Lærerprofession.dk – et site om lærerpraksis og professionsudvikling 2016

Nari Mai Ramvold Laursen

UCC DIP 20519

Indholdsfortegnelse

1. Indledning **2**
2. Problemformulering **2**
3. Metode **3**
3.1 Undersøgelsesdesign 3
3.2 Undersøgelsesfeltet 4
3.3 Undersøgelsesmetoder 4
3.4 Empiri 5
4. Hvad forstår man ved læsning? **6**
4.1 Forudsætninger for læsning 7
4.2 Tidlige læsefærdigheder 7
4.3 Bogstavkendskab 7
4.4 Fonologisk opmærksomhed 8
4.5 Ordkendskabets betydning for afkodning og sprogforståelsen 8
5. Understøttes den tidlige læseudvikling i børnehaverne? **8**
6. Overlevering fra børnehave til børnehaveklasse **11**
7. Det faglige indhold i børnehaveklasse A **14**
8. Overleveringen fra børnehaveklassen til 1. kl. **15**
9. Det faglige indhold i 1.A **16**
10. Interview med en kommende 1. kl. dansklærer **17**
11. Brobygning **18**
12. Vejledning af pædagoger og lærere **21**
13. Konklusion **22**
14. Perspektivering **23**
Litteraturliste **24**

Lærerprofession.dk – et site om lærerpraksis og professionsudvikling 2016
Nari Mai Ramvold Laursen
UCC DIP 20519

DEN RØDE TRÅD – OM BROBYGNING I INDSKOLINGEN

1. Indledning

Eleverne møder skolen med vidt forskellige sproglige forudsætninger og sociale baggrunde. Derfor har der gennem de sidste mange år været fokus på, hvordan man skaber de bedste forudsætninger for, at alle børn får mulighed for at klare sig godt i deres læseudvikling. Man har på baggrund af det igangsat flere tiltag for netop at fremme børns læsefærdigheder. Arbejdet omkring børns læsefærdigheder foregår ikke længere kun i skolen, men er også rykket ind i daginstitutionerne, da forskningen viser, at børnene allerede fra en tidlig alder er i stand til at udvikle sproglige kompetencer, som senere hen vil gavne deres videre læsefærdigheder op gennem skolen (Elbro, 2014, s. 107).

Det betyder at det sproglige arbejde, der bliver påbegyndt i daginstitutionerne bidrager til barnets senere læsefærdigheder. De fleste børn vil komme til at gennemgå flere skift inden for en relativ kort periode. De vil skifte fra børnehave til børnehaveklasse og børnehaveklasse til 1. klasse. I disse år arbejdes der fortsat med barnets sproglige udvikling.

Det interessante er, hvordan man kan skabe en rød tråd for elever, pædagoger og lærere, så disse overleveringer bliver så konstruktive som muligt.

Jeg arbejder på en skole, hvor der gennem årene har været forskellige tiltag i forhold til samarbejdet og overleveringerne mellem børnehaverne, børnehaveklasserne og 1. klasserne. Jeg er interesseret i at undersøge, hvordan dette samarbejde er, og hvordan der arbejdes med overleveringerne i forhold til blandt andet overdragelse af viden fra børnehave til børnehaveklasse og fra børnehaveklasse til 1. klasse, samt hvordan dette arbejde eventuelt kan optimeres. Derudover er jeg interesseret i, hvordan der arbejdes med forudsætningerne for god læseudvikling, og hvordan min kommende rolle som læsevejleder kan indgå i det samlede arbejde.

2. Problemformulering

Hvilke forudsætninger for læsning er vigtige at arbejde med i førskolealderen og de første år i skolen i forhold til at fremme elevernes læseudvikling? Hvordan understøttes den tidlige læseudvikling i børnehave, børnehaveklasse og 1. klasse? Hvordan kan jeg som læsevejleder være med til at bygge bro mellem de tiltag, der foregår i børnehave, børnehaveklasse og 1. klasse, så elevernes læseudvikling optimeres? Og hvordan kan jeg vejlede pædagoger og lærere heri?

3. Metode

Indledningsvis vil jeg ud fra Carsten Elbros definition af læsefærdighed redegøre for, hvad man forstår ved læsning. Elbro har jeg valgt at anvende som den gennemgående teoretiker, da han har et indgående kendskab til læsning og læseundervisning.

Derefter vil jeg redegøre for følgende: Forudsætninger for læsning, tidlige læsefærdigheder, bogstavkendskab, fonologisk opmærksomhed og ordkendskabets betydning for afkodning og sprogforståelse. Til dette benytter jeg Elbro.

Efterfølgende vil jeg foretage en analyse på baggrund af mine indsamlede data. I denne analyse vil jeg blandt andet anvende Holger Juul og Vibeke Grøver Aukrust, da de begge har foretaget undersøgelser angående børns ordforråd. Mette Nygaard Jensen benyttes for hendes viden om dialogisk læsning. ”Vejledning for børnehaveklassen” fra emu.dk vælger jeg at anvende på baggrund af deres anbefalinger i overgangene i indskolingen.

Dernæst vil jeg på baggrund af min analyse fremstille begrundelser og argumenter for en ændrede praksis i forhold til at optimere elevernes læseudvikling. Her vil jeg inddrage Jørgen Frost, da han definerer læsevejlederens rolle. Aukrust inddrages til at belyse samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Regeringens Skolestartsudvalg benyttes i forhold til deres anbefalinger til brobygning.

Herefter vil jeg redegøre for, hvordan jeg som læsevejleder vil fremlægge den ændrede praksis, og hvordan jeg vil vejlede pædagoger og lærere heri. Til dette har jeg anvendt Lis Boysens og Bodil Nielsens viden inden for vejledning.

Afslutningsvis vil jeg konkludere på min problemformulering ud fra opgavens hovedpointer, samt perspektivere til hvilke tiltag der også kan have relevans i en brobygning.

Materialerne, der bliver brugt i børnehaveklassen og 1. kl. er ikke nogen, som jeg forholder mig til i denne opgave.

3.1 Undersøgelsesdesign

Formålet med undersøgelsen er at kunne optimere elevernes muligheder for at styrke deres forudsætninger for læsning. Målet med undersøgelsen er at få en større viden om og kendskab til, hvad der arbejdes med, og hvordan de forskellige faggrupper arbejder og overleverer viden om eleverne. Den viden og de resultater jeg opnår ved at foretage undersøgelsen skal bruges i forhold til mit videre arbejde med at strukturere og organisere

et samarbejde på tværs af vores professioner således, at eleverne får de mest optimale forudsætninger for at styrke deres læseudvikling.

3.2 Undersøgelsesfeltet

Undersøgelsen foregår i to kommunale børnehaver og på en kommunal skole. Varigheden af undersøgelsen har været på cirka en måned. Varigheden har ikke haft betydning for selve undersøgelsen, da jeg ikke har skulle observere nogen udvikling i forhold til min undersøgelse.

3.3 Undersøgelsesmetoder

Jeg har valgt at anvende to undersøgelsesmetoder: kvalitativt forskningsinterview og kvalitativ observation.

Jeg har valgt at bruge kvalitative undersøgelsesmetoder, fordi de erkender, at mennesker forholder sig bevidst og aktivt til sine omgivelser, og at man er nødt til at inddrage forsøgspersonernes egen forståelse i helheden. Det er vigtigt for min undersøgelse, da den netop tager udgangspunkt i pædagogernes og lærernes professionalisme og egen praksisudvikling. Samtidig kendetegner kvalitative metoder, at de som regel ikke består af højt strukturerede sproglige udsagn, hvor der på forhånd er fastlagte kategorier af svarmuligheder, men derimod nødvendiggør brugen af åbne spørgsmål, hvilket jeg prioriterer i min undersøgelse (Rønn, 2006, s. 271).

Kvalitative undersøgelser er mere ustrukturerede og fleksible. Det giver plads til at ændre på oplægget, i mit tilfælde mine interviewspørgsmål, efterhånden som man i løbet af undersøgelsen opnår større indsigt, hvilket jeg gør brug af i mine interviews (Bjørndal, 2013, s. 118). Spørgsmålene er lavt struktureret, da jeg søger at afdække pædagogernes og lærernes virkelighed, som de selv opfatter den (Launsø, m.fl., 2011, s. 112).

