsspindet.

En læsekonsulent kommer forbi

Nu hvor Hårup Skole overtager og skal arbejde videre, betyder det dog ikke, at KCL's arbejde med eleven stopper. De følger op, så de sikrer, at eleverne og skolen har den støtte, de har brug for. Men ingen opfølgninger er ens eller bør være det, mener Birgitte Bønding. Hun og hendes kolleger fra KCL tilrettelægger et opfølgningsforløb i samarbejde med skolen, ud fra hvad der er behov for hos den enkelte elev eller det enkelte lærerteam. Men det tilføjer også et ekstra pres på begge parter, da det kræver, at både læsekonsulenten og skolen ved, hvad eleven kunne få gavn af, og er tydelige omkring det.

Det betyder jo, at vi skal være opmærksomme på, hvad vi mener, det kalder på. Og skolerne skal selvfølgelig også selv have et blik for, hvad det egentlig er, de har brug for, for at kunne understøtte eleven bedst muligt. (Birgitte Bønding)

” Og skolerne skal selvfølgelig også selv have et blik for, hvad det egentlig er, de har brug for, for at kunne understøtte eleven bedst muligt. (Birgitte Bønding)

Generelt oplever hun, at skolerne er blevet rigtigt dygtige til at håndtere elever med skriftsprogs-vanskeligheder, og at der er større fokus på at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle elever. Men hun nævner også, at der er situationer, hvor eleven ikke rigtigt bliver grebet, når de kommer hjem til skolen igen. ”Og så er det jo rigtig svært for mig som konsulent, fordi vores intention er, at det bør tilrettelægges efter skolernes behov, men hvordan får jeg så skolerne til at mærke behovet?”

Når den ordblinde bliver ekspert

”Seriøst! Det duer ikke det her pis!” 8. klasse på Hårup Skole er i gang med at lære et program, der kan åbne og redigere i PDF’er. Anne Sofie Røn har spurgt konsulenten Birgitte Bønding, om hun vil komme forbi – ikke for at følge op på Emil Saack eller Marie Munck, men for at lære hele klassen, hvordan programmet *OrbitNote* fungerer. Emil Saack og Marie Munck kender godt *OrbitNote* fra elevkurset på KCL. En af deres klassekammerater har dog ikke brugt programmet før, og det skaber et par frustrationer her første gang. Emil Saack sidder tæt på klassekammeraten og hjælper ham. Efter kort tid er der styr på situationen, og de kan begynde at løse opgaverne.

Anne Sofie Røn lægger mærke til, at der sker noget hos de elever med ordblindhed efter et elevkursus på KCL. ”Vores børn føler, at de bliver set og hørt og mødt, og de føler sig faktisk som små eksperter, når de kommer hjem. Nu når de sidder dernede i klassen, så hjælper de hinanden, og de hjælper os,” fortæller hun.

Der sker et rolleskift i, hvem der har viden og kendskab til det specifikke i læringsrummet, hvilket er med til at skabe lighed mellem eleverne. ”Vi kender det jo, hvorimod alle de andre lige har lært det,” fortæller Emil Saack om programmet. ”Jeg vidste godt, hvordan man skulle gøre.” Da han bliver spurgt ind til, om han synes, det er rart at kunne hjælpe andre, nikker han. ”Hvis de spørger om hjælp, så hjælper jeg.”

En af grundene til, at Hårup Skole har spurgt KCL, om de vil komme og undervise i digitale hjælpemidler, er, at det er med til at stille alle elever lige, fortæller Anne Sofie Røn. Når elever med ordblindhed senere sidder med fx *OrbitNote* fremme for nemmere at kunne overskue en novelle i dansk, så er det ikke fremmed for de andre elever, og de skiller sig ikke ud, som det ellers kunne være tilfældet.

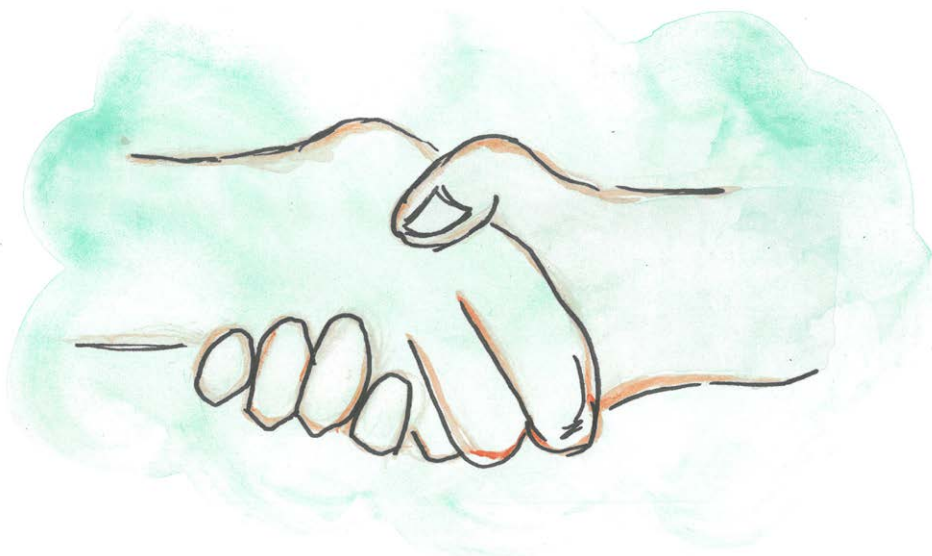
Samtidig er undervisningen med til at give alle elever et blik for, at de digitale hjælpemidler ikke kun er for de ordblinde, tilføjer Birgitte Bønding. Hjælpemidlerne kan også gavne andre elever, som fx kunne have brug for ordforslag i tysk. ”Det, vi gør for de ordblinde elever på kurset, har alle elever gavn af. Vi har alle gavn af at blive stilladseret. Vi har alle gavn af noget struktur og nogle redskaber, der kan hjælpe os,” fortæller Birgitte Bønding.

I 8. klasse har Birgitte Bønding nu instrueret eleverne i at læse eventyret om Klods-Hans og bruge en af *OrbitNotes* funktioner til at markere den tekst, der fortæller noget om de forskellige karakterer, i forskellige farver. Imens eleverne læser eventyret igennem, går hun rundt i klassen og hjælper de elever, der har brug for hjælp med programmet. Læreren Anne Sofie Røn er også til stede, men hun er mere opmærksom på læringsmæssige dynamikker i klassen: larm fra hjørnerne, brug af computerne til andre ting end opgaven, en ærtepose, der bliver kastet tværs gennem lokalet. ”Når vi har besøg af nogen fra KCL, så er mit ansvar jo den pædagogiske rolle. Jeg skal sørge for, at børnene er velforberedte, og at læringsmiljøet er der.”

” Når vi har besøg af nogen fra KCL, så er mit ansvar jo den pædagogiske rolle. Jeg skal sørge for, at børnene er velforberedte, og at læringsmiljøet er der.”

Birgitte Bønding er også bevidst om de forskellige roller, og hun fortæller, at når KCL laver indsatser som denne undervisning, så gør de det ikke, uden at nogen fra skolen er med. ”Det er vigtigt for os, når vi kommer ud på skolerne, at der er nogen, der kan gribe det, når vi går derfra igen,” understreger Birgitte Bønding.

I netop denne sammenhæng er det jo rigtigt meget programmerne, jeg kan, og der er det vigtigt, at læreren er der, for hun kender eleverne. Hun kan supplere mig, for hun ved jo, hvad der er vigtigt at tage højde for i klassen. Det gør jeg ikke. (Birgitte Bønding)



Relationen skaber samarbejdet

KCL er en bydækkende enhed, som har adresse i Viby i Aarhus, hvorfra de tager ud på skolerne for at hjælpe og støtte. For både skoler og KCL ser det setup ud til at være en fordel. Birgitte Bønding mener, det er rigtig godt, at læsekonsulenterne netop er samlet i et center, fordi faglighederne er samlet ét sted, hvor de kan sparre med hinanden. Samtidig understreger hun også, at 'elever med skriftsprogsvanskeligheder' er et bredt felt, og at de på KCL har forskellige spidskompetencer, som gør det muligt at sende "den bedste mand til opgaven".

Anne Sofie Røn er også enig med Birgitte Bønding i, at en af KCL's styrker netop er, at de er et center: "Jeg tror, at vi bliver dygtigere herude af, at de ikke sidder på skolerne, men at de har deres ekspertviden derude." Hun ser det som en kæmpe støtte, at de kan kalde på hjælp hos KCL, som hun ved er understøttet af den nyeste forskning og viden på området, og at der netop er læsekonsulenter med forskellige vinkler på emnet.

Birgitte Bønding håber også på, at det er sådan, KCL opfattes derude på skolerne. "Det er vigtigt for os, at skolerne ser os som en ressource og ikke nogen, der kommer og pålægger dem alle mulige ting eller tager al deres tid."

Det er også en af grundene til, at KCL laver opfølgning på den måde, de gør i dag. Her skal skolen og lærerne selv sige, hvad de har brug for fra KCL. Der er ikke pålagt et bestemt antal opfølgningssange eller fastlagt et tidsrum, hvor KCL er tilknyttet eleven efter elevkurserne. Det skaber frirum og plads til, at hver elev kan få den støtte, som de har brug for. "For mig at se er det en god ting, at der ikke er en fast struktur, at det her skal man igennem. Der er ikke sådan et one size fits all," siger Birgitte Bønding.

” For mig at se er det en god ting, at der ikke er en fast struktur, at det her skal man igennem. Der er ikke sådan et one size fits all,” siger Birgitte Bønding.

Men hun anerkender også, at det kan være udfordrende, når der er skoler og lærere, som ikke har tid eller ressourcer til at kalde på dem. Hun ser også, at der nogle gange kan ligge en usikkerhed i at kalde på hjælp, og her fremhæver hun særligt relationen som essentiel. Når skolen eller læreren blot har haft en elev ude på et elevkursus hos dem eller har kørt en indsats, hvor KCL har været ude på skolen, så oplever hun, at de har meget nemmere ved at tage kontakt efterfølgende.

Jeg tror, der er noget med det tværprofessionelle, det med at skulle kalde på eksperten. Der er også en sårbarhed i det, hvis man er usikker, så for os er det rigtig vigtigt at få opbygget de gode relationer, så det ikke er farligt at ringe til os, for vi kommer faktisk ikke og kontrollerer. (Birgitte Bønding)

Samarbejdet og relationen mellem Hårup Skole og KCL er uden tvivl godt for begge sider, og her er begge enige om, at de ikke kunne gøre det lige så godt alene. Et af KCL's mål er at bringe lokal viden i spil, og i dag inde i 8. klasse får Anne Sofie Røn og Birgitte Bønding skabt ro og koncentration om opgaven ved at have øje for forskellige elementer i læringsrummet. Klassen bliver bedre og bedre bekendt med OrbitNote, og det bliver også vigtigt. Eleverne skal nemlig selv give deres viden om programmet videre til deres parallelklasse dagen efter.

Kompetencecenter for Læsning

Kompetencecenter for Læsning (KCL) er ansvarlig for specialiserede indsatser for elever med ordblindhed eller andre skriftsprogsvanskeligheder i Aarhus Kommune.

Centeret består af 16 læsekonsulenter og ledes af Gitte Skipper. De samarbejder med ledere, læsevejledere, pædagogisk personale og andre centrale personer om at hjælpe elever med skriftsprogsvanskeligheder. Deres mål er at skabe lige deltagelsesmuligheder for disse elever – både i læringsfællesskaber og i et større perspektiv.

KCL har adresse i Viby, Aarhus, hvorfra de blandt andet afholder intensive elevkurser på syv uger og kurser for fagpersonale. De laver også indsatser ude på de enkelte skoler, fx co-teaching i den faglige undervisning, gruppeforløb lokalt på skolen og sparring og vejledning i forhold til elever med skriftsprogsvanskeligheder.

Man kan læse mere om deres indsatser, vision og arbejde på deres hjemmeside her: <https://kcl.aarhus.dk/>

Referencer

Børne- og Undervisningsministeriet, 8. okt. 2023. *Cirka en ud af otte af eleverne i folkeskolens 9. klasse er ordblinde*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/sep/230929-cirka-en-ud-af-otte-af-eleverne-i-folkeskolens-9--klasse-er-ordblinde>

Om forfatteren

Julie Dolleris Christensen arbejder som digital læringsspecialist for IT-sikkerhedsfirmaet Cyber-Pilot. Herudover er hun freelancejournalist for Nationalt Videncenter for Læsning. Hun har en kandidat i journalistik fra Aarhus Universitet og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole samt en bachelor i lingvistik.



Tværfaglig læsevejledning med data kræver stærke samarbejdsrutiner

KARINA KIÆR, LEKTOR, UC SYD
THOMAS R.S. ALBRECHTSEN, DOCENT, UC SYD

DENNE ARTIKEL ER ILLUSTRERET AF ALDIJANA ISANOVIC, BILLEDKUNSTSTUDERENDE PÅ LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Formålet med denne artikel er at diskutere, hvordan tværfaglig læsevejledning med data kan styrkes i folkeskolen. Forskning viser, at der i læsevejlederfunktionen er mange samarbejdssnitflader med forskellige fagligheder, hvor data spiller en central rolle. Artiklen baserer sig på et nyligt afsluttet ph.d.-projekt om læsevejlederes databrug i folkeskolen, som bl.a. viser, hvor kompleks denne opgave er (Kiær, 2023). Vi argumenterer for at rette en større opmærksomhed mod at understøtte professionelle rutiner, der kan gøre samarbejdet på tværs mere effektivt. Det gør vi ved at fremhæve nogle af de drivkræfter, som aktuel teamforskning peger på som særligt afgørende for at få samarbejdet til at lykkes. Først skitserer vi læsevejlederens samarbejdssnitflader i folkeskolen, dernæst udfolder vi betydningen af dataliteracy i dette samarbejde, hvilket efterfølges af en gennemgang af syv centrale drivkræfter bag et effektivt samarbejde, som vi argumenterer for kan styrkes i læsevejledningens tværfaglige arbejde med data.

