

Sproghistorier: En bro mellem skriftsprogstilegnelse i børnehave og indskoling?

AF ANDERS SKRIVER JENSEN, PH.D.-STUDERENDE, CAND.PÆD., OLE HENRIK HANSEN, PH.D.-STUDERENDE, CAND.PÆD. OG STIG BROSTRÖM, LEKTOR, PH.D.

Fra forskningen ved vi, at kontinuitet i pædagogikken er afgørende for barnets vellykkede overgang fra børnehave til SFO/skole, men hvordan etableres kontinuitet mht. skriftsprogstilegnelse? Artiklen trækker på erfaringerne fra et netop afsluttet forskningsprojekt, hvor der bl.a. blev udviklet et dokumentationsværktøj – sproghistorier – til at virke anerkendende på barnet og til at inspirere pædagoger og lærere til at se sammenhænge i skriftsprogstilegnelse på tværs af institutioner og professioner. I artiklen redegøres for sproghistorier, og de diskuteres i forhold til pædagogikken i både børnehave og indskoling.

En sproghistorie er et 'snapshot' af børn, der bruger sproget – både det talte og det skrevne, dog er skriftsproget i fokus. En sproghistorie kan have alle elementer i følgende forløb men vil ofte blot indeholde enkelte af følgende: Barnet bliver *interesseret* i noget sprogligt – *involverer sig* – udviser *vedholdenhed* over for vanskeligheder og usikkerhed – *udtrykker* sine tanker og følelser – tager *ansvar*.

Sproghistorierne skrives ned på et fortrykt skema med bokse til historien, til billeder/tegninger og til en kort analyse af, hvad der skete og angivelse af, hvilke muligheder der er for opfølgende aktiviteter. Vi har udarbejdet handouts med såkaldte skriftsprogsindikatorer for at hjælpe lærere og pædagoger til at se og dokumentere det rige potentiale for skriftsprogstilegnelse, der findes i leg, i tegne-, skrive- og skribleaktiviteter og ved højt-læsnings- fortælle- og læseaktiviteter. Med skriftsprogsindikatorerne kan man fortolke sproghistorien, så skriftsprogstilegnelse fremstår som noget, der går på tværs af børnehave og indskoling.

Desuden angives kontekst-indikatorer, typer af interaktioner, aktiviteter og faciliteter, der typisk kan skabe basis for tilegnelse af skriftsprog. Disse indikatorer understreger at skriftsprogstilegnelse bør udforskes i relationen mellem barnet og omgivelserne.

Det omtalte materiale kan frit hentes fra www.videnomlaesning.dk.

Det følgende er et eksempel på en konkret sproghistorie, som blev 'indfanget' en sommerdag i en Københavnsk børnehaveklasse:

Thomas læser op

Det er spisepause, og børnene sidder på deres pladser med madpakkerne fremme. Thomas er blevet tidligt færdig med sin mad og går op til Mona (børnehaveklasseleder). Thomas spørger Mona, om han må læse en historie for sine klassekammerater, mens de spiser færdig. Det får han lov til. Thomas vælger en bog fra en kurv med de læselet- og billedbøger, klassen læser for tiden. Det er tydeligt at han glæder sig. Han har valgt en læseletbog med en historie om en tyv. En historie han – og klassen – kender i forvejen, fordi Mona



tidligere har læst den højt og klassen har snakket om billederne m.m.

Thomas begynder at læse; ord for ord læser han teksten højt. Ca. halvvejs inde i historien stopper Thomas op. Klassekammeraterne sidder spændt og lytter. Det virker, som om Thomas bliver nervøs. Han har svært ved at fortsætte men giver ikke op. I stedet for at forlade sig primært på ordene og således på 'den rigtige' historie, fortæller Thomas den sidste del ved hjælp af en kombination af de bidder af handlingen, han kan huske, sin fantasi og billederne i bogen. Undervejs holder han pauser og viser billederne med en højtidelig mine.

Det bliver en helt nyt slutning og alt i alt en smadder god historie med både en lastbil, tyvekoster og et hus, der er 'gået helt i stykker' (i den oprindelige version ødelægger tyven et vindue for at komme ind, men billedet af den ituslåede rude får nu en helt ny betydning). Thomas' klassekammerater lytter opmærksomt og klapper, da Thomas er færdig.

