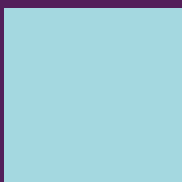
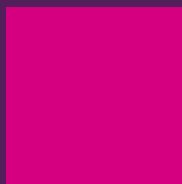


Nr. 23 · 2018



TIDSSKRIFTET

# VIDEN OM LITERACY

**TEMA:**

At tale for at lære

### **Viden om Literacy nr. 23, april 2018**

Redaktører: Katja Sørensen Villien, Anders Skriver Jensen og Lene Storgaard Brok (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Kirsten Fobian Kovacs

Norsk korrektur: Eva Vestrheim

Engelsk korrektur: Dorte H. Silver

Illustrationer: Josephine Kyhn

Tryk: Kailow Graphic A/S

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning.

Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

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

ISSN nr. 2245-2761

Nationalt Videncenter for Læsning  
Campus Carlsberg  
Humletorvet 3  
1799 København V  
E-mail: [info@videnomlaesning.dk](mailto:info@videnomlaesning.dk)

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Læsning og multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jordan læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre – hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!
- Nr. 15: Lad os skrive om skivedidaktik
- Nr. 16: Med strøm på...
- Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole
- Nr. 18: På flere sprog
- Nr. 19: SKRIFT
- Nr. 20: Litteraturdidaktik og -pædagogik
- Nr. 21: Multimodale tekster
- Nr. 22: LIT3R4CY – literacy og numeracy i børnehave og indskoling
- Nr. 23: At tale for at lære



# Indledning

'Har du talt med dit barn i dag?' Sloganet fra en kampagne i 1980'erne er stadig relevant: Både forældre, lærere og pædagoger ved, at det talte sprog er helt afgørende for børns udvikling, men vi lader det alt for ofte være op til børn og elever selv at akkumulere talefærdigheder – mere eller mindre tilfældigt. Dawes og Warwick påpeger i dette temanummer af *Viden om literacy*, at vi aldrig ville lade tilfældet råde i samme grad, når det handler om andre centrale færdigheder såsom læsning og skrivning.

Mange af temanummerets skribenter peger samtidig på talesproget som grundlæggende for udvikling af skriftsproglig literacy. Denne sammenhæng mellem tale- og skriftsproglig udvikling grundlægges i den tidligste interaktion mellem voksne og børn og trækker tråde op gennem hele skoleforløbet. Derfor er det afgørende, at vi bruger den viden, der faktisk findes på området, til at stille skarpt på det mundtlige sprog; både i skolens undervisning og i pædagogisk arbejde mere generelt. Artiklerne i dette temanummer rummer en række bud på, hvordan mundtligheden kan udvikles på tværs af institutioner, fra skolesammenhænge til garderobesnak og oplæsning. Hvordan kan sprogbrugssituationer bruges som didaktisk greb i børnehaven? Hvordan kan læreren rammesætte 'udforskende samtaler'? Hvordan kan man facilitere filosofiske samtaler for børn? Hvordan styrkes elevens mundtlighed i 1. person gennem synliggørelse og forhandling af elevens intention i danskfaget? Hvordan kan højt tænking anvendes som metode i litteraturundervisningen? Vi inviteres indenfor i børns udforskende samtaler om elektriske kredsløb, børnelitteratur og mariehøner, og om der findes mere fremtid end fortid.

Læseren tilbydes også nedslag i, hvordan mundtlighed kan begribes: Talesproget er flygtigt og tæt forbundet med krop og personlighed – Tina Høegh foreslår et særligt performance tekstbegreb for at begribe mundtlige tekster i tekst-, sprog- og mediefagene. Mundtlighed handler ikke kun om at åbne munden; tale og lytning er to sider af samme sag, og lytning fremhæves som et vigtigt og overset perspektiv i uddannelse. Talesproget er fundamentalt vigtigt for både faglig og personlig udvikling og dannelse, og med dette temanummer kan vi fokusere på det talesprog, som ofte tages for givet i pædagogiske sammenhænge.

På de følgende sider forsøger vi at gribe og fastholde mundtlighed på papir, gennem skriften. Det er i sig selv paradoksalt. Vi møder også en professionel tegners fortolkning af temaet som en række illustrationer gennem hele udgivelsen. Her leges der med taleboblen som et fysisk objekt, der kan formes, deles, udforskes og pilles ved. Taleboblen kan også dække din krop og gøre dig til superhelt! Og hvis du vender ryggen til, kan du ikke se, hvordan andre møder din taleboble. Tak til Josephine Kyhn for berigelse af temaet med en æstetisk dimension.

*Rigtig god læselyst*

Katja Sørensen Vilien og Anders Skriver Jensen

Redaktører



# Indhold

- KATJA SØRENSEN VILJEN & ANDERS SKRIVER JENSEN
- 3 Indledning**
- PAUL WARWICK & LYN DAWES
- 4 Dialogic Teaching and Learning**
- MARIE DAHL RASMUSSEN
- 14 "Megameget vokseværk". Når fortolkninger bliver til som fælles udforskning**
- TINA HØEGH
- 22 Mundtlighedspædagogik i danskfaget**
- LIV GJEMS
- 28 Barns tilegnelse av tidlig litterasitet i barnehagen i forbindelse med samtaler, lek og lesing**
- KATJA SØRENSEN VILJEN
- 36 Lommer af nærvær - Interview med Charlotte Reusch, faglig konsulent, Nationalt Videncenter for Læsning, og Peter Cornelius Pedersen, pædagogisk leder, Allinge Børnehus**
- WINNIE ØSTERGAARD
- 42 At tænke i sprogbrugssituationer for at udvikle børns mundtlige sprog**
- NADIA RAPHAEL RATHJE
- 50 Sneglelæring - Mundtlighed som bro til literacy gennem sans- og erfaringsbaseret læring**
- NINA BERG GØTTSCHE
- 58 Think-aloud som dialogisk metode i litteraturundervisningen**
- LENE ILLUM SKOV
- 64 At lytte for at lære - et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen**
- SIM KHERA-LYE, CATH SMITH & JOHN O'SHEA
- 70 Is There More Future Than Past? Using Philosophy for Children (P4C) as a Key Tool in School Improvement**
- METTE SIERSTED
- 76 Anmeldelse af Samtaler om bildebøger i barnehagen - en vei til oplevelse, lek og meningskaping**
- SØREN EEFSEN
- 78 Anmeldelse af Own Any Occasion: Mastering the Art of Speaking and Presenting**



# Digitalfaget

Komplet digitalt undervisningsmateriale



Er dine elever stærke digitale læsere?  
Prøv KNASTER – en metode til læsning af  
digitale tekster



PRØV GRATIS




Materialet på Digitalfaget sigter efter at udvikle elevernes digitalfaglige kompetencer og færdigheder gennem virkelighedsnære problemstillinger. Målet med Digitalfaget er at begejstre og motivere alle elever til at være kompetente digitale skabere, brugere og forbrugere.

Prøv gratis i 30 dage på [Digitalfaget.dk](http://Digitalfaget.dk)

Clio Online





# Dialogic Teaching and Learning

PAUL WARWICK, SENIOR LECTURER, FACULTY OF EDUCATION, UNIVERSITY OF CAMBRIDGE, AND LYN DAWES, EDUCATION CONSULTANT, CHILDREN'S SPOKEN LANGUAGE

---

**Schools focus primarily on teaching our children to read, write and understand mathematics. These things are readily assessed so have become indicators of both school effectiveness and the child's aptitude and diligence. However, we argue that much curriculum learning depends on the child's oral language skills, and, more specifically, on their understanding of how to use talk to think and learn with others. First, we discuss the profound influence of spoken language skills on the child's uptake of the education they are offered. The relevant oral skills are rarely taught directly, even though we know how to do so. We go on to describe some strategies which teachers have used to enable every child to take part in effective learning discussions with their peers. We also show how the teaching of oracy skills can readily be integrated into classroom practice.**

## **What is oracy and why must it be taught?**

The term oracy refers to 'the ability to use the oral skills of speaking and listening' (Wilkinson, 1965, p. 13). The ability to both express ourselves effectively through spoken language in a variety of situations and to attend to and understand others in those situations is not innate. Though young children develop the ability to use language in most home environments, it is clear that the amount and quality (of the talk) young children experience at home is one of the best predictors of their eventual academic attainment (Hart & Risley, 1995; Roy, Chiatt & Dodd, 2014). Further,

neuroscience research now suggests that 'mothers or carers who have an "elaborative" conversational style have children with more organised and detailed memories...' (Goswami & Bryant, 2007, p. 8). So, the quality of language at home is vitally important; and as children move into environments beyond the home, their ability to use language purposefully in a variety of contexts is so much more readily acquired if sensitively taught.

Being taught how to use talk in effective ways is, in our view, the right of every child. Some children may learn to speak and listen in supportive environments and may readily develop as confident and articulate speakers; others may find themselves in environments where little help is offered to them, and in which invitations to contribute orally are few and far between. Education in school can help to redress this inequality. The need to teach oracy is essential if all children are to have access to the powerful tool that is spoken language.

**It is the talk skills on which reading rests that are the real key skill, and so every child should be taught to use talk in the ways that will facilitate their reading, writing and curriculum learning.**

Many of our goals for education are future-oriented; that is, we develop children's thinking in a range of curriculum areas so that they become knowledgeable about their culture and thus able to take their place in society and to make their unique contribution. But the direct teaching of oracy enables a child's understanding of their experiences *now*, in their daily circumstances; oracy skills shape the child's present. The articulate child can comprehend encounters and reap educational rewards from their school experience, whilst a deficit in oracy skills has a cumulatively negative impact on the child's life in and out of school. We need to teach children the skills and purposes of oral language and to help them acquire a wide vocabulary. Every word or phrase heard in its oral context is a resource that the child can internalise to shape their own thinking. Newly learned language helps a child to make sense of their environment, to understand the experiences they are constantly faced with, and to communicate effectively with the people around them. Oracy helps children to learn generally, and the contribution to reading and writing is specific, since 'every gain in oral speech, in knowledge and in vocabulary, [...] that children make is ultimately a gain in reading comprehension' (Hirsch, 2006).

Parents rightly expect that teachers will ensure that their child learns to read, with reading regarded as the key skill which unlocks treasure troves of learning. But unless the child has had a chance to talk with others and to hear a range of oral language, the task of learning to read is terribly difficult. Reading involves turning the patterns of written letters back into speech sounds. It is the talk skills on which reading rests that are the real key skill, and so every child should be taught to use talk in the ways that will facilitate their reading, writing and curriculum learning.

**We cannot assume that all children will simply accumulate essential talk skills. We do not make this assumption about any other crucial aspect of learning – we teach.**

The teaching of talk skills is not particularly common in schools, but when it does happen, it can have far-reaching beneficial consequences for learners. These skills may be thought of as combining elements of the physical, linguistic, cognitive and social domains to suit the circumstances in which a child, or an adult, might find themselves (Mercer, Warwick & Ahmed, 2017<sup>1</sup>). Thus, a child who has been taught to be confident in presentational talk might be skilled in gauging the pace and fluency of their speech, its tonal variation, gesture and posture, voice projection and so on. A child who has been taught to interact well in groups would be skilled in seeking information, building on the views of others, listening attentively, justifying their views and so on. So, a child taught oracy skills can draw on them to suit the situation in which they find themselves.

The answer to the question 'Why teach oracy in school?' is that there is an immediate need. Nearly everything in the child's development depends on oracy. We cannot assume that all children will simply accumulate essential talk skills. We do not make this assumption about any other crucial aspect of learning – we teach.<sup>2</sup>

### **Oracy and dialogue: exploratory talk and ground rules for talk**

One substantial element in the teaching of oracy, and the one that we focus on in the rest of this article, is how learners come to develop the skills of dialogue; these might be thought of a subset of broader oracy skills. The effect of learning how to be 'dialogic' in classrooms, usually when working in pairs or small groups, is that learners become aware of the differing perspectives of others, able to probe their views sensitively and able to express and justify their own ideas clearly. The ultimate purpose is that people should be able to genuinely co-construct knowledge with others (Littleton & Mercer, 2013), an ability that employers say is desperately needed in the 21st-century workplace. Developing dialogue requires that learners experience the sharing and evaluation of ideas. They recognise the requirement to build ideas collectively, reason, provide justifications and elaborations and employ evidence to support arguments. Oral language activities can seem difficult to organise

in classrooms, especially if unsupported by school management; however, existing research indicating the positive link between dialogic classroom approaches and curriculum attainment, has been given a recent boost by two major studies by the Universities of Cambridge and York in the United Kingdom (UK).<sup>3</sup>

## Exploratory Talk is very valuable in classrooms because of the way it helps children to reason aloud, clarifying their own thinking by speaking and hearing a range of other points of view.

In order to develop children's capacity to use spoken language for learning (that is, to involve them in an educational dialogue) we argue that they need to be taught how to take part in Exploratory Talk – an educationally effective set of discussion skills. In Exploratory Talk all members of a group actively participate, showing respect for one another and actively listening. Everyone's viewpoint is considered, and ideas and opinions are justified with reasons as children engage critically but constructively with each other's ideas. They invite one another to contribute, asking for explanation, reasons and elaboration. They negotiate with one another and continue the discussion until their group can agree on a joint decision. Exploratory Talk is very valuable in classrooms because of the way it helps children to reason aloud, clarifying their own thinking by speaking and hearing a range of other points of view. In such talk, listening to one another stimulates children both to think and to offer their own ideas aloud, in speech; a group talking can thus think more deeply, more laterally and more creatively than any one of its participant children could alone. Such a chance to talk about things thoroughly aids concept formation and creates memories which build into knowledge and understanding (Barnes, 2008; Mercer & Littleton, 2007).

In the example below, 'Open your Eyes', the eight-year-old children have had lessons in talk skills which enable them to maintain a discussion that supports learning. This may not be perfect Exploratory Talk – group talk is rarely that – but the children attend to one another, Bryn's question about the pupil is answered, reasons are given, and the group works to reach a negotiated agreement (at this point factually inaccurate), which they can later discuss with their class. This chance to rehearse ideas and to reach the limits of understanding fosters curiosity and an openness to understand the more robust reasons on which scientific 'facts' are based. The children know that their ideas are tentative, but are willing to express them anyway. Talk in this example helps them to perceive what they do not know and helps their teacher to discern what must be taught.

### Open your eyes

A group of children discuss whether or not it is true that the pupil in the eye opens wider in the dark.

**Alex:** (*reading*) 'The pupil of the eye opens wide in the dark.' True or false. Hmm.

**Bryn:** Yes –

**Alex:** Opens wide (*using hands to show opening*) like, what opens wide, a door, your mouth,

**Bryn:** The pupil, what, what is –

**Alex:** The black round bit. That bit (*points to B's eyes*)

**Bryn:** Hey – mind out –

**Alex:** Shh, and so when it's dark it opens it says here, opens

**Samia:** But look, I think untrue, because your eyelids open, not your eye

**Bryn:** Yes (*blinks rapidly a few times*)

**Samia:** And anyway you open your eyes in the day, not in the dark

**Bryn:** Yes

**Samia:** You shut them to sleep at night and open them in the morning.

**Alex:** Hmmm. The pupil. How can it open? (*Group is quiet for a few moments*)

**Samia:** False then. We say.

Unless every child in a class or group has the skills and awareness to join in, Exploratory Talk tends





not to happen in classes or groups. There needs to be a groundswell of understanding within the group that *talk is work*, and that it is best to use the most effective talk tools for the discussion task in hand.

## Teaching Exploratory Talk

The skills of Exploratory Talk are readily teachable for children at any age and can be taught through curriculum subjects (Dawes, 2000, 2010; Dawes & Sams, 2004)<sup>4</sup>.

The key skills of Exploratory Talk are:

1. An awareness that talk and thinking are linked
2. Knowledge of active listening and its link to thinking
3. A commitment to respect others and their ideas
4. Understanding how to ask for and give reasons
5. Understanding how to explain, elaborate and chain ideas
6. Being able to negotiate and sum up a line of thinking.

Curriculum subjects and topics provide ideal contexts for talk. Pairing the Learning Intentions for curriculum learning with Learning Intentions for talk skills means that teaching oracy is not adding another subject into an already crowded curriculum, but enhancing the child's experience of all learning offered in class. Here is a brief example of a science topic for children aged 6–7 years that illustrates these connections:

*Learning Intention for Science:* 'Some materials are attracted to magnets'

*Learning Intention for Talk:* 'To give a reason using "because" in your answer'

During instruction the teacher models vocabulary (whilst demonstrating the science) and the children are shown how and why to ask for reasons, using the word 'because' as a key talk tool. Children working together then look at materials and predict which will be attracted to the magnet, justifying ideas with a reason; every child is asked to do so by the members of their group. During the

plenary whole-class session, children are asked to talk about their science findings. Crucially, they are also asked to share their experience of reasoning. The teacher asks such questions as:

*Who gave you a reason for their idea using 'because'?*

*Was it an interesting reason? Did you agree with it or challenge it?*

*Who heard a reason that helped you to learn or change your mind?*

Through this ongoing process of direct instruction, modelling of good practice, chances to use the new skill and an opportunity to talk about its value in learning, the child accumulates Exploratory Talk skills.

It is important to build a classroom ethos that supports such oral activity. Children need a personal understanding of their use of talk for learning, rather than feeling that Exploratory Talk has been imposed on them. Central to this is the class generation of Ground Rules for Talk.

## Ground Rules for Talk

This is a set of rules for group work generated by a class of children who have had some tuition in thinking about talk skills. The rules, if utilised consistently, help to generate Exploratory Talk. For example, here is a set of Ground Rules for Talk, which the exemplar class learning about magnets simply called 'Our Talk Rules':

### Our Talk Rules

We will all join in the discussion  
We will invite each other to talk  
We will listen carefully and think about what we hear  
We will ask, 'What do you think?' and 'Why do you think that?'  
We will share what we know and don't know  
We will keep thinking together to come to our decision

Unless such Ground Rules for Talk are openly developed, agreed and shared within a class, each child is restricted to their own conception of the nature and purpose of group talk. Widely different assumptions about what it means to talk and work together can generate misunderstanding, disengagement and discord with the result that group work becomes unproductive and even frustrating for many children. Instead the Ground Rules which govern talk can be made explicit so that they can be examined, taught, learned and put to work. In this way everyone has the chance to make a useful contribution to joint activity. The rules help children to take part in the powerful experience of Exploratory Talk. Immersed in such talk, a child can achieve more by working in their group than they could by working alone (Wegerif et al., 2017). The generation and use of Ground Rules for Talk contribute significantly to *dialogic teaching and learning*, which can be seen as:

- ▶ Collective: teachers and students work on learning tasks together
- ▶ Reciprocal: everyone listens to each other's point of view
- ▶ Supportive: students respect each other's ideas and know that their task is to help one another understand
- ▶ Cumulative: the discussion gradually builds on what is said, links are made, and lines of thinking are evident
- ▶ Purposeful: the teacher's planning ensures that the discussion is focused on learning goals, including those for talk

*(Adapted from Alexander, 2006: 28)*

## Knowing how to move between authoritative and dialogic teaching is an aspect of an effective teacher's professional expertise.

Once established, Ground Rules for Talk can be used for discussion across the curriculum. A clear structure for inclusive discussion has been found to benefit joint writing or art projects, group work at the computer, creative work such

as Science, Design and Technology activities, learning in mathematics and other activities where problem-solving is needed. Interestingly, children who have shared Ground Rules for Talk are also more able to sort out social problems, such as playground disputes (Mercer et al., 2004).

### Dialogic teaching

Thinking about talk between teachers and learners, it is evident that not all talk in a classroom can be dialogic. Teachers use talk for many purposes, including to convey the 'authoritative story' of a subject (Mortimer & Scott, 2003), for behaviour management or direct instruction. Knowing how to move between authoritative and dialogic teaching is an aspect of an effective teacher's professional expertise. 'The bottom line for instruction is that the quality of student learning is closely linked to the quality of classroom talk' (Nystrand, 1997, p. 29); how teachers talk with children is of vital importance.

With this in mind, a close consideration of the role of the teacher in dialogic teaching is essential. Dialogic teaching sessions, or lesson phases (since a whole lesson is often not entirely dialogic), can be thought of as oral teaching episodes which create new thinking and new questions. Such episodes may vary in length and intensity. It is the task of the teacher to generate the special combination of conditions in which dialogic teaching takes place.

In the example below, 'Shape of Wires', a group of children talks to their teacher about their observations when making simple circuits. Note that the teacher does not close down the discussion but supports the children as they give their evidence for their (incorrect) idea that wires do not become hot because they are straight. Note also how the teacher emphasises the idea of parallel circuits during the dialogue.

## Shape of Wires

*The ten-year-old children are using wires, bulbs and switches to look at the difference between series and parallel circuits. They have noticed that bulbs become hot but the wires do not.*

**Teacher:** You like this one?

**Sam:** Yes we do, yes. It's different from last week, somehow we clipped all these wires together and they all work.

**Teacher:** So you've got a switch in parallel, the switch is in parallel.

*(Children make the light bulbs light up on the circuit)*

**Flo:** Wires must go through the whole building but if, if they are straight, so they don't get hot.

**Teacher:** Really? So that little wire inside the bulb, conducting, is coiled up and that gets really hot, doesn't it?

**Sam:** Yes.

**Teacher:** And your red wires don't. So, what's the difference then?

**Elise:** Electricity isn't going round, it's just travelling straight through it.

**Sam:** Fast and straight. Like a lightning conductor.

**Teacher:** We need to think about that. The shape of wires.

Having identified this misconception from the talk, the teacher can collect ideas from all the working groups in the class before taking the chance to provide more robust information about resistance in wires. Indeed, the shape of the wires does matter, but it is their cross-sectional area that determines whether they will become hot, rather than their 'straightness'. By asking genuine questions, the teacher has established a productive dialogue with the children which will become the basis for subsequent authoritative teaching.

Dialogic teaching involves using talk to find out what children think, to engage with their developing ideas and to help them talk through any misunderstandings. This is simple enough with an individual child, but in a class it requires careful organisation. However, the value of taking part in

dialogue often increases with the number of children present (up to a point!), with larger groups offering a range of points of view, a greater variety of understandings and a wider audience.

Dialogic teaching contrasts with conventional teacher questioning, which often focuses on eliciting specific items of information, or checking for individual understanding or knowledge. Instead, the teacher asks genuine questions and encourages children to take extended turns as they talk through a range of ideas and clarify what they understand, and what they don't. Dialogue may be based on previous fact-finding or may be the basis for future research and enquiry by the class.

The teacher chains or links contributions so that children become able to perceive the bigger picture. During dialogue, points are taken up, examined and questioned. Ideas can be tentative, hypothetical or in need of some modification. Importantly, the teacher needs to use strategies to encourage children to share and clarify their own thinking (for example, by extending wait time after asking a question); to help them to listen attentively (for example, by asking children to 'revoice' a contribution or simply repeat it); to help them to deepen their reasoning (for example, by asking for some evidence, or for a justification); and to help them to think with others (for example, by asking who agrees or disagrees, and why.)<sup>5</sup>

**For a teacher, this insight into thinking is invaluable in formative assessment and for sensitive planning which can address the individual's needs as they are revealed by sharing ideas aloud.**

Talk takes time, which necessitates planning. A teacher may move between episodes of dialogic and didactic/authoritative teaching to suit the needs of the class. But move they must; a teacher's range of professional styles should include the

capacity to plan and carry out dialogic sessions. In summary, during dialogic teaching:

- ▶ Teachers' questions encourage thoughtful answers.
- ▶ Children's extended contributions stimulate further questions.
- ▶ The teacher helps to chain contributions together.
- ▶ Those who are not speaking are actively listening and thinking.
- ▶ Children are aware of the importance of the discussion.
- ▶ Children have the confidence to offer ideas, which may be contradicted.

The advantage of dialogic teaching is that teachers and children think together, sharing ideas and considering a variety of ideas, raising new questions and taking time to decide what to work on next. For a teacher, this insight into thinking is invaluable in formative assessment and for sensitive planning which can address the individual's needs as they are revealed by sharing ideas aloud. Episodes of dialogic teaching ensure that every child is fully and productively involved in their own education and that of their classmates. For teachers, dialogic teaching is a clear and robust pedagogical strategy which enables the most profoundly satisfying teaching and learning for thinking and understanding.

## References

Alexander, R.J. (2006). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*. 2nd edition. York: Dialogos.

Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In N. Mercer & S. Hodgkinson (eds.), *Exploring talk in school* (pp. 1–15). London: Sage.

Dawes, L. (2000). *Thinking Together: A Programme of Activities for Developing Speaking, Listening and Thinking Skills for Children Aged 8-11*. 2nd edition. Birmingham: Imaginative Minds.

Dawes, L. (2010). *Creating a Speaking and Listening Classroom: Integrating Talk for Learning at Key Stage 2*. London: Routledge.

Dawes, L. & Sams, C. (2004). *Talk Box: Speaking and Listening Activities for Learning at Key Stage 1*. London: Routledge.

Goswami, U. & Bryant, P. (2007). Children's Cognitive Development and Learning. *Research Report 2/1a, The Primary Review*. Cambridge, UK: University of Cambridge.

Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.

Hirsch, E.D. (2006). *The Knowledge Gap: Closing the Shocking Education Gap for American Children*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 359.

Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. London: Routledge.

Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction*, 48, 51–60.

Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Buckingham: Open University Press.

Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.

Roy, P., Chiat, S., & Dodd, B. (2014). *Language and Socioeconomic Disadvantage: From Research to Practice*. London, City University London.

Wegerif, R., Fujita, T., Doney, J., Perez Linares, J., Richards, A., & van Rhyn, C. (2017). Developing and trialing a measure of group thinking. *Learning and Instruction*, 48 (Supplement C), 40–50.

Wilkinson, A. (1965). *Spoken English*. Edgbaston: University of Birmingham.

## Notes

- 1 See <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/oracytoolkit/>
- 2 These arguments, and linked discussions, can be found in the blogs posted at <http://oracycambridge.org/>
- 3 [www.educ.cam.ac.uk/research/projects/classroomdialogue](http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/classroomdialogue)
- 4 <http://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/> provides a range of classroom resources for teachers, and detailed information on effective teacher talk, on making group work effective and on teaching lessons for talk skills.
- 5 See [https://inquiryproject.terc.edu/prof\\_dev/Goals\\_and\\_Moves.cfm.html](https://inquiryproject.terc.edu/prof_dev/Goals_and_Moves.cfm.html)

# Læs, så det rykker!

Læsning er nøglen til viden og vidunderlige oplevelser

Hjælp dine elever godt i gang med Alineas mange læsetilbud.

- **Den første læsning**
- **d'dansk**
- **Læseklub og Fagklub**
- **Superbog.dk**
- **Læs og forstå**
- **Tid til læseforståelse**

Se mere på [alinea.dk/laesning](http://alinea.dk/laesning)





# ”Megameget vokseværk”

Når fortolkninger bliver til som fælles udforskning

MARIE DAHL RASMUSSEN, LEKTOR PÅ  
LÆRERUDDANNELSEN VED KØBENHAVNS  
PROFESSIONSHØJSKOLE OG PH.D.-STIPENDIAT  
PÅ AARHUS UNIVERSITET (DPU)

**Hvad foregår der egentlig, når elever læser og fortolker tekster i grupper som en del af danskundervisningen? Med eksempler fra et igangværende ph.d.-projekt om elevsamtaler i danskfagets litteraturundervisning viser jeg i denne artikel, hvordan elever i fællesskab kan udvikle, forhandle og fordybe deres oplevelse og forståelse af litterære tekster.**

En hovedtendens i nordisk litteraturpædagogik siden 80'erne har været en orientering mod læseren og et fokus på elevernes egne læsninger som vigtige i arbejdet med litteratur i skolen (Hetmar, 1996; Molloy, 2003). Mere generelt karakteriseres modersmålsfagene aktuelt som fag, hvor eleverne kan og også forventes at trække på sproglige og kulturelle kompetencer, som de lærer sig i fritids- og hverdagsliv (Penne & Skarstein, 2015). Det giver muligheder i danskfaget for at bygge på elevernes egne og forskellige erfaringer med sprog, tekst, identitet og kultur. Men det stiller også faget en særlig opgave med at synliggøre, hvad det er for fagspecifikke sprog- og tekstpraksisser, som tilskrives værdi og giver succes for eksempel i litteraturundervisningen. Elever har mange erfaringer med at opleve og også tale om fiktion uden for skolen, men det er ikke indlysende for dem, hvad de forventes at gøre med litteraturen i modersmålsfaget, og hvorfor man overhovedet skal arbejde med litteraturen i skolen (Penne, 2014). I den læser- og elevorienterede tradition peges der ofte på elevernes mulighed for at udvikle empati og forståelse i mødet med personer, miljøer og historier, som adskiller sig fra eller ligner ens egne.

Desuden peges der på, at møder og forhandlinger mellem forskellige menneskers (fx elever og læreres) perspektiver på tekster kan opøve eleverne i en demokratisk samtaleform, som også rækker ud over faget (fx Molloy, 2008, p. 342). Hvis sådanne formål med litteraturundervisningen skal realiseres, må den interaktion og kommunikation, som foregår i klassen, give eleverne mulighed for både at udvikle, udtrykke og eventuelt ændre egne perspektiver på teksten og det, den drejer sig om. En del studier har beskrevet, hvordan klasse-samtalens særlige genre ofte præges af en stærk lærerstyring og en skæv fordeling af taletiden, hvor læreren taler mest, og en stor gruppe elever næsten aldrig bidrager (Aukrust, 2003; Kaspersen, 2004). I mindre grad har der været fokus på de samtaler, eleverne har med hinanden, når de arbejder i grupper, hvilket de ofte gør i tekstarbejde, netop med den hensigt at flere elever får mulighed for at deltage og komme til orde med deres forståelse og fortolkning.

**Den interaktion og kommunikation, som foregår i klassen, må give eleverne mulighed for både at udvikle, udtrykke og eventuelt ændre egne perspektiver på teksten og det, den drejer sig om.**



## Engagement i tekst – engagement i dialog

Nogle uddannelsesforskere har fremhævet læringspotentialiet i en samtaleform, som benævnes *exploratory talk*, og som er karakteriseret ved, at eleverne deler ideer og relevant viden med hinanden, respekterer og udfordrer hinandens synspunkter, ekspliciterer overvejelser og refleksioner, samt at samtalen har retning mod enighed (Barnes, 2008; Mercer & Dawes, 2008). Denne samtaleform står i modsætning til samtaler, hvor eleverne enten holder fast i egne synspunkter (*disputative talk*) eller ukritisk godtager hinandens indlæg (*cummulative talk*).