Målet med undersøgelsen gør sig gældende i alle fem interviews, da jeg netop søger at få et større indblik i deres arbejde omkring sproglig udvikling og i deres samarbejde omkring vidensoverdragelse. I denne type interviews er jeg bekendt med, at den interviewede er eksperten, og at det er deres perspektiv og forståelse af det faglige, som jeg ønsker at få indsigt i (Launsø, 2011, s. 135).

For at få en forståelse af, hvordan de arbejder med børnenes sproglige udvikling i to børnehaver, og hvordan overleveringen til skolen foregår, har jeg valgt at foretage to kvalitative interviews med en pædagog fra hver børnehave, som er ansvarlig i forhold til det sproglige arbejde i skolegruppen.

Det tredje interview er med den ene børnehaveklasseleder. Dette interview er valgt for at få et større kendskab til, hvordan de arbejder i børnehaveklassen, samt hvordan overleveringen foregår fra børnehave til børnehaveklasse og fra børnehaveklasse til 1. kl. Det fjerde interview er med den ene 1. kl. dansklærer. Dette interview er for at få en dybere indsigt i, hvordan overleveringen er foregået fra børnehaveklasse til 1. klasse. Derudover er jeg interesseret i, hvad hun har haft af forventninger til elevernes faglige kunnen, og hvad hun har haft fokus på i sin undervisning.

Det sidste interview er med den kommende dansklærer i 1. kl. Ligesom den anden 1. kl. dansklærer er jeg interesseret i, hvilke forventninger hun har til sine kommende elever og deres faglige standpunkt, og hvad hun vil have fokus på i sin danskundervisning fra skoleårets start.

Alle mine interviews bliver optaget på lydfiler, da jeg derved formår at kunne fastholde mig i samtalen og ikke er afhængig af at skulle notere og kunne huske hele interviewet (Bjørndal, 2013, s. 82). Ulempen ved at optage interviewet kan være, at det medvirker til usikkerhed hos den interviewede.

På grund af tidsperspektivet har det ikke været muligt for mig at interviewe SFO-personalet, der har med de børn, som lige pr. 1. april er rykket over i SFO'en. Jeg vil alligevel komme ind omkring det skift fra børnehave til SFO til børnehaveklasse i min opgave, da jeg vurderer, at det er endnu et skift der bør medtænkes i brobygningen i indskolingen.

Observationen er af første orden med lav grad af deltagelse, da min primære opgave er at observere, hvordan der undervises i den første læseudvikling med fokus på afkodning og sprogforståelse.

Der har været en høj grad af åbenhed i forhold til børnehaveklasselederen og børnehaveklasseassistenten. Derimod har der i forhold til eleverne været en lav grad af åbenhed, eftersom klassen ikke er blevet informeret om, at jeg observerede undervisningen (Bjørndal, 2013, s. 50-51).

3.4 Empiri

Rækkefølgen på interviewene er tilfældigt lagt, da jeg var afhængig af, hvornår det passede ind i deres arbejdsmæssige planlægning. Det har haft indflydelse på mine tillægsspørgsmål, fordi jeg har siddet inde med en viden, som jeg har kunne bruge i mine næste interviews. Det har gjort sig gældende i det andet interview med nummer to pædagog. Der har jeg allerede en viden fra det første interview med den første pædagog, der betyder, at jeg har en forhåndsviden og et sammenligningsgrundlag til at kunne uddybe mine spørgsmål. Det kan både have sine fordele og sine ulemper. Fordelene er, at jeg kan

spørge meget direkte ind til nogle områder, som jeg ikke var bevidst om i det første interview. Et eksempel kan nævnes omkring de kommunale dialogprofiler alle børnehaver skal skrive på de børn, som forlader børnehaven for at gå i skole. Disse dialogprofiler kendte jeg ikke til, og derfor fremgik de ikke af mine spørgsmål til den første pædagog i første omgang. Ved det andet interview med nummer to pædagog, havde jeg den viden og kunne bruge den viden direkte i mine spørgsmål omkring udarbejdelse af profilerne og deres funktion. Ulemperne kan være, at jeg ved at have mere kendskab til børnehaveområdet virker mere vidende i forhold til hendes profession og ikke ligeså ydmyg i min tilgang til interviewet.

Der ligger et etisk dilemma i min rolle som undersøger, da mine interviews bliver forskellige alt efter, om det er mine kollegaer, som kender mig, eller om det er fremmede, som jeg ikke kender i forvejen, og som samtidig har en anden profession end min egen. Det gør sig specielt gældende i interviewet med 1. klasselæreren, da vi i det daglige arbejde er teammakkere. Rolleskiftet mellem undersøger og teammakker kan have haft en påvirkning på undersøgelsen.

Mine opfølgningsspørgsmål er ikke planlagte men kommer ud fra vores samtale. Det vil sige, at de to pædagoger ikke får præcist de samme spørgsmål. Jeg prøver at lade samtalen styre og samtidig have nogle spørgsmål på bestemte emner, som jeg ønsker at få besvaret. Ulempen ved ikke at følge mine nedskrevne spørgsmål ordret er, at jeg risikerer at interviewet ændrer retning og bevæger sig væk fra den oprindelige intention med interviewet. Samtidig åbner det også op for, at den interviewede kommer omkring emner, som kan være relevante for undersøgelsen, men som ikke var planlagt fra starten (Kvale, 2004, s. 131).

Ved gennemførelsen af det første interview observerer jeg, at pædagogen, som jeg interviewer, stopper med at tale, hver gang jeg begynder at notere på min computer. Det er tydeligt, at mit fravær med hensyn til min øjenkontakt har en betydning for samtalen, der derved får en effekt på interviewet, som får en karakter af spørgsmål/svar. Min tese er, at jeg får flere og mere dybdegående svar ved, at interviewet forløber som en samtale. Jeg ændrer under selve interviewet strategi og stopper med at notere og i stedet fokusere på at være nærværende i samtalen. Eftersom interviewet bliver optaget på lydfiler, lader jeg dette være mine notater under interviewet.

Ovenstående etiske aspekter kan have haft indflydelse på resultaterne af mine interviews.

4. Hvad forstår man ved læsning?

Ifølge Elbro er den samlede læsefærdighed et produkt af to hovedkomponenter – afkodning og sprogforståelse. Begge komponenter skal være repræsenteret for, at der er tale om fuld læseforståelse. Afkodning fører til identifikation af de skrevne ord, mens

sprogforståelse genskaber forestillingsindholdet ud fra de afkodede ord og forhåndskendskabet til den del af verden, teksten handler om (Elbro, 2014, s. 31).

I begge hovedkomponenter er der flere komponenter, som gør sig gældende i forhold til, hvor optimal læsefærdigheden er.

> *Afkodning:* bogstavkendskab, fonologisk opmærksomhed og ordkendskabets bredde.
> *Sprogforståelse:* ordkendskabets dybde, inferens (logiske følgeslutninger) og forhåndsviden (viden om verden).

Disse komponenter er vigtige i forhold til at fremme den første læseudvikling (Elbro, 2014, s. 120).

Arbejdet omkring afkodning vil være nyt for børnene, når de starter i skolen, hvorimod sprogforståelsen er et område, man også har kunnet arbejde med i førskolealderen. Sprogforståelse er ikke et særligt fænomen for læsning, men en komponent man også bruger, når der blandt andet lyttes til sproglige meddelelser (Elbro, 2014, s. 32).

4.1 Forudsætninger for læsning

Der er foretaget undersøgelser der dokumenterer, at det der bedst kan forudsige et barns udvikling af læse- og skrivefærdigheder i førskolealderen er: tidlige læsefærdigheder, bogstavkendskab, fonologisk opmærksomhed og ordkendskabet. Disse komponenter er blandt de vigtigste forudsætninger for læsning (Elbro, 2014, s. 107).

Forudsætningerne for afkodning og sprogforståelse er meget forskellige. For afkodning handler det om bogstavkendskab, fonologisk opmærksom og ordkendskabets bredde. For sprogforståelsen handler det om ordkendskabets dybde, viden om verden, skrevet sprog, inferens og empati (Elbro, 2014, s. 120).

4.2 Tidlige læsefærdigheder

Det har vist sig, at førskolebørns interesse for bogstaver og skrift i det legende univers har stor indflydelse på deres senere læseudvikling (Elbro, 2014, s. 108). Talesproglige færdigheder hører også til blandt dem, der bedst forudsiger børnenes læseudvikling (Elbro, 2014, s. 108). Variationen i børnenes sproglige færdigheder kan skyldes, hvor sprogligt stimulerende miljøer børnene er opvokset i (Elbro, 2014, s. 125).