Teksten forsøger ikke at være en neutral gengivelse af en serie handlinger. Sproghistorien er, som den foreligger, en rekonstruktion af Thomas' oplæsning. Den er bevidst skåret til, så den falder i tre dele. En begyndelse, en midte (med et brud: her Thomas, som halvvejs inde i historien stopper op men er *vedholdende*) og en slutning; en lille fortælling.

Vi påstår, at ovenstående sproghistorie kan virke anerkendende, hvis den bringes tilbage til Thomas. Den narrative form fremmer en i sig selv meningsfuld tekst (en lille historie), som beskriver Thomas i færd med at blive en 'højtlæser' eller en 'historiefortæller'. Som sådan kunne denne sproghistorie indgå i Thomas' elevplan, portfolio eller lignende.

Med indikatorerne kan sproghistorien fortolkes på følgende måde:

Thomas fortæller en delvist hjemmedigtet historie, læser 'legelæsning' og er opmærksom på læseretningen. Historien er kendt, så i en vis udstrækning *genfortæller* Thomas den. Thomas viser interesse for bøger, er opmærksom på narrative strukturer (plot) og 'læser' billederne.

Særligt fortolkningsdelen retter sig mod både lærere og pædagoger – mod børnehave, SFO og indskoling. Selvom sproghistorien udspiller sig i en børnehaveklasse, kan den med indikatorerne fortolkes så der fremdrages almene kvaliteter, der går på tværs af fag, professioner og på tværs af børnehave og indskolingsområdet i det hele taget. Lad os se nærmere på denne påstand.

Fra en indskolingsposition kan det springe i øjnene, at sproghistorien fremhæver Thomas' opmærksomhed på læseretningen – det kan forekomme at være for elementært og derfor ikke ambitiøst nok for den første læsning og skrivning i skolen. Vi har sympati for sådan en indvending og kan fuldt tilslutte os, at der skal være meningsfulde udfordringer på et tilpas niveau. Lad os derfor stoppe op og undersøge, hvad der egentlig kan udledes af, at Thomas er opmærksom på læseretningen.

Thomas viser tegn på en begyndende fortrolighed med traditionelle bogtekster; lineær læsning, hvor man læser linje for linje fra venstre mod højre. På tværs af børnehave og indskoling er det oplagt at spørge, hvordan fortrolighed med lineær læsning kan bringes i spil i forhold til læsning der kalder på andre læsestrategier. Børn møder et utal af tekstformer og (mulige) læseretninger. Allerede inden skolestart har mange børn stiftet

bekendtskab med DR's website Oline.dk. Hvordan kan pædagoger og lærere bringe denne fond af fortrolighed med multimodale tekster i spil?

Vi argumenterer for at forskyde en hverdagsopfattelse af 'læseretningen' som en universel og/eller elementær størrelse, og i stedet opfatte det at et barn er opmærksom på læseretning som en demonstration en potentielt kompleks-, og under alle omstændigheder kontekstuel færdighed.

Vi vil nu diskutere et andet element i fortolkningen af Thomas' oplæsning, nemlig fremhævingen af, at Thomas, med udgangspunkt i en kombination af bogens billeder og erindring om tidligere oplæsninger digter en historie med et klart plot. Dette plot er struktureret omkring en begyndelse, en midte og en slutning og signalerer, at Thomas er opmærksom på narrative strukturer. Et dansk studie af en gruppe 5-årige børns narrative kompetencer peger på, at halvdelen af de undersøgte børn havde tilegnet sig basale kompetencer, og at 20% endda udviste mere avancerede kompetencer, som gjorde dem i stand til at etablere et handlingsforløb som en logisk og sammenhængende helhed. I forlængelse heraf er der indhøstet flere positive erfaringer med at lade børnehavebørn fortælle og tegne/ skrive historier i en struktureret ramme (Broström, 1999). Det er principielt et livslangt læringsanliggende at forfine og

videreudvikle de narrative kompetencer, som altså allerede findes i børnehavealderen. Der er i øvrigt noget, der tyder på, at børns rollelige ofte struktureres narrativt. Her har vi altså en kompetence – en *begyndende narrativ kompetence* – som helt oplagt kan dyrkes i både børnehaven og i indskoling.

Vi forlader nu eksemplet med Thomas, som oplæser, for at skitsere det fundament, som sproghistorier hviler på.