Forskningen har undersøgt elevsamtaler på tværs af fag og uddannelseskontekster og viser, at eksplorative samtaler kun sjældent finder sted blandt elever som en del af undervisning (Howe & Abedin, 2013). Gruppesamtalerne i mit materiale er meget forskellige. Det er de, fordi de på forskellig måde svarer på de forskellige og mere eller mindre åbne instruktioner, eleverne har fået, og fordi klasserummet som et rum af relationer og pædagogiske hensigter spiller forskelligt ind på det, der foregår i samtalerne. Nogle samtaler er karakteriseret ved, at eleverne præsenterer deres tanker eller emner et efter et med sparsom efterfølgende diskussion. Nogle har et tydeligt fokus på effektiv opgaveløsning. Det at følge op på emner, som klassekammerater præsenterer, fx ved at spørge efter uddybning og argumentation eller ved selv at reflektere videre, er svært for elever i femte klasse. Og at udfordre andres synspunkter kræver mod og selvsikkerhed både i det relationelle og i disciplinen litteraturarbejde i skolen. I det følgende har jeg valgt nogle samtaleeksempler ud, hvor udveksling og udvikling af forståelse finder sted. Det har jeg for at vise, hvordan elevs fælles udforskning kan se ud i netop danskfagets analyse- og fortolkningsarbejde, og hvordan deres engagement i teksten kan udvikles som et engagement i dialogen med hinanden og vice versa.

## At udfordre andres synspunkter kræver mod og selvsikkerhed både i det relationelle og i disciplinen litteraturarbejde i skolen.

## Når forståelser mødes

5. klasse arbejder med Kim Fupz Aakesons billedbog *En historie om vokseværk*, som er en fortælling om en familie med en voldelig og alkoholiseret far, hvis handlinger beskrives med allegorien vokseværk – et vokseværk, som bliver så omfattende, at faren ender med at blive til en drage, hvorefter mor og søn flygter. Arbejdet med teksten er en del af et forløb, hvor der er fokus på at skelne mellem teksters motiver og teksters temaer. Teksten og nogle af de opgaver, eleverne arbejder med, er hentet fra undervisningsmaterialet Fandango 5 (May & Arne-Hansen, 2009). Læreren læser teksten højt, hvorefter eleverne skriver individuelt i ti minutter ud fra nedenstående spørgsmål. For næsten alle elever gælder det, at de ligesom eleven, der har skrevet på nedenstående ark, i første omgang læser teksten bogstaveligt og finder den meget mærkelig.

### Efter du har læst/hørt Kim Fupz Aakeson: Vokseværk

Hurtigskrivning.

Skriv hurtigt og uden at løfte blyanten i fem minutter: Hvilke tanker havde du, mens du hørte teksten?

at man skuda ikke kan vokse så meget at man fyler et helt hus. At man skal også ringe til nogle der kan hjælpe med at korare ham så han ikke vokser videre og måske dør af at springe i luften. det er god nok en uraerlistisk historie :-)

Diskussionsemne:

Find noget i/om teksten, som du gerne vil diskutere med dit team. Det kan være noget der undrer dig, noget der interesserer dig eller et spørgsmål. Skriv det her:

Hvorfor han ikke bare siger det til lægen så hun kunne hjælpe?

at han måske var mere optaget af ikke blive dralet

*Elevtekst: Hurtigskrivning efter oplæsning af billedbog*

Efter skriveøvelsen skal eleverne præsentere og diskutere de emner, de har valgt, med gruppen.

Samtalen i gruppe 1, som jeg bruger som eksempel i nedenstående, former sig som en runde, hvor eleverne præsenterer deres opmærksomhedspunkter og efterfølgende sammen udvikler disse. Eleverne bevæger sig tæt på teksten med mange direkte henvisninger til steder i den, og elevernes forskellige indgange til teksten kommer i dialog og skaber bevægelse i fortolkningen af teksten. Luna åbner samtalen ved at fremlægge sin undren over, hvorfor det netop er en drage, faren forvandles til.

- Luna:** Ok, skal jeg starte?  
**Samira:** Ja  
**Luna:** Hvorfor forfatteren lige valgte, at det skulle være en drage og ikke en krokodille [eller sådan noget].  
**Samira:** [Ja, det, det], der også undrer mig, det der undrer mig er, hvorfor faren bliver til en drage, det er det, jeg har skrevet.  
**Luna:** [Det kunne lige så godt have været noget andet]  
**Nadira:** Måske er det fordi, at, at en krokodille er ikke lige så stor som en drage. Og det er megameget vokseværk, han skal have.#  
**Luna:** Og små børn, de kan måske også godt, altså [de kan nok bedre lide drager].  
**Samira:** [Og en drage han, øh], han spyer jo ild, ikke? Så kan det godt være, det der grumme ord, han ligesom siger, det er noget ild.  
**Luna:** Ja, der var jo også det der mærkelige noget, da han sagde det, så var der også sådan noget ildkugle-agtigt noget.  
**Samira:** [Ok, øh#].

Den lille diskussion, der udspiller sig her, vidner om, at eleverne ser på teksten som planlagt af en forfatter med henblik på en målgruppe, som de godt nok ikke opfatter sig selv som en del af (*små børn*). Eleverne ser, at dragen er et valg, som forfatteren har truffet, og som tilfører noget til vores forståelse af farens vokseværk (*det er megameget vokseværk han skulle have*). Samira sammenligner det, der står i teksten (*grumme ord*), med det,

man kan se på billedet (*ild*), og lægger her op til en metaforisk forståelse af dragens ild som grumme ord i farens mund. Hun lægger dermed også et spor ud i retning af en allegorisk læsning af vokseværket og dermed tekstens tema. Men netop her, hvor et fortolkningsrum er åbnet, drejes samtalen i en ny retning, fordi Vera byder ind i samtalen med en anden interesse i teksten. Hun lever sig ind i farens følelser og reaktion på, at mor og søn rejser som konsekvens af vokseværket. Samtidig fastholder hun den bogstavelige udlægning af teksten, når hun spørger til, om faren blev lille. Hun fastholder, men udvider på den måde allegoriens betydningsfelt. Faren kan ikke kun vokse, men også skrump, hvilket hun relaterer til en følelse af savn.

- Vera:** Jeg ville gerne vide, om han savnede, øh, når de tog af sted med bussen, når han vågnede næste dag, om han så kom, altså når han fandt ud af, at de var væk, om han så måske blev lille igen og begyndte at savne dem.  
**Samira:** Ja  
**Nadira:** Måske er det derfor, [at de flytter så hvis at de savner]  
**Vera:** [fordi det gik op for ham, at de rent faktisk var flygtet fra ham, fordi han var så ond].  
**Nadira:** Ja, men at, hvis han sådan var blevet en anden person sådan, men ja.

At samtalen skifter emne, er delvist betinget af det opgavefokus, som er til stede i alle grupper, og i rigtig mange af de samtaler, jeg har optaget. Eleverne er optaget af at løse opgaven. De ved, at de helst skal nå bordet rundt og høre, hvad alle har tænkt og skrevet, og i de følgende indlæg kommer da også elevernes forskellige diskussionspunkter efterfulgt af korte uddybende kommentarer fra de andre. Samira vender tilbage til et fokus på tekstens form og virkning på læseren, mens Luna holder fast i den bogstavelige læsning med kommentaren "hvis det var min far, der begyndte at blive til en drage af en eller anden grund, ville jeg finde en læge [eller et eller andet] (...) få det undersøgt." Netop Lunas eksplicitering af denne læsning får Vera til at påpege, at fortællingen er en historie, ikke virkelighed, og at Lunas forslag om at tilkalde en læge ikke kan ændre på historien – da den jo er en historie, hvor netop det, der sker, sker. Samtidig foreslår

hun umiddelbart efter med de ord, der bruges i grundbogen, at samtalen kan *handle om* noget, men *dreje sig om* noget andet. Den bogstavelige og den allegoriske læsning kommer således til at stå ved siden af hinanden i den fælles tekst, som samtalen bliver, og der skabes bevægelser mellem forskellige forståelser. Måske er det den bevægelse, der gør, at Luna, som ellers har holdt fast i den bogstavelige læsning, i citatets sidste linje foreslår, at teksten i virkeligheden drejer sig om en sur far, og at dragen kun findes i morens og Pers tanker.

**Vera:** Men det er jo selvfølgelig en historie, så det sker jo.  
**Alle andre:** Ja.  
**Vera:** Sjovt.  
(Lille pause i snakken)  
**Vera:** Og så måske, altså, ( ) jeg ved ikke, om historien måske handler om noget andet i virkeligheden.  
**Luna:** Hvad skulle den handle om?  
**Nadira:** Det ku være hans drømme var? (i den)?, eller et eller [andet].  
**Vera:** [Hvad?]  
**Nadira:** Hvis man havde hele historien#  
**Vera:** Måske er det det her, den handler om? Men måske drejer den sig egentlig om noget andet?  
**Luna:** Det kan også være, det er sådan, at i virkeligheden, så finder, så i slutningen finder man ud af, de bare havde op, altså selv opdigtet, at han var en drage, men han var alligevel bare en sur far.

I denne samtale er det muligt for eleverne både at udtrykke, udvikle og ændre deres oplevelse og forståelse af tekstens personer og deres følelser. Samtidig er der en indlevelse til stede, som retter sig mod teksten som konstruktion. Eleverne sætter sig ikke kun i farens og i Pers og morens sted, men også i forfatterens og spørger til tekstens formidling, og de bruger denne spørgen til billedsproget i deres indlevelse i og forståelse af tekstens personer og deres handlinger.

## Kummulativ udforskning

Der er flere elementer i ovenstående samtale, som med Neil Mercers definition kan karakteriseres som *eksplorativ samtale* (Mercer, 2000). Næsten

alle ytringer rummer invitationer til de andre samtalepartnere om at respondere, enten fordi de er formuleret som spørgsmål, eller fordi de er formuleret hypotetisk, fx med *måske*, med *jeg tror/jeg tænkte* eller med *kunne være*, og således signalerer, at udsagnet er et ud af flere mulige bud og må betragtes som foreløbigt og subjektivt. Eleverne inviterer med de sproglige valg, de foretager, hinanden ind i et rum for udforskning, hvor det ufærdige og foreløbige er velkomment, og hvor de er sammen om at være på vej og i en proces. Men udforskningen foregår også gennem *kummulative* elementer, og dette er måske karakteristisk for netop litteratursamtaler. Hvor *exploratory talk* hos Neil Mercer ideelt set forstås som fremadskridende argumentation med eksplicite begrundelser og belæg for forskellige synspunkter, beskrives det kummulative som en mere ukritisk accept af de synspunkter, andre elever fremsætter. I denne samtale bliver det kummulative og associative i sig selv en måde at udforske et fænomen, nemlig teksten, på. Der mange afbrydelser (#) og overlap [ ] i elevernes udsagn, som kunne være tegn på, at eleverne ikke hører, hvad hinanden siger. Men her er det snarere udtryk for den fælles optagethed. Mange indlæg åbnes med et *ja* eller et *og så* eller indeholder *også*. Eleverne signalerer på den måde, at deres indlæg er i direkte forlængelse af noget tidligere, som de således også anerkender som relevant. De forfølger og supplerer hinandens ideer, og når noget er fremlagt, opfattes udsagnet som gruppens snarere end individets. Enkelte gange er der elever, der modsiger eller udfordrer det, der bliver sagt, men det primære i elevernes udforskning er en kummulativ eller elaborerende bevægelse af deres umiddelbare engagement i teksten.

## Oplæsning som fortolkning

Om det er elevernes optagethed af indholdet, der skaber det dialogiske rum, hvor foreløbige læsninger fremsættes, udvikles og diskuteres, eller om det er deres evne til med sproglige valg at åbne et dialogisk rum, der befordrer, at læsninger af teksten udvikler sig, kan jeg ikke sige. Jeg vender tilbage til en diskussion af undervisningskontekstens relation til samtalen til sidst i artiklen, men først et eksempel, som viser en anden type fælles udforskning, som er særlig for og har potentiale i litteraturundervisningen.

De samme elever får efterfølgende til opgave at undersøge sproget og billederne i *Historien om vokseværk*. Samtalen om dette er særlig, fordi elevernes oplæsning af teksten fylder rigtig meget. Hvis det første eksempel viste en tekstnær samtale, er dette et yderligere skridt i retning af en tekst- og sprognær udforskning. Eleverne lægger hurtigt mærke til tekstens særlige tegnsætning, og i det følgende lille uddrag af samtalen, som handler om tekstens første linje, som lyder "Far, mor, og Per. Og Vokseværk", læses tegnsætningen derfor højt, og eleverne eksperimenterer med at lægge tryk og pauser ind forskellige steder.

- Luna:** Det er mærkeligt at sige 'far og mor og Per, punktum, og *Vokseværk*'.
- Nadira:** Ja, det skulle jeg også, ja, det skulle jeg lige til at sige, der er mange sådan [kommaer og punktummer]
- Luna:** [Så skulle det have været] 'far, mor, Per og *Vokseværk*'.
- Samira:** Ja, sådan uden komma, ikke? Nej, ja, punktum.
- Luna:** Ja, der skulle kun have været et altså, men der er jo komma, komma og så#
- Samira:** Ja, ikke? Sådan at 'far, komma, mor, komma, Per, komma og *Vokseværk*', [det er skørt]
- Luna:** [Og så er der ikke noget komma]
- Samira:** Nej, så efter Per, nej.
- Luna:** Så det er ['far, komma, mor, komma']
- Samira:** [Nårh nej, så efter det].
- Luna:** 'Per og *Vokseværk*'.
- Samira:** Ja, så det, at så er det ikke [noget mere].
- Vera:** [ja men, jeg tror, det skal] lyde sådan agtig sådan: 'Far og mor og Per og så sådan OG *Vokseværk*, vokseværk, vokseværk' (griner).
- Nadira:** 'Far og mor og Per. Og *Vokseværk*'.
- Vera:** Han lige sådan havde glemt den, og så sådan lige: "Nårh jo, og også vokseværk".
- Samira:** Det er ligesom vokseværk er det andet familiemedlem for eksempel.

Gennem eksperimenterne med, hvordan en enkelt sætning skal lyde, praktiserer eleverne en analyse, hvor forskellige fortolkninger sættes i spil gennem en opmærksomhed på sproget. Skal vokseværket forstås som endnu et familiemed-

lem? Eller er det et fænomen, som først ikke er med, men som senere huskes og lægges til (*Nårh jo, og også vokseværk*)? Med den mundtlige eksplicitering af forskellige muligheder bliver eleverne opmærksomme på, at elementer i teksten kan betyde forskellige ting, alt efter hvordan de læses. Samtalen fortsætter på samme måde med oplæsning af andre og også ret lange tekststykker. Eleverne har ikke fagbegreber, som de kan beskrive sproget og stilen i teksten med, og i denne samtale er der ikke udfordring af synspunkter og kun en smule eksplicit refleksion og argumentation. Elevernes analyse finder sted som en pegen på steder i teksten med formuleringer som *ja se, det er ligesom her* eller *prøv lige at høre* efterfulgt af oplæsning, ofte af flere elever samtidigt eller i skift fra en til en anden. På den måde giver eleverne stemme til deres oplevelse af tekstens underlighed, og italesættelsen af tekstens sprog leder, som vist, flere steder direkte ind i forskellige bud på fortolkninger.

## Med den mundtlige eksplicitering af forskellige muligheder bliver eleverne opmærksomme på, at elementer i teksten kan betyde forskellige ting, alt efter hvordan de læses.

Ligesom i det første eksempel kommer samtalen her til at fremstå som en fælles tekst, en fælles konstruktion, hvor det ene indlæg fødes af det foregående og leder videre til de følgende. Elevernes engagement i teksten er uadskilleligt fra deres engagement i dialogen som udveksling mellem forskellige stemmer. Tina Høegh, som forsker i mundtlighed og litteraturundervisning, har arbejdet med mundtlige fortolkninger af skønlitteratur som didaktisk metode i gymnasiet (2012) og vist, hvordan diskussioner af forskellige oplæsninger i klassen kan bane vej for udvikling af fortolkningskompetence. For femteklasses eleverne her åbner oplæsningen af teksten et rum, hvor forskellige forståelser kan mødes.

## Perspektiver for litteraturundervisningen

Gruppe 1 er med lærerens ord en velfungerende gruppe. Luna, Vera og Samira er elever, der "er godt med", mens Nadira beskrives som en stille pige, der ikke ytrer sig i klassesamtaler. Desuden er det en ren pige-gruppe med elever, som umiddelbart virker til at have gode relationer også i frikvartererne. To af eleverne er tosprogede. Billedet af Nadira som en stille elev kan ikke genkendes, når jeg ser på samtalerne i gruppe 1, hvilket tyder på, at gruppen for Nadira opleves som et markant andet rum at ytre sig i end klassen. Bettina Perregaard har i sin undersøgelse af gruppearbejde om skrivning i indskolingen beskrevet, hvordan eleverne må kunne anlægge lærerens synsvinkel på det, der foregår. "Hvis man ikke kan identificere hvori det skolemæssige og fagligt udviklende potentiale i aktiviteterne består, kan man heller ikke bidrage til dem på en fagligt hensigtsmæssig måde" (Perregaard, 2005, p. 102). Eleverne i gruppe 1 ser ud til at kunne gøre dette. De kan udtrykke egen oplevelse og undren, og de har en vis viden om, hvad det vil sige "at undre sig" og "at spørge til tekster" i danskundervisningen. Måske trækker de på erfaringer, de har, af, at tekster, som umiddelbart tager sig mærkelige ud, i danskfaglig sammenhæng skal betragtes som en udfordring eller et problem, som det er muligt og meningsfuldt at forsøge at løse. Måske har de erfaringer med, at det at sætte ord på oplevelser af tekster og undersøge tekstelementer mere systematisk kan åbne teksten og støtte en forståelse, som eleverne (i hvert fald i denne kontekst) også har en interesse i at opnå.

## Elevernes engagement i teksten er uadskilleligt fra deres engagement i dialogen som udveksling mellem forskellige stemmer.

Eksemplerne ovenfor viser, hvordan udforskende og undersøgende samtaler ser ud i den fagspecifikke kontekst litteraturundervisning. I Neil Mercers definition af *eksplorative samtaler*, som jeg citerede ovenfor, er diskussion af forskellige synspunkter og en retning mod enighed centralt. Når eleverne i gruppe 1 udforsker teksten, fore-

går det i det første eksempel som en associativ og kummulativ elaborering af forskellige spontane interesser i teksten og i det andet eksempel som en performativ italesættelse af tekstens sprog. Begge dele bidrager til, at eleverne får nye idéer om, hvad teksten kunne handle og dreje sig om, og et spørgsmål bliver, hvordan vi i danskfaget kan understøtte sådanne fælles udforskninger mellem elever i danskfaget.

## Referencer

- Aukrust, V.G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. In K. Klette (Ed.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (pp. 77 – 110). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. In S. Hodgkinson & N. Mercer (Eds.), *Exploring Talk in School*. London: SAGE.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325.
- Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer. En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Syddansk Universitet (ph.d.-afhandling).
- May, T., & Arne-Hansen, S. (Eds.). (2009). *Fandango – dansk for 5. klasse: grundbog* (1. udgave). Kbh.: Gyldendal.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. In S. Hodgkinson & N. Mercer (Eds.), *Exploring Talk in School*. London: SAGE.

Molloy, G. (2003). *Läraren, litteraturen, eleven : en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: HLS Förlag.

Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning* (2., rev. uppl ed.). Lund: Studentlitteratur.

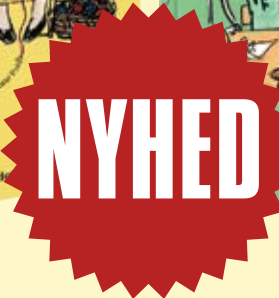
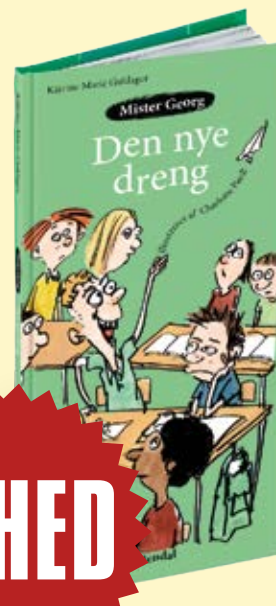
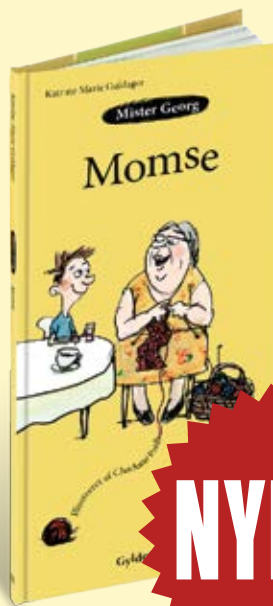
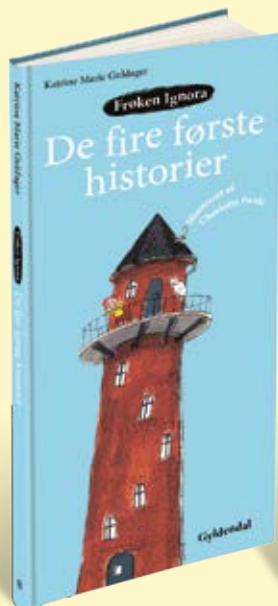
Penne, S. (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. In B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar (Eds.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerut-danning* (pp. 32-83). Oslo: Novus forlag.

Penne, S., & Skarstein, D. (2015). The L1 Subject in a World of Increasing Individualism. Democratic Paradoxes in Norwegian L1 Classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature*(15), 1-18. doi:<http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.04>

Perregaard, B. (2005). *Pædagogisk sprogforskning* (1. udgave ed.). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.



# Svært ved at tale om følelser? Lær det med Ignora!



Forfatteren Katrine Marie Guldager skriver om følelser og relationer så realistisk, at vi alle uanset alder, nemt kan genkende os selv. Ikke mindst forstår hun at gøre opmærksom på, at både det gode og det dårlige nødvendigvis rummes i os alle. Ethvert barn i indskolingen vil kunne gennemskue, hvad der er på spil bag det poetiske sprog og de til tider humoristiske situationer.



Se mere på [gu.dk](http://gu.dk)





# Mundtlighedspædagogik i danskfaget

TINA HØEGH, LEKTOR, INSTITUT FOR  
KULTURVIDENSKABER, SYDDANSK UNIVERSITET

**Artiklen introducerer til nødvendige supplementer til mundtlighedspædagogik i tekst-, sprog- og mediefagene. Mundtlighed præsenteres for det første som en mønt med to sider, både tale og lytning, og lytning og observation behøver at blive indoptaget som en del af fagligheden og i didaktikken. Dernæst introduceres vigtige supplementer til mundtlighed i det typiske tekststudie, det distancerede 3.-personsperspektiv, analysen. Her må suppleres med både et 1.- og et 2.-personsperspektiv for at støtte elevernes egne mundtlige produktioner i mange sammenhænge. Til sidst defineres et nødvendigt mundtligt tekstbegreb, performance, og artiklens pointer forbindes med ny klasserumsforskning for undersøgende dialog og dialogisk undervisning.**

At sætte fokus på mundtligheden er ikke en ny forestilling, tværtimod, det er nok en af de ældste idéer pædagogisk set overhovedet. Retorikkens idé om at kunne opdrage og styrke mennesker åndeligt og kropsligt gennem teori og praksis er mere end 2.300 år gammel. Mennesket havde dengang som nu brug for præcise argumenter til at påvirke følelser og viljer ved demokratiets fødsel i Athen. Borgerne skulle overbevise hinanden ved argumenters kraft, og de skulle føre juridiske sager i retsvæsenets barndom. Så retorikken bliver således et hovedærinde som civilisationens grundlæggende faktor. Måske er det kun en didaktiker, der tør påstå, at retorikken på denne vis har pædagogisk og didaktisk formål helt fra begyndelsen, men nu turde jeg også skrive det! Styredokumenterne for grundskole og ungdomsuddannelse har stadig børn og unges evne til demokratisk medbestemmelse og evne til

at kommunikere og formidle som kernepunkter for eleven i forhold til demokratisk dannelse som skolens hovedformål.

Mundtlighed handler ikke kun om retorik, men er derimod menneskets helt særegne biologiske fundament til at indgå i store og komplekse sociale sammenhænge. Der er dog nogle essentielle aspekter angående dette biologiske fundament, der er blevet mere usynlige i det moderne danskfag: Det ene er, at mens de humanistiske fag, herunder danskfaget, har studiet af genstande, tekster (i bred betydning) som omdrejningspunkt, betyder det inden for mundtlighed, at vi får tendens til at forholde os distanceret til mundtligheden: vi analyserer og forholder os teoretisk til *andres* mundtlighed og mundtlige tekster og har mindre fokus på at støtte, hvordan eleven selv kan arbejde med at agere mundtligt. Det andet essentielle aspekt, der ser ud til at blive glemt i undervisningssammenhæng, er, at *lytning* er partner til *talen* i mundtlighedsdimensionen, og vi må have lytningen ind som faglighed. At kunne høre og at lytte særligt efter noget, der fanger vores opmærksomhed, er, hvis vi ikke har beskadiget eller manglende høresans, lige så grundlæggende et biologisk fundament som talen, og lytningen fungerer i sensibel afstemning med vores tale. De udgør tilsammen vores mundtlige fundament. Men lytning er om muligt endnu mere glemt og overset end talen som en evne, vi kan bruge opmærksomt, og som er en del af den faglige mundtlighed.

Disse to essentielle aspekter behøver mundtlighedsdidaktikken at blive suppleret med i tekst- og sprogfagene, så de bliver synlige for lærere og elever. Jeg forklarer her kort, hvad jeg mener.



## Mundtlighed i tre perspektiver: 1., 2. og 3. person

Mundtlighed handler både om tale og lytning, og begge dele foregår som tidslig, rumlig, gestisk og kropslig ageren. I en del didaktisk litteratur har talesproget ofte været beskrevet som *noget andet* end skriftsproget. Dele af den didaktiske litteratur om sprog (fx Jacobsen & Skyum-Nielsen, 2010) har beskrevet skriftsproget som anderledes, fordi vi, når vi taler sammen, fx ofte gentager os selv og afbryder os selv og ændrer retning og mening midt i en ytring, noget som ikke sker i skriftsproget. Talesproget bliver således beskrevet i vendinger som bestående af *gentagelser* og *selvafbrydelser*. Når talesprogets grammatik sammenlignes med skriftsprogets, støder man på formuleringer som: *talesproget følger ikke skriftsprogets grammatik*. Denne måde at beskrive sprog på er jo typisk for videnskabsfaget. I et 3.-personsperspektiv beskriver videnskaben, hvordan en ting er, også talesprog og skriftsprog er i den henseende ”ting”. Vi kan således som undervisere analysere og forklare og studere sammen med vores elever, hvordan tingen *ser ud*, eller, i forhold til talesprog, hvordan tingen *lyder*, når vi hører andre tale og kommunikere: Vi ser på dem udefra, når vi arbejder fra et 3.-personsperspektiv.

## Men læreren har jo også brug for at vejlede elever i, hvad eleven selv gør og siger og hører. Den del af den didaktiske teori mangler i forhold til mundtlighed, og det er kritisk.

Men læreren har jo også brug for at vejlede elever i, hvad eleven selv gør og siger og hører. Den del af den didaktiske teori mangler i forhold til mundtlighed, og det er kritisk, fordi vi som mennesker hele tiden taler og lytter og agerer med hinanden mundtligt. Den side af mundtlighedsdidaktikken mener jeg ikke er holdt tilstrækkeligt i live i vores læreruddannelser. På både professionsuddannelserne og på universitetet er fokus langt overvejende flyttet til tekststudier i 3.-personsperspektiv.

## Elevens udvikling i 1.-personsperspektivet

Lærerens støtte til eleven i 1.-personsperspektiv er således vejledning til eleven i, hvordan elevens italesættelse af en egen idé, levendegørelse af elevens egen intention og behov for at ytre sig, kan kvalificeres og bearbejdes som et *indre* behov. Det indre perspektiv og behov for at give mening på særlig måde kan få hjælp fra læreren og de andre elever i det *ydre* udtryk. I 1.-personsperspektivet (”jeg ytrer mig”) har eleven et indre ønske om at give en særlig mening til kende. Læreren kan støtte eleven, fx som vejledning af eleven, der skal holde en tale, læse en særlig vigtig fortolkning af en tekst op mundtligt eller lægge *voice over* på sin selvproducerede video på en helt særlig måde. Her behøver lærer og elev at udveksle om, *hvad eleven faktisk føler*, og hvilken intention eleven har med dette særlige udtryk. Intentionen kan tales frem.<sup>1</sup> Her taler lærer og elev idéerne frem: hvad er elevens intention med at producere teksten? Hvordan kan teksten blive anderledes eller bedre i forhold til den intention? Hvilken slags karakter fx (hvis fiktiv) skal gives udtryk med den form for tale, som eleven gerne vil frem til (hvem taler)? Hvilken holdning til materialet har fx den føromtalt *voice over* på en video til selve det materiale, som *voicen/stemmen* fortæller om? Dette gælder både fortællerholdning og *voice over* ift. fiktive tekster og i forhold til sagtekster og faglig formidling. Holdninger og følelser er jo netop dét, vi har direkte adgang til at forstå i talesproget, pga. vores enorme erfaring med modersmålets talesprog helt tilbage fra vi lå i mors mave og var med på en lytter. Derfor kan talesprogets holdninger og følelser hjælpe eleverne med at diskutere, tolke og analysere skrevne tekster og tekster i andre modaliteter (film, animationer, tegninger) gennem oplæsnings- og fremstillinger og forklaringer, der hjælper den fremstillende elev selv (1.-personsperspektivet) med at give sin tale mening. At *tale* tale, altså tale tekst, giver direkte adgang til elevens egne intentioner, såvel som det giver adgang til tekstkarakterernes intentioner i en tekst: ”Hvordan lyder denne stemme?” ”Er karakteren ked af det, vred eller noget tredje?” ”Hvordan lyder dét så?” ”Prøv det igen!” ”Er han vred nok nu?” ”Skal det drejes hen imod mere bitterhed og iskold ro?” ”Hvordan lyder dét?” ”Prøv igen, lad os tage et *”take”* mere...”

## Interessen i 1.-personsperspektivet er derimod at få den talende elevs mening, intention og erfaringer (og gerne resten af klassens sproglige erfaringer også) synliggjort og forhandlet: hvordan kan den følelse og intention faktisk bedst udtrykkes?

Interessen for talesproget i et 1.-personsperspektiv er ikke, hvorvidt der i talesproget ofte forekommer selvaftbrydelser eller gentagelser, eller på hvilke områder talesproget adskiller sig fra skriftsproget grammatisk. Interessen i 1.-personsperspektivet er derimod at få den talende elevs mening, intention og erfaringer (og gerne resten af klassens sproglige erfaringer også) synliggjort og forhandlet: hvordan kan den følelse og intention faktisk bedst udtrykkes? Det er der ikke nødvendigvis færdige svar på, og elever i alle aldre har masser af erfaringer med sprog og kommunikation, de kan byde ind med.

Lytning i 1.-personsperspektivet ("jeg lytter til mig") gør lytteforskeren Kent Adelman særligt opmærksom på i undervisningssammenhænge. Adelman viser, hvordan man som lærer kan være opmærksom på ens egen indre stemme, når man fungerer i klasseværelset: "Er hun nu dér igen!" – autopiloten fx, når der er nogle elever, der kræver ekstra opmærksomhed. Med baggrund i Bakhtin (Bakhtin, 1986; 2003), som er fadder til idéen om *det dialogiske sprog*, foreslår Adelman (2002; 2009) undervisere at *lytte til egen indre stemme* for at blive endnu bedre til at kommunikere med omverdenen. Denne form for opmærksom lytten til egne reaktioner kan vi også overføre til og tage op med eleverne: at lytte til egne følelser og reaktioner ved at lytte til sin egen indre stemme. Vores etiske lytning.