4.3 Bogstavkendskab

Bogstavkendskab er den færdighed i førskolealderen, som bedst forudsiger, hvordan det vil gå barnets første læseudvikling (Elbro, 2014, s. 100). Ifølge Holger Juul skal man kunne benævne mindst 80% af alfabetets bogstaver for at komme godt i gang med læseudviklingen (Juul, Holger, 2008, s. 7). Det skal dog påpeges, at de godt kan begynde at læse små ord inden de kender alle bogstaverne, men som Elbro udtaler, skal de kunne alle de bogstaver, som optræder i de ord, som de forsøger at læse (Elbro, 2012, s. 112).

4.4 Fonologisk opmærksomhed

Fonologi er læren om sproglyde. Børns tidlige opmærksomhed på de enkelte sproglyde hører til blandt de stærkeste og bedst undersøgte forudsætninger for, hvordan det går med børnenes senere læseudvikling (Elbro, 2014, s. 113). Fonologisk opmærksomhed er blandt andet fonemisk opmærksomhed og opmærksomhed på rim, stavelser og hele ords lyd. Fonemisk opmærksomhed er at kunne skelne de enkelte lyde fra hinanden i ordet. Det vil sige, at der til hvert bogstav hører en lyd. Denne fonemiske opmærksomhed har ligeledes en positiv betydning, når eleven skal til at mestre skriftens lydprincip (Elbro, 2012, s. 113). Undersøgelser har vist, at det har en større effekt, hvis den fonemiske opmærksomhed læres allerede i børnehaven eller i børnehaveklassen (NRP, 2006, s. 8).

4.5 Ordkendskabets betydning for afkodning og sprogforståelsen

Ordkendskabets størrelse er som tidligere nævnt også en væsentlig indikator for børnenes senere læseudvikling. Inden for sprogforståelse er barnets ordkendskab den væsentligste enkeltfaktor. Det har som komponent både betydning for afkodning og sprogforståelse, men alligevel på to forskellige måder. Der skelnes mellem bredde og dybde i ordkendskabet (Elbro, 2014, s. 118-119). Bredden er antallet af ord, som barnet har kendskab til, og som det kan forbinde med en betydning uden præcist at kunne definere dem. Bredden har betydning for afkodningen. Dybden af ordforrådet er de ord, som barnet kan forklare, kender flere betydninger af og kan definere ved hjælp af andre ord. Dybden har betydning for sprogforståelsen og er barnets produktive ordforråd (Aukrust, 2009, s. 122).

5. Understøttes den tidlige læseudvikling i børnehaverne?

Med indførelse af de pædagogiske læreplaner sættes der mål for børnenes læring inden for seks områder: 1. Alsidig udvikling, 2. Sociale kompetencer, 3. Sproglig udvikling, 4. Krop og bevægelse, 5. Naturen og naturfænomener og 6. Kulturelle udtryksformer og værdier (BUPL, Seks temaer i pædagogiske læreplaner).

I de to interviews vil mit fokus være på område 3 – sproglig udvikling. Som tidligere nævnt er interviewene med to pædagoger Anne og Laura fra to forskellige institutioner

(børnehave 1 og børnehave 2). Gældende for begge børnehaver er, at man kommer i storbørns-gruppe den 1. april, hvis man skal i skole året efter.

Børnehave 1 er en integreret institution. I børnehavedelen er de aldersopdelt med to pædagoger i storbørns-gruppen, hvor Anne er den ene pædagog. Børnehave 2 er en børnehave med blandede aldre fordelt på tre stuer. For at tilgodese de ældste tager de en gang om ugen alle de store børn og samler dem i én gruppe. Aktiviteterne handler om de sociale relationer og evnen til at kunne fungere i større fællesskaber. Derudover samler de også de ældste på hver enkelt stue en gang om ugen, hvor de laver aktiviteter, der er forbeholdt de store.

I begge børnehaver bliver dialogisk læsning praktiseret. Ved netop denne form for oplæsning forholder børnene sig aktivt til fortællingen. De skal selv være med til at sætte ord på deres forståelse af en historie. I dialogisk læsning er fokus også rettet på at udvide børnenes ordkendskab. Det er derfor vigtigt, at den voksne har valgt bestemte fokusord ud, som forklares i forhold til forståelsen af historien igennem hvem- og hvad-spørgsmål til ordene (Jensen, 2011, s. 11). Ifølge Elbro er der nogle grundlæggende betingelser for at lære nye ord, blandt andet at børnene skal have brug for at bruge ordet, for eksempel for at kunne forstå sammenhængen i en kontekst, og at de nemt har muligheden for at få forklaret betydningen af det nye ord (Elbro, 2014, s. 126). Dialogisk læsning er en aktivitet der tilgodeser dette, hvis den ansvarlige voksen har en viden om denne type læsning.

For at fremme børnenes ordforråd bør pædagoger, lærere og voksne, der er sammen med børn bruge et bredt register af ord, hvor de samtidig kan få støtte til at forstå ordene for at tilføre flere ord til børnenes repertoire (Aukrust, 2009, s. 116). Dette er ikke kun i indskolingen, at det er nødvendigt, men et område, man generelt bør være opmærksom på op gennem hele barnets skoleforløb. Jeg stiller derfor Anne spørgsmålet: *”hvor meget går I ind og forklarer ord, hvis I bruger nogle svære ord?”*. I det daglige mener hun ikke, at de gør det så meget, men i dialogisk læsning forklarer hun mange ord.

I børnehave 1 fortæller Anne, at hun sidste år brugte et materiale *”Filur, min egen bog”* (Avenstrup & Nielsen, 2014), som et supplement til den dialogiske læsning. Filur er et pædagogisk tilrettelagt forløb med afsæt i dialogisk læsning af 5 billedbøger målrettet de ældste børnehavebørn. Hun er lidt skeptisk over for brugen af materialet, da det minder lidt om et skolemateriale, synes hun. Anne udtaler også, at hun ikke er sikker på, at hun vil benytte materialet igen i år på grund af de specifikke børn, der er i storbørns-gruppen i år. Hun går meget op i, at de selv skal have lysten til at arbejde med skolerelateret aktiviteter. Hun understreger, at *”det er vigtigt, at de er klar til at arbejde med det, så de ikke får nederlag”*. Hun er ikke interesseret i at presse dem til at arbejde med skolerelaterede materialer. Det skal være, hvis de har lyst, udtaler hun. I dette tilfælde vil det være en stor fordel, hvis hun blev præsenteret for flere tilgange til arbejdet med materialet, således at

hun blev fortrolig med at benytte det til flere børn med forskellige sproglige forudsætninger.

I børnehave 2 benytter de ikke et bestemt materiale, men kopierer nogle forskellige opgaver. Det kan være tegneopgaver og noget om bogstaver, fortæller Laura. Hun fortæller endvidere, at de også har givet børnene nogle små hæfter, hvor de kunne tegne og skrive til. Det var de meget glade for – dog havde de ikke brugt denne aktivitet sidste år. Laura påpeger, at i det omfang børnene synes, at det er spændende at skrive bogstaver, gør de det. Anne er af samme opfattelse. Hun taler kun om bogstaver, når det er på børnenes egen opfordring. Det eneste de målrettet øver med børnene er, at de skal kunne skrive deres eget fornavn. Laura er ligesom Anne ikke tilhænger af, at børnene skal arbejde med aktiviteter, som de forbinder med skolen, medmindre de selv har lyst. Jeg kan ud fra det konstatere, at systematisk arbejde omkring bogstavkendskab ikke er noget, som de målrettet praktiserer.

Begge pædagoger understreger, at det er vigtigt, at meget af deres arbejde med børn bør foregå i det legende univers. Det er de sociale relationer, som de vægter højest. Ifølge Elbro kan denne læring i sociale spilleregler benyttes i deres læseforståelse senere hen. Igennem sociale relationer får børnene en forståelse af verden og kendskab til empati og medfølelse for andre, også dette kan de bruge, når de skal kunne opleve og forstå fiktion. Der er man ofte nødt til at kunne sætte sig i andres sted og kunne drage logiske slutninger, hvilket børnehavebarnet allerede viser tegn på, når de lytter til en historie (Elbro, 2014, s. 133).