Baggrund: Læring er en kvalitet ved social interaktion

Sproghistorier bygger på læringshistorier, som er en dokumentationsmetode udviklet i New Zealand (se faktaboks). Læringshistorier kan dokumentere børns læring og handler ikke kun om opnået viden. I stedet lægges vægten på anlæg for læring; de såkaldte *dispositioner*. Barnet kan være disponeret for at være nysgerrig, modig, pligtopfyldende, ihærdig, interesseret, åben, villig – alle gode læringsdispositioner. Men barnet kan også være disponeret for at være forbeholden, afvisende eller at give op. Et anlæg eller en disposition er altså en tendens eller en tilbøjelighed, barnet har for, hvordan det agerer i en given *kontekst*.

Således repræsenterer læringshistorier et skifte fra en individuel læringsforståelse, hvor læring er uafhængig af omgivelserne til en model, hvor læring opstår i forholdet mellem barnet og





omgivelserne. Læring ses som en kvalitet ved social interaktion. Barnet og kammeraterne gør sig meningsfulde erfaringer med hinanden og med omgivelserne. Disse interaktioner og situationer indfanges i læringshistorierne som små historier; *narrativer*.

En narrativ tilgang afspejler læringen anderledes end præstationsmålinger, fordi narrativer også indfanger barnets egen stemme, relationer, holdninger og kulturelle baggrund. En læringshistorie er den voksnes redigerede udlægning af det, der skete, med en begyndelse, et brud og en slutning. Bruddet er det sted i fortællingen, hvor verden åbner sig. Det er væsentligt, at fortællingen er den voksnes redigerede udlægning, da der heri ligger en personlig beskrivelse af barnet og dermed en mulighed for anerkendelse.

Læringshistorier anvendes til at se barnet og til at dokumentere de magiske øjeblikke, hvor verden åbner sig for barnet, hvor barnet oplever erkendelsens sus. Når pædagogen og læreren bringer den konkrete læreproces tilbage til barnet i form af en læringshistorie, vil barnet potentielt opleve det som en anerkendelse af sin læringsdisposition: Han/hun var villig til at lære, var interesseret, men barnet kan også opleve en anerkendelse af, at det lykkedes at erobre endnu et lille stykke af verden. Hvis en læringshistorie skal styrke barnets selvværd, skal

barnet altså ikke bare bringes til at vide – det skal også bringes til at vide, *at det kan komme til at vide*.

Så alt i alt er det denne narrativt orienterede, kontekstfølsomme baggrund, som ligger til grund for den metode, vi kalder sproghistorier. Vi har så at sige beholdt de overordnede rammer fra læringshistorierne men har tilsat indikatorer, som retter sig specifikt mod det sproglige.

At fokusere på og dokumentere det sproglige har en lang tradition i indskolingssammenhæng, mens det er forholdsvis nyt i relation til børnehavepædagogik. Vi mener, at sproghistorier er et bud på, hvordan man kan indfange situationer, også fra børnehavens hverdag, og med indikatorerne sætte fokus på de skriftsproglige kvaliteter ved disse situationer. Det vil vi diskutere i det følgende.

Sproghistorier får øje på skriftsprog i børnehaven

Sprogpædagogikken i børnehaven kan have samme omdrejningspunkter som danskundervisningen i de første år i skolen, nemlig det mundtlige sprog (lytte og tale), skriftsproget (skrive og læse) samt litteratur og kommunikation.

Det mundtlige sprog udvikles, når pædagogen stiller sig til rådighed for samtale og iscenesætter situationer, hvor barnet

inviteres til at indgå i mundtlig kommunikation. Det sker fx i rundkredsen, ved måltiderne og i projektgrupper, hvor en pædagog og et mindre antal børn har sat hinanden stævne omkring udfordrende og meningsfulde emner.

I de situationer anvender pædagogen mange metoder for at få alle børn til at være aktive sprogbrugere. Et eksempel: I forbindelse med EASE-projektet omdannede en børnehave en papkasse til et TV apparat, som børnene energisk erobrede på tur for at læse nyheder op. At sidde beskyttet bag TV skærmen bevirkede, at også de sprogforsigtige børn gennemførte en sproglig formidling af deres budskab.