## Elevens udvikling i 2.-personsperspektivet

2.-personsperspektivet forstår jeg som, at "du" og "jeg" taler sammen og forhandler mening. Fokus på den meningsforhandling, der foregår, når men-

nesker kommunikerer, støttes teoretisk som studie af tekst i meget danskundervisning (undervisning om kommunikation på film fx), men det foregår jo også imellem os i real tid i klassesammenhængene.

Vi formår faktisk at kommunikere mundtligt uden brug af ord. Dette kan ikke lade sig gøre i skriftsproget. Når vi kan gøre os forståelige uden ord mundtligt, skyldes det, at talesproget foregår i flere modaliteter. Vi har altså ikke kun verbalsproget (sprog via ord) til at kommunikere med, vi former hele tiden sideløbende med verbalsproget tegn og kontekst gennem vores gestik, mimik og blikke, og vi er kommunikativt afhængige af, hvordan vores krop bevæger sig i forhold til hinanden, når vi kommunikerer: går jeg tættere på dig for at lytte til, hvad du siger, eller rykker jeg mig fx væk, mens du taler? Det kan have overvældende stor effekt på din lyst til at fortsætte med at sige noget. Dvs., talesproget *foregår i rum*, og vi er meget sensible over for, hvordan vores samtalepartner agerer med sin krop. Talesproget foregår endvidere i tid, så vi kan også lade pauser ..... være sigende (her forsøgte jeg at lave en tidlig pause skriftsprogligt, virkede det?).

Det er således også samtaleens *form*, der skaber kommunikationen, når vi udveksler mundtligt og langt fra kun et spørgsmål om samtaleens indhold og emner. Vi foretager fx en masse *relationskommunikation* mundtligt. Taler om vejret fx, måske ikke fordi vi har det store behov for at vide mere om vejret, men fordi vi med en kommentar om, at "det er blevet koldt igen nu", snarere får angivet, at vi overhovedet *har* en relation, og at vi har lagt mærke til hinanden, fx som kolleger på en kold morgen. Hvilke former for relationskommunikation foretager eleverne mon? Smarte bemærkninger? Sedler under bordet i timen, selvom de sagtens kunne vente til efter timen? Sms'er eller lige så unødvendige emojis med hænderne til hinanden, som hvis de havde konfereret om vejret? Det kommer nok an på deres alder, men de laver helt sikkert relationsarbejde.

Lærerens støtte til elever i 2.-personsperspektivet handler om, at vi har en masse forventninger og en masse forskellige tegn og kulturelle konventioner, når vi taler sammen. Hvis vi i undervisningen kan synliggøre, hvad disse sociale vaner, måder og for-

ventninger består af og eksplicit arbejde med dem, så er der mulighed for, at vi kan lære hinanden bedre at kende, og at vi faktisk kan indfri hinandens kommunikative forventninger, når vi mødes, fordi vi mødes som forskellige individer med forskellige baggrunde og vaner. En del af fx en interkulturel kompetence er elevernes opmærksomhed på, *hvad de gør* kommunikativt i deres egne småfællesskaber, i klassen som helhed og i forhold til familie og omgivelser i det store perspektiv.

## Lærerens støtte til elever i 2.-personsperspektivet handler om, at vi har en masse forventninger og en masse forskellige tegn og kulturelle konventioner, når vi taler sammen.

Nordmændene Penne og Hertzberg (2015) har vist eksempler på udskolingselever, der skriftligt havde meget svært ved at sætte sig i deres modtagers sted, fx når de skriftligt skulle ansøge om bolig eller job i konkrete forløb i klassen. Samtidig mener Penne og Hertzberg, at de samme elever godt ville kunne begå sig over for den samme arbejdsgiver, hvis de fik jobbet. Penne og Hertzbergs pointe er, at eleverne godt kender kommunikationskonventionerne og ved, hvordan man agerer i relationen, men mangler opmærksomhed og metastrategier kommunikativt for, hvad det egentlig er, de ved. Mundtlighedsdidaktisk kan vi således støtte literacy bredt ved at opsætte forløb i klassen, hvor strategierne tales frem og afprøves som eksplicit danskfaglighed. Vi kan give eleverne opmærksomhed på, hvad de faktisk allerede kan pga. en masse sproglig erfaring med relationskommunikation. Boligudlejeren og arbejdsgiveren kan blive virkelige kommunikationspartnere, hvis de inviteres ind i klassen. Arbejdsgiveren kan fx spørges, hvad eleverne har brug for at vide for at kunne skrive en god og målrettet jobansøgning. Det sidste er vejen til at lære om vigtig *research*, for at man kan kommunikere til formelle parter og finde ud af, hvem de er. Hvordan *gør* man research?

Lytning i 2.-personsperspektivet ("jeg lytter til dig") handler om vores kommunikation og sociale

relationer, samtaler og åbenlyse eller manglende deltagelse og empati i situationer, hvor vi henvender os til hinanden. Det er nok den side af lytningen, vi indtil nu har været mest opmærksomme på pædagogisk, fordi vi er så afhængige af at blive mødt både kropsligt og mentalt af vores samtalepartner, for at vi overhovedet er i stand til at kommunikere. Hvis der ikke er kontakt, og ingen lytter, holder vi op med at tale. Derfor er det vigtigt, at vi viser, at vi lytter, og *aktiv lytning* er anerkendt som et vigtigt kommunikationsmiddel, der får opmærksomhed både i skolen og på arbejdspladskurser fx. Men også i 2.-personsperspektivet kan lytningen suppleres. Vi og eleverne kan blive opmærksomme på vores sårbarhed, lydhørhed og fintfølelse kommunikative evner i sammenspilslignende øvelser, hvor vi uden ord og forhandling alligevel skal lytte os ind til, hvornår vores bidrag passer. Fx at tælle i fællesskab.

## Arbejde i 3.-personsperspektivet

Arbejde med talesproget i 3.-personsperspektivet er som nævnt den slags tekststudier, vi er mere vant til at foretage i tekst-, medie- og sprogfagene. I forhold til mundtlige tekster er det fx analyser af markante taler, studier af debatter eller beskrivelse af kommunikationen i en scene fra en film etc. Det er studiet af "det", tingen i 3. person, der gør, at vi fx kan opbygge teoretisk forståelse og måske selv bygge videre på andres teorier og analyser gennem egne hypoteser om, hvordan verden fungerer, og hvordan verdens kommunikation og sproglige forviklinger og forandringer kan finde sted.

Det svære ved at arbejde med talesproget er, at det hele tiden forsvinder. Det forsvinder, fordi det foregår i tid. Vi skal finde på måder at fastholde det på for at tale om det. Fastholde det på mobiltelefon som lyd eller video fx. Det sjove ved at arbejde med talesproget er til gengæld, at det er så genkendeligt. Det taler direkte til elevernes umiddelbare erfaringsverden, når vi får *øje på og øre for* nye detaljer ved teoretisk at forholde os til mundtligheden. Der er mange ahaoplevelser fra hverdagen at plukke som lavthængende frugter. Det samme gælder lytningen. Lytning i 3.-personsperspektivet er igen beskrivelse af "det", af tingen "den lydige tekst". Vi lytter ikke kun med høresansen, hele vores krop sanser, når vi observerer, hvad der foregår

mundtligt. Supplementet mundtlighedsdidaktisk her er, at eleverne arbejder med transskriptioner af små, korte uddrag for at vænne sig til at lytte og observere, når mennesker siger noget. I transskriptionsarbejde med at beskrive mundtlige tekster skal eleverne selv opfinde tegn for, hvad de hører, de skal nærmest *tegne* lyd, og de opfinder helt egne måder at vise disse lyde billedligt på med blyant og papir: Hvordan ser en pause ud? Hvordan ser hvisken eller råb ud?<sup>2</sup> For at kunne observere og transskribere behøver man at genafspille sin optagelse så mange gange, der er brug for. Fx af mennesker, der kommunikerer på film, eller en optagelse af en oplæsning af en tekst for at finde ud af, hvordan oplæsningen kan ændres for at vise en helt særlig fortolkning.

Observation og transskription/tegning af mundtlig kommunikation (på film såvel som af fremførelser i klassen) er i høj grad et literacy-arbejde: Hvad er kommunikation? Hvad er skriftlige tegn, og hvordan kan skriftsproget egentlig videregive så mange informationer? Hvad kan det skriftlige tegn IKKE og hvorfor ikke? Hvad er gestik, og hvordan viser personen sin mening gennem tale og gestik? Eller: hvordan kan man forstå et blink med øjet?

## Observation og transskription/tegning af mundtlig kommunikation er i høj grad et literacy-arbejde: Hvad er kommunikation? Hvad er skriftlige tegn, og hvordan kan skriftsproget egentlig videregive så mange informationer? Hvad kan det skriftlige tegn IKKE og hvorfor ikke?

### Performance som tekstbegreb i mundtlighedsdidaktikken

For at kunne arbejde didaktisk i alle tre perspektiver, 1.-, 2.- og 3.-personsperspektivet, foreslår jeg bl.a. et særligt mundtligt tekstbegreb, *performance*.

Performance her betyder at *fremføre* noget – at nogen viser noget til nogle andre. Performance er noget, der *gøres*. Gøren forsvinder, efter det er gjort, i hvert fald med mindre det digitalt fastholdes som lyd eller levende billeder. At undersøge noget ved at gøre det er de performative fags egenart, design for eksempel. Performancekunstarter som dans, musik, drama/teater er af en særlig art, fordi de udføres af krop i tid og rum – man kan ikke ændre dem bagefter. En performance foregår her og nu, i øjeblikket, og kan ikke udføres igen i præcis den samme form. Denne forståelse af performancebegrebet stammer bl.a. fra kulturstudier.

Men jeg udvider danskfaglig mundtlighed med performancebegrebet til at betegne *mundtlig tekst*, et stykke mundtlig gøren. Det vil sige, at en performance mundtlighedsdidaktisk både er noget, vi beder elever om at tage på sig og gøre med deres kroppe og stemmer for at udføre og afprøve et udtryk i 1.-personsperspektiv, og en performance er et stykke tekst, en hverdagssamtale, som vi fx kan tale om for at forstå den kommunikativt. Og performance er mundtlig tekst af enhver art, som tekst-, sprog- og mediefag traditionelt behandler analytisk i 3.-personsperspektivet.

Performance som elevproduktion adskiller sig i pædagogisk praksis fra andre produkter, som eleverne fremstiller, det være sig videoproduktioner, skriftlige opgaver eller elevproducerede animationsfilm eller plakater, der alle er fastholdt i andre modaliteter end talens lyd og kropslig gestik. Den mundtlige performance er heroverfor defineret som *en afgrænset enhed af en kropslig-lydlig realisering af mening* (Høegh, 2018)

Alt i alt kan vi altså ved hjælp af netop digital fastholdelse i lyd og billed/video have flere former for mundtlige studier som danskfaglighed (alle litteratur-, sprog- og mediefag): både udføre performances som kropslig og psykologisk erfaring (1.-personsperspektiv), opleve det som en samtale (2.-personsperspektivet), dvs. et stykke kommunikation mellem parter i klassen (fx den inviterede arbejdsgiver) og al anden kommunikation, der foregår i klasseværelset. Dette er jo klasserumsdialogens område: spørgsmål, svar, argumentation, og hvordan man kan arbejde med elevernes egen dialogisk undersøgende samtale (Reznitskaya,

2012; Wilkinson et al., 2017; Reznitskaya & Wilkinson, 2017; Mercer & Hodgkinson, 2008; Littleton & Mercer, 2013). Endelig, som nævnt, kan vi arbejde i 3.-personsperspektivet med den mere velkendte analyse og bearbejdning af mange slags tekstobjekter.

## Referencer

Adelmann, K. (2002). *Att Lyssna till röster: Et vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. (ph.d.-afhandling). Malmö: Malmö Högskola.

Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna: Didaktiskt lyssnande i skola og utbildning*. Malmö Högskola: Studentlitteratur.

Bakhtin, M.M. (2003). *Ordet i romanen* (N.M. Andersen & A. Fryszman, Trans. J. B. & J. Lundquist Ed.). København: Gyldendal.

Bakhtin, M.M. (1986). The problem of speech genres. In C. Emerson, M. Holquist (ed.), *Speech Genres and Other Late Essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.

Hetmar, V. (2000). *Elevens projekt, lærerens udfordringer: om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*. København: Dansklærerforeningen.

Høegh, T. (2018 in prep). *Mundtlighed og fagdidaktik*. København: Akademisk Forlag.

Jacobsen, H.G. & Skyum-Nielsen, P. (2010). *Dansk sprog: en grundbog* (2. udg.). København: Schønberg.

Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. NY: Routledge Taylor & Francis Group.

Mercer, N. & Hodgkinson, S.E. (2008). *Exploring Talk in Schools: Inspired by the Work of Douglas Barnes*. London: Sage.

Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. udg.). Oslo: Universitetsforlaget.


Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), pp. 446–456.

Reznitskaya, A. & Wilkinson, I.A.G. (2017). *The Most Reasonable Answer: Helping Students Build Better Arguments Together*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

Wilkinson, I.A.G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., Kim, M.-Y., & Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31(1), 65-82.

## Noter

- 1 Vibeke Hetmar (2000) gav ide til sådanne samtaler i forhold til skriveidaktikken, *skrivekonferencer*, kaldte hun dem.
- 2 For uddybning: Se Høegh (2018).



# Barns tilegnelse av tidlig litterasitet i barnehagen i forbindelse med samtaler, lek og lesing

LIV GJEMS, PROFESSOR, HØGSKOLEN I SØRØST-NORGE

---

Artikkelen innledes med en presentasjon av tidlig litterasitet (norsk for early literacy), og fortsetter med å presentere barns tidlige læring av ord gjennom samspill og samtale med viktige voksne. Grunnlaget for litterasitet legges fra barn fødes, og kvaliteten på det muntlige språkmiljøet barn vokser opp i har stor betydning for barnas tilegnelse av både muntlig og skriftlig språk. Barnehagene representerer viktige språklæringsarenaer for barn. Samtalen som læringsarena for ord, grammatikk og ulike tema som opptar barna, har stor betydning for barns tilegnelse av språk og senere litterasitet. Deretter presenteres høytlesing som en sentral daglig aktivitet i barnehagen som er viktig for å fremme språktilegnelse og tidlig litterasitet. Høytlesing i barneårene er både hyggelig og presenterer barn for et språk som gjerne er mer avansert og rikt enn det dagligdagse språket barn møter hjemme og i barnehagen. Bøker presenterer også barn for bilde- og skriftsymboler. Videre presenteres lek. Lek utgjør en sentral del av barns liv, og er en viktig arena for barns utvikling av symbolske representasjoner. Til sist i artikkelen trekkes det inn noen sentrale utfordringer i barnehagens arbeid med barns språktilegnelse og tidlig litterasitet.

**Forskning viser at kvalitativt gode språklige samspill mellom barn og barnehagepersonale har stor betydning for barnas senere lese- og skriveutvikling.**

## Introduksjon

Perioden som omtales som tidlig litterasitet (early literacy), starter når barn fødes, og varer til de er ca. åtte år, og tidlig litterasitet danner grunnlaget for senere litterasitet (Barton, 2007; Snow, Tabors, & Dickinson, 2001). Barns første åtte leveår legger således grunnlaget for litterasitet. Fra barn fødes inn i sin kultur starter de med å høre språk og delta i kommunikasjon med sine nære omsorgspersoner og innleder sin utvikling av litterasitet. Unesco, Education for all programmet (Unesco, 2017), fastslår at i alle land er politikere primært opptatt av skolerresultater. Samtidig viser forskning at grunnlaget for å lære å lese og skrive legges i barnehagealder og i det muntlige språket som barn tilegner seg de første leveårene, uten at politikere

gir dette stor oppmerksomhet. I denne artikkelen vil jeg presentere teori og forskning om hvorfor det muntlige språket har så stor innflytelse på barns utvikling av litterasitet. Forskning viser at

kvalitativt gode språklige samspill mellom barn og barnehagepersonale har stor betydning for barnas senere lese- og skriveutvikling.



## Hva er tidlig litterasitet

Tidlig litterasitet innebærer prosesser der barn tilegner seg både et impressivt og et ekspressivt vokabular. Impressivt språk innebærer å forstå hva som sies og evne til å oppfatte og tolke den sammenheng eller kontekst ordene inngår i. Det er for eksempel forskjell på innholdet i ordene *lure* (noen) og *lure* (på) når det sies «jeg lurer mamma til å le» og «jeg lurer på noe», en forskjell som må leses ut av konteksten. Ekspressivt språk innebærer å kunne uttrykke egne behov, tanker og meninger.

Ferdigheter og kunnskaper som støtter barn i å finne mening i trykte ord når de skal lære å lese og skrive er både det å ha et stort vokabular og god forståelse for ord. Det er en veldokumentert sammenheng mellom barns muntlige språk i barnehagealder og deres senere mulighet for å lære å lese og skrive (Aukrust & Rydland, 2009). Ikke minst er barns vokabular, med både bredde- og dybde kunnskap om ord og begreper, avgjørende for hvordan de mestrer lesing og skriving (August, Carlo, Dressler, & Snow, 2005; Hagtvet, Lyster, Melby-Lervåg, Næss, & m.fl... 2011). Bredde kunnskap handler om hvor mange ord barn kjenner, og dybde kunnskap om de kan utdype eller forklare ordene og bruke dem til å forstå nye ord.

Barn lærer om ord og begreper når de samtaler og samhandler med voksne som bruker et rikt og

varierte vokabular. Barna må også lære å uttrykke hva de vil, mener, ønsker og tenker. Andre språklige erfaringer som inngår i tidlig litterasitet er det å kunne tolke bilder og forstå at bilder og symboler representerer noe, et innhold som ikke direkte er tilgjengelig, men som vi kan tenke på og snakke om. Tidlig litterasitet inkluderer også fonologisk bevissthet, og barn må få erfaringer med språkets formside. Det å lære rim og regler, leke med ord og lage tøyseord, gir barn viktige erfaringer med språkets form og oppbygging. Visuelle aktiviteter som det å tegne og lekeskrive er litterasitets aktiviteter som støtter barn i å forstå skriftlige symboler.

## Tidlig språklæring er viktig for tidlig litterasitet

Språkmiljøet barn vokser opp i har stor innflytelse på hvor mange ord barn lærer og hvor mye språk de forstår og kan uttrykke. Barn som i løpet av barnehageårene ikke får tilstrekkelig kunnskap om grunnleggende språklige elementer som inngår i det å lese og skrive, kan få problemer med tilegnelsen av disse ferdighetene senere. I løpet av barnehageårene er det viktig at barn både får erfaringer med språkets innhold og språkets form.

Nelson (2007) refererer til studier som viser at tidspunktet for når barn har lært ca. 50 ord varierer fra 13 til 25 måneder, altså 12 måneders forskjell. Barn som ved 13 måneders alder forstår

ca. 50 ord vil i løpet av de neste 12 måneder tilegne seg en mengde ord, mens andre barn fortsatt vil tilegne seg de 50 første ordene. Det er med andre ord store forskjeller på det tempo barn lærer ord i, og dette vil i stor grad være resultat av det språkmiljøet de vokser opp i. *Matteus-effekten*; «de som har lært mye vil lære mer» (Stanovich, 1986), peker på de fordeler barn som tidlig har lært mange ord, har sammenlignet med de som ikke har lært så mange ord. De barna som tidlig har lært mange ord, vil lære flere og flere ord, og barn som har lært få ord, vil henge stadig lengre etter og streve med å ta igjen sine jevnaldrende. På skolen vil de som har lært mange ord, lese mer og mer og bedre enn andre, og tilegne seg så vel språklige kunnskap og kunnskap om omgivelsene. *Matteus-effekten* kan bidra til å øke forskjellene mellom barn gjennom hele barnehage- og skoleløpet.



Forskning viser således at i hvilket tempo barn lærer nye ord, henger klart sammen med hvor mange ord de allerede kan (Dickinson, Freiberg, & Barnes, 2011). Barn i barnehagealder som får mye støtte til å forstå ord og uttrykk, vil forstå stadig mer av innholdet i det de samhandler eller samtaler med andre om. Mens de barna som har fått få erfaringer med tegn som hjelper dem med å forstå hva ord og kommunikasjonsbudskap kan representere, vil

streve med å forstå i stadig flere situasjoner. Barn som ikke har tilegnet grunnleggende språkferdigheter og kun har lært få ord, og gjort få erfaringer med språkets struktur eller grammatikk de tre til fire første leveår, vil i større grad streve med å lære språk. Mange vil også alltid henge etter sine jevnaldrende og aldri klare å ta igjen det de gikk glipp av de første leveårene. Studier som er gjennomført blant annet i Norge (Melby-Lervåg, 2011) og i USA (Dickinson & Porche, 2011) viser at allerede når barn er tre – fire år er det stor forskjell på hvor mange ord barna kan, og disse forskjellene har tendens til å vedvare, og til og med øke oppover i skolealder.

**De barna som tidlig har lært mange ord, vil lære flere og flere ord, og barn som har lært få ord, vil henge stadig lengre etter og streve med å ta igjen sine jevnaldrende.**

### **Hvordan støtte barns språktilegnelse og tidlig litterasitet**

Språk er et sosialt fenomen, det vil si at språk læres i språklig samspill og samtaler med andre (blant andre Akhtar & Tomasello, 2006). Det å lære ord er en omfattende og tidkrevende prosess som varer livet ut, og barns ordlæring begynner **først** når de er i stand til å oppfatte andres oppmerksomhetsfokus (Nelson, 2007). Arbeid med tidlig litterasitet betyr ikke at man skal undervise barnehagebarn for å lære dem å lese. Forskning om tidlig litterasitet påpeker i stedet at man skal støtte barn i å tilegne seg de forutgående kunnskaper og ferdigheter barna trenger for å lykkes med å lære og lese. Aktiviteter som fremmer tidlig litterasitet er språklige interaksjoner mellom barn og voksne, barnas lek, lese bøker med barna, rime og leke med ord, lære barneregler, tegne, lekeskrive og tolke bilder sammen. Gjennom ulike daglige aktiviteter fremmes ferdigheter og kunnskaper som støtter barn i å finne mening i trykte ord når de senere i skolealder skal lære å lese og skrive.

Barn har stor glede av å inviteres til å delta i språklige samspill av personalet i barnehagen. Personalets



invitasjoner kan både engasjere og inspirere barna til aktivt å bruke språk, utdype et tema og snakke om noe som opptar dem. Invitasjonene er gjerne spørsmål (Wells & Arauz, 2006) som kan stilles på måter som engasjerer barna til å svare. Spørsmål kan imidlertid også være såkalt lukkede og skal kun besvares med ett – to ords ytringer. En rekke studier av språklig samspill i barnehagen avdekker at svært mange av personalets henvendelser til barna skjer ved at de stiller mange lukkede spørsmål (Gjems, 2011; Siraj-Blatchford & Manni, 2008). For eksempel: «Hva har du i sekken i dag?» eller «Hadde du det gøy i svømmehallen i går?» Slike lukkede spørsmål inviterer sjelden barn til å aktivisere seg språklig, dele erfaringer og formulere sine egne svar. Lukkede spørsmål kan imidlertid invitere uerfarne språkbrukere, de yngste barna og tause eller sjenerte barn til å delta i språklig samspill og gjøre erfaringer med å kommunisere og ta tur. Barn som er tause eller sjenerte kan også oppleve slike spørsmål som «ufarlige», og som trygge å samhandle med voksne omkring, og således kan barn oppleve å få nær og god kontakt med den voksne. Etter noen runder med lukkede spørsmål kan et mer åpent spørsmål invitere et uerfarent eller usikkert barn til å svare med flere ord.



Barns interesser for ulike gjenstander og aktiviteter er et viktig utgangspunkt for deres deltakelse i språklige interaksjoner. Forskning viser at barn som møter voksne som snakker med dem om det barna er opptatte av, tilegner seg flere ord enn barn som sjelden får slike erfaringer (Akhtar & Tomasello, 2006). Når det gjelder barn i barnehagealder viser det seg at språklig læring påvirkes positivt

jo mer et barn snakker, altså avhengig av antall ytringer fra barnet (Snow, Griffin, & Burns, 2005). Samtaler som støtter barns egen språklige aktivitet er av stor betydning for språktilegnelse. Fordi en del barn bruker tid på å finne ord og formulere svar, har de stor fordel av at personalet gir dem tid og anledning til å svare.

## Hvis barnehagepersonalet bruker sin kunnskap om betydningen av å invitere barn til selv å bruke språk i situasjoner der de er engasjerte i lek og andre selvvalgte aktiviteter, vil dette bidra til et kvalitativt godt språklig miljø i barnehagen.

Barnehagebarn lærer både språk og om omverdenen når de deltar i aktiviteter som engasjerer dem og ikke *når de er* i situasjoner som kan forbindes med tradisjonelle undervisningskontekster. I Skandinaviske barnehager kan barn store deler av dagen bestemme hva de vil gjøre. De språklige interaksjonene mellom barn og personalet foregår derfor primært som hverdagssamtaler (Hasan, 2008) som finner sted i lek og ulike daglige aktiviteter. Hverdagssamtaler er alle spontane språklige samspill som oppstår uten planlagte intensjoner i løpet av alle slags aktiviteter i barnehagen, og de bygger gjerne på tema barna tar opp fordi de er engasjert i dem. Personalets invitasjoner til barna om å utdype og forlenge samtaler om slike spontane tema representerer hyppige og viktige arenaer for språklæring og tidlig litterasitet. Hvis barnehagepersonalet bruker sin kunnskap om betydningen av å invitere barn til selv å bruke språk i situasjoner der de er engasjerte i lek og andre selvvalgte aktiviteter, vil dette bidra til et kvalitativt godt språklig miljø i barnehagen.

## Høytlesing er viktig for tidlig litterasitet

Når voksne leser bøker for barn bidrar dette til å støtte barnas språkforståelse, språktilegnelse og kunnskap om språkets struktur (Dickinson, Griffith,

Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2011). Forskning viser at boklesing har klar innvirkning på barns senere lese- og skrive opplæring. Et sentralt aspekt ved høytlesing med de yngste barna, er at de kan møte ord de med liten sannsynlighet, eller sjelden hører i daglige samtaler. Ordene blir gjerne presentert i tilknytning til bilder og sånn sett kan bilder være konkrete representanter for det et ord representerer. Videre blir ordene presentert i en sammenheng, en fortelling, som forhåpentlig engasjerer barna, og som derfor er en god situasjon for å lære ord. De noe eldre barna vil møte fortellinger, realistiske eller fantasihistorier, og de blir introdusert for språk som knyttes til hendelser utenfor den konkrete konteksten der lesingen foregår, og et vokabular de sjelden hører i hverdagsamtaler. De eldre barnehagebarna, som har blitt lest for i flere år, de lærer om skriftlige konvensjoner, som at den voksne henter historiene fra skriften i bøkene, at de leser fra venstre mot høyre, og fra toppen av siden og nedover.



Undersøkelser viser at gode bøker inneholder et langt rikere språk enn det som barn møter i vanlig dagligtale med andre barn og voksne. Cunningham & Zibulsky (2011) påpeker at det har vært lite

forskning om *hva* ved høytlesing som gir positivt utbytte, *hvorfor* lesing er en språkstimulerende aktivitet, og *hvordan* dette best kan oppnås. De skiller mellom høytlesing *for* barn. Dette er en måte å lese på som gir barna mulighet for å høre nye ord, bli kjent med skriftsymboler og regler for hvordan man leser en bok. På den andre siden viser de til høytlesing *med* barn, som er interaktiv eller dialogisk lesing. Lese *med* barn legger stor vekt på samspill mellom den som leser og barna som lytter, og barna blir invitert til å samtale om tekstens innhold. Forskning av blant andre Sénéchal, Thomas og Monker (1995) viser at barn som engasjeres til å delta aktivt i lesing av bøker, lærer flere ord og mer om grammatikk enn barn som sitter som passive lyttere. Interaktiv eller dialogisk lesing, bidrar til å fremme språktilegnelse og tidlig litterasitet. Lese *med* barn egner seg best i små grupper slik at alle barna kan inviteres til deltakelse i samtalen om teksten, uten at avbruddene i lesingen blir for langvarig.

**Ideene barn foreslår som leketema må ha en indre sammenheng for å være mulige å gjennomføre, og krever at barna til en viss grad må lytte til hverandre og bygge på hverandres ideer.**

### **Lekens bidrag til tidlig litterasitet**

I lek får barn erfaringer med å formulere egne ideer og utvikle leketema sammen med andre. Ideene barn foreslår som leketema må ha en indre sammenheng for å være mulige å gjennomføre, og krever at barna til en viss grad må lytte til hverandre og bygge på hverandres ideer. I tillegg til å gi glede og sosialt fellesskap, er lek en meget viktig arena for språklæring. Lek gir barn språklige erfaringer med å fortelle, forklare, forhandle og argumentere for egne ideer. Spesielt representerer liksomlek en lekaktivitet som fremmer både språklæring og kognitive prosesser (Weitzman & Greenberg, 2014). Grunnlaget for liksomlekens viktige rolle i barns språktilegnelse, er at de kan

fantasere og forestille seg hendelser, situasjoner og aktiviteter. Personalet kan bidra til barnas lek ved å delta. De kan ta en rolle, som avhengig av lekens tema og barnas mestring av dette, kan være mer eller mindre aktiv og deltakende. Dersom leken er godt i gang, men har en repeterende karakter, kan personalet inspirere leken ved å sørge for utvidende informasjon og materiell.



Lek er ifølge Vygotsky (1997) en forløper til og forutsetning for tidlig litterasitet. Følgende komponenter i språktilegnelse og tidlig litterasitet mente han ble stimulert og utviklet gjennom lek: *mundtlig språk, utvikling av språklig bevissthet og utvikling av fantasi og forestillingsevne*. I tillegg mente han at lek gir barn unike muligheter til å leke med lesing og skriving i meningsfulle kontekster som kelnere og gjester ved kongens bord, og derigjennom lære om formålet med å lese og skrive. Også Dickinson og Tabors (2001) presenterer forskning som støtter Vygotskys perspektiver på lekens sentrale forutsetning for tidlig litterasitet og barns muntlige språkutvikling. De finner at lek gir gode forutsetninger for å gjøre sentrale språklige erfaringer som kan støtte senere leseopplæring. Dickinson og Tabors trekker spesielt frem det å snakke om ideer, og dele tanker og synspunkt. Slike samtaletema er ikke konkret tilstede, de er derimot abstrakte tema som kun representeres med ord. Følgelig vil disse samtalen være språklig utfordrende og frem-

me barns erfaringer med at ord er symboler som representerer noe annet enn seg selv. I de fasene av leken der det utveksles ideer, tanker, meninger og barna forhandler, kan en voksen spille inn forslag som kan fremme og utvide barnas egne ideer.