I forhold til sprogforståelse er Annes opfattelse, at det hovedsageligt handler om at kunne modtage og give beskeder. Laura har en lidt bredere forståelse for, hvornår hun arbejder med sprogforståelse. Hun siger blandt andet, at de hver dag til samling synger og læser historier. Læsestoffet til de store har de valgt at læse små børneromaner med få billeder, da de vil have, at børnene lærer at danne deres egne billeder og selv skal være med til at tegne dem. Ifølge Elbro er det vigtigt at vælge bøger ud fra, hvor store krav teksterne stiller til elevernes forhåndsviden. På grund af jo lettere tilgængelig den nødvendige forhåndsviden er, desto lettere er det at drage inferenser (Elbro, 2014, s. 212). For at børnene får mest muligt ud af historielæsningen er det altså vigtigt, at den voksne har gjort sig nogle overvejelser omkring valg af bog inden læsning. Derudover vil det højne forståelsen af læsningen, hvis der samtidig blev brugt nogle af de spørgeteknikker, der benyttes i dialogisk læsning. Disse spørgsmål kendetegnes ved: 1. Åbne spørgsmål, 2. Hv-spørgsmål, 3. Spørgsmål hvor børnene skal kunne relatere indholdet til emner uden for bogen, 4. Spørgsmål hvor børnene skal huske ord, der mangler i teksten ved at bruge konteksten, 5. Børnene skal med egne ord referere passager fra bogen (Nygaard, 2011, s.25-27). Jeg vurderer ikke ud fra interviewet, at Laura har gjort sig disse overvejelser. Hvis hun blev vejledt efter ovenstående viden, ville hun kunne optimere aktiviteten og derved højne børnenes sprogforståelse.

På et overleveringsmøde mellem skole og børnehave påpeger Laura, at børnehaveklasselederne vægtede det, at børnene var sociale parate til at komme i skole, højere end at de øvede tal og bogstaver. Dette er meget bemærkelsesværdigt, når børn klarer den første læseindlæring bedre, hvis de allerede i førskolealderen kender mange bogstaver og har beskæftiget sig med bøger og skrift, inden de kan læse (Elbro, 2014, s. 100). Her må man igen henvise til, at bogstavkendskabet er den enkelte færdighed, der bedst forudsiger, hvordan det går i den første læseudvikling.

I næste afsnit vil jeg ud fra interviewene med de to pædagoger og børnehaveklasselederen undersøge, hvordan overleveringen foregår fra børnehave til børnehaveklasse.

6. Overlevering fra børnehave til børnehaveklasse

Undervisningen skal skabe sammenhæng i overgangen fra børnehave til børnehaveklasse og igen fra børnehaveklasse til 1. kl. (EMU, Vejledning for børnehaveklassen). Børnehaveklassen har derfor en vigtig funktion, ud over det faglige aspekt, fordi der er to overleveringer. Det vil sige, at de både skal modtage fra børnehaven og efterfølgende overlevere videre til 1. kl. Det betyder, at børnehaveklasselederen har et stort ansvar for at modtage og viderebringe oplysninger korrekt.
I nedestående tabel fremgår det, at temaerne i de pædagogiske læreplaner i dagtilbuddet og undervisningstemaerne i børnehaveklassen ligger indholdsmæssigt meget op ad hinanden. Det vil sige, at der burde være et grundlag for at bygge bro i forhold til indhold.

Tabel 1: Sammenhæng mellem dagtilbud, børnehaveklasse og den fagopdelte undervisning

Dagtilbuds seks læreplanstemaer	**Børnehaveklassens seks kompetenceområder**	**Den fagopdelte undervisning**
Sprog	Sprog	Dansk Engelsk
		Kristendomskundskab Historie
Naturen og naturfænomener	Matematisk opmærksomhed	Matematik
	Naturfaglige fænomener	Natur og teknologi
Kulturelle udtryksformer og værdier	Kreative og musiske udtryksformer	Billedkunst
		Musik
Krop og bevægelse	Krop og bevægelse	Idræt
Barnets alsidige personlige udvikling	Engagement og fællesskab	Elevens alsidige udvikling (tværgående emne på alle klassetrin)
Sociale kompetencer		

(EMU: Vejledning for børnehaveklassen)

Ifølge Vejledning for børnehaveklassen anbefaler de, at det vil være en god støtte til elevernes overgang, når pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere i samarbejde drøfter de formelle rammer, mål og forventninger, og at der ligeledes med fordel kan udvikles samarbejdsaftaler for overgangene mellem dagtilbud, børnehaveklasse og 1. kl. (EMU, vejledning for børnehaveklassen).

I interviewet med børnehaveklasselederen Sofie kan hun berette, at der før i tiden var et langt større samarbejde mellem børnehaverne og skolen. Der blev holdt netværksmøder, hvor børnehavelederen, SFO-lederen, børnehaveklassepersonalet og skolelederen deltog. På disse møder blev der talt om, hvad de kunne gøre for at gøre børnene mere parate til at komme i skole. Sofie påpeger, at de mangler disse møder. Det vil også vise udadtil, at vi samarbejder i distriktet, udtaler hun.

Sofie siger, at de til gengæld har fået arrangeret ”Formidable formiddage”, som er et tilbud, hvor børnehaverne bliver inviteret over på skolen for at se børnehaveklasserne og efterfølgende får lov til at lege i SFO’en. Det anbefales også fra ministeriets side, at der arrangeres overgangsaktiviteter (EMU, Vejledning for børnehaveklassen). Derudover bliver forældrene også inviteret over på skolen for at høre og se, hvad skolen kan tilbyde.

Nogle år har Sofie også deltaget på et forældremøde i børnehaven, hvor hun har fortalt, hvordan de kan gøre deres børn skoleparate. Ud fra interviewet er der her tale om, hvordan børnene bliver selvhjulpne og ikke, hvordan forældrene sammen med deres barn eventuelt kan støtte op omkring sprogforståelsen.

Ved selve overleveringen forgår det ifølge Anne og Laura på den måde, at kommunen for et par år siden introducerede nogle standardiserede dialogprofiler, der er bygget op omkring de seks læreplanstemaer. Det gjorde man for at gøre overgangen mere ensrettet for alle institutioner i kommunen. Både pædagoger og forældre skal svare på nogle spørgsmål vedrørende det enkelte barn. Pædagogerne kan komme med uddybende kommentarer inden for hvert læreplanstema, hvis de mener, at der er brug for det. Disse dialogprofiler følger barnet videre i skolen, og det er disse profiler, der bliver brugt ved overleveringen, udtaler Anne og Laura. Samarbejdet med skolen har været meget svingende gennem årene. Især de seneste år har det været svært at mødes på grund af for lidt tid. Der har været gange, hvor de har været nødsaget til at drøfte eleverne over telefonen. Anne påpeger, at de leverer børn til fire forskellige skoler, så de har ikke længere tid til at mødes. Hun foretrækker dog den overleveringsform, hvor de kan se hinanden i øjnene, som hun siger.

Et af mine centrale spørgsmål har været *”Hvad har I fokus på ved overleveringen?”* Laura og Anne fortæller begge, at det er de sociale relationer og den personlige udvikling, som der er fokus på, når de skal overlevere et barn. Det samme lægger Sofie vægt på, hun er

interesseret i at få dannet nogle gode klasser. Deres fokus er derfor, hvordan børnene klarer sig i sociale sammenhænge. Det man kan konkludere ud fra ovenstående er, at der ikke er fokus på, hvordan børnenes sproglige forudsætninger og udvikling er ved skolestart, men i stedet er fokus rettet mod de sociale kompetencer. Det er værd at bemærke, at de overleverer børn, hvor de fokuserer på henholdsvis to læreplanstemaer og et kompetenceområde ud af flere (se tabel 1). Det giver et billede af, at der er en prioritering inden for, hvad de vurderer er vigtigst. Vedrørende anbefalinger fra Vejledning for børnehaveklassen må man erkende, at der ikke er et reelt samarbejde omkring mål og forventninger (EMU, Vejledning for børnehaveklassen).

Ud fra ovenstående overleveringsprocedure er jeg interesseret i, hvilke forventninger Sofie har til de kommende børnehaveklassebørn. Til det svarer hun, at de skal kunne sige lange sætninger og kunne give en besked videre. Det vil sige, at der ikke er de store forventninger til, hvordan deres sprogforståelse er. Et andet bemærkelsesværdigt område ved overleveringen fra børnehave til børnehaveklasse er, at der ikke i overleveringen er fokus på, hvad børnene har arbejdet med i børnehaven. Som følge af det, kan man konstatere, at arbejdet omkring børnenes sprog i børnehaven ikke fremgår af overleveringen, og det er derfor heller ikke en viden det kommende børnehaveklasseteam er i besiddelse af. Et af mine spørgsmål er derfor, om de føler sig godt nok rustet i forhold til, hvor de nye børn ligger fagligt. Til det spørgsmål svarer Sofie, at de efter 1. april går ned i nogle timer i SFO'en og er sammen med børnene. På den måde lærer vi dem lidt at kende, forklarer hun.