Læsevejlederens samarbejdssnitflader

Læsevejledere har mange samarbejdssnitflader (Kiær, 2023, 2024). De er typisk organiseret i et pædagogisk læringscenter (PLC), hvor de sammen med andre faglige vejledere skal bidrage til skolens udvikling (Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre, 2022). En læsevejleder er en (dansk)læreruddannet, som senere har videreuddannet sig, så vedkommende er i stand til at løse en særlig funktion på skolen i forhold til at vejlede kollegaer, ledelse og forældre angående elevernes skriftsproglige tilegnelse, skriftsproglige udvikling samt skriftsproglige vanskeligheder. Læsevejledere har en ekspertise koblet til en særlig funktion med et særligt ansvar i folkeskolen (Kiær, 2023; Kiær & Albrechtsen, 2020; 2024), og i deres arbejde er brugen af data som grundlag for at træffe beslutninger på området helt centralt (Kiær & Albrechtsen, 2021). De har således en egen faglighed, herunder ikke mindst det, man kan kalde for en didaktisk dataliteracy (Edwards et al., 2022; Gummer & Mandinach, 2015; Mandinach & Gummer, 2016), og de er samtidig dybt involveret i et samarbejde med andre fagligheder (Sisson & Sisson, 2023).

Nærværende artikel anvender empiri fra et ph.d.-projekt, hvis formål var at undersøge læsevejledning og databrug som organisatoriske rutiner i folkeskolen (Kiær, 2023). Resultaterne fra

ph.d.-projektet viser bl.a., at læsevejlederne arbejder sammen med mange forskellige aktører i og uden for folkeskolen om data. På skolen drejer det sig om samarbejde med ledelsen, andre ressourcepersoner, lærerkollegaer og elever. Uden for skolen samarbejder de med PPR, forældre og læsevejledere fra andre skoler (se også Kiær & Albrechtsen, 2020).

At bruge *data* har nogle særlige muligheder i det tværfaglige samarbejde, idet databrug fremhæves som et vigtigt bidrag til arbejdet med at øge elevers læring (Datnow & Park, 2017; Kiær, 2020a). Hargreaves (2019) konkluderer, at fx undersøgende samarbejde ikke alene er en proces, som understøtter, at data bruges med det formål at løfte testscorer inden for fx literacy, men at det også er en måde at lære på tværs og af hinanden. Netop samarbejde, hvor data indgår, kan bringe kollegaers viden og ekspertise i spil, en viden og ekspertise som gør, at man får øje på noget, man ellers ikke ville have gjort (se også DeLuca et al., 2015).

Læsevejledning og dataliteracy

Forskning viser, at læsevejledere har en betydning i det professionelle samarbejde om udvikling af skole og undervisning, også hvad angår arbejdet med data (Mraz et al., 2016; Sisson & Sisson, 2023). Nationalt og internationalt består en del af læsevejlederens arbejde i at analysere testdata samt komme med videre forslag til, hvordan test kan omsættes til interventioner, der kan udvikle undervisningen. Læsevejledere er således et eksempel på professionelle i skolen, som har en særlig udviklet dataliteracy, der er skabt nogle bestemte rutiner for (Kiær & Albrechtsen, 2020; 2021). Vi er interesserede i de former for teamsamarbejde, som læsevejledere indgår i, hvor de møder andre fagligheder. Det karakteriserer både det interne og eksterne samarbejde, som læsevejledere indgår i, at der er viden, som skal krydse grænser mellem forskellige professionelle for at styrke udvikling og forandringer (Frodeman et al., 2017; Keim et al., 2023; Klein, 2021). Hvad gør et tværprofessionelt samarbejde om udvikling af elevers literacy effektivt? I nyere forskningsoversigter over effektivt teamsamarbejde har man identificeret syv overordnede drivkræfter, som spiller en afgørende rolle. Disse er: 1. konteksten for samarbejdet, 2. deltagernes kompetencer og deres sammensætning, 3. den kooperative indstilling blandt deltagerne, 4. koordination, 5. kommunikation, 6. de fælles kognitive elementer i samarbejdet og 7. den kollegiale vejledning eller ledelse af samarbejdet (Albrechtsen, 2022; Tannenbaum & Salas, 2020). Vi vil i det følgende diskutere, hvordan disse syv drivkræfter kan styrkes i læsevejledningens tværfaglige arbejde med data.

Kontekst

Læsevejledere i folkeskolen arbejder i forskellige kontekster, som har indflydelse på, hvordan læsevejlederfunktionen udøves. Det er forskelligt fra kommune til kommune, hvordan læsevejlederfunktionen praktiseres. Hvad læsevejlederen skal løse af opgaver, står ofte beskrevet i en funktionsbeskrivelse, som reformuleres og aftales fra et skoleår til det næste på den lokale skole. Et omdrejningspunkt i funktionsbeskrivelsen på de skoler, der blev undersøgt i ph.d.-projektet, er arbejdet med test og andre data (Kiær, 2023). Nogle læsevejledere varetager funktionen for hele skolen, det kan fx være, hvis der er tale om en mindre skole, mens andre varetager læsevejlederfunktionen i enten skolens indskoling, på skolens mellemtrin eller i udskolingen. Det er også meget forskelligt, hvor mange timer læsevejledere får til at løse opgaverne. Det kan være, at en læsevejleder får to timer ugentligt, mens andre får tildelt ti timer. Konteksten er således medbestemmende for læsevejlederens samarbejde med andre fagligheder i skolen, og for hvad der overhovedet kan lade sig gøre. En måde at styrke det tværfaglige samarbejde i læsevejledningen på er således, at det prioriteres og støttes af kommunen og skoleledelsen. I nogle kommuner er der fx netværk for læsevejledere og kommunale konsulenter, som er med til at styrke læsevejledningen i sig selv, men også ved at give adgang til at deltage i vidensudveksling med andre professionelle, fx i form af andre faglige vejledere.

Kompetencer

En anden og vigtig bestanddel, som styrker et tværfagligt samarbejde, er deltagernes kompetencer til at bruge data. Det er bl.a. beskrevet i studieordningen, at uddannelsen til læsevejleder skal:

bibringe den studerende professionelle og videnskabeligt forankrede kompetencer i at varetage læsevejlederfunktionen i grundskolen. Med afsæt i sproglig og læsefaglig viden skal den studerende gennem teoretisk refleksion selvstændigt kunne identificere, vurdere, vejlede og handle i forhold til skriftsprogsfaglige problemstillinger i praksis. (Studieordning for den pædagogiske diplomuddannelse, s. 51)

En uddannelse skal således give de fornødne professionelle og videnskabeligt forankrede kompetencer til at varetage læsevejlederfunktionen i folkeskolen, således at uddannede læsevejledere bl.a. kan "vejlede i formativ anvendelse af test og evalueringsresultater" (Studieordning for den pædagogiske diplomuddannelse, s. 50). Dermed er der nogle kompetencer, som læsevejlederen udvikler, der gør ham eller hende i stand til at løse nogle særlige opgaver i skolen med en særlig viden eller ekspertise. Der kan fx. være tale om det, vi kalder for didaktisk dataliteracy, som netop indebærer at kunne håndtere databrugsprocessen, som består i at bruge data til at belyse en problemstilling eller blot til at undersøge noget. For at data kan bruges, oversættes de til information, der kan blive til didaktiske beslutninger, som udføres i praksis, og som man efterfølgende følger op på og evaluerer for atter at gentage processen (Gummer & Mandinach, 2015; Kiær & Albrechtsen, 2021). Når læsevejlederen arbejder sammen med kollegaer eller andre faggrupper, må data forstås i sammenhæng med andre datatyper, dvs. at testdata, som typisk er kvantitative, kommer til at blive brugt side om side med andre typer af data, herunder kvalitative data som forældreudsagn og lærernes daglige observationer fra undervisningen, elevproduktioner m.m. Samarbejdet med skolens ledelse er betydningsfuldt, idet de ofte har den endelige beslutningskompetence, hvad angår tildeling af ressourcer til fx tid til et intensivt læseforløb på en årgang, dvs. hvis der skal besluttes noget i forhold til data. Data spiller en central rolle i den kollegiale vejledning, og dialoger, hvor data mellem en læsevejleder og kollegaer indgår, kan udvikle læreres dataliteracy samt støtte dem i at tage databaserede beslutninger i deres undervisningspraksis (Edwards et al., 2022; Henderson & Corry, 2021; Tannenbaum & Salas, 2020).

Kooperation

Når læsevejledere og andre professionelle i skolen indgår i samarbejdskonstellationer, medbringer de både positive og negative erfaringer fra tidligere samarbejder. Dette kan afstedkomme forskellige holdninger og indstillinger, som det er vigtigt at være opmærksom på. For at kunne samarbejde må der skabes et trygt miljø, hvor alle parter kan give udtryk for deres faglige positioner og overbevisninger, men også holdninger og følelser. I det tværfaglige samarbejde kan der både opstå nye fælles forståelser og misforståelser. Tannenbaum & Salas (2020) peger især på fire parametre, som er afgørende for samarbejde. Det første, der skal være til stede for at støtte det gode samarbejde, er tillid. Grundlæggende set handler det om at lave realistiske aftaler, som alle kan overkomme og overholde. At lave alle elementer af undervisningen om for at imødesee en elev i læsevanskeligheder er måske ikke realistisk, hvorimod det at justere på et par parametre som læseformål eller arbejdet med LST (læse- og skriveteknologier), digitalisering af tekster og brug af NOTA er overskueligt.

For det andet spiller den psykologiske tryghed i samarbejdet en vigtig rolle. Det drejer sig om at kunne skabe et rum og en kommunikationsform, hvor alle føler, de kan dele deres perspektiv på en given problemstilling. Afgørende i den sammenhæng er, at man som lærer på en skole føler sig tryk til at kunne bede om hjælp, når ens viden eller kompetencer ikke rækker, fx når elever har læsevanskeligheder eller viser tegn på dysleksi, og de tiltag, man selv forsøger som professionel underviser,

ikke lykkes, som man havde forventet eller håbet på. Tannenbaum & Salas (2020) anbefaler, at man husker at takke fx kollegaer for at dele deres pointer og synspunkter. Eksempelvis kan man opsummere, hvad andre har sagt, for på den måde at anerkende, at man som læsevejleder har hørt, hvad der er blevet sagt, også selvom løsningerne måske ikke kan realiseres på baggrund af manglende ressourcer. I stedet for at fokusere på, hvem der har ret, er det gavnligt at holde fokus på, hvad der er det rigtige at gøre i situationen. Her kan viden fra fx forskning bringes i spil. Indrøm også gerne fejl eller giv tydeligt udtryk for det, du ikke ved som læsevejleder, men som du må have tid til at undersøge eller sætte dig ind i.

” **Afgørende i den sammenhæng er, at man som lærer på en skole føler sig tryk til at kunne bede om hjælp, når ens viden eller kompetencer ikke rækker.**

Et tredje perspektiv handler om troen på hinanden i forhold til at nå i mål med opgaverne, at man i fællesskab kan lykkes med og mestre en situation. For at arbejde med den fælles mestringsforventning kan dem, der arbejder sammen, anerkende de succeser, som samarbejdet har medført. Det kan dreje sig om elevens øgede glæde eller motivation i forhold til læsning. Eller at andre elever i klassen også viser øget motivation ved afprøvning af nye læsemetoder i klassen. Derfor kan løbende debriefinger være nyttige. Her kan alle drøfte, hvilke med- og modvindsfaktorer som viser sig i forhold til den indsats, der er i gang.

Det fjerde perspektiv retter sig mod sammenhænge og teamets forbundethed. For at kunne nå i mål fx med en særlig faglig indsats for et barn i læsevanskeligheder må alle være indstillet på at gøre deres bedste for at skabe sammenhænge. Således vil det ofte være 'opgaven', som man er fokuseret på, og dermed vil det også være opgaven, som udgør kittet og dermed sammenhængen – det fælles fokus. I dette tilfælde ville dette være i form af de data, man sammen fokuserer på. Det kan også være en fælles formuleret handleplan, som samler trådene og aftalerne, og som med forskellige handleanvisninger for skole og hjem søger at skabe sammenhæng (Kiær & Albrechtsen, 2023).

Koordination

I det tværfaglige samarbejde er koordination også betydningsfuld. Løbende er der behov for at monitorere i forhold til indsatsens mål og midler samt at genbesøge beslutninger om, hvem der skulle gøre hvad og hvornår. Det er vigtigt at vedligeholde og være opmærksom på situationen – hvordan går det med den indsats, der var aftalt? Hvordan følges der bedst op? Der kan være brug for støtte og opbakning undervejs i processen, men der kan også opstå et behov for tilpasning, hvis den indsats, der er aftalt mellem lærere og læsevejlederen, ikke viste sig at kunne realiseres af den ene eller den anden årsag. Det kan også være, at der må koordineres med andre teammedlemmer, og de må involvere sig i forandringsprocessen, således at den kollegiale støtte mærkes af alle teamets medlemmer. Omvendt kan det også dreje sig om en dansklærer, som føler, at han eller hun står alene med læseindsatsen i klassen og oplever manglende støtte fra klassens øvrige lærere. Så må der tilpasning til i teamet i forhold til indsatsen. I nogle situationer opstår behovet for koordination med skolens ledelse, både hvad angår ressourcer, som bl.a. foregår på de årlige klasse-/læsekonferencer, men også hvad angår samarbejdet med forældrene til eleven. Samarbejde er forbundet med følelser, som både kan være positive og negative, og det kan være nødvendigt at afstemme forventninger, ændre på opgaver eller rollefordeling. Det er befordrende for godt samarbejde at have en kooperativ indstilling, og det kan være nødvendigt at finde kompromiser eller nå konsensus, også selv om det måske ikke var den ideelle løsning, som kunne realiseres.





Kommunikation

Ikke overraskende er kommunikation afgørende i læsevejledningens samarbejdssnitflader. Læsevejledningens praksis indbefatter et særligt fagsprog, som andre kollegaer på skolen måske ikke besidder eller forstår. Hvad der kan virke selvfølgelig for nogen, kan være nyt for andre. Det er et væsentligt opmærksomhedspunkt for en læsevejleder i folkeskolen at værne om den gode kommunikation, hvor fagbegreber forklares og eksemplificeres didaktisk, så lærerkollegaerne forstår, hvad det handler om. Kommunikerer der med forældre eller andre – hvor en særlig viden skal krydse en grænse – må man som læsevejleder også vurdere, hvad der er nødvendigt for forældre at vide, og hvad de ikke nødvendigvis behøver at vide. Data, fx i form af test, står centralt i megen kommunikation med læsevejlederen. Nogle test er nationalt bestemt, mens andre er kommunalt vedtagne. Læsevejlederen kan også tage test som led i undersøgelsen af en problemstilling og udforskning af elevens læsevanskeligheder, ligesom læsevejlederen kan inddrage data fra klasserummet, fx i form af elevens skriftsproglige produktioner eller lærernes observationer fra den daglige undervisning. Data taler hverken for sig selv eller driver noget i sig selv. De får en betydning og skaber agens, hvis en aktør tilkobler sig dem. Uden tilkobling sker der for så vidt ikke meget med data i skolen (Coburn & Turner, 2011; Kiær, 2023).