Vygotsky (1997) hevdet at barn i lek først ubevisst og spontant skiller mellom objekter og deres mening. Etter hvert som barn på denne måten gjør erfaringer både språklig og kognitivt, forstår de sammenhengen mellom ord og de tingene, handlingene eller hendelsene ordene representerer. Et barn kan sitte på en stol og leke at det er en hest, og stolen symboliserer hesten der og da. Slik lek viser at et barn kan forestille seg ting og kan forstå at ord er noe annet enn selve tingen de representerer, og at ordene således er symboler. Liksomlek kan gi barn viktige erfaringer med språkets representasjonsform og bidra til barns utvikling av språklig bevissthet.

## Utfordringer i barnehagens arbeid med tidlig litterasitet

Flere studier, blant andre av Neuman & Roskos (2005), viser at barnehagepersonale primært kommenterer atferd positivt eller negativt, samt hjelper barn og snakker om leke- og formingsmateriell som de får hjelp til å finne frem. En rekke studier dokumenterer som nevnt også at de fleste av spørsmålene personalet stiller barna er lukkede spørsmål, spørsmål som har ett eller to svaralternativer (blant andre Dickinson & Caswell, 2007; Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Lukkede spørsmål inviterer sjelden barn til å delta i samtaler eller bruke språk for å dele tanker, meninger og ideer. Samtidig viser forskning at når barnehagelærere snakker med barn på tomannshånd eller i små grupper, snakker de *mindre* selv og *lytter* mer til barnas ytringer (Dickinson & Tabors, 2001). I sin studie fant Dickinson og Tabors imidlertid at de barna som hadde et godt språk, som kunne dele erfaringer, meninger og ideer med andre, var mer sammen med barnehagelærere individuelt og i smågruppe enn barn som ikke hadde så mye erfaring med å snakke med andre. Også i en norsk studie fant Sandvik, van Daal og Adèr (2014) at de språklige utadvendte barna, de som gjerne snakker mye og ofte, er de barna personalet snakker mest med og gir mest oppmerksomhet. En sentral utfor-

dring for barnehagepersonalet er derfor å etablere gode, trygge relasjoner til barn som har få erfaringer med å bruke språk, er tause og/ eller sjenerte, samt barn de sjelden har kontakt med, og trekke dem med i språklige samspill.

## En sentral utfordring for barnehagepersonalet er derfor å etablere gode, trygge relasjoner til barn som har få erfaringer med å bruke språk, er tause og/ eller sjenerte, samt barn de sjelden har kontakt med, og trekke dem med i språklige samspill.

Språklige interaksjoner som fremmer tidlig litterasitet er de som inviterer, engasjerer og utfordrer barn til å bruke språk for å formulere hva de tenker, mener og tror, og til å fortelle, vitse og rime. Kvalitativt gode språklige interaksjoner mellom personalet og barn bidrar til at barn får erfaring med at ord representerer eller symboliserer noe annet enn seg selv (Rydland, Grøver, & Lawrence, 2013), og bidrar til barnas mestring av symboler som inngår i tekster og representerer et innhold.

Barnehagepersonalets kunnskap om hvorfor de skal støtte barns deltakelse i samtaler, lesing og lek, samt hvordan de kan tilrettelegge for at barn både får høre et variert voksen språk og selv inviteres til å snakke, legger et viktig grunnlag for barns språktilegnelse og tidlig litterasitet.

### Referanser

Akhtar, N., & Tomasello, M. (2006). Intersubjectivity in early language learning and use. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 316-336). Cambridge: Cambridge University Press.

August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Develop-

ment for English Language Learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 50 – 57.

Aukrust, V.G., & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(3), 178- 187.

Barton, D. (2007). *Literacy*. Malden, Mass.: Blackwell Publisher.

Cunningham, A., & Zibulsky, J. (2011). Tell Me a Story: Examining the Benefits of Shared Reading. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 396-411). New York: Guilford Publications, Inc.

Dickinson, D., & Caswell, L. (2007). Building support for early literacy in preschool classroom through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243 – 260. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>

Dickinson, D., Freiberg, J., & Barnes, E. (2011). Why are so few interventions really effective? A call for fine-grained research methodology. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 337-357). New York: Guilford Publications.

Dickinson, D., Griffith, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2011). How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child Development Research*, 2012, 1-15. doi:10.1155/2012/602807

Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning Literacy with Language*. Cambridge MA: Paul H. Brookes Publishing CO.

Gjems, L. (2011). Hvordan lære om språk og kunnskap i barnehagen – gjennom samtaler eller ....? In L. Gjems & G. Løkken (Eds.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (pp. 202-215). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hagtvatn, B., Lyster, S., Melby-Lervåg, M., Næss, K. A., Hjetland, H.N., Engevik, L.I., ... Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter

– En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 1, 34-49.

Hasan, R. (2008). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: some implications for tomorrow's schooling. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century: socio-cultural perspectives on the future of education* (pp. 112-128). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds*. New York: Harvard University Press.

Neuman, S., & Roskos, K. (2005). Whatever happen to Developmental Appropriate Practice in Early Literacy? *Young Children*, 60(4). doi:[http://works.bepress.com/kathleen\\_roskos/31/](http://works.bepress.com/kathleen_roskos/31/)

Rydland, V., Grøver, V., & Lawrence, J. (2013). The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: The role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of Child Language and Education Library*, 1-30. doi:10.17/S0305000912000712

Sandvik, J., van Daal, V., & Adèr, H. (2014). Emergent literacy; Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28-52. doi:10.1177/1468798413478026

Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J.-A. (1995). Individual differences in 4-year old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229.

Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5 – 22.

Snow, C., Griffin, P., & Burns, S. (2005). Knowledge to support the teaching of reading. A model of professional growth in reading education. In C. Snow, P. Griffin, & S. Burns (Eds.), *Knowledge to support the teaching of reading. Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.

Snow, C., Tabors, P., & Dickinson, D. (2001). Language Development in the Preschool Years. In D. Dickinson & P. Tabors (Eds.), *Beginning Literacy with Language* (pp. 1 – 27 ). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

Unesco. (2017). 617 million children and adolescents not getting the minimum in reading and math. *Education for all*.

Vygotsky, L. (1997). The collected works of Lev Vygotsky: The history of the development of higher mental functions. In R. Rieber (Ed.), Vol. 4 *The History of the Development of Higher mental Functions* (pp. 1-251. New York: Plenum Press.

Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). *Sprog i samspil – En praksisnær guide til sproglig og social læring i dagtilbudets fællesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo.

Wells, G., & Arauz, R. (2006). Dialogues in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379 – 428.



# Lommer af nærvær

Interview med Charlotte Reusch, faglig konsulent, Nationalt Videncenter for Læsning, og Peter Cornelius Pedersen, pædagogisk leder, Allinge Børnehus

KATJA SØRENSEN VILIEN, LEKTOR VED  
KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

**I projektet 'Pædagoger på sprogvisit' udvikler deltagerne literacy-pædagogik i dagtilbud efter at have ladet sig inspirere af observationer i naboinstitutioner. En vigtig erfaring i projektet er, at der er brug for at eksperimentere med at skabe tid og rum til dialoger med børnene i hverdagen. I projektet kalder man det 'Lommer af nærvær'. I artiklen præsenteres først baggrunden for projektet og dialogens betydning for kvaliteten i dagtilbud. Selve metoden 'Sprogvisit' skitseres, og dernæst præsenteres nogle principper for organisering af det pædagogiske arbejde, som bygger på erfaringer i projektet. Afslutningsvis fremhæves deltagerperspektivet som underliggende præmis i projektets syn på barnet, og endelig ridses fremtiden i projektet op.**

Artiklen bygger på interviews med Charlotte Reusch, faglig konsulent i Nationalt Videncenter for Læsning, og Peter Cornelius Pedersen, pædagogisk leder i Allinge Børnehus på Bornholm, som begge beretter om arbejdet med udviklingsprojektet 'Pædagoger på sprogvisit'.

## Sammenhæng mellem dialog, ordforråd og læseudvikling

"Dialogen er helt grundlæggende for ordforrådsudvikling, og ordforrådet er en stærk indikator for børns senere læseudvikling." Charlotte Reusch, faglig konsulent i projektet, fortæller om baggrunden for en indsats med fokus på sprog. Hun peger på talrige undersøgelser, der understreger sammenhængen mellem dialog, ordforrådsudvikling og senere læseudvikling. I dansk sammenhæng har Dorthe Bleses m.fl. (2016) undersøgt sammenhæ-

ngen mellem en gruppe børns ordforråd i toårsalderen og de samme børns resultater i den nationale test i læsning i 6. klasse. Undersøgelsen viser, at de børn, som klarede sig dårligt i ordforrådstesten som toårige, også klarer sig dårligt i den nationale test i læsning mange år senere (i 6. klasse). Denne og mange andre undersøgelser peger på, at udvikling af ordforråd er en særdeles vigtig faktor for børns læseudvikling på lang sigt.

**"Dialogen er helt grundlæggende for ordforrådsudvikling, og ordforrådet er en stærk indikator for børns senere læseudvikling."**

For nogle børn er det helt afgørende at styrke dagtilbuddets literacy-pædagogik. Der er nemlig stor forskel på størrelsen af børns ordforråd allerede meget tidligt i livet: Man taler om '*The 30 million word gap by the age of three*': Udtrykket stammer fra en amerikansk undersøgelse (Hart & Risley, 2003), hvor man satte en lille mikrofon på børnenes tøj og optog alt, hvad der blev sagt til dem i en time om måneden, fra de var et halvt til tre år gamle. Det viste sig, at børn fra mindre privilegerede baggrunde hørte 30 millioner færre ord end andre børn i den periode. Børn fra disse miljøer bliver der ikke talt så meget til, og dermed bliver de eksponeret for langt færre ord end deres jævnaldrende. Og det kan få stor betydning for børnenes sproglige udvikling. Charlotte Reusch taler om en 'sneboldeffekt': "Jo flere ord du kan, des flere ord lærer du. Det bliver sværere og sværere at indhente det tabte." Derfor fremhæver

Charlotte Reusch ordforrådsudviklingen som noget centralt i projektet.

Det er dog ikke nok at eksponere børn for mange ord, hvis man vil styrke børnenes ordforråd gennem det pædagogiske arbejde. Barnet skal indtages i samtalen, hvis der skal ske en sproglig udvikling. Børns ordforråd blomstrer i *lommer af nærvær* og i den gode dialog:

*”Det er gennem dialoger, som handler om noget, som vedkommer og interesserer én, og som man kan danne nogle billeder på, at man udvikler sit ordforråd.”*

## Dialogens betydning for kvalitet i dagtilbud

*”Det handler om at få tid til mere snak og samtale med børn i dagtilbud – ikke om at få ro. Så når pædagogerne sætter aktiviteter i gang med børnene, er det en god idé at tænke i, hvordan sproget kan komme i spil, mens der undersøges insekter, laves fastelavnsris eller bygges huler.”*

Charlotte Reusch fortæller videre om centrale pointer i projektet *Pædagoger på sprogvisit*. Projektet handler om, hvordan man kan få fokus på tidlig literacy i børnehaven, fx i forbindelse med indretning af læsekroge, og mundtligheden spiller en central rolle i alle aspekter af projektet. ”Dialog, dialog og atter dialog!”, som en af de deltagende pædagoger udtrykker det. Dialogen er vigtig både omkring skriftsprogssituationer i det pædagogiske arbejde, i de fagprofessionelles kollegiale sparring og i forhold til at styrke børnenes ordforrådsudvikling og literacy på lang sigt gennem sprogligt udviklende samtaler i hverdagen.

## ”Det handler om at få tid til mere snak og samtale med børn i dagtilbud – ikke om at få ro.”

Det er i dialogen, man udvikler sit sprog, og her kan daginstitutionen spille en helt afgørende rolle. Kvalitetsdagtilbud kan løfte børn fra udsatte sociale baggrunde, så det smitter af på deres skoleresultater gennem hele deres skoleforløb. Det viser bl.a. en engelsk undersøgelse (Sammons, Toth, & Sylva, 2015). Her fulgte man 3.000 børn gennem

13 år, fra børnenes første møde med dagtilbud og gennem hele skoleforløbet. I et opfølgende studie viste det sig, at der er helt særlige kendetegn ved de dagtilbud, som er særligt gode til at løfte børnene. Her brugte pædagogerne bl.a. en særlig kommunikationsform: *Sustained shared thinking* (Sylva m.fl., 2004). Dette er en form for undersøgende samtale, hvor pædagoger er rigtig gode til at få børn til at tænke med. Charlotte Reusch beskriver samtaleformen således: ”Man stiller åbne spørgsmål til børnene, så de selv kan komme med bud på, hvordan noget hænger sammen. På den måde udvikler man både tænkning og sprog.” Når børnene fx spørger ’Hvad er det?’, så kan den voksne stoppe op og opholde sig ved barnets interesse i stedet for blot at svare barnet på fakta og skynde sig videre. Den voksne kan i stedet udvide samtalen ved at stille spørgsmål som ’Hvad mon man bruger den til?’, ’Hvem kan have stillet den her? – Hvorfor mon det?’ eller ’Uh, hvad mon den spiser?’ – Alt efter hvad der kan være relevant at undersøge, fortælle om eller diskutere sammen.

Charlotte Reusch fortsætter: ”Det er alfa og omega, at man organiserer dagligdagen, så børnene på skift i mindre grupper indgår i kvalificeret samtale med en voksen.” Og når man spørger, hvor små grupperne helst skal være, så er svaret: ”Så små som muligt!” Den udfordring vender jeg tilbage til senere i artiklen.

## Metoden ’Sprogvisit’

I *Pædagoger på sprogvisit* udvikles literacy-pædagogik gennem feltarbejde i naboinstitutioner og kollegial sparring. Sprogvisittet ude er omdrejningspunktet for forandringsprocesser og refleksion hjemme i egen institution. På et sprogvisit inviteres man ind i andres praksis som lydhør og nysgerrig gæst. Under besøget skriver man feltnotater med fokus på sprog i pædagogiske aktiviteter, rutiner, fri leg og indretning<sup>1</sup>. I projektet har 28 pædagoger besøgt hinandens institutioner. Nogle gange fører visiterne til genopdagelse af egen tidligere praksis, fx en god sangleg, der var gået i glemmebogen. Andre gange inspirerer feltarbejdet til konkrete nye idéer. Gennem sprogvisitterne spejler pædagogerne egen praksis i andres, og en refleksionsproces sættes i gang. Når man ser de andre, ser man også tydeligere egne kompetencer,

erfaringer og muligheder. Peter Cornelius Pedersen, pædagogisk leder i Allinge Børnehus og deltager i projektet fortæller: ”Man kopierer en god idé med hjem fra sprogvisitterne, som man afprøver – justerer måske lidt, så den passer ind i ens egen kontekst. Man evaluerer tiltaget og justerer måske igen, indtil idéen så småt er blevet en del af egen praksis – en aktivitet, hvor sproget er i fokus.”

## Gennem sprogvisitterne spejler pædagogerne egen praksis i andres, og en refleksionsproces sættes i gang.

*”I Allinge Børnehus har vi et lille rum, hvor børnene tit leger restaurant m.m. Rummet har et lille bord, der er sat fast til væggen, hvilket gør, at børnene ikke kan komme rundt om bordet og servere/dække bord m.m. Personalet havde også svært ved at være en del af legen pga. rummets størrelse. Personalet valgte så at lave et tilsvarende afgrænset rum i et større rum i børnehaven med et rundt bord. Pludselig havde personalet muligheden for at gå ind og ud af legen og bidrage til legen gennem konfliktløsning eller inspiration til at bygge videre på legen, fx Hvor mange gæster er der i restauranten i dag? Så tæller vi og finder kopper, tallerkner og bestik frem.”*

### Fire principper for organisering, der skaber Lommer af nærvær

En af erfaringerne fra *Pædagoger på sprogvisit* er, at der er behov for at skabe rum og tid til den type af samtaler, som skitseres ovenfor. Det kan være en udfordring i en hverdag, hvor pædagogerne ofte står med ansvar for ganske mange børn. Derfor har man i mange af personalegrupperne i projektet diskuteret, hvordan man kan skabe *lommer af nærvær* i hverdagen.

På baggrund af erfaringerne fra projektet kan man opstille fire principper for organiseringen af det pædagogiske arbejde med henblik på at skabe tid og rum til kvalitetsdialoger med børnene. De fire principper uddybes i det følgende:

1. Ledelsen skal organisere rammerne for systematisk at kunne gå fra med små grupper af børn

2. Inddrag børn i rutineopgaver i hverdagen med fokus på undersøgende samtaler
3. Mere tid til pædagogiske aktiviteter – mindre tid til overgange
4. Inviter til deltagelse gennem indretningen af ’rum i rum’.

Første princip handler om, at ledelsen tager ansvar og organiserer arbejdet, så det at gå fra med mindre grupper af børn er rammesat. Som leder anbefaler Peter Cornelius Pedersen at skemalægge nogle mindre børnegrupper. På den måde er det ’legalt’, at kollegaen går fra i et bestemt tidsrum og arbejder med sprog sammen med børn i mindre grupper. Nogle gange gælder det om at gribe det gunstige øjeblik midt i en leg og udvide samtalen eller opholde sig ved sproget. Men i en travl hverdag har personalet brug for ledelsens opbakning, når nærvær skal prioriteres på bekostning af kollegaers arbejdsbelastning.

Det andet princip fremhæver rutinesituationer i hverdagen som et overset rum for dialog og udvikling. Princippet bygger også på det deltagerperspektiv, som beskrives senere i artiklen. Når børn inviteres ind i hverdagens rutiner som centrale deltagere, så tager det nogle gange lidt længere tid at dække bord eller rydde op, men aktiviteten rummer store potentialer for tematiske samtaler af høj kvalitet. Fx får Malte øje på, at bogen er firkantet, da han er ved at rydde op. På stuen er man netop i gang med et temaarbejde omkring farver og former, og den voksne griber chancen for at undersøge og samtale om former og farver på bøgernes forsider. I andre sammenhænge er det mere oplagte temaer, der præger samtalerne: Vejrets sammenhæng med påklædning, når man er i garderoben, eller madens smag, og hvad man bedst kan lide ved frokostbordet. Det er vigtigt at systematisere inddragelsen, så alle børn får mulighed for at deltage i opgaverne og de undersøgende samtaler omkring den fælles rutine.

Det tredje princip udspringer af erfaringer fra projektet, hvor deltagerne har observeret – ofte enkle – kneb i naboinstitutioner, som letter overgange, hvor børnene skal organisere sig og vente på hinanden. På den måde skabes der mere tid til pædagogiske aktiviteter. I en af de deltagende institutioner havde man tidligere brugt





meget lang tid på at få alle fireårige samlet til en fælles aktivitet og få dem organiseret i en rundkreds. Men efter inspiration fra feltarbejde på en naboinstitution begyndte pædagogerne at bruge en klokke til at ringe børnene ind, og de tegnede en kridtstreg på gulvet, som børnene skulle sætte sig på. På den måde dannede børnene hurtigt en rundkreds med plads til alle. Nogle gange er det helt enkle praktiske greb, der skaber muligheder for nærvær og dialoger.

Det fjerde princip handler om at invitere til deltagelse gennem indretningen af rum i dagtilbuddet. Mange deltagere i projektet har været optaget af at påvirke literacy-miljøet i institutionen gennem indretningen af rum. Bl.a. eksperimenteres der med at skabe 'rum i rummet', der inviterer til nærvær og kommunikation. Målet kan fx være at få nogle af de børn, der af sig selv ville vælge at bruge halvdelen af eftermiddagen på at løbe fra den ene ende af institutionen til den anden eller cykle rundt om klatrestativet, til at opdage andre muligheder for leg; det handler om at udvide repertoire af legemuligheder, der inviterer til nærvær. Hvis vuggestuen eller børnehaven kun har ét stort åbent rum, kan der mangle steder til at sidde fordybet i sprogbasert leg eller aktivitet – fysiske *lommer af nærvær*. Afgrænsningen af 'rum i rummet' kan skabes på mange måder og kan fx udgøres af en lænestol, en hems, en madras eller et tæppe. Eller man kan vende en reol ud i lokalet, så der opstår en ny legekrog. I nogle af de nye rum i rummet er det vigtigt, at der er adgang til materialer som bøger, tegne-/skriveredskaber eller fx tematiske sprogkasser. Og så er det vigtigt at tænke over, hvor og hvordan børnenes produkter kan udstilles, så de inviterer til efterfølgende samtale.

## Deltagelsesperspektivet er vigtigt i projektet

Peter Cornelius Pedersen fremhæver betydningen af generelt at følge børnenes *spor*:

*"Som personale skal man turde afvige fra sine egne planer og give plads til det, som barnet er optaget af. At inddrage barnets spor i fællesskabet, så barnet ser og føler, at det, det bidrager med, er meningsfuldt og vigtigt for fællesskabet, det skaber større grobund for samtale om emnet og en følelse af ejerskab."*

Begrebet deltagelse er vigtigt i projektet, både fordi det styrker børnenes sproglige udvikling at deltage sprogligt, men også ud fra et etisk perspektiv. Charlotte Reusch henviser til FN's børnekonvention, når vi taler om børns deltagelse: "Børn skal inddrages i beslutninger vedr. deres liv alt efter deres modenhed." Hun understreger, at *lommer af nærvær* skal indeholde deltagelsesmuligheder for børnene, og hun forklarer holdningen til børn og literacy i projektet:

*"Børn er ikke nogen, der skal gøres noget med. Børn har synspunkter og holdninger, der skal anerkendes. Sprog er et redskab til at gøre noget sammen, at blive hørt og at blive enige om noget, fx en leg. Derfor er sprog en meget vigtig faktor for muligheden for at deltage i fællesskabet."*

## I en børnehave i projektet fik børnene efter tur til opgave at dokumentere hverdagen ved at tage billeder med en iPad.

I projektet er en deltager defineret som en central deltager:

*"et fuldgyldigt accepteret og aktivt medlem af fællesskabet. Det betyder, at man er med til at definere, hvad der sker, og det gør man gennem sprog. Det er ikke nok at være en legitim perifer deltager eller en marginal deltager for at udvikle sit sprog i fællesskabet. Hvis man bare lytter og ikke er sprogligt produktiv, så husker man ikke så meget, og man lærer ikke så meget."*

Derfor er det vigtigt, at børnene opmuntres til at samtale om noget, som er meningsfuldt og interessant for dem. Og det er ikke altid det samme som det, de voksne synes er interessant. I en børnehave i projektet fik børnene efter tur til opgave at dokumentere hverdagen ved at tage billeder med en iPad. Billederne blev printet ud og hængt op ved indgangen og inspirerede til samtaler om hverdagen ud fra børnenes perspektiv. Samtidig inviterede billederne også forældrene til at deltage i samtalen med børn og voksne i institutionen.

I den enkelte samtale med børnene bliver det også vigtigt at skabe deltagelsesmuligheder gennem den voksnes åbne spørgsmål og opfølgninger på børnenes initiativ til samtaleemner. En god tommelfingerregel er at gennemføre fem turtagninger. Dvs., at hvis barnet tager initiativ til en samtale, så skal den voksne spille bolden tilbage til samme barn mindst to gange for at udvide samtalen omkring netop det, som barnet er optaget af. På den måde præsenteres barnet for et bredere ordforråd og mere komplekse måder at sætte sprog på noget meningsfuldt og motiverende gennem dialogen med den voksne.

## På sprogvisit i fremtiden

Første fase af projektet er mundet ud i formuleringen af en literacy-pædagogik i hver af de delta-gende institutioner på de fire områder: aktiviteter, indretning af læringsrummet, rutiner og fri leg. De konkrete idéer til det pædagogiske arbejde fra første fase af projektet har bl.a. sat fokus på *lommer af nærvær* med muligheder for kvalitetsdialoger, deltagelsesmuligheder for børnene og ordforrådsudvikling. Idéerne spreder sig i form af materialer på centrets hjemmeside,<sup>2</sup> og i det kommende år arbejdes der videre bl.a. med fokus på at udvikle potentialer for sprogligt nærvær i rutinesituationer i det pædagogiske arbejde. Der skal sættes yderligere fokus på de situationer, hvor børnene fx skal vaske hænder, tage overtøj på eller dække bord.

**”(...) det er bestemt ikke en umulig opgave at organisere sprogvisitter, så ens personale kan komme ud og blive inspireret og tilpas forstyrret til at gå hjem og igangsætte spændende nye tiltag.”**

Projektet er finansieret af Velfærds- og forskningsfonden for pædagoger, og deltagerne har således været vikardækket, når de har besøgt andre institutioner. Alligevel håber man, at projektet inspirerer til levedygtige udviklingsprocesser baseret

på eksisterende faglighed. Ifølge Peter Cornelius Pedersen er det slet ikke umuligt at integrere metoden i det pædagogiske arbejde:

*”Det er en simpel og ligetil metode til at opkvalificere sin bevidsthed omkring arbejdet med sprog i daginstitutioner. Det kræver lidt planlægning ledelsesmæssigt, men det er bestemt ikke en umulig opgave at organisere sprogvisitter, så ens personale kan komme ud og blive inspireret og tilpas forstyrret til at gå hjem og igangsætte spændende nye tiltag.”*

## Referencer

Bleses, D., Makransky, G., Dale, P., Højen, A., & Aktürk Ari, B. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1461-1476.


Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap. *American Educator*, Vol. 27 (1), 4-9.

Sammons, P., Toth, K., & Sylva, K. (2015). *Pre-school and early home learning effects on A-level outcomes Effective Pre-School, Primary & Secondary Education Project (EPPSE)*. Research report, Oxford. Lokaliseret d. 18.12.2017 på <https://www.gov.uk/government/publications/pre-school-and-early-home-learning-effects-on-a-level-outcomes>

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills. Lokaliseret d. 22.01.2018 på <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3155&context=sspapers>

## Noter

- 1 Observationsskema findes på centerets hjemmeside: <http://www.videnomlaesning.dk/projekter/paedagoger-paa-sprogvisit/>
- 2 Materialer fra projektet er tilgængelige på centerets hjemmeside: <http://www.videnomlaesning.dk/projekter/paedagoger-paa-sprogvisit/>



# At tænke i sprogbrugssituationer for at udvikle børns mundtlige sprog

WINNIE ØSTERGAARD, LEKTOR. LÆRER-  
UDDANNELSEN OG HF I NØRRE NISSUM, VIA UC

Denne artikel beskriver, hvordan man med begrebet 'sprogbrugssituationer' som refleksionsredskab kan stilladsere udviklingen af børns mundtlige sprog. Når man som pædagog gennemtænker, hvilke(n) kommunikationsmåde(r) en given situation 'tilbyder' det enkelte barn, får man indsigt i, hvordan man kan justere situationen og dermed tilrettelægge de bedst mulige rammer for udvikling af børns sprog. Artiklen baserer sig på erfaringer fra et kompetenceløftsforløb for et hold pædagoger fra Jammerbugt Kommune, hvor drøftelser af videooptagelser fra deltagernes egen praksis udgjorde et centralt omdrejningspunkt. Først introducerer artiklen til, hvordan man teoretisk kan forstå begrebet sprogbrugssituation, og så præsenteres og diskuteres eksempler på, hvordan pædagogerne arbejdede med at tilrettelægge sprogbrugssituationer.

## At kunne forudsige, hvilken brug af sprog en situation lægger op til

Vi lægger ud med en situation og det, der bliver sagt i situationen. Lyt engang:

- A: Skal jeg hjælpe dig med flyverdragten?  
B: Nej ... det kan jeg selv  
A: Godmorgen Simona.  
C: Godmorgen Hans  
A: Kommer du med ind på stuen ... Agnes-Marie?

Denne lille bid af en samtale mellem tre personer vil mange hurtigt kunne 'lege med på'. Blev man bedt om at beskrive et foto af situationen, ville de fleste, der har sat deres ben i en dansk institution, kunne finde på at foreslå et foto af 'garderoben': det sted, hvor børnene anbringer deres tøj, sko og taske. Måske et foto, hvor man kan se navneskiltet, der angiver, at dette er Agnes-Maries garderobeplads med Agnes-Marie siddende og Hans, formentlig faren, stående eller knælende i nærheden, og Simona (en anden voksen, forælder eller pædagog). Og blev man bedt om at flytte situationen til senere på dagen, hvor pigen bliver hentet, ville de fleste af os med lethed kunne finde på passende, troværdige replikker.

Hvilket sprog man helt konkret vælger at bruge i en given situation, bestemmes overordnet set af tre variabler i situationen. Det afhænger af, *hvad* man taler om (kommunikationsfelt), *hvem* man taler med (kommunikationsrelation), og *hvilken rolle sproget spiller* (kommunikationsmåde). Denne sammenhæng mellem situationen og det konkrete valg af sprog, man foretager sig som sprogbruger, har den britiske lingvist Halliday beskrevet som samspillet mellem kontekst og tekst (se også Østergaard, 2017). Halliday forstår overordnet set sprog som en meningsskabende ressource. Med afsæt i vores viden om og erfaringer med konteksten 'realiserer' vi den som konkret 'tekst' gennem de sproglige valg, vi træffer, jf. replikkerne i eksemplet ovenfor.

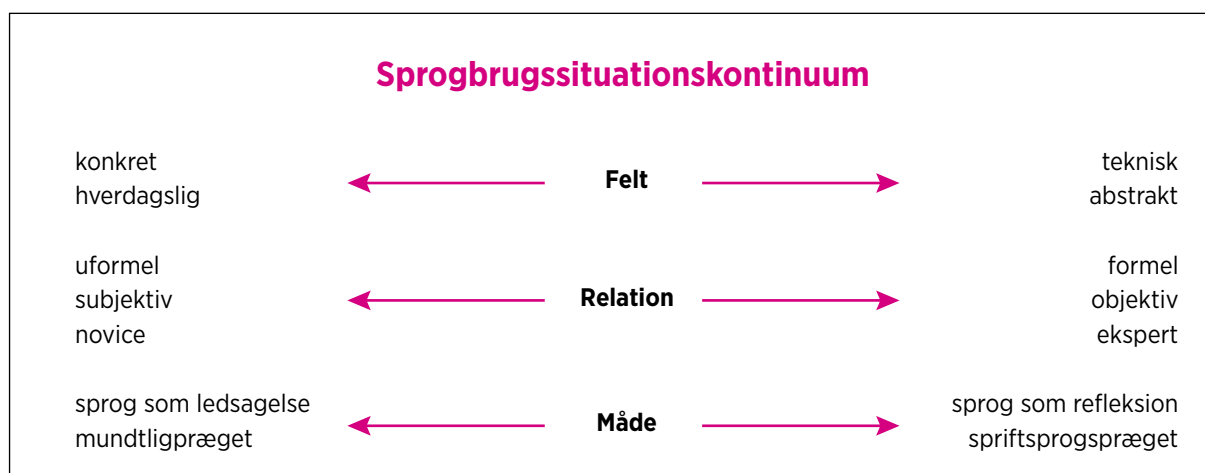
## Som pædagog kan man ved hjælp af sprogbrugssituationsbegrebet reflektere over, hvilke sprogbrugsmuligheder et barn tilbydes i løbet af dagen i institutionen.

Den centrale pointe er her, at kender man til de tre variabler i sprogbrugssituationen, så kan man som erfaren sprogbruger mere eller mindre forudsige, hvad der vil blive sagt i situationen. Eller formuleret på en anden måde: Hvilke sprogbrugsmuligheder som situationen i sig selv lægger op til.