Det leder mig frem til mit næste spørgsmål som vedrører, hvad de laver i de tre måneder, hvor de er i SFO'en, inden de starter i børnehaveklasse. Til det svarer Sofie, at de godt kunne tænke sig, at det er de samme pædagoger, som har 1. april-børnene hvert år. På den måde skal vi ikke sætte nogle nye ind i, hvad de skal lave hvert år. I forlængelse af det svar spørger jeg til, om det er meningen, at de skal lave noget som er skolerelateret. Sofie pointerer igen, at det primære er det sociale, men at de også kan lave aktiviteter med dialogisk læsning, skrive deres egne navne og tale om bogstaverne uden, at det er en gennemgang af disse. Træne dem i at kunne modtage og give beskeder. Sofie drejer hurtigt samtalen over på klassedeling og siger samtidig, at det kunne være en fordel, hvis kommende 1. klasselærerne kunne komme ned i børnehaveklassen. Det vil frigive mig nogle timer til at komme ned til 1. april-børnene og allerede nu kunne danne små grupper, forklarer hun. Samarbejdet med SFO'ens pædagoger vurderer jeg også kunne optimeres i forhold til det faglige indhold, der er i den overgangsperiode, der er mellem børnehave og børnehaveklasse.

Det næste afsnit vil omhandle mit interview med børnehaveklasselederen Sofie, og de observationer jeg har foretaget i hendes klasse for at få et dybere kendskab til, hvordan de arbejder med komponenterne inden for afkodning og sprogforståelse.

7. Det faglige indhold i børnehaveklasse A

I forhold til det faglige indhold arbejder de med opmærksomhed på sproglyd, og det er hensigten, at eleverne både kan skrive bogstaverne samt koblingen af bogstav/lyd. De arbejder også med sprogforståelse. Sofie forklarer, at til hvert nyt bogstav og lyd hører der altid et emne til, som fordrer at undervisningen i begreber og sprogforståelse er en nødvendighed.

De fleste af mine observationer i klassen har været i de første to lektioner på dagen. Det er også i de lektioner, at de har dansk. På nuværende tidspunkt har de gennemgået alle bogstaverne og deres lyde. De arbejder med materialet *"Få fidus til at læse og skrive i børnehaveklassen"* (Christiansen mfl., 2008). Sofies vurdering af materialet er, at det ikke kan stå alene, men at hun er nødt til at supplere med andre materialer. I de lektioner som jeg har observeret, har undervisningen været tilrettelagt ud fra forløb på cirka en uge. De har haft om vilde dyr i Danmark, sund mad, gennemgået en fortælling og haft fokus på rim.

Hver morgen starter alle elever med at sidde og læse i bøger, som står i klassen. Det er blandede genrer, og eleverne vælger efter interesse. Efter cirka 10-15 minutter beder Sofie nogle elever om at samle bøgerne ind. De skal samle dem ind efter, hvilken genre de tilhører. De grupperer hurtigt bøgerne efter, om det er pegebøger, tegneserier, billedbøger eller fagbøger. Denne opmærksom omkring genre har ifølge Elbro en betydning for elevernes læseforståelse, da det er en fordel at vide, hvad der kendetegner en bestemt genre, og hvad man derfor kan forvente at skulle læse (Elbro, 2014, s. 259). Jeg kan konstatere ud fra elevernes indbyrdes samtaler, at de har beskæftiget sig med skønlitteratur og faglitteratur på et tidligere tidspunkt. Dette står også anført i læseplanen for børnehaveklassen under færdigheds- og vidensområde *fortælling*, at eleverne skal have kendskab til fakta og fiktion (EMU, Læseplan for børnehaveklassen).

Efter indsamlingen skal en elev efter tur altid op og fortælle hvilken dag, dato, måned, årstal og årstid det er. I forlængelse heraf kommer de ofte til at tale om andre begivenheder eller ords betydninger. Nogle af de ord jeg har hørt dem tale om er ord som: tumle, sandpapir, anemone, pension, barsel og fort. De har generelt meget fokus på ordkendskab. Ved gennemgangen af ordene skriver de ofte ordet på tavlen og forklarer ordet. Der er nye ord hver lektion, som skal forklares. Sofie er meget opmærksom på at udvide elevernes ordkendskab. Specielt som hun siger, fordi næsten halvdelen af klassen er tosprogede elever. Samtidig har vi på vores skole et forholdsvis bredt udsnit af børn med meget forskellige sociale baggrunde, og børn der kommer fra mere eller mindre sprogstimulerende miljøer. En dansk undersøgelse viste, at der er betydelige forskelle på børnenes produktive ordforråd, altså de ord som de selv er i stand til at bruge aktivt.

Årsagen skyldes netop, hvor sprogligt stimulerende miljøer, de er opvokset i (Elbro, 2014, s. 125). Det vil sige, at ud fra den danske undersøgelse må man gå ud fra, at der på vores skole også vil være en meget stor ulighed i forhold til, hvor mange ord børnene har kendskab til, når de starter i børnehaveklassen. Et opmærksomhedspunkt der er værd at hæfte sig ved.

Første uge jeg er inde i klassen for at observere. Har de emnet om vilde dyr i Danmark. Aktiviteten er, at de skal skrive om forskellige dyr, som lever vildt i Danmark. Her bruger de ”Læs og Skriv” App'en. De er i løbet af ugen blevet præsenteret for de forskellige dyr og fået viden om, hvad der er karakteristisk ved netop de dyr. Disse oplysninger skal de bruge, når de nu selv skal ind og skrive. Som afslutning på emnet skal alle op og fremlægge deres bog. I denne aktivitet skal de både bruge deres forhåndsviden og deres nyerhvervede viden om dyr, samtidig skal de formulere sætninger og lydstave ord. Det er derfor en aktivitet, som både arbejder med sprogforståelse og som understøtter arbejdet med afkodning (Elbro, 2014, s. 174).

De har i løbet af året arbejdet med dialogisk læsning. Jeg observerer en af de dage, hvor de skal høre historien om *”Mis med de blå øjne”*, der er et emne i *”Få fidus til at læse og skrive i børnehaveklassen* (Christiansen mfl., 2008, s. 128-129). De starter med at lytte til den oplæste historie. Sofie stopper læsningen undervejs og stille spørgsmål til teksten. Efter læsningen skal de arbejde videre med historien i deres hæfter. Opgaven går ud på, at de i fællesskab skal skrive og tegne, hvad ”Mis med de blå øjne” møder. I dette arbejde observerer jeg, at de kommer omkring at lydstave ord, opmærksomhed på sammensatte ord og genfortælling af historiens forløb. Det vil sige, at de også her kommer rundt om aktiviteter, der understøtter arbejdet med både afkodning (Elbro, 2014, s.106) og sprogforståelse.

Efter at have observeret klassen i en periode kan jeg konstatere, at de fleste elever er rigtigt godt i gang med at tilegne sig skriftens lydprincip for enkelt bogstaver. Der er endda elever, som allerede er godt på vej i lydprincippet for bogstavfølger (Elbro, 2014, s. 74). Det kan man blandt andet høre, når de læser ord højt, og når man læser deres egne selvskrevne bøger. Man kan tydeligt konstatere, at der har været meget fokus på dette område gennem året. Efter at jeg har observeret undervisningen har jeg fået en indsigt i, hvad og hvordan de arbejder med elevernes læseudvikling. Min vurdering er, at de både arbejder med komponenterne inden for afkodning og sprogforståelse. Sofie er opmærksom på, at hun i sin planlægning af undervisning kommer omkring både afkodning og sprogforståelse.

8. Overleveringen fra børnehaveklassen til 1. kl.

Ifølge Lise og Sofie er der ikke længere op og ned-ordninger. Det vil sige, at før i tiden, var der timer til, at den kommende dansk og matematiklærer kunne deltage i nogle af

timerne i børnehaveklassen. Ligeledes havde børnehaveklasselederen også nogle timer sammen med 1. kl. Begge påpeger, at det er ærgerligt at ordningen ikke længere eksisterer. Nu er der kun timer til, at den kommende lærer kan deltage til skole-hjem-samtalerne. Lise deltog sidste år i skole-hjem-samtalerne i den børnehaveklasse, som hun skulle overtage efter ferien. Her fik hun lidt at vide om, hvordan det var gået i løbet af året, og hvad der fremadrettet skulle lægges vægt på. Efterfølgende holdte hun et møde med Sofie, hvor de gennemgik børnene. I den forbindelse stiller jeg spørgsmålet, om mødet hovedsageligt handlede om det faglige eller det sociale aspekt i forhold til eleverne. Lise svarer, at det handlede mere om det sociale og børnenes baggrund, end det handlede om det faglige niveau.