” Data taler hverken for sig selv eller driver noget i sig selv. De får en betydning og skaber agens, hvis en aktør tilkobler sig dem. Uden tilkobling sker der for så vidt ikke meget med data i skolen.

Nogle samtaler i teams kan følge specifikke procedurer eller være mere undersøgende af karakter (Timperley, 2018), og data indgår også ofte i sådanne mere reflekterende og undersøgende samtaler (Albrechtsen, 2016). Ifølge Timperley er det første, samtalen må dreje sig om: elevens læring. Empirien fra ph.d.-projektet viser, hvordan elevens samtaler med læsevejlederen giver eleven en stemme. Elevens stemme kommer i spil, så elevens oplevelser, erfaringer og perspektiver træder tydeligt frem. Noget som den internationale forskning også er særligt optaget af (Mandinach & Schildkamp, 2020). Også her bringes lærerteamets viden, oplevelser, erfaringer og stemmer i spil. Hvad ved de allerede om eleven og de vanskeligheder, som de har bemærket i den daglige undervisning (Mason, 2002)? I samtalen udforsker læsevejlederen sammen med lærerteamet, hvilken viden og hvilke færdigheder de har brug for, så de kan arbejde videre med elevens problemstillinger. Det er i den efterfølgende fase, læsevejlederens viden og ekspertise tydeligt træder frem. Ofte er det læsevejlederen, som deler en viden, som han eller hun har tilegnet sig gennem uddannelse og gennem en kontinuerlig faglig opdatering af nyeste (forsknings)viden. Det kan være, de beslutter at arbejde med gentaget læsning (Brandt, 2019) eller dykke ned i fænomenet læse(u)lyst (Bremholm & Bundsgaard, 2019). Næste led består i at engagere eleverne i de nye tiltag – eller læringsoplevelser, som Timperley kalder dem. I praksis betyder det, at lærerteamet skal tilrettelægge en undervisning ud fra de drøftelser, de tidligere har haft med læsevejlederen. Dette nedfældes i hver lærers planlægningsdokumenter på computere og læringsplatforme, og lærerne eksperimenterer med den nye viden, de nye metoder osv. i praksis sammen med elever. Imidlertid viste ph.d.-projektet, at der ofte ikke følges op på foreslåede indsatser og vejledning af lærere, hvilket ellers er en central del af den didaktiske dataliteracy (Kiær & Albrechtsen, 2021). Ifølge Tannenbaum & Salas (2020) er det afgørende, at hele processen evalueres, og alle forholder sig til, hvad virkningen af handlingerne har været, og hvad eleven eller flere af eleverne i klassen har oplevet som særligt værdifuldt og lærerigt. Det optimale er, at lærerteamet sammen med læsevejlederen forholder sig til, hvordan de kan gøre de nye forslag til rutiner i undervisningen, såfremt de har vist sig at bidrage til løsningen af problemstillingen.

Kognition

Med kognition i det tværfaglige samarbejde mener vi her, at der blandt læsevejlederen og de andre fagprofessionelle kan være forskellige opfattelser af, hvad der forventes i samarbejdet. Ph.d.-projektet har også vist, at lærere ofte ønsker gode råd fremfor den vejledning, som oprindeligt var intentionen (Kiær, 2023). Hver deltager kan have sin egen kognitive eller mentale model af samarbejdet. Forskellene kan også ligge i de måder, man sædvanligvis gør tingene på inden for sit eget fag, og som derfor til en vis grad er indforstået. I det tværfaglige samarbejde vil en anbefaling derfor være at gøre disse forståelser mere eksplicite og opbygge nogle fælles mentale modeller, så man kommer mere på bølgelængde omkring det, man sammen forsøger at løse i forhold til elevernes literacy. Er læsevejlederen eksempelvis en, man kan opsøge for at få gode råd? Er det en, der fixer problemet og tager eleven ud til læsekursus? Er læsevejledning for alle elever eller kun de elever, som boner ud i testning? I sådanne samtaler bliver den tavse eller implicite viden også tydeligere. I samtalerne kan det også være, at lærerne og læsevejlederne får øje på noget, der er behov for, eksempelvis at skemaerne bliver bedre koordineret, så læsevejlederen kan gå med ud i fx naturfagslærerens undervisning og understøtte lærerens og elevernes arbejde med disciplinær multimodal læsning (Danielsson & Selander, 2021). Det kan være vigtigt at udforske, hvilke forskellige forståelser der er af læsevejledningen på skolen, og afstemme forventningerne til, hvad læsevejlederen kan hjælpe med. Det vil også gøre det lettere at koordinere rutiner, fordi både opgaver og roller kommer til at fremstå tydeligere for alle.

” Det kan være vigtigt at udforske, hvilke forskellige forståelser der er af læsevejledningen på skolen, og afstemme forventningerne til, hvad læsevejlederen kan hjælpe med. Det vil også gøre det lettere at koordinere rutiner, fordi både opgaver og roller kommer til at fremstå tydeligere for alle.

Kollegial (læse)vejledning

Læsevejlederen er vejleder for sine kollegaer i skolen. Dette betyder, at han eller hun kan have en mere uformel ledelsesrolle i skolen (Robertson et al., 2020; Woodward & Thoma, 2021). Ifølge Tannenbaum & Salas (2020) er ledelse en drivkraft for samarbejde, og som de siger, så er ledelse ikke kun for ledere, ledelse er også noget, man kan dele eller fordele. Det har også betydning for læsevejledningen, at læsevejlederen kan fungere som ”procesleder” og lede kollegaer på vej og træffe de gode faglige beslutninger. Dette betyder samtidig, at samarbejdet med skolens ledelse bliver afgørende, således at faglige beslutninger understøttes af ressourcemæssige beslutninger, som kun skolens ledelse kan træffe (Kiær, 2023). Ud over de ressourcemæssige beslutninger kan det være afgørende, at ledelsen etablerer rutiner, som muliggør, at læsevejlederen kan være mere ude i klasserne, såfremt det ønskes afprøvet i fx et eller flere klassetrin, hvor læsningen skal styrkes. For det tværfaglige samarbejde er det dog også overordnet af betydning, at man kan finde frem til de rigtige beslutninger, og at nogen påtager sig en ledelse af processerne, når der opstår behov for det. Beslutninger kan også have en etisk dimension, og læsevejlederen må kunne balancere mellem sandfærdighed, omsorg og retfærdighed i mødet med andre fagprofessionelle såvel som med forældre og elever (Kiær & Albrechtsen, 2023).

Konklusion

Vi har i artiklen diskuteret, hvordan det tværfaglige samarbejde i læsevejledningen, med særlig fokus på data, kan se ud i praksis, og vi har vist, hvordan det kan styrkes på forskellige måder, ved at pege på nogle betydningsfulde drivkræfter, der kendetegner et effektivt samarbejde.

Vi mener, der er behov for at udvikle nogle nye samarbejdsrutiner i folkeskolen, der tager netop disse drivkræfter alvorligt. I artiklen har vi kastet et blik på noget af det, som styrker det professionelle samarbejde i skolen, med læsevejledning og data som omdrejningspunkt. En anden væsentlig ting at forholde sig til er, hvorvidt skolen og uddannelsessystemet har de nødvendige professionelle rutiner, som dette forudsætter (Jarzabkowski et al., 2016). Er der de rette samarbejdsrutiner, som muliggør læsevejlederfunktionen og læreres samarbejde, hvori data indgår? Hvordan hænger de forskellige rutiner sammen, og hvilke artefakter – ud over data – er betydningsfulde i den sammenhæng? Dette er spørgsmål, som kan bidrage til refleksion over det tværfaglige samarbejde.

” **Er der de rette samarbejdsrutiner, som muliggør læsevejlederfunktionen og læreres samarbejde, hvori data indgår? Hvordan hænger de forskellige rutiner sammen, og hvilke artefakter – ud over data – er betydningsfulde i den sammenhæng?**

Hvordan noget nyt stabiliserer sig og bliver til genkendelige rutiner, kan være væsentligt at holde øje med i folkeskolen. For at nye rutiner skal kunne blive til, må de kunne iagttages som et gentagende og genkendeligt mønster – ellers er der blot tale om en døgnflue. En rutine vedligeholder ikke sig selv, men må til stadighed repareres, udvides eller forandres, når den ikke er tilstrækkelig til at understøtte det tværfaglige samarbejde i folkeskolen (Feldman, 2000; Kiær & Albrechtsen, 2024).

Referencer

- Albrechtsen, T.R.S. (2022). *Undersøgende team*. Aarhus Universitetsforlag.
- Albrechtsen, T.R.S. (2016). Ressourcepersoner i professionelle læringsfællesskaber, reflekterende dialoger om elevdata. I F.B. Andersen (red), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 73-86). Klim.
- Brandt, G.M.R. (2019). *Flydende læsning i praksis: Præcis, hurtig og udtryksfuld læsning* (2. udgave). Akademisk Forlag.
- Bremholm, J., & Bundsgaard, J. (2019). Danske elevers læsning i danskfaget, i skolen og i fritiden. I *PISA 2018 – Danske unge i en international sammenligning* (s. 72-113). VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre, BEK nr. 271 af 28/02/2022 (2022). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/271>
- Coburn, C.E., & Turner, E.O. (2011). Putting the "Use" Back in Data Use: An Outsider's Contribution to the Measurement Community's Conversation About Data. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(4), 227-234.

Danielsson, K., & Selander, S. (2021). *Multimodal Texts in Disciplinary Education: A Comprehensive Framework*. Springer International Publishing.

Datnow, A., & Park, V. (2017). *Datainformeret ledelse*. Dafolo.

DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L.M., Christou, T.M., & Klinger, D.A. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640-670.

Edwards, F., Cowie, B., & Trask, S. (2022). Using colleague coaching to develop teacher data literacy. *Professional Development in Education*, 1-14.

Feldman, M.S. (2000). Organizational Routines as a Source of Continuous Change. *Organization Science*, 11(6), 611-629.

Frodeman, R., Klein, J.T., & Pacheco, R.S. (2017). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (Second edition). Oxford University Press.

Gummer, E., & Mandinach, E. (2015). Building a Conceptual Framework for Data Literacy. *Teachers College Record*, 117(4).

Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 25(5), 603-621.

Henderson, J., & Corry, M. (2021). Data literacy training and use for educational professionals. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(2), 232-244.

Jarzabkowski, P., Bednarek, R., & Spee, P. (2016). The role of artifacts in establishing connectivity within professional routines: A question of entanglement. I J. Howard-Grenville et al. (red.), *Organizational Routines: How They Are Created, Maintained, and Changed* (s. 116-139). Oxford University Press.

Keim, W., Rodriguez, M.L., Arvanitis, R., Bacolla, N., Basu, C., Dufoix, S., Klein, S., Nieto, O.M., Riedel, B., & Ruvituso, C. (2023). *Routledge Handbook of Academic Knowledge Circulation*. Taylor & Francis Group.

Kiær, K. (2020a). Læreres databrug – mellem indsigt og valg. I A. Qvortrup & K. Kiær (red.), *En moderne og aktuel didaktik* (s. 47-81). Dafolo. Undervisning og læring.

Kiær, K. (2020b). Spændinger mellem testdata og valg af læremidler. Et virksomhedsteoretisk perspektiv på læsevejledning i skolen. *Learning Tech*, 8, 94-121.

Kiær, K. (2023). *Læsevejledning og databrug som organisatoriske rutiner i folkeskolen* (Bd. 2023). Aarhus Universitet, DPU.

Kiær, K. (2024). Routine Dynamics and Fluid Technologies at Work. *TECNOSCIENZA: Italian Journal of Science & Technology Studies, At the core of science and technology: Work and organization in STS*, 2024(1).

- Kiær, K., & Albrechtsen, T.R.S (2023). Sandfærdig, retfærdig, omsorgsfuld: Databrug og professionsetos i læsevejledningen. *Learning Tech*, (13), 55-77.
- Kiær, K., & Albrechtsen, T.R.S. (2020). Forandringer i organisatoriske rutiner: Læsevejledning og testning i skolen som eksempel. *Forskning og forandring*, 3(1), 28-46.
- Kiær, K., & Albrechtsen, T.R.S. (2021). Didaktisk data literacy og kollegial vejledning i folkeskolen. *Kognition & Pædagogik*, 119, 6-17.
- Klein, J.T. (2021). *Beyond Interdisciplinarity: Boundary Work, Communication, and Collaboration*. Oxford University Press.
- Mandinach, E.B., & Schildkamp, K. (2020). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 100842.
- Mandinach, E.B., & Gummer, E.S. (2016). *Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice*. Teachers College Press.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Routledge.
- Mraz, M., Salas, S., Mercado, L., & Dikotla, M. (2016). Teaching Better, Together: Literacy Coaching as Collaborative Professional Development. *English Teaching Forum*, 54(4), 24-31.
- Robertson, D.A., Padesky, L.B., Ford-Connors, E., & Paratore, J.R. (2020). What Does It Mean to Say Coaching Is Relational? *Journal of Literacy Research*, 52(1), 55-78.
- Sisson, D.S., & Sisson, B. (2023). *The Literacy Coaching Handbook: Working With Teachers to Increase Student Achievement* (2. udg.). Routledge.
- Studieordning for den pædagogiske diplomuddannelse* (2022). Danske Professionshøjskoler.
- Tannenbaum, S., & Salas, E. (2020). *Teams that work: The seven drivers of team effectiveness*. Oxford University Press.
- Timperley, H.S. (2018). *Styrken ved professionel læring*. Dafolo.
- Woodward, L., & Thoma, J. (2021). Perspectives on literacy coaching: Defining roles and expectations. *Teacher Development*, 25(1), 68-84.

Om forfatterne

Karina Kiær, lektor, cand.pæd. i didaktik i dansk og ph.d. Postdoc på SDU og underviser på Læreruddannelsen og læsevejlederuddannelsen. Læremiddelforfatter. Primære forskningsinteresser: læsevejledning, databrug, organisatoriske rutiner, organisationspædagogik, professionelle læringsfællesskaber og læreruddannelse.

Thomas R.S. Albrechtsen, cand.mag. i almen pædagogik, ph.d. og docent. Leder af Forskningsprogram for skole og undervisning og underviser på pædagogisk diplomuddannelse ved UC SYD. Primære forskningsinteresser: didaktik, skoleudvikling, vejledning, lærerprofessionalisme, organisatoriske rutiner, organisationspædagogik, professionelle læringsfællesskaber og læreruddannelse.

Klasseserie til indskolingen

3.c i sne er en ny letlæst serie af **Marie Due Dahl**. Her møder læseren de forskellige elever fra 3.c, der alle skal til samme fest på skolen.