Som pædagog kan man ved hjælp af sprogbrugssituationsbegrebet reflektere over, hvilke sprogbrugsmuligheder et barn tilbydes i løbet af dagen i institutionen, og overveje, hvordan man kan lægge sprogbrugssituationer til rette, så de mest hensigtsmæssigt støtter børnenes sproglige udvikling.

### Sprogbrugssituationskontinuum – en model for alle tænkelige sprogbrugssituationer

De tre variabler, som samlet set sætter rammen for sprogbrugssituationen, kan hver for sig angives som et kontinuum. I modellen nedenfor er de tre variabler slået sammen til et overordnet kontinuum:



Figur 1. Sprogbrugssituationskontinuum (frit efter Polias, 2016, s. 73)

Kommunikationsfeltet – hvad man taler om – kan variere fra, at der tales om dagligdags emner til, at der i den modsatte ende tales om den specialiserede viden, som kun eksperter på feltet kender til. Tænk fx på spændvidden mellem små børns opdagelse og udforskning af smådyr til et foredrag af en entomolog (en specialist i biller). For små børn vil mødet med en bog som *De små dyrs verden*, som pædagogen måske slår op i, når man har fundet en ny bille ude på legepladsen, og læser højt fra, udgøre en bevægelse til højre hen ad kontinuet mod den mere specialiserede viden.

Kommunikationsrelationen – hvem man taler med – kan variere, fra at man taler med folk, man kender godt, og som man føler sig jævnbyrdig med, til at man taler med folk, man ikke har noget person-

ligt kendskab til. Tænk fx på små børn i situationer med andre børn, de kender godt, i modsætning til situationen, hvor de møder en ny pædagog for første gang.

Kommunikationsmåden – den rolle sproget spiller i situationen – kan variere, fra at sproget blot ledsager en handling, fordi betydningen ligger i det, der gøres, eller fordi der samtidig også kommunikerer visuelt, til at sproget bærer (eller så at sige konstruerer) hele betydningen i sig selv. Tænk fx på højtlesning af en godnathistorie uden en eneste illustration. Her er det gennem det verbalsproglige udtryk, at hele historien skabes i hovedet hos barnet. Eller tænk på, hvordan børn over sig i at genfortælle, og hvordan børn (i hvert fald før 'facetime') skulle lære at inkludere oplys-

ninger, som den, barnet talte til i telefonen med, ikke kunne se.

Nu zoomer vi ind på kommunikationsmådekontinuet og de forskellige roller, sproget kan spille i kommunikationen.

## Sprogets rolle i kommunikationen – fra sprog tæt på handling til sprog brugt som refleksion

Sprogets rolle i kommunikationen påvirkes af to faktorer (Martin, 2010). For det første *afstand i rum* mellem dem, der indgår i interaktionen. I den venstre ende foregår det ansigt-til-ansigt, dialo-

gisk, i den højre ende er samtalepartneren så at sige helt forsvundet, sproget er blevet monologisk. For det andet *afstand i tid* til det, der tales om.

I den venstre ende bruges sproget til at tale om noget, der foregår her og nu, en begivenhed af en slags, og jo længere afstand i tid, der bliver til den begivenhed, der tales om, jo længere bevæger man sig ud mod den højre ende af kontinuet, hvor sproget bruges til at tale om noget, der ligger flere år eller århundreder tilbage. Modellen nedenfor viser kommunikationsmådekontinuet og de forskellige måder at bruge sprog på: som ledsagelse til handling, som kommentar, som rekonstruktion og som konstruktion:



Figur 2. Kommunikationsmådekontinuet (frit efter Mulvad, 2009, s. 184)

I den venstre ende af linjen fungerer sproget som *ledsagelse til handling*. Der tales om noget, der sker her og nu, sproget er 'helt tæt på' i tid og rum. Der kommunikeres også (eller primært) ved hjælp af fagter, ansigtsudtryk, handlinger med mere samtidig med de verbalsproglige udtryk. Et eksempel kunne være barnet, der har fået øje på en bille og vil gøre pædagogen opmærksom på den og peger og siger 'se' eller 'se den der'. Et karakteristisk træk ved det sprog, man bruger, når sprog fungerer som ledsagelse til handling, er fx, at man bruger henvisende stedord som 'den' og 'det' i stedet for at bruge et navneord (her fx 'se *billen*'), fordi begge parter i kommunikationen kan se (eller kender til) det, man taler om. Man ved godt, hvad 'den' betyder i lige netop denne situation. Derfor er det i mange situationer helt naturligt og funktionelt netop at henvise til en ting eller

et dyr bare med ordet 'den' eller 'det'. Det ville opfattes som overdrevent eller skabagtigt at sige 'se den røde mariehøne', hvis den mening, man er ude efter, først og fremmest er at få den anden til at opdage insektet, og der kun er det ene insekt inden for fælles synsvidde.

Fra sprog som ledsagelse til handling glider sprogets rolle over i at fungere som *kommentar*. Sproget bruges til at kommentere det, der foregår her og nu, fx som det ofte foregår under børns leg: "Nu spiser moren kagen". I en pædagogisk sammenhæng kan det at bruge sprog som kommentar måske siges at være det, der sker, når man fx i forbindelse med måltider 'sætter sprog på' og bruger situationen til at give børnene sproglige input ved at kommentere det, man gør. "Vi dækker bord", "Ivalu tager tre glas" med mere.

## Det ville opfattes som overdrevent eller skabagtigt at sige 'se den røde mariehøne', hvis den mening, man er ude efter, først og fremmest er at få den anden til at opdage insektet, og der kun er det ene insekt inden for fælles synsvidde.

Bevæger vi os længere ud mod højre ad kontinuet, længere væk i tid og rum fra begivenheden, så fungerer sproget som *rekonstruktion*. Fx når barnet bliver spurgt "Hvad har du lavet i børnehaven i dag" og skal til at berette om sin dag. Et karakteristisk sprogligt træk er her, at brugen af datid bliver nødvendig: "jeg fandt en mariehøne". I pædagogiske situationer kan man støtte barnet i denne brug af sproget ved fx at gøre visuelle repræsentationer (fotos) af det, der skete, tilgængelige for barnet.

Og bevæger vi os endnu længere ud til højre på kontinuet, fungerer sproget som konstruktion<sup>1</sup>. Det vil sige, at sproget i sig selv skaber/kommunikere en hel forestillingsverden, som når man får læst en historie højt (helt uden visuel støtte), eller når et barn har en idé om en ny leg og skal forsøge at formidle denne idé – denne verden – til de andre.

Set i forhold til et barn i daginstitutionsalderen vil mange sprogbrugssituationer involvere en brug af sproget, som oftest ligger i den venstre side af kontinuet, med sprog som ledsagelse til handling eller som kommentar og i nogle tilfælde rekonstruktion (hvad lavede du i børnehaven i dag?). Og for et barn med dansk som andetsprog, der starter i en institution, vil selv det at bruge sprog som ledsagelse til handling – på dansk – udgøre en udfordring, uanset at barnet er fortrolig med den slags sprogbrugssituationer på sit hjemmesprog.

I det følgende præsenteres nogle af de afprøvningsforløb, som pædagogerne gjorde med afsæt i det at tænke i børns sprogudvikling ud fra begrebet 'sprogbrugssituation' og de tre variabler kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde.

## Hvor og hvad skal vi lege? På vej mod sprog som konstruktion ...

En pædagog, der arbejdede med en gruppe af de ældste børn i børnehaven, tog en række fotos af forskellige steder på legepladsen. Fotos, hvor der ikke var mennesker til stede, idet erfaringerne var, at hvis der var andre børn til stede på et foto, så ville de uvilkårligt tiltrække sig al opmærksomheden. Her var det i stedet de velkendte steder, fx 'den store gyng', 'legehuset' m.m. De blev sat op i børnenes øjenhøjde i garderoben. Pædagogen introducerede de laminerede fotos for børnene og modellerede mulige samtaler, der kunne udspille sig foran et konkret billede: "Hvor vil I lege henne i dag? Hvem skal være med i legen? Hvad vil I lave?" På den måde blev børnene opfordret til (inden de gik ud for at lege som normalt) at sætte ord på, hvad de gerne ville, og på den måde bevæge sig hen mod at bruge sprog som konstruktion, idet de skulle dele deres idéer om legen med andre – inden den havde fundet sted. Man kan sige, at billederne støtter dem, så de kan starte med at kommentere et foto: "Jeg vil lege ved gyngen" og fortsætte hen mod det lidt mere udfordrende: "Jeg vil gerne lege med Abir og Magnus, så skal vi?", hvor det enkelte barn har et klart billede af, hvad der skal ske inden i sit eget hoved, i sin egen forestillingsverden, men skal bruge sproget til at kommunikere dette til de andre børn. Når børnene så vendte tilbage til stuen, kunne billederne bruges som støtte til, at de fortalte om, hvad de netop havde leget, altså brug af sprog som rekonstruktion. "Vi legede ude ved gyngerne. Det var sjovt, Abir faldt, men det gjorde ikke ondt. Og så kom Ben og ville være med".

Pædagogen observerede, at børnene tog brugen af billederne til sig i en sådan grad, at hun undertiden kunne iagttage børn stå foran billederne og snakke om, hvor og hvad de skulle lege. Alt efter hvilke børn der var en del af førskolegruppen, blev navnene på stederne suppleret med en oversættelse til de hjemmesprog, der var aktuelle for børnene, eksempelvis ukrainsk, spansk m.m. Så andre gange observerede hun børnenes udforskning, ikke af de konkrete steder, men af skriften og det andet sprog.

## Pædagogen observerede, at børnene tog brugen af billederne til sig i en sådan grad, at hun undertiden kunne iagttagelse børn stå foran billederne og snakke om, hvor og hvad de skulle lege.

### At støtte børn i at fortælle, hvad de lige har lavet – på vej mod sprog som rekonstruktion

En anden pædagog havde fokus på en pige med dansk som andetsprog og på, hvordan man kunne støtte hende i at indgå i dialog med andre børn. Pædagogen havde videooptaget en leg i sandkassen, hvor pigen sammen med to andre leger fødselsdag og bager sandkager. Undervejs i legen spurgte pædagogen ind til, hvad der foregik, og her svarede de to andre børn prompte, så pigen ganske simpelt ikke fik nok tænketid til at kunne nå at formulere noget. På holdet drøftede vi, hvad pædagogen kunne vende tilbage og afprøve. Alle havde læst kapitlet om stilladsering af sprog og læring hos Pauline Gibbons, og vi var inspirerede af de voksnes stilladserende roller i en dialog mellem barnet Nigel på 14 måneder og hans mor og far. Nigels første forsøg på at fortælle om et besøg i zoo lyder ”prøver spise låg”, og med støtte fra farens interesserede spørgsmål rekonstruerer Nigel, hvad han oplevede i zoologisk have, da han fodrede en ged. Senere fortæller Nigel også moren om sit besøg og får endnu en gang støtte til at ekspliciterer sin beretning gennem hendes interesserede spørgsmål efter den information, han ikke selv umiddelbart tilbyder. Til slut lyder Nigels selvstændige fortælling sådan her: ”Ged prøver spise låg, mand sagde nej, ged må ikke spise låg (ryster på hovedet) godt for den (Gibbons, 2016, s. 31).

Det efterfølgende eksperiment gik ud på at lade pigen gense videooptagelsen af sandkasselegen alene sammen med pædagogen dels for at give hende tid til at kunne nå at formulere sig, dels mulighed for

at kunne fortælle om, hvad der var sket (altså bruge sprog som rekonstruktion) sammen med pædagogen. Og derpå ved en senere lejlighed igen se den lille videooptagelse, men denne gang sammen med en anden pædagog, som ikke havde været til stede ved sandkassen. Tanken var, at det ville give et nyt kommunikationsbehov, dels ville pædagogen spørge på en anden måde, fordi hun ikke selv havde været til stede i situationen, dels ville pigen også vide, at pædagogen ikke havde været med, og måske derved blive ’skubbet’ til at formulere sig på en lidt anden måde. Det gav klart pigen mere tænketid og mulighed for at formulere sig. Udfordringen, som vi drøftede på holdet, er, at denne aktivitet kun fandt sted med et barn alene, dvs., det kun at bruge tid sammen med ét barn er en sjælden undtagelse i pædagogernes hverdagspraksis. Så hvordan kan man bruge det at kommentere en videooptagelse med en situation, hvor et eller flere børn har været med, på en måde, så det giver en særlig, efterspurgt sprogbrugssituation?

I dag, hvor iPads er en del af børneinstitutionerne, og det lige at foretage en optagelse også kan være en leg, giver det andre muligheder for at arbejde med at kommentere noget, der foregår, eller som hjælp til at rekonstruere, hvad der lige har fundet sted. Man kan i forbindelse med samling optage børnenes fagtesange eller fortællinger. Selv helt små børn kan genfortælle De tre bukke bruse ved hjælp af dukker og gengivelser af en ’lille lyd’ for den lille bukke bruse og en ’stor lyd’ for den store bukke bruse, og genfortællingen kan genses sammen med børnene og kommenteres af pædagogen.

### Barnets talbog – som udgangspunkt for samtale

En pædagog udviklede en talbog som en genstand til støtte for samtale mellem børn og pædagoger og som konkret støtte for barnets taltilegnelse. I bogen (se figur 3 på næste side) vises tallet udtrykt *symbolsk* med tallet selv, *visuelt* gennem summen af ting (antal ting i alt) og *sprogligt* ved indirekte at angive ordet ’gennem’ fingrene, idet fingrene henviser til den mundtlige tælleremse (en, to, tre og så videre) og det konkrete talord, man er kommet til i remsen.





Figur 3. Barnets talbog

Udarbejdelsen af bogen skete sammen med det enkelte barn. Barnet valgte selv de ting, der til hvert foto skulle bruges til at vise mængden visuelt (bunken af 1'ere). På fotoet ovenfor kan man se opslaget for tallet 9, hvor barnet fx fandt på at krølle toiletpapir sammen, da hun skulle finde hele ni ens ting. Denne side fra bogen viser også på fineste vis de praktiske erfaringer, man får, når man fx kommer til at vende et foto forkert (som det her er sket med opslaget med de ni fingre og symbolet 9, som her umiddelbart bliver læst som symbolet 6). Omvendt giver netop denne 'fejl' mulighed for at tale om, at de to talsymboler 6 og 9 ligner hinanden, hvis man drejer dem rundt. I forhold til taltilegnelse er det vigtigt, at talbogen ikke stopper ved 9, men fortsætter til 11 eller 12, så bogen også giver børnene mulighed for at øve overgangen fra at tælle i 1'ere til at tælle i 10'er-bunker.

Da barnet har udarbejdet bogen alene sammen med en pædagog, kan der fra dette afsæt skabes mange nye sprogbrugssituationer. Barnet kan sammen med andre børn læse bogen højt, fortælle, hvilke ting der blev valgt og hvorfor (kommentere) og i det hele taget berette om, hvad der skete, da bogen blev til (rekonstruktion). Bogen kan også bruges som en opslagsbog. Og endelig kan bogen sendes med barnet hjem, hvor barnet endnu en gang kan berette om bogens tilblivelseshistorie (rekonstruktion), læse bogen og demonstrere sin viden om tal eller det at tælle. Er der tale om et barn, der har dansk som andetsprog, vil bogen også kunne fungere i hjemmet på grund af den visuelle støtte, måske barn og forældre sammen kan øve

sig på de danske talord, samtidig med at talord på hjemmets sprog kan tilføjes.

**Barnet kan sammen med andre børn læse bogen højt, fortælle hvilke ting, der blev valgt og hvorfor (kommentere), og i det hele taget berette om, hvad der skete, da bogen blev til (rekonstruktion).**

Inspireret af denne talbog afprøvede mange fra holdet talbogen i deres egne institutioner. Der viste sig et væld af variationsmuligheder, alt efter hvad der blev sat som mål for aktiviteten. En pædagog ønskede at fokusere på at tælle mængder og brugte derfor den samme genstand (tændstikker) konsekvent gennem bogen, hvilket gav den et meget 'roligt' udtryk. Et sted blev det omsat til en stueaktivitet, hvor man lavede en bog med tal helt op til 20. Børnene blev bedt om at finde en gren, nogle kom tilbage med blade, så her blev genstandenes fællesnævner det, man kan finde ude. I en anden institution fandt børnene mariehøns, der blev sat på en hvid tallerken – der var dog visse udfordringer med at fotografere dem, inden de igen fløj væk...

Ud over talbogen udarbejdede og afprøvede pædagogerne også mange forskellige versioner af 'barnets bog' som afsæt for samtale (kom-

mentar og rekonstruktion). Eksempelvis skabte en pædagog sammen med en dreng en bog med udgangspunkt i fotos fra en gåtur med en gruppe børn. Ud fra fotos fra turen formulerede drengen og pædagogen sammen en beskrivende sætning til hvert foto, fx "Jeg har fundet en fjer", "Jeg har plukket en blomst". Da man i barnets hjem også snakkede tysk, kom bogen med hjem, så sætningerne også kunne tilføjes på tysk. Bogen blev brugt ved samlinger i institutionen, hvor drengen 'læste' sætningerne højt på dansk og på tysk, og man derudfra snakkede løs om, hvad børnene havde oplevet ude i skoven.

## Evaluerings – at sætte børn i en ganske særlig sprogbrugssituation

På kompetenceforløbet blev videooptagelser af børn blandt andet brugt som et redskab til at få en øget indsigt i det enkelte barns sprogbrug. En af pædagogerne valgte i denne forbindelse en særlig sprogbrugssituation for at få mere at vide. Det drejede sig om en pige, som virkede tilbageholdende, også sprogligt, og sjældent legede med de jævnaldrende børn, men i stedet søgte de yngre børn. Det var svært at få indsigt i, hvad pigen kunne sprogligt. Pædagogen valgte at optage interaktionen blandt en gruppe børn, mens de spillede billedlotteri. Og pigen fik tildelt rollen som oplæser. Så ville hun i situationen være tvunget til at sige noget.

**Hun indtog rollen som oplæser på meget kompetent vis, og i netop denne sprogbrugssituation viste hun en sikkerhed, som hun ellers sjældent demonstrerede i mere fri leg i institutionen.**

Ved drøftelserne af videooptagelsen var det interessant at se, hvordan denne pige ikke blot var i stand til at læse højt (altså kommentere det kort, der blev trukket, fx 'sommerfugl'), men også hvordan hun i form af små regibemærkninger kommenterede de kort, sidekammeraterne havde,

og instruerede dem i, hvad de skulle gøre. "Du har xxx, så du skal sige ..." Hun indtog rollen som oplæser på meget kompetent vis, og i netop denne sprogbrugssituation viste hun en sikkerhed, som hun ellers sjældent demonstrerede i mere fri leg i institutionen. Men her var rammerne tydelige og klare, og så var det så trygt, at hun kunne vise stort overskud, også sprogligt.

Ved at pigen blev sat i en sprogbrugssituation, hun mestrede, og fik tildelt rollen som den vidende (jf. kommunikationsrelationen), fik hun også en hel ny respekt og anerkendelse fra de jævnaldrende piger, som tilsyneladende ellers betragtede hende som en af 'de små' grundet hendes manglende sprogbrug i dagligdagen i børnehaven (eksempelvis i den frie leg). Herefter ville de gerne lege med hende.

Sprogudvikling afhænger af det relationelle, og hvilke situationer man som barn i det hele taget får lov til at indgå i. I en pædagogisk sammenhæng er det netop pædagogen, der har mulighederne for at sætte rammerne for de planlagte sprogbrugssituationer, der finder sted, såvel som at justere rammerne for de sprogbrugssituationer, der opstår gennem børnenes eget initiativ. Med et blik for variablerne felt, relation og måde kan pædagogen overveje, om der er en af de tre variabler, der kan skrues på for at give børnene muligheder for at opnå erfaring med at bruge sproget på andre eller nye måder.

En stor tak til pædagogerne fra Kompetenceløft-holdet 2016/2017 samt til dansk som andetsprogs-konsulent Sisse Søndergaard Larsson, alle Jambug Kommune

## Referencer

Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen. Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. København: Samfundslitteratur.

Martin, J.R. (2010). Language, register and genre. In C. Coffin, T. Lillis, & K. O'Halloran (Eds.), *Applied linguistics methods: a reader* (pp.12-32). London: Routledge.

Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag*. København: Alinea.

Polias, P. (2016). *Apprenticing Students Into Science: Doing, talking and writing scientifically*. Melbourne: Lexis Education.

Sunesen, J. (2013). *De små dyrs verden – naturhistorier for børn og voksne*. København: Gyldendal.

Østergaard, W. (2017). Registerkontinuum – et værktøj til planlægning og refleksion. I: L. Wulff & S. Kragholm Knudsen (red.), *Kom ind i sproget. Flersprogede elever i fagundervisningen* (pp. 63-85). København: Akademisk Forlag.

## Noter

- 1 I forløbet i Jammerbugt Kommune opstod der et sammenstød mellem fagterminologi, idet begrebet konstruktionsleg eller leg som konstruktion i første omgang spærrede for forståelsen af begrebet 'sprog som konstruktion'. I en konstruktionsleg kommenterer børnene, hvad der sker, så i den sprogbrugssituation, som en 'konstruktionsleg' er, anvendes sproget primært som kommentar.

## INSPIRATION TIL LITERACY PÅ HVER ENESTE SIDE OG LÆRING I FOKUS

Serien *Literacy og læring i fokus* stiller skarpt på literacy og læring i dagtilbud, grundskole og ungdomsuddannelser.

Ambitionen er at udvikle et forskningsforankret literacybegreb og implementere dette i læringssk kontekster i forandring.

Bøgerne i serien vil derfor forsøge at indkredse, afgrænse og udfolde literacybegrebet.



## DET SIGER EKSPERTERNE

✓ *Literacy og læringsmål i indskolingen er en fantastisk bog (...)*  
*Dette er en bog, der inspirerer på hver eneste side med teori og ikke mindst konkrete og let håndgribelige praksiseksempler.*

- Nina R. Kledal, læsekonsulent

✓ *Spændende og inspirerende bog. Vigtig pointering af at literacybegrebet hører til i alle fag, så eleverne bliver dygtige til sprog i alle afskygninger. God blanding af teori og praksiseksempler.*

- lektørudtalelse fra Dansk BiblioteksCenter

FIND BØGERNE I LITERACY-SERIEN HER:





# Sneglelæring

– Mundtlighed som bro til literacy gennem sanse- og erfaringsbaseret læring

NADIA RAPHAEL RATHJE, CAND.MAG. OG  
LEKTOR, SKOLELEDER PÅ DEN GRØNNE  
FRISKOLE PÅ AMAGER

**Et sanse- og erfaringsbaseret udgangspunkt for læring og en eksperimenterende tilgang til det faglige stof giver mulighed for at øge elevernes nysgerrighed og give dem en oplevelse af selv at være med til at udvikle viden. Denne tilgang giver desuden øget plads til og fokus på det mundtlige arbejde i læringsrummet. Denne artikel introducerer metoden Sneglen (Dere-wianka, 2016), kommer med et konkret praksis-eksempel på brug af metoden samt diskuterer på hvilke måder, den enkelte fase udvikler mundtlighed og literacy-kompetence.**

Artiklens eksempel kommer fra Den Grønne Friskole<sup>1</sup>.

Nogle af de væsentligste elementer i skolens virker: naturkundskab, skolehaver, test-, karakter- og prøvefrihed, fleksible børnegrupper, arbejde med børnenes demokratiske medbestemmelse for egen læring og læringsvalg samt tværfaglig projektundervisning, hvor alle skolens børn arbejder med samme tema i projekter af 3-6 ugers varighed. Skolen bruger metoden Sneglen som den overordnede didaktiske model for planlægning og gennemførelse af projekterne.

## Udgangspunktet er erfaring, sansning og oplevelse af egen viden

Hvorfor starte med at lære noget om Danmarks fiskeliv ved at slå op på side otte i natur- og teknikbogen? Og læse noget måske svært og teoretisk om fisks anatomi? Hvor stor er chancen for, at det motiverer andre end den elev, der allerede har noget forforståelse, fordi hun elsker akvarier og tit er ude at fiske med sin familie? Og hvor stor er mu-

ligheden for, at fagbegreber og viden om fiskearter og fiskeanatomi sidder fast for alle de andre elever, medmindre det bliver vredet gennem et miks af gentagelser og test, ja med andre ord ydremotiveret styring af barnets læring?

På Den Grønne Friskole på Amager arbejder vi konsekvent med at gå en anden vej rundt, når det drejer sig om læring: Vi tager udgangspunkt i sanse- og erfaringsbaseret læring, vi eksperimenterer med det, vi oplever og allerede ved og tror, og så lægger vi fagsproget og den specialiserede viden oveni – ofte først når barnet selv efterspørger det.

Vi efterligner dermed (førskole)barnets vej til læring, en læringsmåde, som også er den mest naturlige for os voksne, når vi sætter os for at lære noget selv: Først oplever du noget, så bliver du nysgerrig på elementer i det, du har oplevet, så leger og eksperimenterer du med stoffet, så er der noget, du har brug for mere viden om, og du opsøger den hos en mere vidende, i en bog eller på nettet, og så producerer du selv noget ud fra din nyvundne viden. Det er denne læringssti, som er Sneglens faser.

Denne tilgang har mange fordele, nogle af de fordele, vi ser på daglig basis på Den Grønne Friskole, er, at børnene oplever og forstår:

- ▶ Læring foregår alle steder og i alle kontekster.
- ▶ Viden er noget, du i høj grad selv producerer.
- ▶ Du kan opleve dig kompetent inden for alle vidensområder – også dem, der er svære for dig.
- ▶ Det er godt at eksperimenterer, og en del af vejen mod læring er at begå fejl, dem lærer du meget af.

- ▶ Nysgerrighed og egen læringsdrift er et væsentligt element i al læring.
- ▶ Læring er funktionel og kan bruges nu og her – og ikke blot en gang, når du bliver voksen.
- ▶ Der er mange roller og positioner at indtage, når du skal lære noget.
- ▶ Den voksne/læreren går med dig i læringen og ved heller ikke alting på forhånd.

## Bevidst mundtlig progression og udvikling

Sneglemetoden har ikke specifikt fokus på mundtlighed. Og så alligevel. Denne artikel vil gerne argumentere for, at sneglemetoden har noget at tilbyde specifikt inden for mundtlighedsområdet.

## I en sprogbevidst faglærers undervisning kan sneglemetoden hjælpe til, at fagsproget og fagforståelsen ikke nøjes med at være et passivt ordforråd, der læses og evt. skrives med støtte, men i stedet bliver et tilegnet fagsprog, der aktivt kan bruges.

Sneglen tilbyder en bevidst fagsproglig udvikling fra *common sense* dagligdags konkret sprog til et mere præcist, abstrakt og systematisk fagsprog. Og den gør det i faser, som kræver aktiv og funktionel sprogliggørelse fra eleverne. I en sprogbevidst faglærers undervisning kan sneglemetoden hjælpe til, at fagsproget og fagforståelsen ikke nøjes med at være et passivt ordforråd, der læses og evt. skrives med støtte, men i stedet bliver et tilegnet fagsprog, der aktivt kan bruges. Dette sker ved at gøre viden om det faglige tema tilgængelig fra mange forskellige kilder gennem egen sansning, taktile erfaringer, eksperimenter, billeder, tekst og tale. Med denne alsidige læringstilgang og den lange forforståelsesfase stilladseres både videns- og sprogudvikling.

Således er sneglemetoden en bro til literacy og i bedste tilfælde også til kritisk literacy, fordi eleven positioneres som vidensproducent, der selv skal eksperimentere med og producere det faglige stof. Eksperimenter og produkter kan være såvel mundtlige som skriftlige – og på Den Grønne Friskole bliver forløbene ofte med vægt på mundtlighed, fordi det legende, eksperimenterende og fælles ofte bliver mundtligt. Men mundtligheden giver også et væsentligt fundament for reelt at kunne møde svære faglige tekster og ikke mindst gå fra at skrive enkle tekster i de tre første faser og dermed bygge bro til at skrive mere fagligt og generemæssigt komplicerede tekster i sidste fase.

Mundtligheden kommer tydeligere i spil, fordi vi producerer viden og eksperimenter sammen. Vores læring bliver fælles og dialogisk, idet Sneglen ofte lægger op til at dele viden med andre og arbejde funktionelt med stoffet. Vi bliver gode til at diskutere, til rollespil og til at fremlægge. Eksplicit undervisning i mundtlige færdigheder og generer i især de to sidste faser af Sneglen er oplagte. Mundtligheden er en bro til literacy, men også et tydeligt læringsredskab i egen ret. Man behøver ikke læse eller lytte sig til al viden – et langt stykke af vejen kan man eksperimentere, lege, producere – og tale sig frem til den.

## Sneglelæring

Metodisk tager vi udgangspunkt i Beverly Derewiankas ”snegl” (Derewianka, 2016), som en del danske didaktikere efterhånden har stiftet bekendtskab med. Sneglens udgangspunkt er, at den tænker sproglig udvikling og sprogbaseret læring fra *common sense* viden og forforståelse til faglig, systematiseret refleksion og viden.

Den forenklede udgave af Sneglen, som tager udgangspunkt i de fem procesfaser, og som vi bruger sammen med børnene, ser sådan ud:

## SNEGLEN



Ethvert projekt på Den Grønne Friskole tager udgangspunkt i Sneglens fem faser. Grafik: Rasmus Kolbe og Rasmus Gissel, Den Grønne Friskole. Frit efter Derewianka (2016).

## Mundtligheden er en bro til literacy, men også et tydeligt læringsredskab i egen ret. Man behøver ikke læse eller lytte sig til al viden – et langt stykke af vejen kan man eksperimentere, lege, producere – og tale sig frem til den.

Sneglen er en didaktisk model, som er projektorienteret, og en af metodens mest interessante aspekter er, at den inddrager alle fem ovenstående faser i tre niveauer, som skal indarbejdes i projektplanlægningen:

**Måde:** Måde, der skal arbejdes på: Hvad skal vi gøre, og hvordan skal vi gøre det? (dette niveau ligner altså det, vi oftest tænker som den traditionelle didaktiske planlægning).

**Relation:** Hvilke roller tilbydes den lærende/barnet i de forskellige faser? Dette er det mest utraditionelle niveau ved modellen, da de fleste ikke er vant til at tænke positionering af elev og lærer ind i den didaktiske planlægning. Niveaut er afgørende for at fastholde den eksperimenterende, nysgerrige og indremotiverede læringsdrift, som vi tilstræber på Den Grønne Friskole.

**Felt:** Det faglige indhold: hvilket sprog forventer vi, at børnene bruger i de forskellige faser? Og på hvilket felt forventer vi faglig udvikling fra *common sense* dagligdags viden til faglig, systematisk viden og sprog? Det er på dette niveau, vi er tættest på en målsætning af forløbet. Det er dog vigtigt at pointere, at en færdig, opstillet målsætning inden projektets start ikke harmonerer med det undersøgende og eksperimenterende, der skal give børnene mulighed for at fordybe sig og undersøge aspekter af området. Derfor laver vi først eksplícitte mål midtvejs i projektet for at kunne gå vejen med eleverne.