Både Sofie og Lise har en holdning til, at der burde være en større viden og indsigt i hinandens arbejde, da begge påpeger uvidenheden i forhold til de forventninger, som de har til hinanden. Sofie henviser til de arbejdsvaner, som de starter op i børnehaveklassen. Dem kunne en kommende lærer med fordel overtage. Sofie pointerer, at forskellen i erfaringsniveauet hos de lærere, som overtager hendes klasser er stor. Hun ser en fordel i, at det er de samme lærere, der går ned og overtager 1. klasserne, eftersom hun mener, at engagementet for at samarbejde vil være højere, og samtidig vil disse lærere også specialisere sig inden for få klassetrin. Lise foreslår, at børnehaveklasseteamet skal deltage i danskfagudvalg, så de også får en viden om hvilke krav, der er til danskfaget op gennem grundskolen. Ud fra disse udsagn kan man tydeligt konstatere, at der mangler en viden i undervisningens faglige indhold i henholdsvis børnehaveklassen og 1. kl. Der er brug for en konkret struktur i forhold til forløbet og samarbejdet ved overlevering fra børnehaveklasse til 1. kl.

I næste del af mit interview med Lise er jeg interesseret i at få kendskab til, hvad hun har haft fokus på i sin undervisning.

9. Det faglige indhold i 1.A

Lise er dansklærer i den ene 1. kl. Hun har været lærer i 25 år, og det er fjerde gang, at hun har en 1. kl. Hun har arbejdet på skolen alle årene.

Ifølge Lise levede eleverne op til hendes forventninger. De kunne de fleste bogstaver og lyde. Jeg spørger yderligere ind til, hvilke faglige områder hun lagde vægt på i starten af året. Til det svarer hun, bogstav, lyd og bogstavernes skrivevej, hvilket hun påpeger, at hun gennemgik meget minutiøst. Eftersom jeg ved, at det også er et område, som børnehaveklassen arbejder rigtig meget med, spørger jeg, om de kunne det, da de kom. Svaret er, at mange af dem kunne, men hun gennemgik det igen. Lise fortæller også at flere af dem kunne læse i starten af 1. kl. Jeg spørger derfor om, hvilke materialer hun har brugt i sin undervisning. Hun fortæller, at hun brugte lang tid på *"Bogstavbogen"* (Borstrøm & Petersen, 2005) og efterfølgende har hun brugt materialet *"Den første læsning"* (Borstrøm

& Petersen, 2006). Jeg vurderer ud fra valg af materiale, at hun har haft meget fokus på afkodning, så jeg er interesseret i, hvordan hun har arbejdet med sprogforståelse. Lise forklarer, at hun dagligt har arbejdet med forlyd, udlyd og stavelser, og at der samtidig har været fokus på sammensatte ord, konsonantklynger og stumme bogstaver. Ud fra den forklaring må jeg konkludere, at hun ikke ved, hvad sprogforståelse er. Derfor spørger jeg, om de har arbejdet med anden litteratur end deres bogsystem eller andre emner. Det har de ikke – kun almindelig højtlæsning.

Ifølge National Reading Panel er det vigtigt, at der både undervises i afkodning og sprogforståelse helt fra begyndelsen (Elbro, 2014, s. 165). Arbejdet med henholdsvis afkodning og sprogforståelse har meget forskellige betingelser og mål. Eleverne har også allerede fra skolestart en sprogforståelse med sig, som de har opbygget mere eller mindre i førskolealderen, hvorimod afkodning er et nyt område, som de skal i gang med at tilegne sig. Ifølge Elbro er det for en begynderlæser meget opmærksomhedskrævende at arbejde med afkodning. Det vil sige, at der ikke er det samme overskud til at koncentrere sig om indholdet (Elbro, 2014, s. 165). Det er ligeledes vigtigt, at træningen i afkodning foregår i lette tekster med hyppige og velkendte lydrette ord. I disse tekster er der ikke indhold nok til, at det udfordrer elevernes sprogforståelse. Derfor er det oplagt, at læreren udvælger tekster, der indholdsmæssigt er mere udfordrende og læser dem højt for eleverne, således at undervisningen i sprogforståelsen tager afsæt i disse tekster (Elbro, 2014, s. 166). Der er også et andet argument for at arbejde med tekster der er mere udfordrende. Ifølge Elbro er skrevet sprog mere komprimeret og kan derfor være sværere at forstå. Skrevet sprog stiller større krav til børnene end talt sprog. Det er der flere årsager til blandt andet er sætningsopbygningen i skriftsproget mere kompakt, der er flere sjældne ord og færre gentagelser. Derudover har barnet ikke kropssprog og mimik at støtte sig op ad i det skriftlige, men er dybt afhængig af sin sprogforståelse (Elbro, 2014, s. 123). Det er også vigtigt at pointere at sprogforståelsen til forskel for afkodning er et område man kan udvikle gennem hele livet. Derfor bør dette være et arbejde, der er fokus på gennem hele skolegangen og endnu et argument for, at der skal undervises i sprogforståelse, hvilket ikke er tilfældet i 1.A.

Det sidste interview er med den kommende dansklærer i 1. kl. Jeg er igen interesseret i hvilke forventninger hun har til sine kommende elever, samt hvad hun påtænker at have fokus på i sin undervisning.

10. Interview med en kommende 1. kl. dansklærer

Ditte har været uddannet lærer i snart to år. Det er første gang, at hun skal have en 1. kl. i dansk. Hendes umiddelbare forventninger til det faglige niveau er, at hun håber, at de kan bogstaverne og lydene. I forhold til valg af materiale forventer hun at bruge *"Bogstavbogen"* (Borstrøm & Petersen, 2005) og derefter *"Den første læsning"* (Borstrøm & Petersen, 2006). Hun vil have fokus på afkodning i undervisningen. Det er igen

bemærkelsesværdigt, at der ikke bliver lagt vægt på sprogforståelsen, hverken i forventninger til eleverne eller som fokuspunkt i undervisningen.

Vedrørende overleveringen har hun endnu ikke hørt noget fra skolens ledelse, om hvordan det plejer at foregå, og hun ved endnu ikke, om hun skal deltage i børnehaveklassens skole-hjem-samtaler. Hvis der bliver en overlevering, vil Ditte gerne høre om hvert enkelt elev, og hvordan klassen fungerer socialt. Ud fra ovenstående kan man ved overleveringen fra børnehaveklasse til 1. kl. konkludere, at proceduren er relativt mangelfuld.

Som følge af ovenstående analyse af interviews og observationer vil jeg i det næste afsnit begrunde og argumentere for, hvordan en ændret praksis kan implementeres for at optimere elevernes læseudvikling.

11. Brobygning

For blandt andet at kunne optimere elevernes læseudvikling er der brug for en faglig koordinator og tovholder. I denne funktion er læsevejlederen et oplagt valg som følge af, at læsevejlederen har en faglig viden og et fagligt grundlag for at vejlede inden for skriftsprogstilegnelse, -udvikling og -undervisning. Derudover er læsevejlederens mål at skabe ændringer, som kan forbedre skolens samlede virksomhed på læseområdet (Frost, 2009, s. 15).

Som følge af mine interviews med pædagogerne i børnehaverne vurderer jeg, at der ikke er en egentlig plan for arbejdet omkring førskolebarnets forudsætninger for læseudvikling. De koncentrerer sig som udgangspunkt om børnenes sociale færdigheder og personlige udvikling. Viden om vigtigheden af tidlige læsefærdigheder er mangelfuld, hvilket også resulterer i at deres arbejde i storbørns-gruppen ikke er systematisk planlagt, men planlægges lidt tilfældigt fra år til år. Derfor er der brug for viden og sparring i forhold til at etablere et forløb, der er defineret på baggrund af forskningsmæssig viden inden for forudsætninger for læsning. For at kunne etablere et samarbejde med pædagogerne og vejlede dem i tidlige læsefærdigheder i børnehaverne, er jeg nødt til at undersøge området mere dybdegående for at få en større indsigt i børnehavernes hverdag. Dette arbejde skal også drøftes med institutionernes ledelse og det resterende personale. De har brug for at få et dybere kendskab til min funktion, og hvordan min rolle som læsevejleder kan bruges i deres pædagogiske arbejde. Det er vigtig, at vores forskellige professioner kommer til at udgøre et samarbejde, hvor vi hver især bidrager med vores viden inden for hver vores pædagogiske praksis.