Det mundtlige sprog stimuleres også gennem *oplæsning* af god børnelitteratur, der ofte praktiseres som dialogisk oplæsning, hvor børnene opfordres til at kommentere og reflektere over både historiens indhold og særlige sproglige vendinger og ord. I andre situationer gennemføres oplæsning uden egentlige afbrydelser men efterfølges af en såkaldt litteratursamtale, hvor børnene udfordres med spørgsmål som: Var der noget i historien, I godt kunne lide? Var der noget, I ikke kunne lide? Var der noget i historien, som mindede om andre historier (Broström, Frandsen & Vilhelmsen, 2006)?



Jo mere børn har været inddraget i oplæsning, jo bedre bliver de til selv at *fortælle historier*. Også denne indikator gælder på tværs af børnehave og skole. At fortælle historier og få god feedback fra kammerater bidrager til, at barnet ser sig selv som historiefortæller, hvilket både skaber en positiv selvudvikling og styrker barnets sproglige kompetencer og bevidsthed om narrative strukturer, som vi så det ovenfor, hvor Thomas var oplæser.

Pædagogerne skaber betingelser for at børnene får lejlighed til at fortælle egne historier, som bliver skrevet ned og gemt i børnegruppens egen historiebog, der ofte bliver børnenes foretrukne oplæsningsbog. Da nogle børn har svært ved bare at fortælle løs, må pædagogen skabe støttende omstændigheder. Der kan være tale om, at børnene i begyndelsen fortæller historier med støtte i legetøjsfigurer fra eventyr som fx De tre små grise og ulven, De tre Bukke Bruse, De tre bjørne og Guldlok. Også et hjemmelavet TV-apparat af en malet papkasse kan fungere som støttende kulisse; nogle børn finder det lettere at fortælle, når de indtager rollen som TV speaker i papkassen.

Mindre børn arbejder aktivt med skriftsproget. Børns første skriftsprog ses i deres tegninger, hvor de med symbolsprog repræsenterer omverdenens gen-

stande og fænomener (Vygotsky, 1982). Det skaber grundlag for, at de opdager, at de også kan 'tegne tale', dvs. danne skrifttegn for tale. Typisk laver børnene krusedulleskrift, de skribler og leger, at de skriver hele historien, og senere indføjer de enkelte 'rigtige' bogstaver og ord, hvilket lidt efter lidt fører til et første trin i udvikling af konventionel skrift. Således er 'legeskrivning' en skriftsprogindikator – et tegn på at en situation med krusedulleskrift indeholder element af skriftsprogstilegnelse.

De ældre børn i børnehaven skriver ordkort og leger med de kære og nære ord; først og fremmest deres eget navn, mor og far. De skriver indkøbssedler sammen med pædagogen, der også introducerer skriftsproget i deres rollelege ved for eksempel at forsyne lægelegen med receptblokke og politilegen med bødeblokke. Skriftsproget knyttes også til tegneaktiviteten, hvor børnene med udgangspunkt i fortrykte skabeloner med tre ruder (begyndelse, midte og slutning) producerer de simple tegneserier, som de efterfølgende fortæller og skriver (eller får skrevet) tekst til.

Ovennævnte aktiviteter er interessante og meningsfulde for børnene her og nu, samtidigt med at de er veje til læsning og skrivning i skolen. Desuden kan aktiviteterne indfanges og kvalificeres med sproghistorier som dokumentationsmetode.

Afsluttende betragtninger

Vi har skitseret, hvordan sproghistorier er en skriftsprogorienteret videreudvikling af dokumentationsmetoden læringshistorier, og har lavet nedslag i både indskolings- og børnehavesituationer for at vise, hvordan sproghistorier konkret kan inspirere til didaktisk refleksion ved skriftsprogstilegnelse på tværs af børnehave og skole. I det følgende diskuterer vi metodens begrænsninger.

Sproghistorier er en slags kontekstbase-rede, positive vidnesbyrd og egner sig således ikke til en systematisk kortlægning af det enkelte barns sproglige kompetencer, herunder læse- og skrivefærdigheder. Da sproghistorier ideelt set følger børnene og ser skriftsprogstilegnelse i mange forskellige sammenhænge,

er det ikke muligt at bruge sproghistorier til at etablere et præstationsmæssigt gennemsnit eller til at sammenligne det enkelte barns kognitive, skriftsprogsmæssige færdigheder med en etableret norm, f.eks. 'alderssvarende niveau', osv. Nogen kan opleve sproghistorier som en ekstra byrde oven i elevplaner, test og mange andre former for eksisterende dokumentationsmetoder. Det er klart, at et velfungerende samarbejde mellem børnehave og skole kræver ressourcemæssige prioriteringer, herunder timer sat af til mødeaktivitet og det praktiske arbejde med at indfange og analysere sproghistorier; noget der i øvrigt bedst gøres, når man er to voksne til stede; en der står for aktiviteten, og en der er i baggrunden med kamera og skriftsprogindikatorer, spejdende efter potentielle anekdoter med et sprogligt/skriftsprogligt indhold.