## Sneglens faser

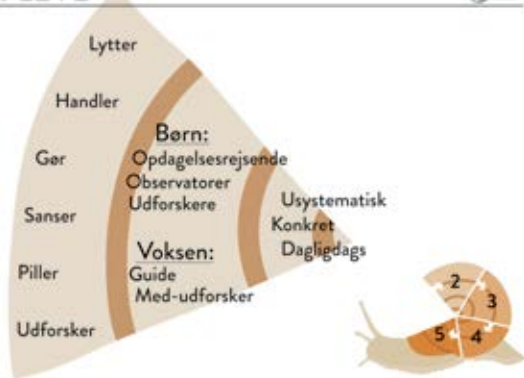
I det følgende præsenteres sneglemodellens faser og de tre implicite niveauer i hver fase. Det gøres med eksempler fra et projekt på Den Grønne Friskole med den enkle titel: *Havet*. Projektet varede i fem uger og var som alle skolens projekter tværfagligt og involverede alle ugens skoletimer. I årshjulet tager vi højde for, at nogle projekter selvfølgelig har en tyngde i en type faglighed, og søger derfor at differentiere. Projekt *Havet* har især fagligt fokus på natur og teknologi, biologi, fysik/kemi, dansk og håndværk og design. Alle skolens børn er med. På det tidspunkt betød det børn fra 0.-7. klasse, ca. 100 børn i alt.

Efter gennemgang af hver delfase diskuteres desuden, hvad den enkelte fase kan i forhold til mundtlighed og udvikling af literacy.

## Fase 1: Opleve

Projekterne starter med sans- og erfaringsbaseret læring. Vi oplever, sanser og forstår rundt om projektets tema, og vi aktiverer den viden, vi allerede har om emnet. På den måde får vi en praktisk og fælles indgang til emnet, der kan vække vores nysgerrighed, undren og forforståelse. Der må gerne tales til mange sanser, og det er vigtigt, at barnet tildeles en udforskende og undersøgende rolle – vi er på feltarbejde sammen.

## 1: OPLEVE



**Sneglens første fase: Opleve.** Yderste cirkel er Måde: Den måde, vi arbejder på. Mellemste cirkel er Relation: De roller børn og voksne tilbydes i den respektive fase. Inderste cirkel er Felt: På hvilket niveau vi går til det faglige indhold. Grafik Rasmus Gissel, Den Grønne Friskole. Frit efter Derewianka (2016).

**(...) vi begynder at opbygge en fælles sproglig ramme om temaet. Et kæmpe plus for tosprogede elever, men også en tydelig fordel for de børn, der af den ene eller anden grund ikke har så meget forforståelse og interesse for emnet.**

I projekt Havet gjorde vi mange forskellige ting i denne oplevelsesfase, ikke alle klasser gør det hele, det er fordelt i forhold til alder, interesser og muligheder. Her er nogle af de aktiviteter, vi havde i oplevelsesfasen:

- ▶ Vi går ned til havet, og vi laver forskellige øvelser, der handler om at mærke og beskrive havet og dets omgivelser – som var vi et fremmed væsen, der aldrig havde set havet før.
- ▶ Vi tager på Den Blå Planet – opgaven er meget åben og sansende: Find den underligste, den sjoveste, den flotteste og den grimme fisk. Tegn dem og beskriv den.
- ▶ Vi hænger plakater af danske fisk op på skolen. Vi vælger med vilje en plakat uden navne på

fiskene. Vi observerer mange børn, som diskuterer med hinanden: "Jeg tror, det der er laks, og det en makrel, fordi den sidste er mindre. Hvad tror du?"

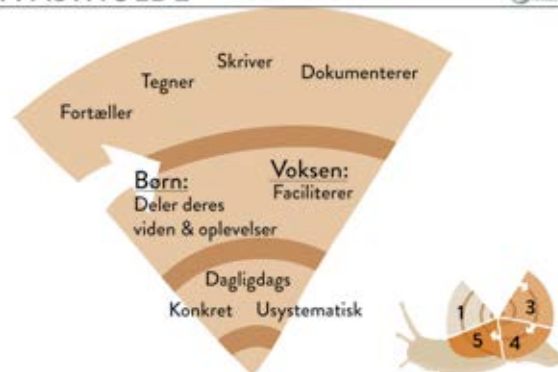
- ▶ Vi læser H.C. Andersens *Den Lille Havfrue*, den grønlandske myte *Havets moder*, og nogen begynder på Bent Hallers *Kaskelotternes sang*.
- ▶ Vi synger Shu-bi-duas *Hvalen Hvalborg* og lærer den udenad og synger i øvrigt masser af sange med et havelement i løbet af projektet.
- ▶ Vi samler skrald op fra stranden en hel formiddag og sorterer det.

Mundtligheden i denne fase er det oplevende, dialogiske dagligdagsprog. Men det er også her, vi begynder at opbygge en fælles sproglig ramme om temaet. Et kæmpe plus for tosprogede elever, men også en tydelig fordel for de børn, der af den ene eller anden grund ikke har så meget forforståelse og interesse for emnet. Det er svært ikke at blive grebet af nysgerrighed via de fælles oplevelser og af de kammerater, som ved meget allerede eller interesserer sig særligt for emnet.

## Fase 2: Fastholde

I anden fase fastholder vi de oplevelser, vi har haft sammen, for at bevidstgøre dem, sprogliggøre og dele med hinanden. Hvis spørgsmålene ikke opstod undervejs i oplevelserne, så dukker de typisk op her. Og spørgsmålene er udgangspunkt for eksperimenter og undersøgelser i næste fase.

## 2: FASTHOLDE



**Sneglens 2. fase: Fastholde.** Yderste cirkel: Måde, mellemste cirkel: relation, inderste cirkel: felt. Grafik Rasmus Gissel, Den Grønne Friskole. Frit efter Derewianka (2016).

I projekt Havet fastholdt vi bl.a. på disse måder:

- ▶ Vi færdiggør vores tegninger fra vores besøg på Den Blå Planet – hænger dem op og taler om dem.
- ▶ Vi genfortæller, hvad vi har oplevet til nogen, der ikke har oplevet det samme.
- ▶ Vi går i gang med at lave fiskelignende væsner i fedtsten.
- ▶ Vi skriver små tekster til skolens nyhedsbrev om det, vi har oplevet.
- ▶ Vi laver små tegneserier med ugens oplevelser.
- ▶ Vi laver brainstorm på spørgsmål og undren, som vores oplevelser har givet anledning til.
- ▶ Det skrald, vi samlede på stranden, har vi taget med hjem. Vi sorterer det, vejer det og regner på, hvor meget der var per kvadratmeter.

Denne fase sikrer, at vi får sprog på det, vi har oplevet og erfaret. Det er både mundtligt, skriftligt og ofte også begyndende æstetisk/håndværksmæssigt. Det er i denne fase, at læreren kan mærke, hvilke viden, hvilket sprog og ikke mindst hvilke interesser der allerede er om området, og dermed kan forberede mål, opgaver og tekster mere præcist til de næste faser.

### 3. fase: Eksperimenterer

I denne fase eksperimenterer vi med stoffet. Denne fase er afgørende for at udvikle den undersøgende og nysgerrige tilgang til emnet. Hvilke aktiviteter, hvilke spørgsmål, hvilke undersøgelser og afprøvninger kan vi foretage os for at blive klogere på emnet? I den eksperimenterende fase mærker vi, hvad vi ved, og hvad vi mangler at vide om emnet, og vi tænker os selvstændigt frem.

Denne fase er erfaringsmæssigt den sværeste at gå til for lærerne. Både lærere og elever skal tænke sig som forskeren i laboratoriet, og vi skal give plads til elevernes idéer og indfald: Der skal være rum til at lege med stoffet og tildele eleverne roller, der giver dem mod på og lyst til at lege med. Samtidig skal læreren selvfølgelig også have nogle faglige bud på, med hvad og hvordan vi kan eksperimenterer.

## 3: EKSPERIMENTERE



*Sneglens tredje fase: Eksperimenterer. Grafik Rasmus Gissel, Den Grønne Friskole. Frit efter Derewianka (2016).*

I vores havprojekt var det gennem de to første faser bl.a. blevet tydeligt, at børnene havde mange spørgsmål til, hvad fisk kunne, og hvordan de var indrettet. Desuden var fiskenes navne noget, de blev ved med at vende tilbage til. Der opstod også mere komplekse spørgsmål om strømme og bølger, hvad vand er og havets økosystem. Alt efter alder og interesse lavede vi bl.a. nogle af disse eksperimenter:

- ▶ Kategorisering: Billeder af mange fisk lægges frem. I mindre grupper kategoriserer børnene fiskene, som de kunne tænke sig det, fx små/store, mange farver/få farver, glatte/ru.
- ▶ Vi dissekerer fisk, undersøger dem, mærker dem, taler om det, vi oplever. Vi kommer til at tale om gæller: Hvordan trækker en fisk vejret? Og vi ryger fiskene og spiser dem.
- ▶ Vi tager ned til stranden med fiskenet, ser, hvad vi kan få op i nettet og putter det i små akvarier. Det giver anledning til mange tanker om, hvad der skal til for at lave et økosystem.
- ▶ Vi prøver at gætte os til et havs økosystem ved at tænke over, hvilke elementer der er i havet. Vi tegner og klipper elementerne ud, så vi kan prøve at placere dem forskelligt i forhold til hinanden.
- ▶ Vi tegner fødekæder, som vi gætter os til.
- ▶ Vi taler om det skrald, vi fandt på stranden: hvor det mon kommer fra? Og vi laver små forsøg med at putte forskellige ting i en stor balje for at se, om det flyder, synker eller flytter sig.



- ▶ Vi taler om vands tilstandsformer – og prøver både at lave damp og is.
- ▶ Vi skriver små fantasidigte om havet.
- ▶ Vi laver rollespil om ”Fiskeflemming”: Eksper-ten, der ved alt muligt om fisk og hav. Vi skiftes til at være Fiskeflemming, der kommer op og fortæller de andre om, hvad vi ved eller tror om det ene eller andet.
- ▶ Vi sliber videre på vores fedtstensfisk, tegner en fælles lang havfrise, samler ting på stranden og laver skulptur af det eller laver papmaché fiskemasker.

**Mundtligt har vi fået en del fagord på banen nu, fagord, som er kommet naturligt, fordi de er blevet efterspurgt undervejs, og som enten læreren, andre jævnaldrende eller ældre elever har bragt på banen.**

Al denne gætten, legen og eksperimenteren har flere formål. For det første er der nu ikke nogen af eleverne, som ikke mindst en gang i løbet af disse tre første faser er blevet brændende optaget af og nysgerrige på noget. De har selv været med til at designe eksperimenter og spørgsmål og oplevet, at de kan komme ret langt med at prøve sig frem og gætte. Kompetencer, der er væsentlige for at blive handlekraftig og læringslysten. Og ikke mindst har vi nu virkelig gødet jorden for, at mange vil synes, at det bliver virkelig interessant at få svar på, dels hvor de har gættet forkert, dels blive overrasket over, hvor komplekse svar fagkundskaben kan give på alt det, børnene selv har undersøgt og eksperimenteret med.

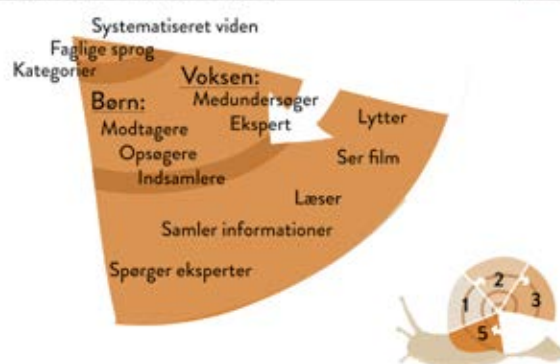
Mundtligt har vi fået en del fagord på banen nu, fagord, som er kommet naturligt, fordi de er blevet efterspurgt undervejs, og som enten læreren, andre jævnaldrende eller ældre elever har bragt på banen. Og vi har fået konsolideret og præciseret de fagord, børnene allerede kendte. Og sidst, men ikke mindst er vi rigtig parate til flere og mere komplekse svar og flere fagord og faglig viden; hvad enten disse input af viden kommer på skrift, som

fagligt oplæg fra læreren, film, eller hvordan de nu kommer.

## Fase 4: Læse og lytte og arbejde fagligt

Først nu er vi klar til at læse fagteksterne eller lytte til et oplæg om vores emne. Fagsproget og den faglige viden supplerer og udvider det, vi allerede ved, for vi har allerede en masse ord og en masse forståelse for emnet.

### 4: ARBEJDE FAGLIGT



*Sneglens fjerde fase: At læse, lytte og arbejde fagligt. Grafik: Rasmus Gissel, Den Grønne Friskole. Frit efter Derewianka (2016).*

Vi er nu kommet til den del af projektarbejdet, som mange af os forbinder med skolelærdom. Men i Sneglens fjerde projektfase oplever vi igen og igen børn, der går til denne fase med en ildhu, som de fleste af os ikke forbinder med samme skolelærdom. Det kræver selvfølgelig noget af læreren at finde de rigtige tekster her.

I fjerde fase af projekt Havet gjorde vi bl.a.:

- ▶ Indskolingslæreren har fundet eller omskrevet små fagtekster om det, vi har arbejdet med. Nu læser vi dem sammen, i grupper eller hver for sig.
- ▶ Vi går på biblioteket og kommer hjem med en mægtig stak bøger, alle kan gå til, som de har lyst.
- ▶ Børnene leder efter svar i bøger og på nettet på nogle af de spørgsmål og undersøgelser, de selv har lavet, og de bliver begejstrede over nogle af

de svar, de finder: ”Ved I hvor mange kilometer ålen virkelig kan vandre?”

- ▶ Vi arbejder med havsymbolik i eventyr og myter og analyserer en af vores læste havfortællinger fra oplevelsesfasen.
- ▶ Vi ser en film om havets økosystem og retter bagefter vores egne eksperimenter til og diskuterer, hvad vi havde gættet rigtigt og forkert på.
- ▶ Vi får et fagligt oplæg om havstrømmes betydning af en lærer.
- ▶ Vi sætter sammen fiskenavne på plakaten med fisk. Det sker under ivrig diskussion om, hvorfor vi troede eller ikke troede det rigtige. Vi diskuterer også vores tidligere kategoriseringsbud af fiskearter i forhold til, hvilke bud vi ser fra videnskaben.
- ▶ Vi undersøger, hvilke initiativer der findes for at mindske forurening af havene, og vi får besøg af bl.a. *Plasticchange*, der arbejder for mindre plastik på kloden.
- ▶ Vi besøger Maritime Nyttehaver og ser en muslinge- og tangfarm og får viden om bæredygtighedsaspektet i disse.
- ▶ Vi tager på Den Blå Planet igen: denne gang med mere faglige briller end første gang, hvor vi først og fremmest skulle have os en på oplevelsen og for sanserne. Nu skal vi reelt indhente ny viden, vi ikke havde om dette og hint. Og vi skal præsentere det for hinanden, når vi kommer hjem.

Vi oplever generelt børn, der efterspørger viden om de mange forskellige ting, de har eksperimenteret med, og som nu skal sættes mere på plads. Alt efter alder, niveau og lærerens tilrettelæggelse kan denne fase være meget fælles eller begyndende gruppearbejde eller individuelt arbejde. Vigtigst er, at eleverne ofte er sultne efter ekspertviden og værdsætter den, fordi de selv er kommet så langt ind i stoffet forinden.

## Vi kan høre børn, der siger: ”Før sagde jeg smådyr, nu ved jeg, det hedder plankton.”

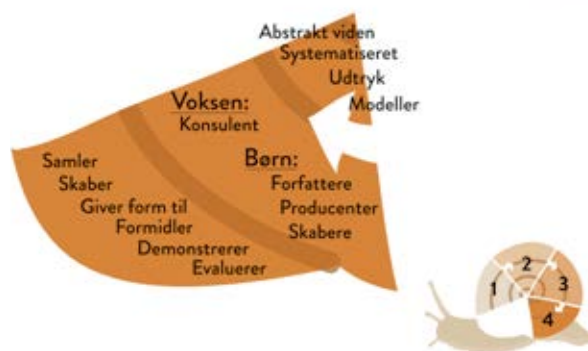
I denne fase læser og lytter vi, men fordi vi har den store forforståelse og for manges vedkommende også oprigtig nysgerrig interesse, bliver der også meget talt sprog, hvor vi tydeligt bevæger os

fra *common sense* og dagligdags upræcis sprog til mere præcis brug af fagsprog. Mange børn vil endda opleve en eksplicit bevidsthed om udvikling af dette fagsprog. Vi kan høre børn, der siger: ”Før sagde jeg smådyr, nu ved jeg, det hedder plankton.”

## Fase 5: Skrive og tale og producere fagligt

I femte og sidste fase skal vi skrive, tale og producere fagligt: I projekterne skal vi frembringe og gøre noget, der kan fremvises, læses eller gøres, og som synliggør og bevidstgør vores proces og vores nye viden. Det kan være noget, vi skriver, fremlægger, tegner, spiller eller bygger.

### 5: PRODUCERE OG EVALUERE



*Sneglens femte fase: Skrive, tale, producere og opsamle. Grafik: Rasmus Gissel, Den Grønne Fritskole. Frit efter Derewianka (2016).*

I projekt *Havet* bliver slutprodukterne mangfoldige og forskellige alt efter alderstrin og interesser:

- ▶ Vi omdanner et rum til et fælles ”akvarium”. Alle vores kreative produkter bliver hængt op og udstillet derinde, rummet bliver blålagt, og vi sætter havlyde på. Et dejligt rum at læse eller slappe af i og til at fremvise vores slutprodukter for hinanden.
- ▶ Alle de større børn vælger at undersøge forskellige områder videre: nogle arbejder med dyr i havet eller en specifik fiskeart, andre arbejder med at undersøge forskellige initiativer til at mindske havforurening.
- ▶ Børnene fremlægger deres undersøgelser for de yngre børn, der jo har så meget forforståelse for emnet, at det virker relevant for dem.

- ▶ De yngre laver en fælles bog om fisk og hav med små tekster og billeder.
- ▶ Nogle vælger at skrive et haveeventyr.
- ▶ Nogle laver en plakatkampagne, der opfordrer til at lade være med at smide skrald på stranden, og får lov at hænge plakater op i butikker nede ved den lokale strand.
- ▶ Efterfølgende skal der evalueres på forskellige måder: Alle får de mål, vi opstillede midtvejs i projektet, klistret ind i deres logbog og skal nu skrive eksempler på, hvordan dette mål blev opfyldt for dem.
- ▶ Vi laver en fagquiz til hinanden og ser, hvor mange rigtige vi får.
- ▶ Vi taler om, hvad vi gerne vil huske at gøre i de næste projekter, og hvad vi kunne have tænkt os anderledes i dette projekt. Og det gælder både den enkeltes indsats, og hvad der kunne være tilrettelagt anderledes.

Der er flere pointer i denne sidste fase. Dels skal børnene opleve sig som producenter i forhold til deres nyerhvervede faglige viden, og det skal gerne opleves så funktionelt og nyttigt som overhovedet muligt. Dels er det rigtig vigtigt at lave god og grundig evaluering, så det bliver klart og tydeligt for børnene, hvad de har oplevet og lært. Også på det personlige plan skal evalueringen give anledning til overvejelser om læringsdrift, arbejdsvilje og fællesskab, og disse refleksioner skulle gerne igen give anledning til metaovervejelser i forhold til kommende projekter.

## Sneglen i mindre målestok

Det ovenfor skitserede snegleforløb kan forekomme krævende, fordi det kræver en procesorienteret, længerevarende, tværfaglig ramme. Hvis der er mulighed for det, er det klart anbefalelsesværdigt at afprøve et lignende forløb, fordi det giver optimale betingelser for elevernes fordybelse og optagethed af stoffet. På den Grønne Friskole har vi lavet ”snegleforløb” i nogenlunde samme ramme som ovenstående med så forskellige temaer som fx: Køn og stereotyper, Demokrati, Klodens børn, Matematikkens univers, Fugle, Astrid Lindgren, Skrald, Høst, Håndværk i jernalderen og Tidsrejsen.

Men Sneglens principper kan sagtens fungere i markant mindre målestok: Hvis I arbejder i

Sneglens fem faser, giver plads til eksperimenter, differentierer, hvilke roller eleverne tilbydes. Hvis I giver rum for det, der optager eleverne, venter med at opstille præcise læringsmål til et godt stykke inde i den eksperimenterende fase, og hvis I venter med de udefrakommende faglige input til 4. fase, så kan Sneglens principper fungere i mange forskellige kontekster. Det er muligt at arbejde med Sneglens faser på en enkel temadag, en uges projekt eller i et monofagligt temaforløb, der forløber over fx to ugentlige timer.

Og ikke mindst er det muligt at få en tydelig progression fra *common sense* dagligdagsprog til fagsprog – ikke mindst mundtligt.

## Referencer

Derewianka, B. (2006). *Vilde med sten: Indskolingsbørn på opdagerfærd i geologiens sprog*. I Bock, K. (red.), *Genrepædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag.

## Noter

- 1 Den grønne Friskole er en knap fire år gammel friskole på Amager, der har miljømæssig, social og læringsmæssig bæredygtighed som vision og mission. Skolen ønsker at udvikle en undervisningsform og en skolekultur, der modsvarer det behov for handlingsorientering og robusthed, som den generation af børn, der går i skole nu, får behov for, hvis de skal være med til at skabe en grøn omstilling.



# Think-aloud som dialogisk metode i litteraturundervisningen

NINA BERG GØTTSCHE, LEKTOR PÅ LÆRERUDDANNELSEN, VIA UC OG PH.D.-STUDERENDE PÅ AARHUS UNIVERSITET, DPU

I Danmark er der en bemærkelsesværdig diskrepans mellem den litteraturundervisning, der praktiseres, og den undervisning, elever med læseforståelsvanskeligheder har brug for. Den litteraturpædagogiske praksis er typisk grundlagt på en receptionsæstetisk litteraturteori, hvor elevernes respons og forforståelse vægtes højt i en dialogisk proces (Illum Hansen, 2004; Sørensen, 2008). Imidlertid er det ikke alle elever, der profiterer af den åbne og induktive undervisning. Særligt elever med læseforståelsvanskeligheder har brug for eksplicit og direkte undervisning, fordi de ikke af sig selv anskuer læsning som et problemløsningsarbejde (Bråten, 2008). I denne artikel præsenteres en forskningsbaseret undervisningsmetode (Think-aloud), hvor højtænkning er det bærende princip. Den tager højde for, at det er i processen og ikke i produktet, vi kan opnå viden om, hvad der kendetegner litterær læsning. Artiklen argumenterer for, hvorfor den viden er vigtig i tilrettelæggelsen af en bæredygtig litteraturundervisning.

## Litteraturundervisning som kommunikationsform

Indledningsvis skal vi møde en 9. klasses elev, der reflekterer over litteraturundervisning som kommunikationsform.

*”Så skal vi så gennemgå det i klassen, og så er det jo så forskelligt. Det er jo mange forskellige svar, vi har, men som Lise (læreren) siger: ’der er ikke noget, der er rigtigt og forkert’, så vi skal bare komme med de bud, vi har. Det er med til at, sådan, at jeg gider sige noget, når jeg siger noget, øhm, at hvis det nu er forkert, at hun så ikke siger, det er forkert, men måske bare prøver at omformulere det, sådan at det bliver rigtigt. Hvis det er rigtigt, så siger hun jo ikke noget, så er hun sådan mere sådan, ja at det er fint, og at så spørger hun nogen gange om noget mere, og så skal man så uddybe det lidt mere [...] man kan også se det på hendes ansigtsudtryk nogen gange, når hun sådan, ja, bare den måde hun er på, det er ligesom med til at gøre sådan, at man ligesom kan finde ud af, om det så er rigtigt og forkert, det man siger.”*

Sådan karakteriserer eleven her den litteraturundervisning, hun møder i skolen. Hun fortæller om, hvordan hun oplever litteratursamtalen, der i dette tilfælde har været igangsat af spørgsmål stillet af læreren på skrift, som eleverne forinden har svaret på i grupper. Citatet stammer fra mit igangværende ph.d.-projekt, hvor jeg gennem Think-aloud som metode undersøger, hvordan 20 elever med og i læseforståelsvanskeligheder læser litterære tekster i skolen<sup>1</sup>. Der er flere ting, man kan hæfte sig ved i elevens fortælling. For det første er det tydeligt, at selvom læreren har italesat, at der i litteratursamtalen ikke er rigtige

eller forkerte svar, så oplever eleven alligevel, at nogle svar af læreren evalueres positivt og andre ikke. Nogle svar er tilsyneladende ”forkert-rigtige”, mens andre er ”rigtigt-rigtige”. Den dialogiske undervisningsform, som eleven beskriver her, er ikke enestående og beskrives i forskningslitteraturen som en kommunikationsform, der forløber efter en IRE-struktur (Initiativ, Respons, Evaluering), hvor læreren stiller spørgsmål ud i klasserummet, som eleverne responderer på, og som læreren efterfølgende evaluerer; en kommunikationsform, som ofte kritiseres for at have karakter af overhøring gennem spørgsmål, som læreren grundlæggende selv sidder med svaret på (Hetmar, 2011).

For det andet fremgår det også af citatet, at eleverne selv må fornemme, hvad der i undervisningen tæller som rigtige svar, for det siges og forklares ikke eksplicit. Det må eleverne fornemme enten på måden, læreren ser ud på, eller på måden, læreren svarer på. I tilfældet her tolker eleven det at blive bedt om at uddybe som tegn på, at hun er på rette spor, mens lærerens reformulering af hendes svar tolkes som tegn på, at hun er på afveje. I en undervisningssituation som denne kan det være rigtig svært at vide, hvad der skal til for at forstå litterære tekster, og hvordan man kan opnå det, fordi undervisningen ikke ekspliciterer, hvad der kræves.

## Der er noget, der taler for, at eleven her ville være bedre hjulpet, hvis hun ikke selv skulle regne ud, hvorfor nogle svar er bedre end andre.

Skolens litteraturundervisning kan på denne måde opfattes som en kulturform, hvor man forventes at tale og agere på en særlig måde (Hetmar, 2004). James Paul Gee, som er en toneangivende literacy-forsker, kalder det at begå sig i en kulturform for ”*Being, doing some identity*” (Gee, 2008) og understreger med det, at man for at kunne begå sig i et fagligt domæne må kunne både tale og handle, så man bliver genkendt som en i fællesskabet. Man må kunne spille spillet, så at sige. Eleven her kan spillet, hun kan godt fornemme, hvornår hun svarer rigtigt, men hun kan af classesamtalen ikke få adgang til hvorfor. Der er noget, der taler for, at ele-

ven her ville være bedre hjulpet, hvis hun ikke selv skulle regne ud, hvorfor nogle svar er bedre end andre. Det vil man bl.a. kunne opnå, hvis elevernes læseforståelsesproces og ikke alene læseproduktet bliver omdrejningspunktet i undervisningen.

## Think-aloud har udvidet vores forståelse af læseforståelsesprocessen

I en kognitionspsykologisk læseforskningstradition har man, siden den kognitive revolution inden for psykologisk forskning, været optaget af, hvad der sker, når vi læser. Tidligere har man brugt behavioristiske undersøgelsesmetoder, som op gennem 1950'erne afløstes af undersøgelsesmetoder, der ikke fokuserer på stimuli og respons, men som forsøger at indfange de kognitive processer, der fører til en given respons (Kucan & Beck, 1997). Think-aloud er i udgangspunktet en forskningsmetode, som giver mulighed for netop det, fordi metodens bærende princip, som navnet angiver, er højtænkning under læseprocessen. I forskningsdesign, som benytter denne metode, udvælger man, alt efter hvad man er særligt optaget af at undersøge, en række deltagere, som læser en tekst, samtidig med at de tænker højt om deres læseproces.

På baggrund af et righoldigt materiale, fremkommet ved at sammenligne resultater fra forskellige forskningsprojekter, som benytter Think-aloud som metode, har Michael Pressley & Peter Afflerbach kortlagt en lang række læseprocesser og -strategier, som karakteriserer en god læser (Pressley & Afflerbach, 1995), og de er siden blevet understøttet af anden forskning (Israel, 2015). Der er således stor viden om, hvad der kendetegner en læseproces, når den lykkes. Think-aloud må derfor siges at være en meget velegnet og også meget anvendt metode, som har ført til en udvidet forståelse af, hvad der er på færde i selve læseprocessen. Det er vigtig viden, når man vil have adgang til elevernes læseproces som afsæt for en dialogisk undervisning, når man vil gøre litteraturundervisningen eksplicit.

## Think-aloud som undervisningsmetode – når læreren tænker højt

En af de vigtigste opdagelser, Pressley & Afflerbach gjorde i deres metaanalyse af forskningsprojekter med brug af Think-aloud, var, at den gode

læseproces er en aktiv meningskonstruktion, som bærer præg af en høj grad af metakognitiv tænkning (Pressley & Afflerbach, 1995). Den gode læser er således undervejs i læsningen bevidst om sin egen proces og er opmærksom på, om de strategier, der vælges, fører til forståelse, eller om der er behov for at revidere strategierne. Den viden har bl.a. ført til, at forskningsmetoden har fundet vej til undervisningen som et metodisk element, der er afprøvet i interventionsstudier.

## Formålet er ikke, at eleverne skal tænke det samme som læreren, men at de bevidstgøres om læsningens metakognitive aspekt og gives adgang til, hvordan det kan gøres.

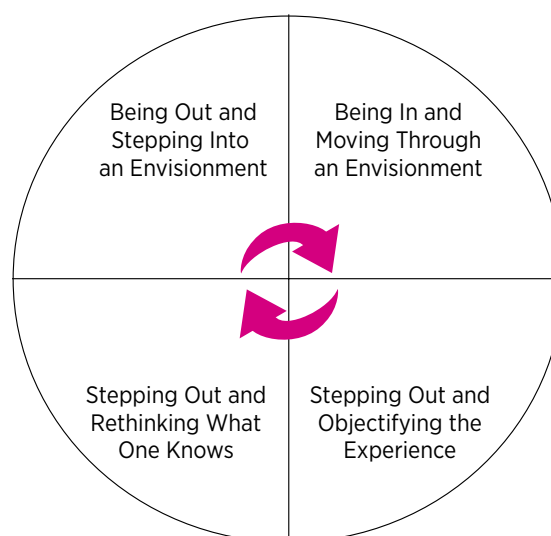
Think-aloud som metodisk element i undervisningen findes overordnet i to forskellige varianter. En variant, hvor læreren gennem højtænkning demonstrerer sin egen forståelsesproces, så den bliver synlig for eleverne, og en anden, hvor eleverne tænker højt, således at læreren med udgangspunkt i elevernes højtænkning kan stilladsere deres forståelsesproces. Israel og Bloch har udgivet, hvad de kalder "The ABCs of performing highly effective think-alouds" (Block & Israel, 2004). Med afsæt i resultaterne fra omfattende interventionsstudier udstikker de nogle retningslinjer for anvendelse af Think-aloud i en undervisningssituation som lærerens værktøj til at synliggøre den eksemplariske læseproces før, under og efter læsningen af en tekst. I deres udgivelse eksemplificerer de, hvordan læreren, inden en tekst læses, tænker højt for eleverne og italesætter, hvad der fik hende til at vælge teksten, og med hvilket formål hun nu vil læse den. Dernæst eksemplificeres, hvordan forskellige læseforståelsesstrategier tager form under læsningen, og hvordan læsningen evalueres.