Det næste argument for, at der er brug for en ændret praksis er, at alle dem jeg har interviewet har haft det primære fokus på børnenes sociale udvikling. Dette fokus har den betydning, at der ikke er den opmærksomhed på børnenes læseudvikling, hvilket er årsag til, at det bliver nedprioriteret ved overleveringerne. Konsekvensen er yderligere, at der

ikke ved disse overleveringsmøder bliver drøftet det faglige indhold, hvilket betyder at de næste pædagoger eller lærere reelt ikke ved, hvor langt børnene er i deres læseudvikling. Dette kommer specielt til udtryk ved eksemplet omkring overlevering fra børnehaveklasse til 1. kl. Lise starter et forløb op, som de fleste elever allerede har tilegnet sig. Mangel på viden koncentrerer Lise sig næsten udelukkende på at undervise i afkodning, og undlader at fortsætte det arbejde omkring sprogforståelse som Sofie har sat i gang. Som der står i ”Læseplan for faget dansk” (EMU: Læseplan for faget dansk) er hensigten, at der netop skal bygges videre på det faglige arbejde som er påbegyndt i børnehaveklassen. Det vil kunne gøres bedre, hvis der er et større samarbejde blandt pædagoger og lærere, og hvis der er en struktureret plan for indhold og en fast procedure for overlevering af viden.

Ifølge Aukrust er det specielt vigtigt, at lærere kender betydningen af de sproglige forudsætninger, som barnet allerede udvikler i førskolealderen. Dette påpeger hun i forhold til vigtigheden ved samarbejdet mellem pædagoger og lærere, da dette samarbejde danner grundlag for den videre udvikling af børnenes læsefærdigheder (Aukrust, 2009, s. 115). Dette er en begrundelse for, at det er nødvendigt at vide, hvilken læring som er gået forud for den læring, der skal i gang. Derfor er det både vigtigt for børnehaveklasselederen og dansklæreren i 1. kl., at vide hvor langt børnene er i deres læseudvikling. Dette vurderer jeg ikke har været tilfældet i ovenstående eksempel.

En ordentligt struktureret plan vil også sikre nye og mindre erfarne lærere en ordentlig overlevering, således at der er et fagligt udgangspunkt at arbejde videre ud fra. Derfor er der nødt til at blive udarbejdet en handleplan for brobygning i indskolingen for at sikre, at barnet får de bedste forudsætninger for sin fremadrettede læseudvikling.

For at kunne skabe et samarbejde mellem os fagfolk, er der først og fremmest brug for, at vi har et fælles fagsprog. Ud fra mine interviews kan jeg konkludere, at vi ikke har den samme viden og indsigt i fagtermerne. Dette gør sig specielt gældende ved forståelsen af, hvad sprogforståelse er, og hvordan vi arbejder med sprogforståelse. For at kunne samarbejde omkring elevernes læseudvikling er det en forudsætning, at alle har den samme faglige viden, da der ellers vil kunne opstå misforståelser. Derfor skal et af de første tiltag være at holde et oplæg for lærerne, hvor læsevejlederen redegør for de forskellige fagudtryk samt fremlægger hvilke komponenter inden for afkodning og sprogforståelse, der bør undervises i. Et lignende oplæg kunne gives til pædagogerne i børnehaven, hvor det ud over en redegørelse også omhandlede viden om forudsætninger for barnets læseudvikling.

Det anbefales ifølge en rapport afgivet af regeringens Skolestartsudvalg (UVM, 2006, En god skolestart, s. 37), at der oprettes et tværfagligt og tværinstitutionelt samarbejde ved brobygning i indskolingen. Derfor er mit argument, at der etableres netværksmøder og arbejdsgrupper, hvor det er det faglige indhold – særligt med fokus på læseudviklingen der er det centrale. Disse arbejdsgrupper skal være nogle af de første tiltag i arbejdet omkring

brobygning eftersom, at det er resultatet af disse arbejdsgrupper, der skal danne grundlag for det videre arbejde i at færdiggøre en struktureret plan for brobygning i indskolingen.

Netværksmødet skal omfatte indskolingslederen, børnehaveledere, læsevejlederen, psykologen og tale-høre-pædagogen. Alt efter dagsordenen kan andre faggrupper deltage på mødet. Formålet med netværksmøderne er:

- at kunne diskutere de overordnede rammer for indhold af pædagogiske mål og visioner,
- at blive præsenteret for eventuelle kommunale tiltag eller ændringer,
- at reflektere over nye pædagogiske praksisser, der søges implementeret på daginstitutioner eller skoleområdet.

I alle tre arbejdsgrupper fungerer læsevejlederen som inspirator, sparringspartner og tovholder. I de tre grupper står deltagerne anført først og efterfølgende står gruppens opgave.

1. Børnehaveklasseleder, SFO-pædagog og læsevejleder. Der skal udarbejdes et forløb, der forbereder børnene på den kommende skolestart og som bygger videre på det arbejde, som er foregået i børnehaven. Et fokuspunkt omhandlende fagligt indhold, der styrker børnenes forudsætninger for den videre læseudvikling.

2. Børnehavepædagog, børnehaveklasseleder og læsevejleder. Gruppens formål er at skabe en indsigt i hinandens pædagogiske praksis. Der skal fremlægges og diskuteres forventninger, faglige mål og fagligt indhold.

3. Børnehaveklasseleder, dansklærere i indskolingen og læsevejleder. Gruppens formål er at konkretisere det faglige indhold på de to klassetrin, således at der derefter kan udarbejdes et arbejdspapir, hvori der står skrevet hvad gruppen er nået frem til i forhold til forventninger, fagligt indhold og aftaler. Dette skal være med til at skabe den røde tråd i undervisningen, således at de faglige mål for læseudvikling bevares på trods af skiftet mellem børnehaveklasse og 1. kl.

Der skal desuden etableres et årligt møde mellem børnehaveklasseleder og dansklærer i 1. kl., hvor årsplanen for dansk i 1. kl. eventuelt bliver drøftet. Derved er der mulighed for at børnehaveklasselederen kan formidle faglige og didaktiske forslag i forhold til det videre forløb i 1. kl. Dette møde skal være en del af overleveringen mellem børnehaveklasse og 1. kl., eftersom det er med til at skabe et forløb, der videreudvikler børnenes faglige potentiale og derved er med til at optimere deres læseudvikling.

Der skal udarbejdes et årshjul i forhold til vigtige datoer, forældremøder, skole-hjem-samtaler og andre arrangementer, der har med overgangene fra børnehave til

børnehaveklasse og børnehaveklasse til 1. kl. Argumentet for dette er, at det bliver lettere og mere gennemskueligt, hvad der skal ske i løbet af året.

Der kan eventuelt også udarbejdes en pjece til forældrene, således at de også inddrages i børnenes læseudvikling. Der kunne være en for børnehaven og en for skolen med eksempler på forskellige aktiviteter, som gavner læseudviklingen.

Derudover deltager læsevejlederen i overleveringsmøderne, samt vejleder lærere og pædagoger i deres arbejde omkring læseudvikling. Læsevejlederen deltager eventuelt på et forældremøde både i børnehaven og i starten af børnehaveklassen med henblik på at informere om, hvad de kan gøre fra hjemmets side for at støtte op om barnets læseudvikling. Læsevejlederen er med til at analysere sprogvurderingstestene sammen med børnehaveklasselederne og giver råd og vejledning til, hvordan de fremadrettet skal arbejde med elevernes læseudvikling. Læsevejlederen bliver bindeleddet mellem de forskellige skift, som børnene indgår i fra dagtilbud til skole. Læsevejlederen skal have kendskab til, hvad der bliver undervist i i børnehaveklassen og 1. kl. Derved kan læsevejlederen endnu bedre vejlede kommende 1. klasses lærere i, hvad eleverne allerede kan og bør fortsætte med i deres videre læseudvikling. Derved undgår vi, at der unødvendigt gentages undervisning, som allerede har fundet sted i elevernes tidligere forløb.