Serien består af i alt 17 bøger, der hver følger ét barn fra klassen. Bøgerne kan købes separat eller som samlet bogkasse.



Straarup  Co

Kan man designe sig til mere læselyst for børn?

MARIA LYNDGAARD PETERSEN, CAND.PSYCH., VIDENSKABELIG ASSISTENT PÅ DESIGNSKOLEN KOLDING

KAREN FEDER, ADJUNKT PÅ DESIGNSKOLEN KOLDING

MARION TIRSGAARD, BØRNEKULTURFORMIDLER PÅ KOLDINGBIBLIOTEKERNE

RIKKE GRAFF BRINK, PLC-KOORDINATOR PÅ MUNKEVÆNGETS SKOLE I KOLDING

HANNE HOLM JOHANSEN, LÆRER OG PLC-KOORDINATOR PÅ FYNSLUNDSKOLEN I KOLDING

DENNE ARTIKEL ER ILLUSTRERET AF STINE VIK, BILLEDKUNSTSTUDERENDE PÅ LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

En kæmpestor bog, hvor børn går på opdagelse og aktiverer sanserne sammen med en god historie, en stor omfavnende og blækspruttelignende samling af puder, hvor børn kan indrette sig og sidde sammen med hver sin bog, eventyrlige køjesenge med lys og hemmelige koder og missioner på biblioteket er alle eksempler på, hvad der kan opstå, når bibliotekarere, kunstnere, designere, læsevejledere og selvfølgelig børn arbejder sammen om at understøtte børns læselyst. I den følgende artikel vil vi udfolde et tværprofessionelt projekt, *Læselyst og læserum*, med det formål at understøtte børns læselyst. Vi dykker ned i læselystbegrebet, børnecentreret design som fælles udgangspunkt, og hvad det tværfaglige betyder for de fund og løsninger, som projektet har skabt.



Billede 1: 'Hug Me', en prototype fra projekt Læselyst og læserum, designet af Nina Gjødsbøl Ruder.
Foto af Katrine Worsøe, Designskolen Kolding.

Legende læsning

I et tværprofessionelt samarbejde støttet af Slots- og Kulturstyrelsen har bibliotekarer fra Koldingbibliotekerne, vejledere fra PLC'er på lokale skoler og forskere fra Designskolen Kolding teamet op med det formål at udforske nye tilgange til at fremme børns læselyst. Lund & Skyggebjerg har i 2021 lavet en grundig gennemgang af forskningen vedrørende læselyst, hvor de fremhæver de mange forskellige perspektiver, der kan anlægges på fænomenet. Begrebet omfatter *glæden* ved at læse *for fornøjelsens skyld* og for at *forstå* en tekst. Derudover involverer det *den umiddelbare lyst* til at læse, en *vane*, ligesom *læsekompetencen*, *evnen* til at læse, *afkode* og *forstå* en tekst, spiller en rolle. En anden central faktor er *adgang* til litteratur, ligesom *målene* for læsning kan have betydning for læselyst. Læselyst kan derudover forstås både fra et *individuel* og et *kollektivt* perspektiv (se Lund & Skyggebjerg, 2021, for referencer til de forskellige perspektiver samt Lyndgaard et al., in Review). Det gør ifølge Lund & Skyggebjerg (2021) læselyst til et ganske omfattende, endog mange-facetteret begreb, som kan være komplekst at behandle. I projektet *Læselyst og læserum* arbejder vi med læselyst ud fra psykologen Victor Nells (1988) definition, der har rod i det legende:

It is free activity standing outside ordinary life; it absorbs the player completely, is unproductive, and takes place within circumscribed limits of place and time (Caillouis, 1961; Huizinga, 1938/1950). Ludic reading (from the Latin ludo, I play; Stephenson, 1964) is therefore a useful descriptor of pleasure reading, reminding one that it is at root a play activity, and usually paratelic, that is, pursued for its own sake (Apter, 1979). (Nell, 1988, s. 7)

For at kunne understøtte læselyst på tværs af børns arenaer, herunder hjem, skole og fritid, ser vi det tværprofessionelle som helt centralt for processen med at skabe nye, anderledes tilgange til børns læselyst. Ved at integrere viden fra forskellige fagområder i en børnecentreret designproces bliver det muligt at skabe mere hensigtsmæssige løsninger, der imødekommer komplekse udfordringer med udgangspunkt i børnene. Dette kan sikre en bredere vifte af perspektiver og ekspertise, ligesom det fremmer forbedret kommunikation på tværs af fagområder og helhedsorienterede løsninger på tværs af børnenes liv.

” **For at kunne understøtte læselyst på tværs af børns arenaer, herunder hjem, skole og fritid, ser vi det tværprofessionelle som helt centralt for processen med at skabe nye, anderledes tilgange til børns læselyst.**

Baggrunden for projekt *Læselyst og læserum*

Ønsket om at søge nye veje til børns læselyst udsprang af et nært samarbejde mellem Koldingbibliotekerne og PLC-medarbejdere fra lokale skoler og en fælles bekymring over den støt dalende læselyst blandt børn og unge. Ideen var at nytænke den traditionelle indretning af læserum på biblioteket og de pædagogiske læringscentre for at inspirere børn til at læse, ud fra en formodning om, at biblioteket og PLC'ernes indretning og formidling af litteratur ikke tilgodeser nutidens børn og unges tilgang og krav til underholdning, æstetik og fællesskaber. Udgangspunktet skulle tages i børnene selv og ikke i fagprofessionelles tilgang til læselyst, hvorfor biblioteket og skolerne valgte at række ud efter Designskolen, forskere ved SDU og en række kunstnere og designere som samarbejdspartnere i et tværfagligt samarbejde. Ideen var at tilgå projektet på en legende og innovativ måde i en designproces, der ville udfordre og åbne for et nyt og mere åbent blik på begreber som læselyst og læserum og inddrage børnene som de vigtigste eksperter i udviklingen af projektet. Alt





det blev nedfældet i en ansøgning til Slots- og Kulturstyrelsen, som i efteråret 2020 resulterede i en millionbevilling til projekt *Læselyst og læserum*.

” Ideen var at tilgå projektet på en legende og innovativ måde i en designproces, der ville udfordre og åbne for et nyt og mere åbent blik på begreber som læselyst og læserum og inddrage børnene som de vigtigste eksperter i udviklingen af projektet.



Billede 2: Oversigt over projektets forskellige faser. Illustration af Pia Viuff Schytz.

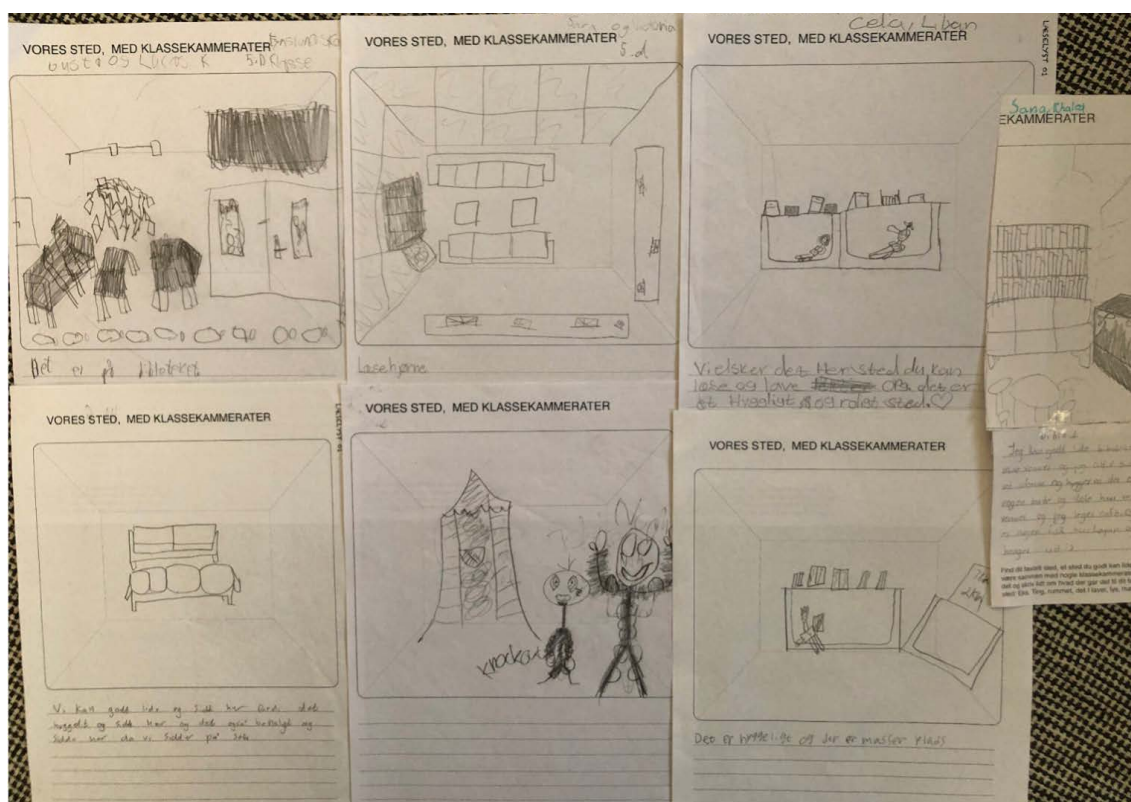
På billede 2 står projektets aktører i bogen i midten. Pilen fra bogen indikerer opstarten, hvor Designskolen varetog forundersøgelsen. Designprincipperne fra denne fase blev videregivet til designstuderende, designere og kunstnere, der gennem co-creation med børn har skabt prototyper, som har stået på de involverede biblioteker og PLC'er. SDU har varetaget evalueringen af prototyperne.

Projekt *Læselyst og læserum* er et udviklingsprojekt, der med udgangspunkt i en undersøgelse af børnenes perspektiv foretaget af Designskolen Kolding skulle udvikle og teste en række prototyper på læserum i samarbejde med børn, kunstnere, designere, PLC-medarbejdere og bibliotekarere. Målet var kort og godt, at erfaringerne og indsigterne fra projektet skulle munde ud i en række anbefalinger til, hvordan andre PLC'er og biblioteker landet over med få greb kan indrette læserum, der øger børns læselyst. Projekt *Læselyst og læserum* blev kickstartet i efteråret 2021 med den undersøgelsesfase, der lagde kimen til hele projektet og dets designproces og de indsigter, der i maj 2023, som forløsning på projektet, blev formidlet ud til landets biblioteker og skolebiblioteker i et inspirationskatalog og på en afsluttende konference.

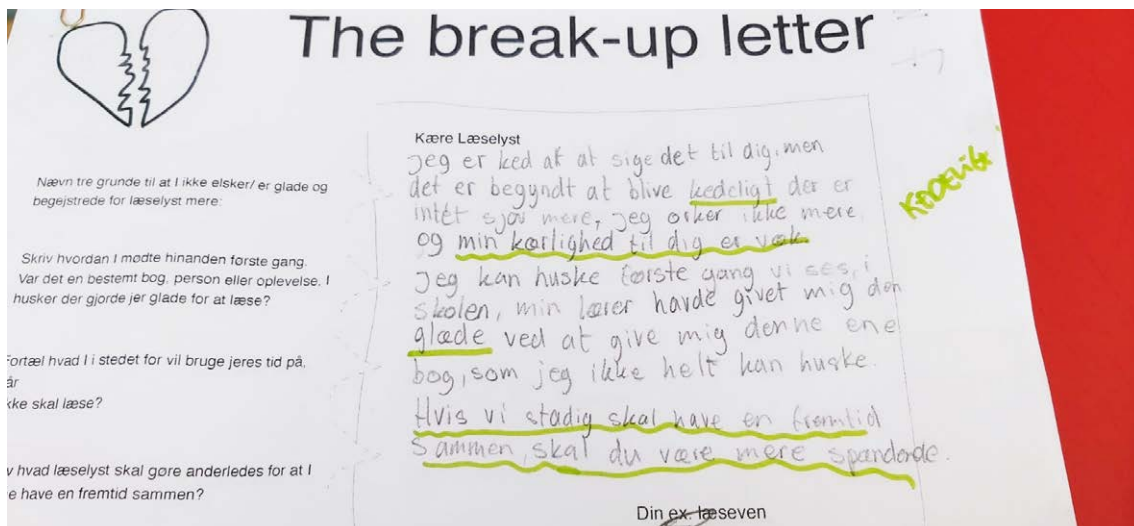
Børnecentrerede designmetoder

Med designtænkning tør man udfordre de grundlæggende antagelser om fx læselyst og fokuserer samtidig på at inddrage brugerne i arbejdsprocessen hen mod prototyper, der kan testes og videreudvikles. En prototype defineres som en foreløbig udgave af et produkt, hvor formålet er at demonstrere og teste idéer om funktion og design, inden designet sættes i endelig produktion. Denne arbejdsmetode er mindre 'omkostningsrig' i både materialer og arbejdsindsats, da en prototype er fleksibel og kan justeres og formes afhængigt af feedbacken fra brugerne. Brugere er i denne sammenhæng børn. Selvom vi alle har været børn, har vi ikke prøvet at blive gode læsere i en verden med iPads, telefoner og sociale medier. At insistere på at inddrage børneperspektivet er noget, som Designskolen Kolding arbejder med baseret på Karen Feders arbejde om legende børnecentrerede designmetoder. Se evt. ph.d.-afhandlingen fra 2020, *Udforskning af en børnecentreret designtilgang – fra værktøj og metoder til tilgang og mindset*.

For at forstå børnenes oplevelse af læselyst er det derfor nødvendigt at give børnene mulighed for at invitere os ind i deres livsverden. Metoderne, vi anvendte til dataindsamlingen i projektet, har været drevet af at få børnenes stemmer frem, fx i skriftlige og legende formater. I 3. klasse hjalp børnene trolden Lix med at få læselysten tilbage i en fortælling, hvor de blev forfatterne og samtidig eksperter på at fremme læselyst. I 8. klasse skrev eleverne *love letters* og *break-up letters* til læselysten (se billede 4). Børnene skulle desuden tegne "mit sted" og "vores sted" i forhold til læselyst (se billede 3). Metoderne tager udgangspunkt i børnenes livsverden og egne forståelser. De er stilladseret, men giver samtidig børnene mulighed for at definere, hvad der er vigtigt for dem.



Billede 3: Eksempler på børnenes tegninger, hvor særligt fællesskabet, bløde og omsluttende omgivelser er i centrum.



Billede 4: Eksempel på et break-up letter til læselysten.