I undervisningsmaterialet *Læs litteratur med forståelse, en guide til en inkluderende litteraturundervisning* (Gøttsche & Bundgaard Svendsen, 2014) kan man finde eksempler på, hvordan man kan bruge Think-aloud som en metode til lærermødeling i en dansk kontekst, men alene til under-

visning i en litterær læseforståelsesproces. Eksempelvis kan en lærer indledningsvis indvie sine elever i, hvordan hun danner sig forventninger til den tekst, hun skal til at læse, ved at tænke sin proces højt, så eleverne kan følge processen. Det kunne lyde sådan: "Det første, jeg gør, er at skabe mig et overblik. Jeg bemærker, at teksten er forholdsvis ny, og den er skrevet af en dansk forfatter. Derfor forventer jeg, at dens handling er vedkommende for mig og handler om en verden, jeg kender til" (Gøttsche & Bundgaard Svendsen, 2014, s. 28). Formålet er ikke, at eleverne skal tænke det samme som læreren, men at de bevidstgøres om læsningens metakognitive aspekt og gives adgang til, hvordan det kan gøres.

## Think-aloud som undervisningsmetode – når eleverne tænker højt

Når læreren bruger Think-aloud som en måde at synliggøre en ellers uformidlet læseforståelsesproces på, får eleverne skabt billeder af, hvad det er for en meningskonstruktion, de forventes at indgå i i litteraturundervisningen – de får lejlighed til at tage skolens kulturform på sig. Think-aloud brugt som elevernes højtænkning under læseprocessen i undervisningen er også en måde at gøre litteraturundervisningen eksplicit på. Judith Langer er en af de forskere, som med brug af Think-aloud har undersøgt, hvordan forståelsesprocessen ser ud hos forskellige elever og med forskellige teksttyper. Med afsæt i disse undersøgelser har hun udviklet en hjulmodel, som viser, hvordan vi som læsere indtræder i forskellige læsepositioner, når vi læser.



Langers Stance Wheel (Annenberg Learner, 2017)<sup>2</sup>

Langer viser i sine Think-aloud studier, hvordan vi orienterer os mod teksten på en særlig måde, alt efter hvilken tekst vi skal læse, og i hvilken situation det foregår (Langer, 1986; 1990). Når vi læser litterære tekster i skolen, er vi en del af en omgangsform, som tilsiger os at læse på en særlig måde. Vi læser ikke for at finde informationer, men for at opleve og udforske et litterært rum. Vores læseformål er et andet, end hvis vi sad hjemme med en avis. Langers model viser, hvordan vi undervejs i læsningen danner forestillinger på baggrund af teksten, så den kommer til syne for os både kognitivt og følelsesmæssigt. Det er det, hun i modellen kalder *Envisionment*, altså et begreb for det at bygge sin forståelse op over tid, og den proces foregår i faser, som forløber cirkulært og ikke lineært.

I mit ph.d.-projekt, har jeg læst novellen "Raftehegn" af Kim Fupz Aakeson højt for de 20 elever, som hver for sig har tænkt højt undervejs, uden at jeg har interfereret med processen. De indgår således ikke i en undervisningssituation, men deres højtænkning tjener i det følgende som eksempler på, hvordan elever indtræder i forskellige læsepositioner undervejs i deres forståelsesproces, som en lærer i en klassesamtale vil kunne tage afsæt i som alternativ til en IRE-struktureret dialog. Novellen handler om en lettere dysfunktionel familie, som har svært ved at kommunikere med hinanden, hvilket vises gennem en situation, hvor far og søn sammen laver et raftehegn, mens moren på afstand overvåger processen.

Når vi går i gang med læsningen af en litterær tekst, indtræder vi i den læseposition, Langer kalder "*Being out and stepping into an envisionment*". Her forsøger vi at skabe overblik over og trænge ind i det litterære univers. Vi forsøger at skabe forbindelser mellem vores viden og forforståelser og tekstens verden. En elev fra mit ph.d.-projekt tænker eksempelvis således: "Det er vel en dag, hvor en far og en søn, de skal bygge et hegn, sådan et rigtigt drengeprojekt, det er nok ikke sådan noget, at han vil gøre med sin datter, det er nok sådan noget, han gør med sin søn". Her kan man se, hvordan eleven knytter an til sin egen forforståelse i sin meningskonstruktion.

Derefter kan vi træde ind i den næste fase "*Being in and moving through an envisionment*", hvor vi

trænger længere ind i tekstverdenen og tester de hypoteser, vi danner os undervejs. En elev siger eksempelvis: "Der er i hvert fald en diskussion på vej, men jeg ved ikke lige, hvad den handler om, det virker i hvert fald ikke som om, at moren er særlig begejstret i det hele taget", og lidt senere under læsningen siger samme elev: "Faren der, han er nok sådan ret aggressiv, når det kommer sådan til andre end barnet der, det kunne jeg i hvert fald godt forestille mig, fordi han kaldte også, i det vi læste tidligere, også dem der gik forbi, for idioter, så han er nok sådan rimelig aggressiv i hvert fald". Ved at lytte til det, eleven tænker under processen, får læreren en unik adgang til de indre billeder, eleven får, når han danner inferenser; til elevens *envisionment*. Det kan læreren bruge til at understøtte en samtale, hvor elevens forskellige udgangspunkter tages alvorligt i en fælles undersøgelse af en tekst. Det bliver pludseligt synligt, hvordan elevernes forståelse af teksten bliver til, og hvorvidt de tanker, eleverne gør sig, kommer fra teksten, eller om de opstår ud fra rene associationer. En elev fra mit ph.d.-projekt tænkte eksempelvis på en Youtuber under læsningen af en passage, alene fordi ordet "kulde" gav hende associationer til en Youtuber, hun kender, som hedder Kulden. Her har læreren altså et noget andet udgangspunkt for en dialog om teksten i forhold til eksemplet lige før, men ikke desto mindre en vigtig viden, hvis eleven skal bringes længere ind i litteratursamtalen som fagligt domæne.

På et tidspunkt i læsningen vil man kunne finde læsere, som for et øjeblik stopper op og forholder sig til, hvordan læsningen påvirker læseren. Den læseposition kalder Langer "*Stepping out and rethinking what one knows*". De øjeblikke opstår, når vi begynder at reflektere over, hvad læsningen betyder for vores liv og syn på verden, og de kan, ligesom de andre læsepositioner, optræde på alle tidspunkter under læsningen, men er krævende og opstår ikke så hyppigt. Det samme gør sig gældende for den sidste læseposition, hun omtaler i modellen, nemlig "*Stepping out and objectifying the experience*", som optræder, når læseren træder et skridt tilbage og distancerer sig fra læsningen og forholder sig til teksten som tekst. Det sker eksempelvis, når vi samler analytiske iagttagelser i mulige fortolkninger undervejs. Langer omtaler i senere udgivelser en femte læseposition, som hun kalder "*Leaving an envisionment and going*

*beyond*”, som sjældent forekommer, fordi den er særligt krævende og betegner den proces, som finder sted, når en læser transformerer sin *envisi- onment* til et nyt værk (Langer, 2011).

Disse læsepositioner kan som vist i det ovenstående udnyttes i undervisningen som et pædagogisk værktøj. Lærerens viden om de forskellige læsepositioner og bevidsthed om, at eleverne hele tiden er i gang med at opbygge deres forståelse af en tekst, inviterer til en samtaleform, hvor læreren frem for at stille spørgsmål i en IRE-cirkulation, hvor læreren leder eleverne frem mod bestemte svar, undersøger, hvad eleverne hver især tænker under læsningen, således at elevernes *envisionments* kan danne afsættet for lærerens videre guidning. Den elev, der tidligere i artiklen lukkede os ind i sin oplevelse af litteraturundervisningens mysterier, kan måske, hvis læreren tager afsæt i de forskellige *envisionments*, som er til stede i klasserummet, blive klogere på, hvorfor nogle bud er mere acceptable end andre i en undervisningskontekst, hvor man analyserer og fortolker litterære tekster.

De 20 elever, som deltager i mit ph.d.-projekt, blev efter højtænkingsseancen bedt om at sige lidt om, hvordan de har oplevet at deltage. En elev siger følgende til mig:

*”Jeg synes faktisk, det har været en virkelig sjov oplevelse, altså sådan, det der med at sige, hvad det er, man tænker om teksten, det er ikke sådan noget, jeg er vant til. Altså jeg sidder bare normalt og læser, eller læser højt oppe i klassen, og så, ja, så skal vi lave opgaver, men det der med, rent faktisk at sige, hvad man tænker om teksten, det synes jeg er virkelig sjovt.”*

Når jeg så spørger ind til, hvorfor han synes, det er sjovt, så siger han:

*”Jeg ved det ikke, det er sådan nærmest, som om du selv kommer op med teksten, øh, nærmest selv skal tænke over, hvad det er, der sker i den”.*

Det, eleven her taler om, er, hvad Judith Langer kalder *envisionment building*. Eleven får lejlighed til at tale sig igennem den forestilling og den forståelse, han bygger op undervejs i læsningen, som han tilsyneladende ikke oplever ved at svare på lærerens spørgsmål. Noget tyder altså på, i hvert

fald for eleven her, at tilrettelægger man undervisningen, så den i højere grad tager afsæt i elevernes *envisionment building*, kan man få eleverne til at opleve litteraturlæsning som en meningsfuld og skabende aktivitet. På den måde kan dialogen om teksten blive en drivkraft for eleverne fremfor en mere diffus søgen efter at komme med bud, der i undervisningen accepteres som et ”rigtigt rigtigt” svar.

## Referencer

Annenberg Learner (2017). *Envisionment Building Stance Wheel*. Lokaliseret 20.02.2018: <http://www.learner.org/workshops/conversations/conversation/support2/wheel.pdf>

Block, C.C., & Israel, S.E. (2004). The ABCs of performing highly effective think-alouds. *International Reading Association*, 154-167.

Bråten, I. (2008). *Læseforståelse : Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*. Århus: Klim.

Gee, J.P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd ed.). London: Routledge.

Gøttsche, N.B., & Bundgaard Svendsen, H. (2014). *Læs litteratur med forståelse : Guide til en inkluderende undervisningsmetode*. Kbh.: Gyldendal.

Hetmar, V. (2004). Kulturformer som didaktisk kategori – litteraturpædagogisk konkretiseret. In K. Schnack (Ed.), *Didaktik på kryds og tværs* (pp. 97-119). Danmarks Pædagogiske Universitet.

Hetmar, V. (2011). Kommunikationsformer som didaktisk kategori. *Cursiv*, nr. 7, 75-96.

Illum Hansen, T. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.

Israel, S.E. (2015). *Verbal protocols in literacy research*. New York: Routledge.

Kucan, L., & Beck, I.L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-99.



Langer, J.A. (1986). Reading, writing, and understanding. an analysis of the construction of meaning. *Written Communication*, 3, No. 2, 219-267.

Langer, J.A. (1990). The process of understanding: Reading for literary and informative purposes. *Research in the Teaching of English*, 24, No. 3, 229-260.

Langer, J.A. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Sørensen, B. (Ed.) (2008). *En fortælling om dansk-faget. Dansk i folkeskolen gennem 100 år*. Dansk lærerforenings Forlag.

## Noter

- 1 Projektet har den foreløbige titel: "Elevers svære møde med litterære tekster i skolen – en undersøgelse af hvordan læseforståelsesvan-skeligheder manifesterer sig i krydsfeltet mellem kognitionspsykologisk læseforskning og sociokulturel diskursanalyse".
- 2 Frit efter: The workshop series "Conversations in Literature" Anvendt med tilladelse fra Annenberg Learner, [www.learner.org](http://www.learner.org)





# At lytte for at lære

– et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen

LENE ILLUM SKOV, LEKTOR, UC SYD

---

Lytning er den centrale aktivitet for eleverne gennem hele skolesystemet og dermed en vigtig uddannelseskompetence. Men lytning er også et overset genstandsfelt, både i forskningen og i skolen, hvilket blev tydeligt i forbindelse med projektet Den sproglige dimension på EUD, som danner afsæt for nærværende artikel. Artiklen indledes med en kort introduktion til projektet Den sproglige dimension og den test, som blev benyttet til at afdække elevernes læse-, lytte- og skrivekompetencer. Dernæst redegøres for det teoretiske afsæt for lytning, der dels forstås som en central del af literacy-begrebet, dels som en vigtig uddannelseskompetence. Afslutningsvis giver artiklen et bud på pejlemærker i forhold til udvikling af en egentlig lyttedidaktik, der kan fremme eksplicit undervisning i lytning i skolen.

## Der er brug for at undersøge, hvordan lærere kan udvikle elevers lyttekompetence

Interessen for lytning opstod i forbindelse med FastholdelsesTaskforcens satsning Den sproglige dimension på EUD<sup>1</sup>. I projektet var der fokus på udvikling af elevernes sproglige kompetencer og betydningen af disse i forhold til elevernes deltagemuligheder i undervisningen og fastholdelse i uddannelsen. Gennem aktionslæringsforløb arbejdede faglærerne med de sproglige barrierer, som mange elever møder ved indgangen i et erhvervsskoleforløb, både i forhold til lærernes egen sprogbrug mundtligt og skriftligt og i forhold til de læremidler, eleverne præsenteres for. I forbindelse med implementering af projektet blev alle elever testet med Den Nationale Sprogscreening i eud,<sup>2</sup> som har til formål at afdække elevens læse-,

lytte- og skrivekompetence. I forhold til lyttedelen blev eleverne testet i generel lytteforståelse, globalt og lokalt. Global lytteforståelse handler om at kunne uddrage det væsentlige indhold samt drage en konklusion på baggrund af et tv-indslag. Lokal lytteforståelse handler om at kunne finde oplysninger i et lydindslag. Derudover testes eleverne i at kunne lytte til og forstå en mundtlig instruktion.

En del elever klarede sig ikke særlig godt i lytte-testen, hvilket kom bag på flere af læsevejlederne og lærerne i projektet. Dels fordi lytte-testen ikke er særlig svær, og dels fordi lytning ikke har været en del af lærernes overvejelser omkring de udfordringer, eleverne har i skolen. Dette sammenholdt med observationer i aktionslæringsforløbene, der viste, at eleverne sammenlagt på en dag lyttede rigtig meget, gav anledning til undren over, hvorfor eleverne klarede sig dårligt, og hvad det egentlig vil sige at lytte på en god og relevant måde i en uddannelseskontekst.

Samtidig viser forskning, at mange elever, der er kendetegnet ved at have en svag læseforståelse, også er kendetegnet ved en svag lytteforståelse og metakognition (Cain & Oakhill, 2007). Læseforståelse og lytteforståelse hænger således sammen, og det talte sprog fungerer som fundament for udvikling af læseforståelse, hvor læseforståelsen afhænger af lytteforståelsen: *“Therefore, general language comprehension will constrain the development of reading comprehension”* (Cain & Oakhill, 2007, s. 3). Cain og Oakhill pointerer, at denne sammenhæng højst sandsynligt er undervurderet: *“Thus, it is quite possible that the contributions of oral language skills to later reading development have been underestimated”* (Cain & Oakhill, 2007, s. 6).

Denne sammenhæng finder vi også i en analyse af EUD-elevernes lyttetest i projektet, hvor der netop ses en sammenhæng mellem læsning og lytning. Altså, at de, der er dårlige læsere, også vil være dårlige lyttere. Der er derfor grund til at antage, at der er sammenhæng mellem svag læsekompetence og lytning, og at et fokus på lytning og lyttekompetence kan have positiv indvirkning på elevens læsekompetence.

## Der er en diskrepans mellem, hvor meget elever indgår i lytteaktiviteter, og hvor meget opmærksomhed færdigheden får i undervisningen.

Klasserumsforskning viser, at elever i høj grad lytter i undervisningen. Generelt i skolelivet lytter elever i gennemsnit ca. halvdelen af undervisningstiden i modersmålsfaget. I Norge er der lavet undersøgelser, der viser, at læreren har ordet helt op til 60 % af tiden (Børresen, 2017). Men det viser sig også, at lytning er den aktivitet, der får mindst opmærksomhed i undervisningen (Adelmann, 2002). Samtidig har det også vist sig, at elever ikke er særlig gode til at lytte (jf. også resultaterne fra EUD-testen), og at dette ikke problematiseres i særlig grad i skolen (Swanson, 1996). Der er således en diskrepans mellem, hvor meget elever indgår i lytteaktiviteter, og hvor meget opmærksomhed færdigheden får i undervisningen.

Lytning er den centrale aktivitet for eleverne gennem hele skolesystemet, når de undervises (Adelmann, 2002), og det er derfor vigtigt at gå fra *kvantitet til kvalitet* i elevens lytning og fra *passiv, ubevidst lytning til aktiv, bevidst lytning* (Otnes, 1999, s. 160).

Lytning har imidlertid ikke haft den samme position forskningsmæssigt som læsning og læseundervisning hverken i nordisk sammenhæng eller internationalt. Der er foretaget få studier af lytning (Adelmann, 2002/2009; Janusik, 2010; Otnes, 2016), og især er der mangel på studier af lytning i en klasserumskontekst i modersmålsfaget i grundskolen (Otnes, 1997). Der er derfor både brug for at undersøge, hvordan lærere i modersmålsfaget kan

stilladsere og udvikle elevernes lyttekompetence gennem eksplicit undervisning i lytning, samt hvordan der kan udvikles et relevant fagdidaktisk sprog omkring lytning og lyttedidaktik.

## Hvordan kan vi forstå lytteprocessen?

I dette afsnit skitseres forskellige perspektiver på lytning. I artiklen tages som udgangspunkt afsæt i et dialogisk, holistisk syn på lytning. Derefter redogøres kort for to perspektiver på lytning, som man ofte støder på i forskningen, nemlig intrapersonel og interpersonel lytning.

Selvom eleverne lytter og taler mere, end de læser og skriver i skolen, mangler der overordnet set i danskfaget en mundtlighedsdidaktik, der kan udvikle viden om mundtligheden som refleksionsredskab og læringspotentiale (Rathje, 2014). Rathje foreslår i den forbindelse at lægge et literacy-perspektiv på mundtlighedsområdet i tråd med Gibbons' definition af begrebet: "Literacy involverer en integration af lytte, tale, læse, skrive og at tænke kritisk, og det inkluderer den kulturelle viden, der gør det muligt for en taler, skriver eller læser at genkende og bruge sprog i forskellige sociale situationer" (Rathje, 2014, s. 120). Literacy-begrebet dækker altså her over den samlede sproglige kompetence (læse, lytte, tale, skrive) som ligeværdige komponenter i udviklingen af literacy-kompetence. Det betyder, at mundtligheden, herunder lytning, er et lige så vigtigt element som læsning og skrivning i udviklingen af elevernes sproglige kompetencer, og at det derfor er nødvendigt at få udviklet en egentlig mundtlighedsdidaktik, hvor også lytning som danskfagligt genstandsfelt spiller en væsentlig rolle i udviklingen af elevernes læring og faglige udvikling.

Lytning er ikke kun en individuel, kognitiv færdighed, men er også en kompetence, der udvikles i samspil med andre mennesker i sociale sammenhænge, hvorved det dialogiske perspektiv vægtes:

"The listener is clearly not alone in "constructing meaning", but part of the contextual dimension of culture and society, where we construct meaning together and are all the time influenced by the meaning that is already constructed. Listening is therefore not solely a psychological activity, but

also a social and relational process in a relational context, or maybe rather in different dimensions of context.”

(Adelmann, 2012, s. 516)

I tråd med Otnes (1997) defineres lytning i denne sammenhæng (på linje med læsning) som tekstproduktion i bred forstand, fordi lytteren aktivt er med til at producere mening i den verbale samhandling, som en mundtlig tekst er. Således lægges et dialogisk syn på tekstproduktion, og lytning forstås altså ikke som envejskommunikation eller en monologisk proces. En deltager i en kommunikationssituation tager altid “*an active responsive attitude*” (Adelmann, 2012, s. 525), hvad enten man er i dialog med den anden, de andre eller det andet. Lytning har således både et individuelt psykologisk perspektiv og et mere sociokulturelt perspektiv, idet konteksten, omgivelserne, spiller en vigtig rolle for kommunikationen, både når det drejer sig om envejskommunikation og en mere dialogisk form for kommunikation.

## I tråd med Otnes (1997) defineres lytning i denne sammenhæng (på linje med læsning) som tekstproduktion i bred forstand, fordi lytteren aktivt er med til at producere mening i den verbale samhandling, som en mundtlig tekst er.

I forskningen skelnes ofte mellem lytning som *intrapersonelle* processer og lytning som *interpersonelle* processer (Otnes, 2016). Førstnævnte proces foregår inde i lytterens hoved, det er altså en kognitiv og dermed usynlig proces. Ifølge Otnes er det det perspektiv på lytning, der forskningsmæssigt har fået mest opmærksomhed som en mere kognitiv, akademisk studieteknisk disciplin. Det kunne fx være i en forelæsningskontekst, hvor lytteren skal forstå, tolke og huske det stof, der formidles. Når læringspotentialer skal realiseres, skal eleven forholde sig aktivt i lyttesituationen, så den viden, der formidles, kobles på elevernes eksisterende viden om emnet. Det er derfor vigtigt,

at eleven er sig bevidst om lytteformål og er i stand til at benytte relevante lytteforståelsesstrategier alt efter formål og kontekst.

Den interpersonelle lyttesituation foregår mellem kommunikationspartnerne og indbefatter dermed både sociale og sproglige processer og handlinger. Her handler det om at have en lyttende holdning. Det vil sige, at man som lytter indgår i en proces, hvor det handler om at skabe mening sammen, og man må derfor fx være empatisk, opmærksom og indgå i en form for forhandling, hvor man som lytter også kan give respons på eller tilbagemeldinger til kommunikationspartneren (Otnes, 2016). I en faglig sammenhæng vil det fx være i forbindelse med gruppe- og pararbejde eller i feedbacksituationer.

I nærværende artikel sættes de to former for lytning ikke skarpt op overfor hinanden som et enten-eller, men ses derimod som tidligere nævnt i et mere holistisk perspektiv. Begreberne kan dog bruges til at systematisere de forskellige former for dialoger, der opstår i en undervisningskontekst, hvor dialogens *deltagere* (typisk elever og lærere), dialogens *kontekst* og *situation* og undervisningens *formål* er afgørende for, hvilke former for dialoger (og dermed også lytteformål og lyttestrategier) læreren må forberede eleverne på (Høegh, 2017).

I denne sammenhæng forstås lytning også som en vigtig uddannelseskompetence, der kan støtte elevernes deltagelsesmuligheder i undervisningen i forskellige lyttesituationer/kontekster. Dette udfoldes i nedenstående afsnit, hvor jeg sætter fokus på lytning som kompetence.

## Lytning som uddannelseskompetence

Lytning er en central uddannelseskompetence, både når det handler om mere traditionel envejskommunikation i et formidlingsøjemed, og når det handler om mere dialogbaseret undervisning. Konsekvensen af manglende lyttekompetence er, at eleven lytter passivt og bliver hægtet af undervisningen, fordi lærerens eller andre elevers oplæg både kan være en vigtig kilde til læring, men i mange tilfælde også er oplæg til øvelser eller diskussioner. Mange elever deltager heller ikke aktivt i dialogbaserede kommunikationsformer, fx

klasseundervisning, gruppearbejde og vejledning. Dialogbaseret undervisning er en uddannelsesaktivitet, der indebærer både mundtlig formidling af fagligt stof og forståelsesvalg i forhold til det, andre formidler (Pedersen & Hjorth, 2016).

## Konsekvensen af manglende lyttekompetence er, at eleven lytter passivt og bliver hæftet af undervisningen, fordi lærerens eller andre elevers oplæg både kan være en vigtig kilde til læring, men i mange tilfælde også er oplæg til øvelser eller diskussioner.

Svag lytteforståelse har konsekvenser for elevernes faglige læring her og nu, men det har også konsekvenser på længere sigt, idet denne gruppe af elever er i farezonen for ikke at være i stand til at tage en ungdomsuddannelse. Lytning er nøglen til forståelse og faglig læring, og mundtlig formidling i en monologisk eller dialogisk form er en udbredt uddannelsesaktivitet i ungdomsuddannelserne. Aktiviteten har et stort læringspotentiale, men er også krævende for mange elever, især unge med svage uddannelseskompetencer (Pedersen & Hjorth, 2016). Med uddannelseskompetencer menes her den enkelte elev eller studerendes evne til at honorere en given uddannelses formelle og uformelle krav (Pedersen & Hjorth, 2016).

Uddannelseskompetencen kan ses som et samspil mellem en uddannelses mulige aktiviteter, fx læsning og dialogbaseret undervisning og de kompetencer, som disse aktiviteter potentielt kræver. Uddannelsesaktiviteter er defineret som sammenhænge, hvor elever indgår i lærings- og/eller evalueringsaktiviteter, som en given uddannelsesinstitution har rammesat (Pedersen & Hjorth, 2016). Elever, der har svært ved at honorere skolens eller uddannelsens krav, har selvsagt brug for særlige pædagogiske tiltag. De uddannelseskompetencer, som Pedersen og Hjorth fremhæver,

og som er særligt relevante i denne sammenhæng, er blandt andet:

- ▶ **Sproglig kompetence:** knytter an til de lingvistiske aspekter.
- ▶ **Orienteringskompetence:** fx evnen til at orientere sig i en undervisningssituation, hvor man både skal orientere sig i forhold til en tekst, hvem taler, hvem har fingeren oppe og siger noget... Eller evnen til at orientere sig i et tekstkorpus.
- ▶ **Struktureringskompetence:** evnen til at kategorisere, fx fagets begreber eller en tekst.
- ▶ **Strategisk kompetence:** evnen til problemløsning – når der er brug for at finde og udnytte alternative strategier ved fx forståelsesvanskeligheder af en tekst (Pedersen & Hjorth, 2016., s. 194).

For alle de nævnte uddannelseskompetencer gælder, at det også handler om mundtlige tekster.

Disse vigtige uddannelseskompetencer er knyttet til aktiviteterne faglig læsning, dialogbaseret undervisning, skriftlig formidling, mundtlig formidling, praktiske øvelser og anden videnstilegnelse. Selvom Pedersen og Hjorth ikke direkte nævner lytning som en faglig aktivitet, kan lytning siges at være indlejret i flere af de aktiviteter, de nævner: dialogbaseret undervisning, mundtlig formidling, praktiske øvelser og anden videnstilegnelse. Lytning må derfor siges at være en central uddannelseskompetence – både i folkeskolen og i den videre uddannelse, og det er derfor nødvendigt, at elever bliver undervist eksplicit i lytning, lytteforståelse og lyttestrategier.

Det bliver derfor også vigtigt at se på, hvilken rolle lytning spiller i grundskolen.

## Lytning i skolen i et videre perspektiv...

Med de nye forenklede Fælles Mål (2014) er kommunikation blevet et selvstændigt kompetenceområde i dansk. En gennemgang af faghæftet for dansk viser, at lytning ikke er en del af kompetenceområderne i danskfaget og kun nævnes eksplicit i begrænset omfang i færdigheds- og vidensmålene under Dialog. Fx skal eleverne efter

2. klasse være i stand til at veksle mellem at lytte og ytre sig og have viden om turtagning, efter 4. klasses trin skal eleven kunne lytte aktivt og have viden om lytteformål (emu.dk). Det kan undre, at lytning ikke fylder mere i målene for danskfaget, da lytning er en af de fire kommunikative kompetencer: læse, lytte, tale, skrive. Lytning ligger derimod som en underforstået disciplin over alt i målene, fx når eleverne skal kommunikere og følge regler for kommunikation, være i stand til at indgå i diskussioner og dialoger, skal bruge talesproget i samarbejde eller skal kunne analysere samtaler – alt sammen noget, der har lytning som en præmis.

Afslutningsvis beskriver artiklen et bud på, hvordan ovenstående perspektiver afdækkes og udfoldes yderligere som et fagdidaktisk forskningsprojekt omkring mundtlighed i regi af universitetsskoler på UC Syd. Der er tale om ét samlet projekt omkring mundtlighed indeholdende tre delprojekter: 1. Den undersøgende samtale, 2. Mundtlig fremstilling af faglige tekster og 3. At lytte for at lære.

## Lytning ligger derimod som en underforstået disciplin over alt i målene.

Målet med delprojekt tre er at bidrage til en fagdidaktisk forståelse af mundtlighed i danskfaget med lytning og lytteforståelse som privilegeret perspektiv samt udvikle konkrete didaktiske greb, en lyttedidaktik, med et tilhørende didaktisk sprog, der kan vejlede lærere og fremme eksplicit undervisning i lytning og lytteforståelse, så eleverne kan tilegne sig forskellige lyttekompetencer og strategier til forskellige formål (Adelman, 2012, s. 527). Forståelses-, tolknings- og hukommelsesstrategier bliver vigtige faktorer i den mundtlige kommunikation, når en tekst skal fastholdes og huskes, men også evnen til at respondere på en mundtlig tekst, både interpersonelt og intrapersonelt, bliver en vigtig kompetence. Eleverne skal desuden bestemme sig for ”en aktiv viljeshandling” i forhold til at være opmærksomme og metabevindte, når et mundtligt budskab skal huskes, forstås og fortolkes.

Projektet stræber mod at fastlægge guidelines/didaktiske design, som støtter de pågældende elevers læringsaktiviteter, når de f.eks. lytter til oplæg, indgår i gruppearbejde eller får mundtlig feedback – både i forhold til intrapersonel og interpersonel lytning.

De foreløbige overvejelser over de didaktiske greb vil i intrapersonelle lyttesituationer have fokus på lærerens arbejde med at stilladsere elevernes lytning, før et emne præsenteres, med fokus på aktivering af forforståelse, lytteformål og valg af lyttestrategier. Under formidlingen skal eleverne stilladsreses i at anvende relevante lyttestrategier med henblik på aktivt at fastholde det, der lyttes til, ud fra lytteformål. Efter lytningen skal det lærte konsolideres med henblik på videre anvendelse, fx i gruppearbejde eller individuelt arbejde med stoffet. De didaktiske greb bidrager således til at stilladsere elevaktiviteter, hvor der er behov for, at eleverne tilegner sig strategier til at fastholde, strukturere og organisere deres viden, når de lytter – både i forhold til lokal og global lytteforståelse. Samtidig er det vigtigt, at eleverne kan overvåge og regulere deres egen lytning, dvs., at de skal kunne forholde sig aktivt og metabevindt til deres egen forståelse. Strategierne bygger på Bråten's fire læseforståelsesstrategier: Hukommelse, organisering, elaborering og overvågning (Bråten, 2008). Men eleverne vil også have brug for lyttestrategier i et interpersonelt perspektiv, når de skal skabe mening i fællesskaber, fx i gruppearbejde, hvor eleverne må være bevidste om optag, mimik, kropssprog, gambitter etc. for at udvise en empatisk lyttende holdning.