Læsevejlederen bliver den der parallel med børnehaveklasselederen og dansklæreren i 1. kl. følger elevernes faglige udvikling i de første to år af skolen. På den måde er der større sandsynlighed for, at der er en rød tråd i forhold til barnets læseudvikling gennem barnets første år i skolen.

12. Vejledning af pædagoger og lærere

For at kunne gennemføre brobygningen er det nødvendigt, at min leder godkender arbejdsgangen og implementeringen af den ændrede praksis. Samtidig er det vigtigt, at han bakker op om projektet, da det er ham, der er arbejdsgiver, og dermed ham der kan pålægge sine medarbejdere deltagelse i projektet. Som følge af, at det er et omfangsrigt projekt, der involverer flere personalegrupper kunne læsevejlederen fremlægge projektet omkring brobygningen i indskolingen på et pædagogisk rådsmøde. Dette møde vil være oplagt, da pædagogerne også deltager til disse møder.

Udover at være tovholder for brobygningen står jeg også for vejledningsdelen af pædagoger og lærere. Ifølge min handlingsplan er der tre forskellige vejledningssituationer.

1. Vejledning af flere dansklærere, hvor udgangspunktet er at redegøre for de forskellige fagudtryk samt fremlægger, hvilke komponenter inden for afkodning og sprogforståelse, der bør undervises i.

2. Vejledning i arbejdsgrupperne, hvor udgangspunktet er at fungere som inspirator, sparringspartner og tovholder.
3. Vejledning af lærere enkeltvis, hvor udgangspunktet er lærerens selvvalgte emne.

Til den første vejledning er der mulighed for efter oplægget at komme med specifikke undervisningsforslag og inspiration til materialer.

Til den anden vejledning er det vigtigt at kunne få gruppen til at fungere, og at der er en god stemning blandt de deltagende. Der skal være en respekt for hinanden og hinandens synspunkter, således at alle føler de kan bidrage konstruktivt til gruppen (Boysen & Nielsen, 2014, s. 16).

Til den tredje vejledning er jeg interesseret i, at vejledningen begynder der, hvor læreren er fagligt, pædagogisk og refleksivt. Alt efter hvad der ønskes vejledning i, er det min opgave at tage afsæt i den viden læreren har, og de overvejelser læreren gør sig, da det er læreren der skal udvikle sin praksis (Boysen & Nielsen, 2014, s. 31-32).

13. Konklusion

Jeg kan konkludere, at tidlige læsefærdigheder, bogstavkendskab, fonologisk opmærksom og det produktive ordforråd er vigtigt at arbejde med for at fremme elevernes læseudvikling. Derudover kan jeg konkludere, at det er vigtigt i de første skoleår at undervise både i afkodning og sprogforståelse, da den samlede læsefærdighed er et produkt af de to komponenter. Der er altså først tale om fuld læsefærdighed, når begge komponenter er repræsenteret og beherskes af læseren.

Jeg kan på baggrund af mine interviews og observationer konkludere, at det er meget forskelligt, hvordan den tidlige læseudvikling understøttes. Der er blandt andet et stort behov for at tilegne sig en større viden og kendskab til, hvordan man arbejder med forudsætninger for læsning i børnehaverne, og hvad der er vigtigt at undervise i i 1. kl. for, at eleverne får de optimale forudsætninger for at udvikle deres læsefærdigheder. Som følge af mine interviews og observationer kan jeg yderligere konkludere, at børnehaveklassen formår at understøtte elevernes læseudvikling ved at have fokus på både forudsætninger for afkodning og sprogforståelse i undervisningen. På grund af, at indholdet i overleveringen har de sociale kompetencer i fokus, bliver den faglige viden om elevernes læseudvikling ikke videreført. Det har derfor den konsekvens, at den kommende lærer ikke kender det faglige niveau og derved ikke har mulighed for at bygge videre på den undervisning, der tidligere har dannet grundlag for eleverne.

For at optimere elevernes læseudvikling kan jeg være med til at organisere en brobygning med udgangspunkt i min faglige viden som læsevejleder. I den forbindelse er det oplagt, at det er læsevejlederen, der er tovholder på projektet og hende, der kommer med et oplæg til,

hvordan en ændret praksis kan planlægges og gennemføres. Samtidig er det vigtigt, at læsevejlederen udnytter sit potentiale i at vejlede pædagoger og lærere, således at der er en bred viden om, hvilke forudsætninger for læsning der er med til at fremme elevernes læseudvikling i de første år i skolen. Formålet med denne brobygning er, at der skabes en rød tråd i børnenes første skoleår, og at deres læseudvikling derved optimeres.

14. Perspektivering

En anden indsats som også kunne implementeres i brobygningen i indskolingen er opmærksomheden på elever med risiko for skriftsproglige vanskeligheder. Følgende problemstillinger kunne være interessante at undersøge nærmere: Hvilke muligheder er der for at afdække de børn, der har eller får læsevanskeligheder? Hvilken indsats skal iværksættes? Hvordan sikrer man sig, at der ikke går viden tabt ved de forskellige overleveringer i indskolingen? Eftersom at der allerede er ved at blive etableret en procedure for overleveringerne i indskolingen, kunne det være oplagt at medtænke ovenstående problematik.

Litteraturliste

Bøger og artikler:

Aukrust, Vibeke Grøver (2009): ”Røverkøb” og ”et godt køb”- om sprog og læseforståelse i et udviklingsperspektiv. I Bråten, Ivar (red.) *Læseforståelse, læsning i videnssamfundet – teori og praksis* (115-132) Forlaget Klim

Avenstrup, Kristina & Nielsen, Tina (2014): *Filur, Min egen bog*, Gyldendal

Bjørndal, Cato R. P. (2013): *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*, Forlaget Klim

Borstrøm, Ina & Petersen, Dorthe Klint (1999): *Lærervejledning til Bogstavbogen og Skrivebogen*, Alinea

Borstrøm, Ina & Petersen, Dorthe Klint (2000): *Lærervejledning til Læsebogen og Arbejdsbogen*, Alinea

Boysen, Lis & Nielsen, Bodil (2014): *Vejledning – Skolens vejledere som ressourcepersoner*, Hans Reitzels Forlag

Christiansen, Anne L. & Løntoft, Jette (2008): *Få fidus til at læse og skrive i børnehaveklassen – Lærerens bog om sprogfiduser og læseforberedende aktiviteter*, Dansklærerforeningens Forlag

Elbro, Carsten (2012): *Læsevanskeligheder*, Gyldendal

Elbro, Carsten (2014): *Læsning og læseundervisning*, Hans Reitzels Forlag

Frost, Jørgen (red.) (2009): *Håndbog i læsevejledning teori og praksis*, Dansk psykologisk Forlag

Jensen, Mette Nygaard (2011): *At læse med børn – Dittelogisk oplæsning i dagtilbud*, Forlaget Klim

Kvale, Steinar (2004): *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag

Launsø, Laila & Olsen, Leif & Rieper, Olauf (2011): *Forskning om og med mennesker*, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck

Rønn, Carsten (2006): *Almen videnskabsteori for professions uddannelserne*, Akademisk Forlag

Internetsider:

BUPL: Seks temaer i pædagogiske læreplaner
http://www.bupl.dk/paedagogik/laering/paedagogiske_laereplaner/seks_temaer_i_paedagogiske_laereplaner?opendocument
Lokaliseret søndag den 22. Maj 2016 klokken 10.46

EMU: Læseplan for børnehaveklassen
http://www.emu.dk/sites/default/files/Læseplan%20for%20børnehaveklassen_0.pdf
Lokaliseret onsdag den 4. april 2016 klokken 21.15

EMU: Læseplan for faget dansk
http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20Læseplan_0.pdf
Lokaliseret torsdag den 5. april 2016 klokken 10.27

EMU: Vejledning for børnehaveklassen
http://www.emu.dk/modul/vejledning-børnehaveklassen
Lokaliseret tirsdag 17. Maj 2016 klokken 13.25

Juul, Holger (2008): Sproglige færdigheder i børnehaveklassen – en sammenligning af årgang 2004-2007.
http://holgerjuul.com/status-delrapport3-2008.pdf
Lokaliseret tirsdag den 17. Maj 2016 klokken10.49

The National Reading Panel Report
http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489535.pdf
Lokaliseret mandag den 9. Maj 2016 klokken 00.28

UVM (2006): En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning

https://www.uvm.dk/-/meDitte/UVM/Filer/.../060221_rapport_**god_skolestart**.ashx
Lokaliseret tirsdag den 17. Maj 2016 klokken 20.05