Børnenes fortællinger og tegninger lærte os, at mange børn associerer læselyst med pligt og læringsmål. I klasserne hørte vi flere gange sætningen: "læselyst er 20 minutter om dagen," men vi fandt også ud af, at læselysten spirer, når børnene kan læse i hver sin bog, men sammen med vennerne, i rolige og hyggelige, bløde og inkluderende rum og miljøer. Noget tyder på, at pligt, mål og retningslinjer i en skolekontekst følger med ind i PLC'erne og videre hen på biblioteket. Læselysten er altså noget, der påvirkes og understøttes i alle børnenes arenaer fra hjem til skole til biblioteker, og det er derfor helt afgørende, at disse har forbindelse til hinanden og arbejder sammen, nemlig om læselyst på børnenes præmisser. Børnenes steder og arenaer er derfor også nødt til at tale sammen, hvilket er helt i tråd med dette projekts udgangspunkt – en indsats for at øge læselyst kræver tværprofessionelt samarbejde mellem skole, PLC, biblioteker, børn og hjem. For at forstå og designe til læselyst er det vigtigt at forstå og designe til hele barnets liv.

” Læselysten er altså noget, der påvirkes og understøttes i alle børnenes arenaer fra hjem til skole til biblioteker, og det er derfor helt afgørende, at disse har forbindelse til hinanden og arbejder sammen, nemlig om læselyst på børnenes præmisser.



Billede 5: En læselyst-prototype i pap.

Er der plads til to?

Et eksempel, der understreger børnenes vægtning af fællesskaber, er en oplevelse på et PLC, hvor PLC-koordinatoren er i gang med at lave en prototype (se billede 5)

Det er sjovt, at du er kommet nu, fordi jeg netop har haft en gruppe børn til at teste min prototype. Ved du, hvad de sagde til mig? De kunne virkelig godt lide den, men de spurgte: 'Er der plads til to indeni, ellers er det ikke noget for os?' Så nu er jeg i gang med at udvide den. (feltnoter, 2021)

” De kunne virkelig godt lide den, men de spurgte: 'Er der plads til to indeni, ellers er det ikke noget for os?'

Prototypen er lavet ud fra børnenes tegninger og afspejler samtidig et centralt princip i den børnecentrerede designmetode. Denne tilgang anerkender, som nævnt, børn som eksperter i deres eget liv og fremhæver ligeværdigt samarbejde mellem fagfolk og børn som afgørende for at udvikle skræddersyede og værdifulde løsninger for og sammen med børnene. PLC-koordinatorens praksis med at indhente input fra og teste sit koncept med børnene afspejler også, hvorfor materialevalg og arbejdsmetode er så vigtig, da det kan påvirke lysten og indstillingen til at ændre i sit 'produkt'. Det er nemt at udvide prototypen, og brugen af billige materialer som pap kombineret med børns villighed til at bidrage understreger vigtigheden af fagfolks åbenhed over for børns perspektiver, der kan understøttes gennem designmetoder (Feder, 2020; Lyndgaard et al., in Review).

Læselyst – en sociomateriel dimension

Fundene i projektet har givet anledning til at diskutere en udvidelse af læselystbegrabet til at inkludere et sociomaterielt perspektiv. Når man tilføjer et sociomaterielt perspektiv til læselyst, går det fra at være en individuel kognitiv aktivitet til at omfatte en holistisk oplevelse, der involverer hele kroppen, placeret i et specifikt rum og sted. Børnene forbinder sig ikke kun med indholdet af bogen og fortællingen, men også med den fysiske omgivelse, hvilket udgør en følelse eller oplevelse af læselyst (Lyndgaard et al., in Review). Læselyst er et mangefacetteret fænomen, der rækker ud over individuelle præferencer og færdigheder, idet det involverer forståelse af barnets samlede miljø, herunder skole, hjem og aktiviteter som besøg på biblioteker. Det sociomaterielle perspektiv tilføjer et nyt lag ved at understrege forbindelsen mellem fysiske materialer og deres sociale betydning. Dette åbner for nye tilgange inden for undervisning og læring, der tager højde for materielle, relationelle og rumlige aspekter (Lyndgaard et al., in Review).

” Når man tilføjer et sociomaterielt perspektiv til læselyst, går det fra at være en individuel kognitiv aktivitet til at omfatte en holistisk oplevelse, der involverer hele kroppen, placeret i et specifikt rum og sted.

Hvad kan det tværfaglige?

Samarbejde på tværs af skole, hjem og biblioteker bliver afgørende, når læselyst skal understøttes. Det sociomaterielle perspektiv hjælper med at bygge bro mellem disse kontekster og skaber mere sammenhængende tilgange til at styrke børns læselyst. Sammenfattende fremhæver det sociomaterielle perspektiv på læselyst vigtigheden af samarbejde på tværs af forskellige områder for at skabe værdifulde læringsmiljøer, der støtter børns interesse for læsning og bevæger sig væk fra funktionelle ("læselyst er 20 minutter om dagen") til mere legende tilgange i overensstemmelse med Nells (1988) definition af læselyst, der har sin oprindelse i det legende (Nell, 1988). Læselysten skabes også i relation til de helt enormt dygtige og engagerede læsevejledere, dansklærere, bibliotekarer og PLC-medarbejdere, der går en ekstra mil for at finde den helt rigtige bog, skabe motivation og give adgang til oplevelser med litteratur både direkte og indirekte. Vi bevægede os i projektet i alle konteksterne og så, hvor mange spændende tiltag der var, men videndelingen fandt ikke nødvendigvis sted, hvilket understreger vigtigheden af at dele de gode



eksempler faglighederne imellem. Projektets tværprofessionelle format har samlet faglighederne om bordet og muliggjort samarbejde og videndeling på tværs. Projektet har skabt læserum til børnenes både mentale og fysiske rum i kraft af prototyperne, men projektet har også skabt rum til at arbejde tværfagligt. Faglighederne er måske opdelt i forhold til indsatsområder, på lokationer og i tiden sammen med børnene, men der findes ingen opdelinger, når det kommer til børnenes liv og læselyst.



Det tværprofessionelle skal inkludere dem, som vi forsøger at lave løsninger til, nemlig børnene. Man kan designe sig til mere læselyst, da designtilgangen sikrer, at det tværprofessionelle også inkluderer børnene, der er eksperter på eget liv – og børnene ved faktisk godt, hvad der skal til for at skabe en god læseoplevelse og dermed styrke læselysten. Projektet har skabt forbindelser mellem fagprofessionelle og mellem PLC og biblioteker og børn, der er helt centrale, når læselysten understøttes på tværs af børnenes arenaer.

Referencer

Feder, K. (2020) Exploring a Child-Centred Design Approach – from tools and methods to approach and mindset. Ph.d.-afhandling.

Lund, H.R., & Skyggebjerg, A.K. (2021). Børns læselyst. *Pædagogisk Indblik*, 13, 13-34.

Lyndgaard, M., Tanggaard, L., Feder, K., & Skovbjerg, H.M., (in Review). Children's ludic reading: From the perfect book to social engaging reading environments. How a socio-material understanding of ludic reading and child-centered methods can inform practice.

Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. Yale University Press.

Nell, V. (1988). The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 6-50. <https://doi.org/10.2307/747903>

Om forfatterne

Maria Lyndgaard Petersen er cand.psych. og videnskabelig assistent på Designskolen Kolding. Hun er uddannet psykolog og er nu ph.d.-studerende, hvor hun forsker i relationen mellem læring og præstationskulturer. Derudover er hun videnskabelig assistent på Designskolen Kolding, hvor hun indgår i flere forskningsbaserede projekter, der blandt andet omhandler børn og læring.

Karen Feder er adjunkt på Designskolen Kolding. Hun er uddannet pædagog og designer og har en ph.d. i børnecentreret design. På Designskolen Kolding leder hun den internationale kandidatuddannelse i Design for Leg og forsker i børn, leg og design.

Marion Tirsgaard er børnekulturformidler på Koldingbibliotekerne. Hun er uddannet bibliotekar D.B. og cand.mag. i kulturformidling. På Koldingbibliotekerne er hendes fokus på at skabe læselyst for børn og unge. Derudover er hun lektør og laver anmeldelser af børne- og ungdomslitteratur, der fungerer som et indkøbsredskab for landets folkebiblioteker og pædagogiske læringscentre.

Rikke Graff Brink er PLC-koordinator på Munkevængets Skole i Kolding. Hun er dansklærer og klasselærer på mellemtrinnet og koordinator på Munkevængets Skoles PLC. Her bruger hun teknologi og kreativitet i arbejdet med læselyst.

Hanne Holm Johansen er lærer og PLC-koordinator på Fynslundskolen i Kolding. Hun har alle klasser på Fynslundskolen en time ugentlig på biblioteket, hvor hun skaber ro til at læse, hjælper med at finde en god bog og selv læser sammen med børnene.



Ordforklaringsstrategier hos børn i 4. klasse

AASE HOLMGAARD, SELVSTÆNDIG PSYKOLOG, PH.D.

NINA BERG GÖTTSCHE, LEKTOR, PH.D., VIA UNIVERSITY COLLEGE

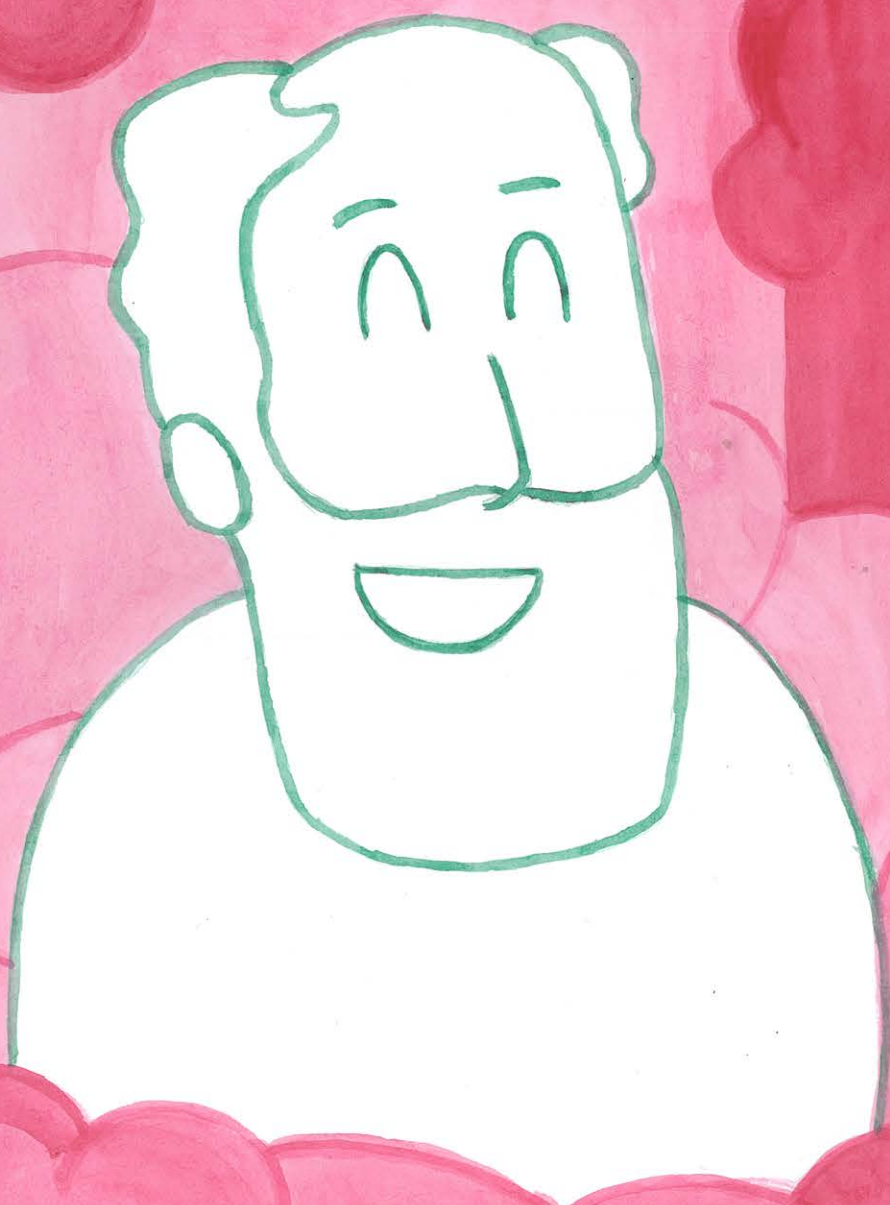
DENNE ARTIKEL ER ILLUSTRERET AF NATASCHA SOFIE BRINCH OG HELGA SIF ÓLADÓTTIR, BILLEDKUNSTSTUDERENDE PÅ LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Artiklen er fagfællebedømt

”Kendetegn, det er noget, man kan kende ved en person. Jeg går f.eks. ofte rundt med en tot sådan her. Det har jeg ikke lige i dag, men det er nok mit kendetegn.” Sådan illustrerer Mikkel i 4. klasse, hvad ordet kendetegn betyder, når han bliver spurgt af en voksen. I det tværfaglige projekt *Same Same but Different* undersøger vi, hvordan Mikkel og 68 andre børn forklarer ords betydning. Den eksplorative undersøgelse finder sted forud for og under en tværprofessionel intervention, hvor børnene omsætter en roman til animationsfilm. Undersøgelsen afdækker, at børnene anvender otte forskellige forklaringsstrategier, hvor den hyppigst anvendte er en illustrationsstrategi, som også indgår i Mikkels forklaring ovenfor. Artiklen indledes med et kort indblik i projektet. Herefter præsenteres det overordnede forskningsspørgsmål, som besvares gennem to delundersøgelser. Den første undersøgelse præsenterer de otte strategier med en række eksempler. Den anden undersøgelse tager afsæt i en case, som illustrerer, hvordan samspillet mellem strategierne finder sted i en konkret børnegruppe, som består af en faciliterende voksen og tre børn med forskelligt sprogligt afsæt. Vi argumenterer for, at kendskab til børns måde at danne betydning på kan blive en vigtig forforståelse for de voksne, som skal arbejde med at udvikle børns ordkendskab.

Hvad spørger vi om?