Projektet retter sig mod overbygningselever i 8. klasse, som er kendetegnet ved at have svag sprogforståelse, og som står i risikogruppen for ikke at være i stand til at tage en ungdomsuddannelse. Udgangspunktet er 8. klasse, fordi eleverne her står for snart at skulle foretage valg omkring ungdomsuddannelse, og målet er, at projektet på længere sigt vil være med til at nedbryde barrierer for læring, som særligt elever med svag sprogforståelse/lytteforståelse møder i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. Antagelsen er, at en lyttedidaktik vil være med til at udvikle og internalisere egentlige lyttestrategier, som kan støtte elevernes uddannelsesparathed. Ved at

arbejde med lytteforståelse/-kompetence sættes fokus på en vigtig uddannelseskompetence, og projektet kan dermed være med til at støtte elevernes deltagelsesmuligheder i undervisningen – både i folkeskolen og i de videre uddannelsesforløb.

## Referencer

Adelmann, K. (2012). The art of Listening in an Educational Perspective. *Listening reception in the morther tongue*. *Education Inquiry*, 3(4), 513–534. Lokaliseret 04.01.18: [http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/15340/108978\\_the\\_art\\_of\\_eduinq\\_vol3\\_no4\\_dec12\\_513-534.pdf;jsessionid=26C88AED5E21247F5FF8C26308F7B39F?sequence=2](http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/15340/108978_the_art_of_eduinq_vol3_no4_dec12_513-534.pdf;jsessionid=26C88AED5E21247F5FF8C26308F7B39F?sequence=2)

Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna*. Lund: Studentlitteratur.

Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola. Lokaliseret 04.01.18: <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/6400/adelmann.pdf;jsessionid=807590964640AE638ACA82712D51D65A?sequence=1>

Bråten, I. (red.) (2008). *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*. Aarhus: Forlaget KLIM.

Børresen, B. (2017). Samtalen i klasserummet – samtale og læring. I: Kverndokken, K. (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og mundtlighetsdidaktik*. Fagbokforlaget.

Cain, K. & Oakhill, J. (2007). *Childrens Comprehension Problems in Oral and Written Language*. London: The Guildford Press.

Fælles Mål for dansk: <https://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf>

Høegh, T. (2017): “Mundtlighed og muntlige tekster i danskfaget”. I: Krogh, E. et al., *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund.

Janusik, L.A. (2010). “Listening pedagogy: where do we go from here?” I: Wolvin, A. D. (red.), *Listening and Human Communication in the 21<sup>st</sup> Century*. Oxford. Wiley-Blackwell.

Pedersen, A.L. & Hjorth, K. (2016). *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder. Grundbog i lektologisk pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.

Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål. I: Kverndokken, K. (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og mundtlighetsdidaktik*. Fagbokforlaget.

Otnes, H. (1999). Lytning – en av de “fire store” i norskfaget. I: Hertzberg, F. & Roe, A. (red.), *Muntlig norsk*. Tano Ashehoug.

Otnes, H. (1997). Lytting som norskfaglig disiplin: Noen forskningsmetodiske og didaktiske refleksjoner. *Forskningsdagene '97 ved Høgskolen i Vestfold*. Lokaliseret 10.01.18: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/1997-3/a11.html>

Rathje, N.R. (2014). Faglig mundtlighed – et bud på en danskfaglig mundtlighetsdidaktik med et feedbackperspektiv. I: Christensen, V. (Red.), *Feedback i danskfaget*. Dafolo.

Swanson, C.H. (1996). Who's Listening in the Classroom? A Research Paradigm. Paper presented at the Annual Meeting of the International Listening Association. Lokaliseret 10.01.18: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407659.pdf>

## Noter

- 1 <http://www.fahot.dk/FastholdelsesTaskforce/Paedagogiske-vaerktoejer/Den-sproglige-dimension>
- 2 <http://evidencenter.ventures.dk/emneside.aspx?menuID=3&omraadeID=148&sideID=354&fo lditem=div3>



# Is There More Future Than Past?

## Using Philosophy for Children (P4C) as a Key Tool in School Improvement

SIM KHERA-LYE (P4C CONSULTANT AT BOW SCHOOL), CATH SMITH (EXECUTIVE HEAD TEACHER, BOW SCHOOL) AND JOHN O'SHEA (SENIOR DEPUTY HEAD TEACHER, BOW SCHOOL)

---

**In this article we will introduce Bow School, giving you the social and educational context of this large inner-city secondary school. We will then explain the pedagogy of Philosophy for Children and an overview of how it has been practiced since its inception by Mathew Lipman. We will explore the link between Philosophy for Children and the development of language and consider the impact on our students. Finally, we will share practical examples of how it has been implemented and embedded within our setting.**

Bow School is a rapidly expanding and improving secondary school (11–18-year-olds) in the East End of London. Over the past five years, the school has been exploring innovative ways to improve the outcomes for students and, in researching effective teaching tools, has decided to run a Philosophy for Children programme within the curriculum for our younger students (11–13-year-olds).

Once we heard about the Philosophy for Children (P4C) programme, we decided to find a way to implement it in the school. Whilst a number of local primary schools were already working with P4C and noting its significant impact on the development of language, few secondary schools had adopted P4C – probably a reflection of the huge demands on the secondary curriculum from other more traditional subjects and the high accountability framework of schools in England these days.

With a huge diversity within the school and a high level of English being spoken as a second or even third language, we knew that not only did we need to truly focus on developing key skills with the youngsters to support them in articulating their ideas, we also had an exciting cultural diversity that would bring a richness to any debate. P4C gives our young people a structure and framework within which to explore ideas, express views and opinions and ask those questions that might otherwise remain unasked. At a time when we in education wrestle with the ideas of extremism and post-Brexit values, the skill of asking the right questions and arguing what you believe is an important one to have. Not only do young people in our English schools have to achieve year-on-year improvements in national exams taken at age 16, before students go on to college or follow vocational qualifications, and at age 18, when students go on to university or enter the world of work. They also need to be prepared for an increasingly complex and perplexing world of terror, changing politics and long-term uncertainty.

### Background to P4C

Philosophy for Children is a method of teaching which is long in history and deep in pedagogy, building on the work of philosophers and educationalists. Although it has been practiced in many schools in the United Kingdom (UK) since the



1990s, it was originally conceived by Professor Mathew Lipman in the USA. Lipman worked at the University of Columbia in the 1960s, teaching undergraduate philosophy students, where he was surprised at their lack of ability to philosophise for themselves. What started as a programme to support the development of critical thinking and reasoning skills in his students resulted in a process which children as young as three and four years can take part in.

Over the last four decades, Lipman and his colleagues have developed the original idea of developing philosophical enquiry in children and young adults into a process which has become known as P4C and implemented in schools around the world, from Western countries to China and Brunei.

**The entire process is student-led, with the teacher facilitating the enquiry by asking questions which develop critical thinking and push students towards deeper philosophical thinking.**

### **The procedure of Philosophy for Children**

In the UK, teachers are trained in the P4C process by the educational charity [SAPERRE](#). The process of a P4C enquiry involves a number of stages, all of which develop language skills and, ultimately, literacy. In the first stage students are presented with a stimulus, which may be a picture book, short story, film clip or object. In fact, almost anything can be used as a stimulus, just as long as it can stimulate student thinking. Students then discuss philosophical concepts, or 'big ideas', eventually choosing one or two concepts to focus on. Working in small groups or pairs, the students create a philosophical question about the concepts, which is put to a group vote. One question is chosen for the enquiry, with students evaluating their caring, critical, collaborative and creative thinking skills at the end.

The entire process is student-led, with the teacher facilitating the enquiry by asking questions which develop critical thinking and push students towards deeper philosophical thinking. The facilitator can support students by summarising what has been said and asking who agrees or disagrees with the point. They might play devil's advocate, by challenging the point that has been made, and the Community of Enquiry could consolidate the viewpoint by searching for stronger evidence or change their position. The facilitator should challenge assumptions, perhaps asking if a point is 'always true, sometimes true or never true'. The Community of Enquiry will be encouraged to explore concepts by constructing definitions, for example 'friendship', comparing concepts such as 'alone' and 'loneliness', and search for the examples of the concept in action that conflict, such as the positive and negative aspects of selfishness. As the enquiry involves, the question may change shape, as underlying assumptions are exposed and different questions emerge. The enquiry ends with each person sharing their final thoughts about the question, with some students feeling they have reached a conclusion and others recognising that the question needs further thought and discussion. The Community of Enquiry also evaluates how well they have developed their Caring, Collaborative, Creative and Critical thinking skills, setting goals for the next session.

### **Learning and language**

The link between learning and language plays an incredibly important role within the educational context of the East End of London, a melting pot of cultures living cheek by jowl in one of the poorest wards in the UK. Many students start school with little or no English, while others have no English speakers within their families. Many of our English-heritage children come from families where there are very weak literacy skills. Some students join school at secondary level completely illiterate in their mother tongue. It is no wonder that P4C is one of the educational techniques which have taken hold in a number of primary and secondary schools. P4C supports the development of thinking, which in turn supports learning and language development. Within a P4C enquiry the EAL student is able to listen to others articulating their

thoughts and then show their own learning by sharing their own thoughts. It is a completely immersive environment, where the language they are learning is being used all around them by students to discuss the concepts and questions. Schools use language to assess learning.

## **We should be encouraging children to think philosophical-ly about the things which they are curious about, as this in turn will develop the foundation skills of reasoning, reading and language.**

In *Philosophy Goes to School* Lipman (1988) proposes that the development of reasoning, language and reading in young children is supported by the development of thinking skills. Therefore, we should be encouraging children to think philosophically about the things which they are curious about, as this in turn will develop the foundation skills of reasoning, reading and language. This would also hold true for an EAL (English as an additional language) student of any age. P4C can become the tool that supports young people in developing their thinking and language skills, which in turn develops their learning. Lipman suggests that conversation is the natural mode of communication for a child, an essential precursor to reading and writing, and it should be established in the early years. At this stage education should also prioritise meaning over grammar and begin at the child's level, linking experience to literature in order to stimulate thinking. Again, this is true for an EAL student of any age.

### **Exploring the ambiguity of language**

Ann Margaret Sharp and Lawrence Splitter (1995) in *Common, Central and Contestable* suggest that it is useful for learners to explore common philosophical concepts such as 'good', because they are not only common and central but also contestable and problematic. Lipman also believes that we should explore the ambiguity of language with

children, such as the use of the term 'good', as well as helping them to make better use of familiar words, such as 'if', 'but', and 'all'. We too believe that exploring the ambiguity of common words is essential to the development of thinking skills and reasoning in children. Even in 'conversational' discussions learners can appreciate how a term such as 'good' can provoke many philosophical questions.

When participating in a P4C enquiry students may wonder why it is that we do not simply refer to a dictionary when we are defining concepts in a Community of Enquiry. Their understanding may be that concepts, and language, have certain and objective definitions, which we should/could simply look up in a dictionary. Wittgenstein's (1958) proposition that words do not have definite meanings and, consequently, language is a tool humans have invented that is continually modified, gives us good grounds to steer clear of this rigid understanding in a Community of Enquiry. It is the consensus of the group's ideas that gives a word definition. It is important that each Community of Enquiry works together to come to a working definition of a term such as 'freedom', a definition that contains the experiences and beliefs of everyone within the community and is not imposed by a dictionary, which could never take into account the nuances in the perceptions of the individuals concerned. The process of arriving at a working definition can be a demonstration of critical, creative, caring and collaborative thinking.

### **Philosophy for Children is a political activity**

It is hard to see Philosophy for Children as anything other than a political activity, as the choices we make as teachers are not value neutral. The choice to follow a P4C programme, whether made by the teacher or the school, is itself a political choice that reflects the values of the institution or individual. The UK is a liberal democracy, and the P4C classroom reflects this (Gregory 2014). Within a Community of Enquiry students are encouraged to think for themselves, to challenge assumptions and to reflect on the beliefs of others. In particular, the question-making and question-choosing activities are democratic processes



in themselves. A liberal democracy values free-thinking citizens, and P4C *can* support students in becoming autonomous individuals who are able to exercise their own moral judgment.

Perhaps our aim in P4C should be to develop young people into being ‘reasonable’ human beings, as opposed to individuals who make their own choices about what is moral. A young person who is ‘reasonable’ could reflect on, and even challenge, predominant beliefs if they were ‘unreasonable’. In the article ‘On Becoming Reasonable’ Pritchard (1995) explores the meaning of the term ‘reasonableness’ and its link to P4C. He believes that reasonableness links moral values and critical thinking, which should be at the heart of what schools are aiming to develop in young people. As a society, in Pritchard’s view, we want our children to grow into reasonable adults, and this is a capacity we can improve through P4C. Pritchard does not equate reasonableness with rationality, although he does view reasonableness as incorporating rationality, because it is about supporting beliefs and actions with reasons.

**Students who usually struggle to engage with written or highly structured activities were often leading this enquiry and introducing new ideas and examples.**

### **Teaching P4C at Bow School**

We have deliberately placed P4C firmly within the curriculum plans for English and Humanities. We did not want it to be a ‘stand-alone’ activity in a busy secondary school curriculum. We wanted our young people to see it as a tool through which they could explore ideas and thoughts that had a link to their study programmes as well as, at times, to key current affairs. We have been rewarded by a dramatic improvement in the literacy levels, for example the number of Year 7 students making expected progress in their English assessments has increased each year, based on their data from primary school. In the year before introducing

P4C, 66% of students made expected progress and this figure is now over 85%.

A recent P4C enquiry with Year 7 students, who are aged 11–12 years and in their first year of secondary school, explored the question ‘Can you love someone that you don’t trust?’. Students had listened to the song *Where is the Love* by the Black Eyed Peas and generated a list of concepts. Working in small groups, students then decided which concepts they were most interested in before creating a philosophical question that would be put to the class vote. This question led to an extremely wide-ranging and deeply philosophical enquiry. Students who usually struggle to engage with written or highly structured activities were often leading this enquiry and introducing new ideas and examples. Students considered the meanings of trust and love before examining evidence that supported one side or the other, with an emphasis on working collaboratively to answer the question. Some of the arguments the students suggested and evaluated were, Does a parent have to love their child regardless of what they do? Is love meaningless without trust? Can you trust without love? In what situations might you find yourself loving someone who you don’t trust? Is love ever really unconditional? Can you truly love someone, even if you say you love them, if you don’t trust them?

Our P4C transition partnership with three local feeder primary schools has enabled us to work closely with the teachers in those schools, allowing young people to participate in mixed-age enquiries and enabling staff from all schools to learn from each other. The close links with the primary schools have ensured a smooth transition from one phase of education to another, both in terms of the ways in which the young people have quickly settled into secondary school and in the curriculum continuity and understanding between the two phases. The teachers in the primary schools and those at Bow are now talking to each other and sharing good practice to the benefit of the young people and their learning journeys. When introducing P4C it is important to remember that there is a hugely important cycle of planning, reflection and evaluation which both the facilitator and the students (as a community of enquiry) take part in. The facilitator should review and reflect on each

session, evaluating student progress in developing thinking skills as well as their own progress as a facilitator. For example, a Community of Enquiry may reflect that they need to develop their creative thinking skills by searching for a wider range of examples, and the facilitator could then plan a warm-up activity that asks students to search for examples as well as planning specific questions, such as ‘Can you give an example to back up that point? Can anyone think of an alternative example to back up this point? Can anyone think of a counter-example which proves that this point isn’t always true?’.

P4C staff training and ongoing professional development are now established elements of our annual calendar of training, and we see its continued presence in our curriculum as a key component in the growth and ongoing improvement of the school.

It is a delight to be in a school where children are posing questions such as:

- ▶ Who decides what is good and bad?
- ▶ If you had a different name would you be a different person?
- ▶ Is keeping a secret the same as telling a lie?
- ▶ Is there more future than past?
- ▶ Can courage be bad for you?

We are, through the P4C programme, shaping the deep thinkers of the future and hope that many of them will be instrumental in shaping the futures of the population of this country in years to come!

## References

- Gregory, M. (2014). *Philosophical Inquiry, Democracy and Education*. Keynote presentation at Winchester P4C Advanced Seminar.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Pritchard, M.S. (1995). On becoming reasonable. *Critical and Creative Thinking*, 3(2).
- Splitter, L., & Sharp, A.M. (1995). *Teaching for Better Thinking*. Melbourne: ACER.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.



Anmeldelse af

# Samtaler om bildebøger i barnehagen – en vei til oplevelse, lek og menings-skaping

ANMELDT AF METTE SIERSTED, CAND.MAG.  
LEKTOR VED PROFESSIONSHØJSKOLEN  
KØBENHAVN, PÆDAGOGUDDANNELSEN

Trine Solstad: Samtaler om bildebøger i barnehagen – en vei til oplevelse, lek og menings-skaping. Universitetsforlaget 2016.

Trine Solstad, førsteamanuensis ved højskolen i Sørøst-Norge, har gennem sit ph.d.-studie forsket i, hvad norske børnehavebørn taler om og meningstilskriver, når de omgås billedbøger. De fund og pointer, som ph.d.-afhandlingen afdækker, har hun formidlet i ovennævnte bog. Hun lykkes med at indfange de kvaliteter, der er forbundet med børns indbyrdes samtale og fællesskab i oplæsningsituationer. De fund, hun gør, overrasker i forhold til dialog og kreativitet, og bogen er en forbilledlig måde at angribe og fremstille et materiale på.

Analytisk har Solstad været gennem materialet to gange – to vendinger. I første vending organiserer og kategoriserer hun børnesamtalerne med perspektiver og begreber hentet fra litteratur-, kommunikations-, lege- og samspilsteori. I anden vending fremhæver hun *det narrative rom* – som er den myndiggørelse (*empowerment*), hvormed barnet bliver i stand til at øge sin magt, sin autoritet eller sin kontrol over oplæsningsituationen.

**Bogen demonstrerer gennem fire praksiseksempler, hvordan børn i et kommunikationsperspektiv forhandler og meddigter, og hvordan børn i et legeperspektiv indlever sig, pendler mellem fiktion og virkelighed og opsluges i mødet med billedbøgerne.**

Hun vægter børns ret til at respondere og italesætte; hun ser således på børnebogens rolle fra et børneperspektiv gennem en receptionsanalyse. Det faglige niveau er højt, så læseren bliver beriget med, hvordan litteratur- og kommunikationsteori videnskabeligt og analytisk kan berige og transformeres ind i en pædagogisk praksis. Dette fokus giver pædagoger mulighed for at få en viden om, hvordan børn skaber mening gennem de litterære universer, og bogen hjælper pædagogen til at udvikle litteraturpædagogik, der tager vare på børns inddragelse og deltagelse.

Bogen demonstrerer gennem fire praksiseksempler, hvordan børn i et kommunikationsperspektiv forhandler og meddigter, og hvordan børn i et legeperspektiv indlever sig, pendler mellem fiktion og virkelighed og opsluges i mødet med billedbøgerne. De konkrete samtaler er sammen med billedbogsopslag tilgængelige for læseren, og situationerne fremstår kontekstualiserede; fx om børn eller pædagog har et forhåndskendskab til bogen, eller om det er førstegangslæsning for deltagerne.

Legeperspektivet analyserer Solstad ved hjælp af et selvkonstrueret begreb: *ludisk resepsjon*. Begrebet indfanger børnenes lyst og medskabende vitalitet. Solstad pointerer: ”Derfor leser ikke barna kun for å pakke opp én mening fra bildebøkerne, men mange. Den ludiske resepsjonen synes å frigjøre leserne og frisette fortolkningen av bøkene, samtidig som en subversiv kraft bliver synlig i høytlesningssituationene.” Det legende bliver en integreret del af børnenes samtale, som pendling mellem bogens indhold og børnenes associerede leg, og fremstår raffineret, brydende og kritisk. Disse *narrative rom* giver børnene mulighed for kreative indlevelsels- og tolkningsmuligheder – samt en umiddelbar fordybelse gennem tekstpraksis.

## Det er det tætteste bud, jeg har set, på at tage *dialogiske* billedbogssamtaler med og mellem børn både fagfagligt og pædagogisk alvorligt.

Forfatteren indskriver sig i literacy-forskning ved at undersøge, hvordan børn bliver en del af samfundets tekstkultur, idet billedbogslæsning både er en tekstkulturel hændelse og en tekstkulturel oplevelse. Solstad bruger Bartons begreber *literacy events* og *literacy practices*, hvor *events* (hændelser) er de aktiviteter i dagligdagen, der inkluderer læsning, og hvor *literacy practices* er børns samtale før, under og efter oplæsningen og måden, de samtaler på – altså børnenes tekstpraksis. Solstad tager fat i oplæsningen og de betydninger, barnet ved at lytte, betragte og lege løbende taler om og videreudvikler. I Solstads børneunivers skal fortolkning forstås mere vilkårligt og intuitivt end i litteraturvidenskabelig forstand – parallelt til be-

grebet *emergent literacy*. Børnenes tolkning ligger således i forlængelse af en tekstkulturel oplevelse.

Solstad er interesseret i, hvad der sker mellem billedbogen og barnet. At udforske et samspil mellem tekst og læser, hvor både den enkelte læsers forudsætninger og forforståelser bringes ind, og hvor også rammesætningen for aktiviteten og den samlede kulturelle kontekst spiller en rolle. Solstad billiger Rosenblatts syn på litteratur som værende andet end blot en skoledisciplin, nemlig et humanistisk dannelsesprojekt. Praksis omkring oplæsning udvikler demokratiske og humanistiske holdninger og øger den enkeltes kritiske blik. Solstad deler ligeledes Rosenblatts syn på litteratur som værende først og fremmest et *oplevelsesmæssigt* mellemværende. Et samtaleeksempel fra bogen: Emil vil være bukken med blomst i håret, og Matias indvender, at han jo ikke er en pige. Derpå konkluderer Emil: ”De liker å ha blomster i håret bare. Der er ingen jentebukker”. Og Emil præciserer: ”Jeg er en gutt”. ”Alle er gutt”, siger Matias så. De italesætter illustration og køn, da visualiseringen udfordrer identifikation og forståelse. De forholder sig kritisk til sandsynligheden og lander på, at alle gedebukke er ’gutter’ og blomsterglade. Eksemplet illustrerer eksemplarisk barnets æstetiske vej til kritisk litterær dannelse.

Bogen hedder i al beskedenhed *Samtaler om bildebøger i barnehagen*, men er det tætteste bud, jeg har set, på at tage *dialogiske* billedbogssamtaler med og mellem børn både fagfagligt og pædagogisk alvorligt.

Bogen er velstruktureret, fagligt og metodisk velargumenteret og er tæt pakket med pointer på alle niveauer – til forskning, til professionshøjskoleundervisning, til lærere og pædagoger og ikke mindst til inspiration og efterlevelse. Bogen bør få sikker grundbogsstatus for enhver, som beskæftiger sig nørdet med børn og litteraturpædagogik.



Anmeldelse af

# Own Any Occasion:

Mastering the Art of Speaking and Presenting

SØREN EEFSEN, LEKTOR I DANSK,  
PROFESSIONSHØJSKOLEN KØBENHAVN

Erik Palmer: *Own Any Occasion: Mastering the Art of Speaking and Presenting*. ATD Press 2017.

Erik Palmers mundtlighedsbog *Own Any Occasion* er en fin lille fortrøstningsfuld bog om, at det *kan* lade sig gøre at blive en bedre mundtlig formidler. I Skandinavien er det især norske didaktikere, der har forsøgt at skubbe til forestillingerne om, hvordan vi kan gøre elever bedre til at udtrykke sig mundtligt. Der er i løbet af de sidste ti år udkommet i hvert fald tre virkeligt gennemarbejdede bøger om arbejdet med mundtlighed i klasserummet fra landet nord for os. De hedder henholdsvis *Muntlighed i klassrummet*, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* og *Muntlig kompetanse*.<sup>1</sup> Til denne række bør vi efter min mening tilføje amerikaneren Erik Palmers bog *Own Any Occasion*.

**Det er en bog, der giver helt konkrete bud på, hvordan vi skal vejlede elever til at blive bedre formidlere, og hvordan denne formidling kan gennemføres og evalueres.**

Det er ikke Palmers første bog om mundtlighed. Han har tidligere udgivet tre bøger om samme emne, *Well Spoken*, *Digitally Speaking* og *Teaching the Core Skills of Listening and Speaking*. *Own Any Occasion* er den mest professionsrettede bog, han har skrevet til dato, og det er en bog, der giver helt konkrete bud på, hvordan vi skal vejlede elever til at blive bedre formidlere, og hvordan denne

formidling kan gennemføres og evalueres. I forhold til de tre norske bøger fokuserer den mere på, hvad eleven skal øve sig på og mindre på de pædagogiske og didaktiske overvejelser, vi som lærere bør gøre os omkring mundtlighedsundervisning.

Bogen har den ambitiøse undertitel *Mastering the Art of Speaking and Presenting*, og den angiver via en tretrinsraket, hvordan man kan nå frem til dette mål.

## PVLEGS

Bogens første del handler, som alle gode retorikbøger, om de forberedelser, man skal gøre, inden man går i gang med at formidle. Palmer gør et stort nummer ud af, at forberedelsen altid må tage udgangspunkt i den gruppe af mennesker, man skal tale til. Det er rigtigt set, og der er meget, skolen ville kunne tage ved lære af her ved fx at flytte de mundtlige fremlæggelser væk fra tavlens tyranni og ud blandt andre mennesker. I denne del bliver der også i tråd med dette givet gode råd om valg af påklædning og brug af visuelle hjælpemidler.

Anden del er bygget op omkring akronymet PVLEGS, som er et hukommelses- eller tjekredskab i forhold til selve talen. PVLEGS står for "poise, voice, life, eye contact, gestures og speed."<sup>2</sup> Palmer helliger hvert element et kort kapitel i bogen. PVLEGS-redskabet er enormt enkelt at anvende. "Poise" (som vist bedst kan oversættes med ligevægt eller fremtoning) dækker over talerens evne til at være i balance under talen og undgå distraherende bevægelser, som fx at pille ved en kuglepen eller stå og vippe på fødderne. "Voice" forholder sig til volumen, artikulation og toneleje. "Life" fokuserer på, at det er vigtigt fx at



udtrykke følelser og undgå monotoni. ”Eye contact” understreger et undervurderet element: Det er standardadfærd for mange elever under en klassefremlæggelse kun at kigge på læreren eller kun at forholde sig til den side af lokalet, hvor læreren er placeret. ”Gestures” forholder sig både til hensigtsmæssigt kropssprog og brug af ansigtsmimik, og ”Speed” forholder sig til valg af talehastighed, variation og brug af pauser. Begreberne samles i et skema, der fylder under en A4-side.

## Hermed giver bogen mundtligheden et tidssvarende retorisk formål i skolen: Hvordan kan man tale til andre målgrupper end læreren og de andre elever?

### Målgruppen i fokus

I den afsluttende tredje del af bogen vender Palmer igen tilbage til målgruppen som fokus for den mundtlige formidling. Denne gang med specifikke anvisninger til eleven, hvis han eller hun optræder i forhold til den digitale verden (hvordan taler man fx til et webkamera?); hvordan taler man som træner eller leder, hvordan taler man på en arbejdsplads eller i mere generelle sociale situationer (det vi mange gange kalder pragmatik)? Hermed giver bogen mundtligheden et tidssvarende retorisk formål i skolen: Hvordan kan man tale til andre målgrupper end læreren og de andre elever?

### Problemets omfang

Er det virkelig nødvendig med endnu en mundtlighedsbog og med endnu mere fokus på området i en skole, der i forvejen har øget fokus på læsning og skrivning i alle fag? Rapporten *Fremtidens danskfag* spurgte retorisk for femten år siden ”Når de fleste danskeres liv er et liv i mundtlighed, hvorfor er emnet mundtligt sprog så en mangelvare i danskfaget?”<sup>3</sup> Mundtligheden i skolen står, så vidt jeg ved, stadig på usikker grund. Vi ved det ikke med sikkerhed. Der bliver nemlig ikke lavet større undersøgelser af mundtligheden i disse år. Hvis de fremlæggelser, danske elever uploader på You-

Tube er repræsentative, så ser det skidt ud. Blandt disse eksempler har vi fx tremandsgruppen, hvis første fremlægger med en computer på skødet og et kropssprog inspireret af hiphop-musikvideoer ordret lægger ud på følgende måde:

”Yes ... Vi har (griner) tre stadier i det her øh den her revolution her. Vi har før-landbrug-revolution, der var der de hersens jægere, det var det, de hed dengang, og jægerne, de øh de fungerede kun under kredsløbet. De kunne ikke rigtig finde ud af at tilberede maden.”

Mundtlighedskompetencer er ikke så nemme at teste som fx læsekompetencer. Der er måske af samme grund ikke nationale test i dem. Det er nemlig ikke, fordi de ikke er vigtige at have med sig fra skolen. For de er centrale, hvis man vil klare sig godt i erhvervslivet. Ifølge Erik Palmers nye bog *Own Any Occasion* er evnen til at kunne kommunikere mundtligt en af de kompetencer, amerikanske arbejdsgivere lægger mest vægt på, at deres ansatte besidder. Og mon ikke det samme gælder i Danmark?

### Noter

- 1 Frøydis Hertzberg og Sylvi Penne (2015): *Muntlighet i klassrummet*, Universitetsforlaget; Kåre Kverndokken (red.) (2016): *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*, Fagbokforlaget; Beate Børresen, Lise Grimnes og Sigrun Svenkerud (2012): *Muntlig kompetanse*, Fagbokforlaget. På dansk er der kommet undervisningsmaterialet *Ordet er dit* til henholdsvis 3./4. og 5./6. klasse fremstillet af Pernille Hargbøl Madsen.
- 2 Erik Palmer har også en hjemmeside for begreberne på pvlegs.com.
- 3 Frans Gregersen m.fl. (red.) (2003): *Fremtidens danskfag*. Undervisningsministeriet, København, s. 53.

6. september 2018, København

### **Status for Literacy 2018**

Hvilken betydning har det, at vi læser og skriver på digitale enheder? Og hvad sker der, hvis man fjerner alt papir og gør skolen digital? Det er nogle af de spørgsmål, som dette års Status for Literacy konference undersøger.

26. september 2018, København

### **Teaching Strategies for Navigating Literacies; Navigating Power**

Den amerikanske forsker Elizabeth Birr Moje vil fortælle om, hvordan vi lærer børn og unge at forstå og overføre literacypraksisser fra et område til et andet, hvordan vi lærer dem at overføre viden og strategier fra et fag til et andet, og hvordan vi lærer dem at navigere mellem hverdagsprog og fagsprog.

1. oktober 2018, København

### **Temadag: Elever i læse- og skrivevanskeligheder**

Temadagens fokus er på undervisning og vejledning af elever i læse- og skrivevanskeligheder. Hvordan kan deres behov for undervisning og støtte imødekommes?

5. oktober 2018, Aarhus

### **Temadag: Elever i læse- og skrivevanskeligheder**

Temadagens fokus er på undervisning og vejledning af elever i læse- og skrivevanskeligheder. Hvordan kan deres behov for undervisning og støtte imødekommes?

Scan og læs  
tidsskriftet