”Hvordan ser Gud ud?” spørger Line. ”Tegn ham som en gammel mand med hvidt skæg, som sidder i himlen mellem skyerne,” siger Lasse, ”så ved alle, hvem du mener ...” Denne ordveksling mellem Line og Lasse finder sted i det tværfaglige og tværprofessionelle undervisningsforløb, som foregår i fire fjerdeklasser på to skoler i Region Midtjylland. Eleverne undervises af en billedkunstner, en animationskunstner og af deres dansklærer, og børnene er i grupper i gang med at producere storyboards (Ebbensgaard et al., 2011) til små animationsfilm. Deres film skal tage afsæt i romanen *Fiskepigen* af Søren Jessen (Jessen, 2020), som eleverne netop har læst. Børnene er altså i gang med at omsætte et skriftsprogligt, litterært værk til en animationsfilm. I ovenstående dialog får Line adgang til Lasses indre forestillingsbillede af ordet Gud, og hun får forslag til, hvordan begrebet kan formidles visuelt, så deres animationsfilm vil lykkes. Lasse forklarer nemlig ordet Gud med et billede. Lasses strategi vækker vores nysgerrighed, fordi opgaven med at omsætte tekst til et visuelt udtryk tilsyneladende giver de to børn mulighed for *sammen* at afstemme deres læseforståelse. Hvor tekstlæsningen/tekstlytningen er en indre tavs og individuel proces, skabes en animationsfilm i et samarbejde, hvor børn eksplicit udveksler og forhandler sig frem til en fælles læseforståelse gennem nogle fælles accepterede visuelle udtryk med brug af artefakter (Hagels-



kjær et al., 2010). Børnenes læseforståelse bliver på den måde synlig og hørbar også for de voksne i rummet. Her tilbydes de voksne en sjælden mulighed for at kunne iagttage, hvordan børn forklarer ords betydning som afsæt for deres læseforståelse. Men hvilke forklaringsstrategier gør børn i 4. klasse egentlig brug af, når de skal udtrykke, hvad et ord betyder? Som forskere (Holmgaard, 2008; Gøtttsche, 2019), der tidligere har beskæftiget sig med de mange bump, der kan være på børns vej til at opbygge ordkendskab og dermed få de nødvendige forudsætninger for læseforståelse, er vi nysgerrige på børns egne strategier til at danne betydning. Vi stiller derfor forskningsspørgsmålet:

- Hvilke strategier bruger børn, når de skal forklare et ords betydning alene og sammen med andre?

” **Hvor tekstlæsningen/tekstlytningen er en indre tavs og individuel proces, skabes en animationsfilm i et samarbejde, hvor børn eksplicit udveksler og forhandler sig frem til en fælles læseforståelse gennem nogle fælles accepterede visuelle udtryk med brug af artefakter.**

Ordkendskab er en flaskehals for læseforståelse

I skolen er skriftsproget omdrejningspunkt for en stor del af den læring, der foregår. Det er i høj grad skriftsproget, som er bærer af skolens kulturform (Hetmar, 2019). Der skal læses og skrives tekster i alle fag, og lærere og elever taler med hinanden om de erkendelser, skriftsproget fører til. Når vi læser, danner vi en mental repræsentation på baggrund af teksten (Fox & Alexander, 2017). Vi skaber med andre ord forestillingsbilleder ”på basis af identifikation af tekstens skrevne ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden” (Elbro, 2014, s. 22). I den proces er vores ordkendskab helt afgørende. For har vi ikke viden om de ord, teksten består af, kan vi ikke opbygge et forestillingsindhold og danne de nødvendige følgeslutninger (Kispal, 2008). Ordkendskabet er med andre ord en flaskehals for læseforståelsen (Perfetti et al., 2007). Desuden er der en sammenhæng mellem elevers forståelsesniveau og den mængde tekst, de læser. For læsning af tekster kræver ikke kun et godt ordkendskab, det er også derigennem, ordkendskabet bedst udvikles (Biemiller, 2003).

En række sprog- og læseforskere pointerer altså den store betydning, børns ordkendskab har for muligheden for at læse og forstå tekster i alle fag. Dette perspektiv kommer fra en kognitions-psykologisk tradition, som udgør grundlaget både i forhold til vores viden om ordkendskabets betydning og som afsæt for en virksom undervisning i læseforståelse (Wright, T.S., & Cervetti, G.N., 2017; Nielsen et al., 2017; Gellert et al., 2019).

Ordkendskab i et børneperspektiv

Men ved vi egentlig, hvordan børn selv italesætter deres kendskab til ord? I vores søgen i litteratur om danske børns ordkendskab har vi ikke mødt børneperspektivet. Det vil sige konkrete svar eller eksempler på, hvordan børn på mellemtrinnet udtrykker deres kendskab til ord. Antropologiske og psykologiske undersøgelser påpeger betydningen af børns betydningsdannelse som led i deres sociale og personlige udviklingsproces (Gulløv, 1999; Perregaard, 2003). Denne dimension er helt afgørende, også når det handler om børns udvikling af ordkendskab, hvis man for alvor vil tage afsæt i barnets eget udgangspunkt. Et kendskab til børns egne måder at producere betydninger på

må være en vigtig forudsætning for alle voksne i dette felt. Vi ser altså projektets undersøgelse som knyttet til denne antropologiske forskningstradition, hvor fokus er på barnets perspektiv. Vi bidrager med en detaljeret undersøgelse af, hvordan børn i en konkret praksis forklarer ords betydning. I vores undersøgelse beder vi derfor 69 børn i fire fjerdeklasser enkeltvis om at forklare 21 ord ud fra spørgsmålene:

- Kender du ordet?
- Vil du forklare, hvad det betyder?
- Vil du lave en sætning med ordet?

” **Et kendskab til børns egne måder at producere betydninger på må være en vigtig forudsætning for alle voksne i dette felt.**

Spørgsmålene er inspireret af velkendte taksonomier over grader af ords bekendthed (Beck et al., 1987; Cronbach, 1942). Børnenes svar er lydoptaget og efterfølgende transskriberet samt kodet i databehandlingsprogrammet NVivo. Efter animationsforløbet mødtes vi to forskere igen med de 69 børn og talte med dem i grupper, hvor de havde deres produkter, det vil sige deres tegninger, billeder og animationsfilm, med til at understøtte samtalen. På bordene foran dem lå også papir og tegneredskaber. Formålet med samtalerne var dels at få viden om, hvordan børn i samspil med hinanden og en voksen italesætter deres forståelse af ordene, dels at afdække, hvordan strategierne spiller sammen. I samtalerne undersøgte vi derfor børnenes forståelse af præcis de samme 21 ord, som de mødte i vores første individuelle samtale, nu udelukkende ud fra spørgsmålet: ”Vil I forklare, hvad ordet betyder?” som afsæt for en åben dialog. Efterfølgende har vi gennemlyttet og delvis transskriberet disse samtaler.

Vores søgen i denne anden del af projektet går altså ud på at indkredse, hvilket samspil der er mellem børnenes forklaringsstrategier, når de sammen og med en faciliterende voksen skal finde frem til et ords betydning. Denne undersøgelse præsenteres gennem en case, hvor tre udvalgte børn med forskelligt sprogligt afsæt, nemlig Line, Anton og Lasse, samtaler om ordenes betydning.

Hvordan forklarer børn ords betydning?

I den første delundersøgelse søger vi svar på arbejdsspørgsmålet:

- Hvordan forklarer 69 børn i 4. klasse 21 tværfaglige ords betydning?

Undersøgelsens 21 ord (se tabel 1) er det, man med Beck et al. (2013) kan definere som højfrekvente ord for erfarne sprogbrugere, der anvendes på tværs af faglige domæner. Ordene er valgt, fordi de udgør væsentlige byggesten, når børn skal læse og forstå litterære tekster i dansk, og når de skal konstruere tegninger og skabe indhold i animationsfilm. Vi vælger altså ikke ord fra det litterære værk, som børnene skal omsætte, men ord, som de har brug for, når de skal bevæge sig på tværs af faglige domæner. Vi undersøger således ord, der udgør byggesten til børns udvikling af metasproglig kompetence. Kompetencer som vi efterfølgende ser udfolde sig i deres samtaler i grupper, hvilket er genstandsfeltet i delundersøgelse to.

Form	Figur	Forandre
Forestille	Virkemiddel	Illusion
Overraske	Symbol	Opmærksomhed
Sammenligne	Komposition	Fortælling
Forhold	Modsætning	Perspektiv
Udtryk	Spejle	Fantasi
Kendetegn	Mening	Afkode

Tabel 1: Undersøgelsens 21 tværfaglige ord

Børnenes svar på de tre spørgsmål viste sig at indeholde et stort antal ordforklaringer – i alt 1.334. Ved en grundig induktiv analyse af disse forklaringer blev det tydeligt for os, at de lod sig inddele i ni forskellige kodningskategorier. Vi så, hvordan børnene gav eksempler på ordenes brug, brugte deres egne erfaringer eller synonymer. Nogle gentog målordet i forklaringen, nogle analyserede ordenes morfemer, nogle understøttede deres forklaringer med fagter og mimik. Nogle forklaringer rummede mere end en betydning af ordet, og andre hævdede sig til en generel forklaring. Endelig fandt vi rene gæt. Forklaringerne spændte altså fra korte, konkrete eksempler på, hvordan ordene kan bruges, til abstrakte, generelle forklaringer. Vores første kodning resulterede i de ovennævnte ni kategorier af forklaringsmåder, som ligger tæt på børnenes svar. Den efterfølgende kodningsproces er foregået som beskrevet af Glesne & Peshkin: "Coding is a progressive process of sorting and defining and defining and sorting collected data (...) that are applicable to our research purpose. By putting like-minded pieces together into data clumps, we create an organizational framework" (Olsen, 2003, s. 74). Netop sådan kan også denne undersøgelses analyseproces beskrives. Vi iagttog en række forskellige ordforklaringsmåder, som efterfølgende kunne grupperes ud fra de ovenstående karakteristika. Vi foretog altså en kontinuerlig frem og tilbage-læsning i materialet. I den proces blev det tydeligt, at de mange forklaringsmåder kunne udledes i genkendelige og definerbare sproglige *strategier*. Ikke alle børn lykkes med at udtrykke en fuld forståelse af målordene, men alle børn benytter en sproglig strategi til at udtrykke deres forståelse. Når de 69 børn skal forklare, hvad et ord betyder, benytter de sig altså af det, vi nu kan beskrive som otte forskellige forklaringsstrategier. Disse strategier og deres samspil udgør, hvad vi fremover i denne artikel benævner som børnenes sproglige forklaringsberedskab. Beredskab betyder "klar til brug" (Den Danske Begrebsordbog, s. 603). Vi bruger ordet beredskab som et udtryk for de strategier, børnene har klar til brug og derfor benytter både i forhold til antal og den måde, de spiller sammen på. Et godt sprogligt beredskab er således kendetegnet ved at indeholde mange strategier og en fleksibel brug.

„ Ikke alle børn lykkes med at udtrykke en fuld forståelse af målordene, men alle børn benytter en sproglig strategi til at udtrykke deres forståelse.

Vi definerer børnenes strategier på følgende måde:

- ▶ Illustrere: Når ordet anskueliggøres ved hjælp af eksempler
- ▶ Demonstrere: Når ordets betydning vises med gestus eller lyd
- ▶ Abstrahere: Når forklaringen rummer en generalisering af ordets betydning
- ▶ Gentage: Når ordet forklares med ordet selv
- ▶ Erstatte: Når ordet forklares med et synonym

- Udfolde: Når forklaringen afdækker flere betydninger
- Analysere: Når forklaringen tager afsæt i ordets morfemer
- Gætte: Når forklaringen bygger på formodninger og skøn.

Med denne kategorisering af børnenes strategier har vi nu en begrundet formodning om, hvad børn gør, når de udtrykker deres kendskab til ord. Vi har således analyseret os frem til en forståelse for børns sproglige forklaringsberedskab, som vi har savnet.

Analysen af børnenes sproglige beredskab giver desuden et overblik over, hvilke strategier børnene anvender mest, og hvilke de bruger mere sporadisk. I det følgende forklares strategierne og deres brug med eksempler fra de samme tre elever, nemlig Anton, Line og Lasse, som optræder i casen. I tabel 2, som følger efter analysen, ses et skematisk overblik over strategierne samt deres udbredelse og fordeling blandt alle børnene.

Vi kan se, at samtlige børn illustrerer deres forklaringer. Det vil sige, at de viser et ords betydning gennem konkrete eksempler, som tilbyder tilhøreren en visuel forestilling. Anton forklarer eksempelvis ordet *kendetegn* på følgende måde: ”hvis man har en stor bums, og den bliver ved med at sidde der.” Strategien *at illustrere* indeholder i alt 608 referencer og er dermed den strategi, børnene bruger allermost. Børnene henter deres illustrationer forskellige steder fra. En gennemgående måde at illustrere på er at knytte an til personlige oplevelser og erfaringer. En del børn (i alt 12) *demonstrerer* også deres forklaring gennem direkte gestik (heriblandt Anton), eksempelvis når de viser betydningen af ordet *spejle* ved med hænderne at vise, hvordan man spejler i matematik, eller når de viser ordet *overraske* ved at udbryde et ”bøh”. Strategien *at demonstrere* bliver anvendt i alt 12 gange. Datamaterialet viser også, at børnene i høj grad *abstraherer*, når de forklarer et ords betydning. Når børn abstraherer, anvender de en forklaring, som ligger tæt op ad ordbogens generelle definition. Fx forklarer Lasse ordet *illusion* på følgende måde: ”man ser noget, som der faktisk ikke er der.” I alt benytter 60 ud af de 69 børn strategien *at abstrahere*, og der er i alt 252 referencer i kategorien.

En anden strategi, som optræder mange gange (i alt 270), hos næsten alle børn (65 ud af 69), er *at gentage*, dvs. at de forklarer ordet med ordet selv. Her forklarer Lasse eksempelvis ordet *mening*: ”Jeg har en mening om, hvad jeg selv vil,” altså ved at gentage ordet i en sætning. Denne strategi fører ikke i sig selv til en beskrivelse, der forklarer ordet, men er tegn på, at Lasse har et brugskendskab til ordet. Ordet er bekendt, og børnene kan udtale og danne sætninger med ordet. Men de benytter ikke en anden strategi, som kan forklare ordet. For mange børn står denne strategi da heller ikke alene, men fungerer i kombination med andre strategier og kan som sådan ses som en måde at komme i gang med en forklaring på.

Endnu en hyppig strategi, som bruges af 51 af de 69 børn, er at erstatte det ord, som skal forklares. Der er i alt 84 referencer til strategien *at erstatte* i datamaterialet. Et karakteristisk eksempel er, når Lasse forklarer *symbol* som ”en slags tegn, der er på en måde.” Strategien er en analytisk forklaringsmetode på samme måde, som når børnene udfolder ordet ved at finde andre ord, der betyder det samme – altså når de giver bud på synonymer. Strategien *at udfolde* bliver brugt af 13 elever og rummer i alt 24 referencer. Et eksempel er, når Line både forklarer ordet *figur* som geometriske former og som ”en legetøjsfigur.” Børnene anvender også en analytisk forklaringsmetode, når de finder frem til ordets betydning ved at opløse det i morfemer, som når eksempelvis et barn afsøger, hvad ordet *virkemiddel* betyder: ”Virkemiddel, er det ikke noget middel, der virker?” Strategien *at analysere* anvendes af 16 børn og optræder i alt 27 gange. Som eksemplet her viser, når børnene ikke nødvendigvis altid frem til et ords betydning, men de anvender altid en strategi.

Ingen af de tre udvalgte børn anvender den sidste af de otte strategier, nemlig *at gætte*. Men strategien anvendes i alt af 28 børn, dvs. lidt under halvdelen af børnene, når de er usikre på, hvad et ord betyder. Gættene rummer ofte en lydlig sammenhæng med et ord, de kender. Fx spørger et af børnene: ”Udtryk – er det det samme som utryg?” Andre børn forveksler det ord, de skal forklare, med et velkendt ord, fx gætter flere børn på, at ordet virkemiddel betyder ”hjælpemiddel”. Karakteristisk for denne strategi er, at den ofte formuleres som et spørgsmål og må ses i sammenhæng med, at børnene sidder alene sammen med en voksen, som forventeligt kan give dem en afklaring på deres usikkerhed.

Forklaringsstrategi	Fordeling	Udbredelse
Illustrere	69	608
Demonstrere	12	12
Abstrahere	60	252
Gentage	65	270
Erstatte	51	84
Udfolde	13	24
Analysere	16	27
Gætte	28	57

Tabel 2: Overblik over fordelingen (antal børn) og udbredelsen (antal referencer) af forklaringsstrategierne hos de 69 børn

Opsamlende kan vi altså sige, at når børn skal forklare, hvad et ord betyder, så har de et sprogligt forklaringsberedskab, som viser sig i otte definerbare forklaringsstrategier, hvoraf strategien *at illustrere* er den mest udbredte og tillige den eneste strategi, der anvendes af alle børn.

” Når børn skal forklare, hvad et ord betyder, så har de et sprogligt forklaringsberedskab, som viser sig i otte definerbare forklaringsstrategier, hvoraf strategien *at illustrere* er den mest udbredte og tillige den eneste strategi, der anvendes af alle børn.

Børns sproglige forklaringsberedskab – tre elevprofiler

Illusion, ja, det er jo, når man ser noget, som ikke er der ... det er, ligesom når man laver en tegnefilm, og man så har de her figurer, og så bevæger man dem en lille smule, og så ser det ud, som om de går, men ... Det er en slags illusion. (Line)

I dette eksempel ser vi, hvordan Line fleksibelt veksler mellem forskellige strategier, når hun skal forklare, hvad ordet illusion betyder. Line har, hvad vi med afsæt i undersøgelsen her kan kalde et veludviklet sprogligt forklaringsberedskab, som bl.a. viser sig ved, at hun ubesværet *abstraherer* ved at forklare ordet gennem en generalisering, som glider over i en *illustration*, der folder abstraktionen ud i et anskueligt eksempel. I materialet er der også eksempler på børn, som ikke i samme grad viser det samme veludviklede sproglige forklaringsberedskab. Anton kan eksempelvis forklare otte ud af de 21 ord, og han benytter tre ud af de otte strategier, hvoraf den ene strategi, nemlig *at*

demonstrere, er mere visuel end verbal. Til sammenligning kan Line forklare 17 af de 21 ord, og hun benytter fem af de otte strategier. Desuden er det karakteristisk, at Line benytter de fem strategier fleksibelt, i den forstand at hun ofte benytter mere end en strategi, når hun skal forklare et ords betydning, mens andre børn benytter strategierne mindre fleksibelt. Lasse kan eksempelvis forklare lige så mange ord som Line, men hans strategivalg er ikke helt så veludviklet, idet han anvender fire af de otte strategier og næsten altid en ad gangen. Den eneste gang han anvender mere end en strategi, er, når han skal forklare, hvad ordet *figur* betyder. Desuden er strategien *at gentage* den ene af de to strategier, som han anvender oftest, og uden at strategien kombineres med en anden strategi, med undtagelse af et enkelt tilfælde. Til sammenligning benytter Line mere end en strategi ved i alt ni af de 17 ord og i de to tilfælde, hvor hun anvender strategien *at gentage*, er det altid i kombination med en anden strategi (se tabel 3).

Barn/kategori	Line	Lasse	Anton
Illustrere	11 forestille, sammenligne, forhold, kendetegn, figur , symbol, modsætning, mening, forandre,	5 form, overraske, figur , opmærksomhed, afkode	4 overraske, kendetegn, opmærksomhed, fantasi
Demonstrere	0	0	1 spejle
Abstrahere	9 forhold , udtryk, kendetegn, figur, illusion , opmærksomhed, perspektiv, fantasi, afkode	6 udtryk, kendetegn, spejle, illusion, perspektiv, fantasi	0
Gentage	2 forestille, sammenligne	6 forestille, sammenligne, figur , modsætning, mening, fortælling	3 sammenligne, figur, forandre
Erstatte	4 form, overraske, fortælling, fantasi	2 symbol, forandre	0
Udfolde	1 figur	0	0
Analyse	0	0	0
Gætte	0	0	0

Tabel 3: Oversigt over de tre elevprofilers strategibrug. Den blå farve markerer, når en strategi bruges fleksibelt.

Analysen afdækker, hvor forskelligt Line, Lasse og Antons sproglige forklaringsberedskab er. Set i et skoleperspektiv udgør de tre forskellige elevprofiler. Line repræsenterer en elevgruppe med et veludviklet sprogligt forklaringsberedskab, som benytter mange strategier fleksibelt. Lasse repræsenterer en elevgruppe, som benytter en del forklaringsstrategier, men mindre fleksibelt, og hvor strategien *at gentage* er hyppig. Anton repræsenterer en elevgruppe, som har et begrænset sprogligt forklaringsberedskab med få strategier, som ikke anvendes fleksibelt.

Med undersøgelsens kortlægning kan vi altså nu karakterisere, hvad der ser ud til at kendetegne børns sproglige forklaringsberedskab, når de skal forklare ords betydning. Denne viden kan bruges

didaktisk, når man som lærer skal udvikle børns ordkendskab og dermed deres læseforståelse. Det vender vi tilbage til i artiklens afslutning.

” Denne viden kan bruges didaktisk, når man som lærer skal udvikle børns ordkendskab og dermed deres læseforståelse.

Fra illustration til abstraktion – på vej mod læseforståelse

Hvis man er ude i ørkenen, så kan man nogen gange se ting, som ikke er der – så ser man illusioner. Fx hvis ens hjerne er virkelig tørstig, så kan den se noget vand, selvom det ikke er der.

Af undersøgelsen kan vi se, at den strategi, som alle børn anvender, når de skal forklare, hvad et ord betyder, er *at illustrere*. Derfor er denne strategi et godt afsæt for læring, når vi gerne vil give alle børn mulighed for at udvide deres ordkendskab. Når man forklarer ord ved at give illustrative eksempler, anskueliggør man sin forståelse ved at skabe billeder. Når vi hører ordet illusion blive forklaret som ovenfor, så får vi adgang til barnets indre billede af, hvad ordet illusion kan betyde. Vi får kendskab til barnets forståelse gennem en illustrationsstrategi. Vores undersøgelse viste, at børnene har et meget forskelligt sprogligt forklaringsberedskab. Nogle børn gør brug af mange strategier, andre bruger få. Nogle børn kombinerer fleksibelt de strategier, de mestrer, mens andre kun anvender få foretrukne strategier. Når vi taler om skriftsprogsudvikling og læseforståelse, er en særlig udveksling af strategier interessant, nemlig udvekslingen mellem strategierne *at illustrere* og *at abstrahere*. Når man illustrerer et begreb, knytter man begrebet til et specifikt domæne og til specifikke erfaringer. Når man abstraherer, kan man frit bevæge sig på tværs af domæner, og man er frigjort fra personlige erfaringer. Begrebet fungerer alment og generelt. Fordi børn kommer med meget forskellige sproglige erfaringer, er det vigtigt, at skolen skaber lærings- og deltagelsesmuligheder, som både tager afsæt i de forklaringsstrategier, børnene har med sig, og fremmer de forklaringsstrategier, der er nødvendige for at kunne begå sig i en skriftsprogskultur. De skal med andre ord kunne veksle mellem *at illustrere* og *at abstrahere*. De skal udvikle metasproglig kompetence.

” Når vi taler om skriftsprogsudvikling og læseforståelse, er en særlig udveksling af strategier interessant, nemlig udvekslingen mellem strategierne *at illustrere* og *at abstrahere*.

I det følgende analyserer vi, hvordan Line, Lasse og Anton finder frem til betydningen af ordene i en samtale med en medierende voksen, hvor børnene udtrykker sig med forskellige strategier.

Strategiernes samspil – en case

I den anden delundersøgelse bevæger vi os nu fra en undersøgelse af børnenes individuelle ordforklaringer til en undersøgelse af, hvordan børn i samarbejde og i samtale med andre børn og støttet af en voksen forklarer ord. Denne undersøgelse har følgende arbejds spørgsmål:

- Hvordan spiller strategierne *at illustrere* og *at abstrahere* sammen, når børn får mulighed for at samtale med hinanden og med en medierende voksen, og når de har fælles erfaringer fra et tværfagligt projekt?

Igennem hele casen er der talrige eksempler på, hvordan Line, Lasse og Anton i deres sproglige samspil udveksler strategierne *at illustrere* og *at abstrahere*. Vi har valgt to uddrag, som på hver sin måde viser, hvordan denne udveksling finder sted.

I det første uddrag er de tre børn i gang med at forklare, hvad ordet fantasi betyder, mens intervieweren Aase medierer samtalen:

Lasse: Drager, rumvæsner ... fantasi, det er mange ting ...

Anton: Fantasi, det kan være, hvis jeg nu f.eks. sidder og tænker på noget inde i mit hoved ... f.eks. ... måske kom Superman lige derude ... lige pludselig ... eller der kom en politibil, eller der kom en flyvende bold forbi, så er det f.eks. det ...

Aase: Nemlig ... Så hvad er fantasi? ...

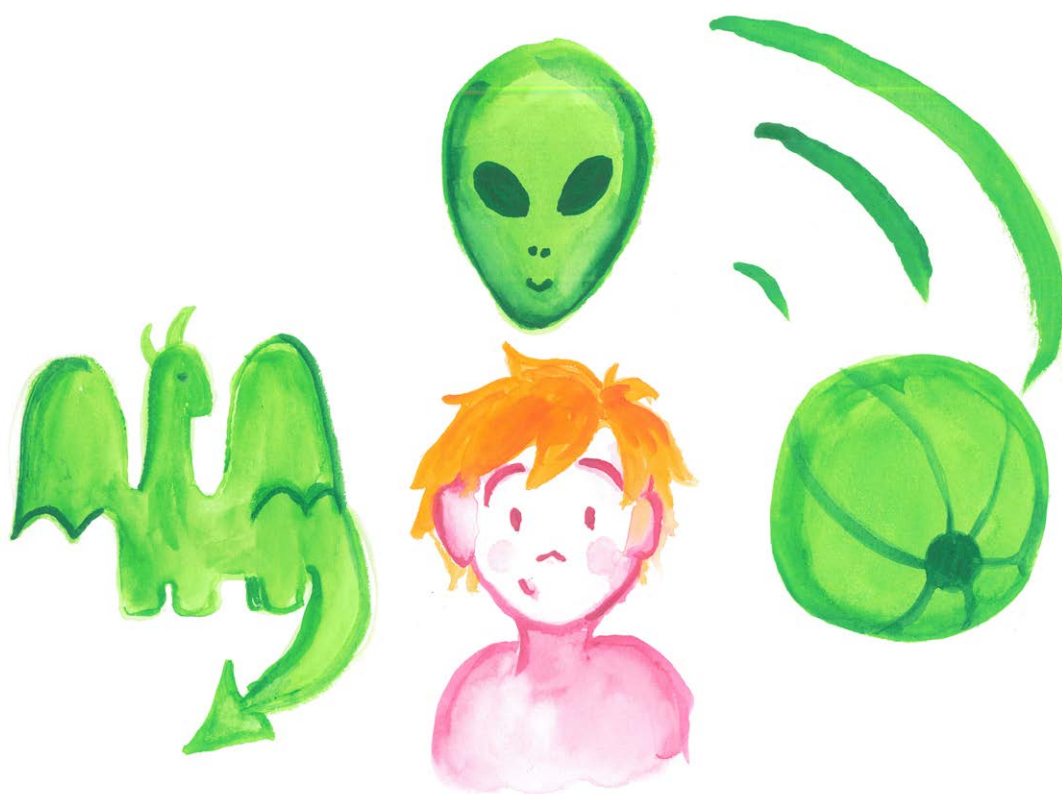
Line: Noget man forestiller sig ...

Lasse: Noget i ens tanker ...

Anton: Sommetider, da kan jeg forestille mig, at jeg måske sidder oppe i et træ ...

Aase: Ja ... og i virkeligheden sidder du inde i skolen og har matematik ...

Lasse har tegnet en drage ...



Uddraget viser, hvordan strategierne *at abstrahere* og *at illustrere* glider frem og tilbage i samtalen. Lasse starter med to konkrete eksempler på fantasidyr, og det udspil griber Anton og omsætter til en abstraktion, nemlig "hvis jeg nu f.eks. sidder og tænker på noget inde i mit hoved." Derefter udbygger han forklaringen med flere illustrationer, som han henter fra de tegninger og animati-

onsfilm, han har været med til at lave. Spørgsmålet: "Så hvad er fantasi?" medierer samtalen ved at invitere til yderligere abstraktion, og spørgsmålet får Line til at generalisere Antons og Lasses illustrationer med en almen definition: "Noget man forestiller sig." Derefter tager både Lasse og Anton abstraktionen til sig. Lasse gør det ved at sige: "Noget i ens tanker" og bruger altså Antons udsagn: "tænker på noget," og Anton genbruger Lines definition og siger: "Sommetider, da kan jeg forestille mig," og dermed understreger han den almene definition med en ny konkret illustration: "at jeg måske sidder oppe i et træ."

Vi ser altså, hvordan de tre børn med hjælp fra en medierende voksen, interviewer Aase, får begrebet fantasi bygget op sammen ved gensidigt at tilbyde hinanden abstraktioner og illustrationer. Det er også værd at lægge mærke til, at Anton i den første undersøgelse ikke viste nogen brug af strategien *at abstrahere*, og han viste heller ikke nogen fleksibel brug af strategier. I ovenstående uddrag ser vi, hvordan samtalen mellem de tre børn og den voksne skaber nogle muligheder, der får Anton til fleksibelt at kombinere strategierne *at illustrere* og *at abstrahere*.

I det andet uddrag fra casen forklarer børnene, hvad ordet kendetegn betyder.

- Line: Ja, kendetegn, der er intet dårligt her – men altså, jeg er høj (peger på sig selv), han er lav (peger på Lasse), han er rødhåret (peger på Anton)
- Anton: Jeg er Rødhætte ...
- Line: Jeg er den store stygge ulv ...
- Aase.: At du siger Rødhætte, Anton, det synes jeg er vildt stærkt ...
- Line: Det er ligesom på film, hvis man vil undgå mobning, så skal man bare selv sige det, inden de når det ... så er det nemlig sjovt i stedet for mobning ...
- Aase: Ja, så kan man afværge det ...

I dette uddrag er det Line, som indleder med at bruge strategien *at illustrere*. Hun giver ordet kendetegn mening ved kærligt at drille sine kammerater og pege på kendetegn hos dem, som kan opfattes negativt, i modsætning til det kendetegn, hun fremhæver ved sig selv. Anton fanger hendes drilleri og siger: "Jeg er Rødhætte." På den måde får han med humor punkteret muligheden for mobning. Gennem metakommunikation værdsætter interviewer Aase Antons valg af ordet Rødhætte ved at rette fokus mod det sagte: "At du siger Rødhætte, Anton, det synes jeg er vildt stærkt." Line sætter derefter yderligere ord på Antons valg og almengør det som en virksom strategi, når man er i risiko for mobning. Anton kan handle med sit sprog, og Line kan almengøre Antons sproglige handling med sit sprog, idet hun går fra *at illustrere* til *at abstrahere*.

Vi ser, hvordan samtalen i glidningen mellem *illustration* og *abstraktion* nuancerer og udfolder begrebet, så det udvider børnenes forståelse af det semantiske netværk, ordet kendetegn er en del af. Begrebet bliver nemlig meningsfuldt for børnene, når de relaterer det til ordet mobning. Den åbne samtale indebærer, at et ord som kendetegn knyttes til en kontekst, hvor netop et menneskes kendetegn bliver altafgørende, og dermed udtrykker børnene en dyb følelsesmæssig og personlig forankret forståelse af ordet kendetegn.

” Vi ser, hvordan samtalen i glidningen mellem *illustration* og *abstraktion* nuancerer og udfolder begrebet, så det udvider børnenes forståelse af det semantiske netværk, ordet kendetegn er en del af.

I uddraget ser vi også, hvordan Line bruger illustrationsstrategien på en særlig måde, idet der ligger en abstrakt forståelse bag hendes illustration. Hun er fortrolig med den almene forståelse af begrebet kendetegn som et ”karakteristisk træk, som nogen eller noget kan genkendes på” (ordnet.dk). Hun kan derfor illustrere ordet på en måde, der kommer til at fungere som bindeled mellem den konkrete og den abstrakte betydning af ordet. Derfor er Anton fuldstændig med, idet han bliver mødt præcis med den strategi, han er mest fortrolig med, og han kan tage imod hendes drilleri og dermed deltage i deres fælles udfoldelse af begrebet kendetegn. Samtalen viser, hvordan de to strategier gensidigt beriger hinanden. Lines abstrakte forståelse af ordet kendetegn gør hende i stand til helt konkret i rummet mellem de tre børn at konstruere præcise eksempler på ordets betydning. Dermed skaber hun et inkluderende samvær, hvor Anton umiddelbart kan svare tilbage med humor, fordi *at illustrere* er hans vigtigste strategi.

Hvad har vi lært?

Vores artikel starter med en afdækning af, hvordan børn i fire fjerdeklasser forklarer 21 tværfaglige ords betydning. Vi finder, at børnenes sproglige forklaringsberedskab kan beskrives som et samspil mellem otte forskellige forklaringsstrategier. Strategien *at illustrere* viser sig at være den strategi, alle børn bruger, og den strategi, alle børn bruger mest. Dette fund viser, at alle børn i undersøgelsen har strategier til at vise deres ordkendskab. Naturligvis kan nogle ord være udenfor børnenes erfaringshorisont, men selve forklaringsstrategien *at illustrere*, det vil sige at ”anskueliggøre et ord ved hjælp af eksempler”, er en sikker del af de deltagende børns strategier.

I den anden del af undersøgelsen, nemlig i den medierende samtale, er denne viden vigtig, fordi den voksne har brug for kendskab til, hvilke strategier hun kan forvente, at alle børn kan genkende og anvende. Idet den voksne kender til de otte strategier, kan hun tilbyde alle børn i samtalen en mulighed for at deltage og dermed aktivt udfolde deres ordkendskab.

Med fundet af de otte forklaringsstrategier kan vi hermed konkludere, at den medierende voksne har fået et værdifuldt redskab, som hun nu kan anvende i det didaktiske arbejde med at udvikle børns ordkendskab. Den medierende voksne har fået et konkret værktøj, som giver hende mulighed for at iagttage børns måde at udtrykke deres ordkendskab på, ligesom hun har fået muligheden for at tilbyde børn strategier, som endnu ikke er en del af deres aktive forklaringsberedskab. I den didaktiske forskningslitteratur er det en kendt pointe, at den sproglige udvikling kan understøttes gennem stilladsering af nærværende voksne (Gibbons, 2016). I denne undersøgelse bidrager vi med en konkretisering dels af, hvilke elementer et ordforklaringsberedskab kan rumme, dels af, hvordan den voksne kan støtte børn i at bruge strategierne fleksibelt.

” Den medierende voksne har fået et konkret værktøj, som giver hende mulighed for at iagttage børns måde at udtrykke deres ordkendskab på.

Undersøgelsens potentiale

Vi har været særligt opmærksomme på udvekslingen af to centrale strategier, nemlig *at illustrere* og *at abstrahere*. I analysen af casen så vi, hvordan denne udveksling går begge veje. Illustrationerne fodrer abstraktionerne og giver dem substans, mens abstraktionerne gør begreberne til almene byggesten, som kan bruges reflektivt og dermed tværfagligt. Konteksten for afdækningen af børns forklaringsberedskab og de nye muligheder for at støtte arbejdet med ordkendskab er i projektet her en æstetisk læreproces, hvor en roman omsættes til en animationsfilm. I netop sådan en praksis udfordres børn til at udforske og reflektere over ords betydninger som led i deres læseforståelse (Abbott et al., 2013).



"Hvordan ser Gud ud?" spurgte Line indledningsvist. "Tegn ham som en gammel mand med hvidt skæg, som sidder i himlen mellem skyerne," svarede Lasse, "så ved alle, hvem du mener ...". Børnene må i den æstetiske læreproces forhandle sig frem til, hvordan abstrakte begreber – selv Gud – kan illustreres. Det fælles tredje, nemlig det kreative arbejde med at omsætte en roman til en animationsfilm, giver et fælles afsæt for refleksion over ords betydning i relation til bogen. Abstrakte begreber bliver udfoldet med eksempler, og de mange eksempler fører til abstraktioner. Netop tegne- og animationskunst i samspil med danskfaget rummer den samme vekselvirkning mellem konkrete

billeder, dannelse af indre forestillingsbilleder og abstraktioner. Vi har derfor haft en optimal ramme for vores afdækning af børns sproglige forklaringsberedskab og en optimal ramme for at iagttage den didaktiske betydning af den faciliterende voksnes rolle i samtalen med børn.

Selvom vores datamateriale er ganske stort, har de to delundersøgelser naturligvis deres begrænsning. Vi opdager gennem de to delundersøgelser, at børn har ordforklaringsstrategier, som er genkendelige og analytisk generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 335), men andre undersøgelser vil kunne finde flere strategier og betydningsfulde måder, de virker sammen på, og dermed nuancere og udfolde vores fund.

Same Same but Different

Same Same but Different er et tværprofessionelt forsknings- og udviklingsprojekt i VIA University College, som med midler fra Region MIDT, DFI (Dansk Filminstitut) og Børne- og Undervisningsministeriet afsøger mulighederne for at udvikle børns sprog gennem æstetiske læreprocesser. Projektet er gennemført i samarbejde med fire fjerdeklasser på to skoler i henholdsvis Randers og Faurskov Kommune med henblik på at udgive et konkret undervisningsmateriale til danskundervisningen på mellemtrinnet.

Projektgruppen består af kunstnerne Hanne Pedersen (animator) og Jane Susanne Andersen (billedkunstner og børnebogsforfatter) samt lektor Ane Tyrrestrup fra pædagoguddannelsen i Randers (VIA) og denne artikels to forfattere, Aase Holmgaard og Nina Berg Gøtttsche.

Artiklen bygger på data indsamlet gennem skoleåret 2022/23.

Data består af:

- Første undersøgelse: Individuelle samtaler, hvor 69 børn forklarer 21 tværfaglige ord
- Feltobservationer under intervention (et tværfagligt animationsprojekt)
- Anden undersøgelse efter interventionen: Samtaler, hvor de 69 børn i grupper forklarer de samme 21 ord.

Referencer

- Abbott, C., Pedersen, H., & Holmgaard, A. (2013). Animation: Children, autism and new possibilities for learning. *Journal of Assistive Technologies*, 7(1), 57-62.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life. Robust Vocabulary Instruction*, 2. udg. The Guilford Press.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., & Omanson, R. C. (1987). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. I M.G. McKeown & M.E. Curtis (red.), *The nature of vocabulary acquisition* (s. 147-163). Erlbaum.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-335
- Cronbach, L.J. (1942). Measuring knowledge of precise word meaning. *The Journal of Educational Research*, 36(7), 528-534.
- Ebbensgaard, A.H.B., Elf, N.F., & Søndergaard, S. (2011) *At tegne en tanke. Første rapport om Visuel hf i Viborg*. Syddansk Universitet, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning*, 3. udg. Hans Reitzels Forlag.
- Fox, E., & Alexander, P.A. (2017). Text and Comprehension. A Retrospective, Perspective, and Prospective. I S.E. Israel (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 2. udg. (s. 335-352). The Guilford Press.
- Gellert, A.S., Wischmann, S., & Arnbak, E. (2019). Kontekst-orienteret ordkendskabsundervisning for elever i 5. klasse med begrænset dansk ordforråd. En undersøgelse af korttids- og langtidseffekter. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, 57, 46-79.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget styrk læringen: Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Samfundslitteratur.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. Gyldendal.
- Gøttsche, N.B. (2019). *Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse – Et kvalitativt Verbal Protocol-studie af hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen*. Aarhus Universitet.
- Hagelskjær, J., Holmgaard, A., Lindekilde, S., Pedersen, H. (2010). *Animeret til læsning – et studie i animationspædagogikkens muligheder for at udvikle læseforståelseskompeter hos elever på folkeskolens mellemtrin*. Nationalt Videncenter for Læsning.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Doktordisputats. DPU, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitets Forlag.
- Holmgaard, A. (2007). *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Jessen, S. (2020) *Fiskepigen*. Gyldendal.

Kispaal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading. Literature Review. Research Report DCSF-RR031*. National Foundation for Educational Research.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, 3. udg. Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, A.V., Daugaard, H.T., & Juul, H. (2017). Ordkendskabsundervisning på mellemtrinnet. *Skandinaviske studier*, 8(1), 25-41.

Olsen, H. (2003). Kvalitative analysestrategier og kvalitetssikring. Tværgående tendenser i engelsksproget og skandinavisk kvalitativ metodelitteratur sammenholdt med Steinar Kvaales Interview. *Sociologisk Forskning*, 40(1), 68-103.

Perregaard, B. (2003). *Må vi skrive på vores historier*. Akademisk Forlag.

Perfetti, C.A., Landi, N., & Oakhill, J. (2007). The Acquisition of Reading Comprehension Skills. I M.J. Snowling & C. Hulme (red.), *The Science of Reading. A Handbook* (s. 227-247). Blackwell Publishing.

Wright, T.S., & Cervetti, G.N. (2017). A Systematic Review of the Research on Vocabulary Instruction That Impacts Text Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203-226.

Om forfatterne

Aase Holmgaard er autoriseret privatpraktiserende psykolog og ph.d. Hun underviser og superviserer lærere og pædagoger og også forældre og pårørende til børn, unge og voksne med særlige behov. Hun har i sit arbejde fokus på sprog og kommunikation og betydningen af at blive forstået ud fra sit eget ståsted og perspektiv.

Nina Berg Gøttsche er ph.d. og tilknyttet Forskningscenter for pædagogik og dannelse, program for sprog og literacy på VIA University College. Hun har i en årrække interesseret sig for sprog og sprogforståelsesvanskeligheder. Hun har forsket i, hvordan elever kan øge deres deltagelse ved at inddrage elevernes eget perspektiv.

30. maj 2024, Vejle

Veje til Literacy

Kom til årets Veje til Literacy-konference, hvor du kan høre om NVL's projekter.

29. august 2024, København

Seminardag om skriveidaktik

På dette seminar præsenterer vi viden og erfaringer fra de to skriveidaktiske projekter Lolland skriver og Skrivesucces for elever i stavevanskeligheder.

11. september 2024, Aarhus

Workshop: Styrk elevernes læsning og ordforråd på tværs af fag

Denne workshop henvender sig til danskfaggrupper og læse- og sprogvejledere tilknyttet mellemtrinnet. Vi præsenterer og dykker ned i konkrete materialer og redskaber udviklet og afprøvet i projekt Få forståelsen med.

12. september 2024, Aalborg

Workshop: Styrk elevernes læsning og ordforråd på tværs af fag

Denne workshop henvender sig til danskfaggrupper og læse- og sprogvejledere tilknyttet mellemtrinnet. Vi præsenterer og dykker ned i konkrete materialer og redskaber udviklet og afprøvet i projekt Få forståelsen med.

30. september 2024, København

Temadag om skriftsprogsvanskeligheder: Sprogmodeller (AI)

NVOL inviterer til den årlige temadag, som har fokus på potentialer og begrænsninger ved sprogmodeller i forhold til compensation og læring for elever, studerende og voksne i skriftsprogsvanskeligheder.

4. oktober 2024, Aarhus

Temadag om skriftsprogsvanskeligheder: Sprogmodeller (AI)

NVOL inviterer til den årlige temadag, som har fokus på potentialer og begrænsninger ved sprogmodeller i forhold til compensation og læring for elever, studerende og voksne i skriftsprogsvanskeligheder.

8. oktober 2024, online

Webinar: Digital læsning og læsedidaktik

Åbent webinar for alle lærere, lærerstuderende, læsevejledere og læreruddannere i Skandinavien. På webinaret præsenteres undersøgelser fra klasserum, hvor der arbejdes med digital læsning og læsedidaktik i flere fag.

Scan og læs
tidsskriftet