Ovenstående indvendinger er væsentlige men har deres praktiske løsninger. Et mere grundlæggende problem for sproghistorier er selve indikatorerne, som nok er beregnet til at signalere en bred og helhedsorienteret tilgang til skriftsprogstilegnelse, men som i sig selv kan ende med at fungere som en slags mekanisk tjekliste. Eksempel: "Krusedulleskrift er en vej til skriftsprog (siger indikatorerne), så vi må altså sørge for, at børnene praktiserer krusedulleskrift". Som sådan er sproghistorier ikke et pædagogisk koncept, klappet og klar med en 'motorvej' til succesfuld skriftsprogstilegnelse, snarere et stadig (groft skitseret) udgangspunkt for at anerkende det skriftsproglige potentiale i børns ofte spontane aktiviteter, og samtidig indsamle materiale, der lægger op til at lærere og pædagoger bringes sammen i didaktisk refleksion.

Hvorom alting er, mener vi at sproghistorier i praksis har vist sig at være nyttige og frugtbare som tværprofessionelt dokumentationsværktøj mht. skriftsprogstilegnelse i børnehave og indskoling. Læseren opfordres hermed til at downloade en sproghistorie-pakke (skema, indikatorer og eksempler) fra www.videnomlaesning.dk og evt. selv prøve at indfange sprogdimensionerne i nogle af hverdagens øjeblikke i børnehave og indskoling.

Faktaboks

Internationalt set gribes børnehave- og skolestartsområdet an på to grundlæggende forskellige måder: Den ene tilgang lægger vægt på at lære barnet fagligt stof (kundskaber og færdigheder) så tidligt som muligt. Den anden tilgang vægter barnets alsidige, personlige udvikling. I den anden tilgang kan det stadig være vigtigt med et formelt indhold i pædagogikken, men dette indhold fortolkes med udgangspunkt i målsætninger om demokratisk dannelse, sociale kompetencer og barnets motivation for at lære.

Med udgangspunkt i den sidstnævnte tilgang har forskere fra 8 EU-lande heriblandt Danmark, undersøgt kontinuitet i pædagogisk praksis vedrørende skriftsprogstilegnelse i børnehave, SFO og indskoling. Projektet gik under forkortelsen EASE, Early Years Transition Programme, og varede fra august 2008 til august 2010².

Kontinuitet som begreb er hentet fra dansk og international forskning i overgangen fra børnehave til skole. Kontinuitet beskriver vigtigheden af at 'bygge bro' mellem børnehave og skole. De voksne på begge sider af 'broen' bør være i stand til at anlægge et fælles blik på barnet. Dermed ikke sagt at lærere og pædagoger skal tænke og handle ens, blot at det har afgørende betydning for det enkelte barn, at skiftet fra børnehave til SFO/skole foregår i et pædagogisk landskab, hvor lærere og pædagoger har fælles udsigtspunkter (Broström, 2002).

I den danske del af projektet var vi interesserede i at udvikle et dokumentationsværktøj som kunne forbinde de generelle betragtninger om kontinuitet med et specifikt fokus på skriftsprogstilegnelse. Det skulle være en måde, der på en og samme tid virker anerkendende på barnet og kan fungere som et tværprofessionelt planlægningsværktøj.

Vi tog udgangspunkt i de New Zealandske Læringshistorier (Carr, 2005) og tilføjede skriftsprogstilegnelse, så de blev til Sproghistorier. Denne proces beskrives i artiklen.



Noter

¹ Læs bl.a. Viden om Læsning nr. 7, hvor der er fokus på multimodale tekster.

² Se mere på EASE-projektets officielle hjemmeside: <http://www.ease-eu.com/>

Litteratur

Broström, S. (1999). *Jeg vil li' fortælle en historie*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Broström, S. (2002). Kontinuitet og helhed i overgangen fra børnehave til skole. BARN(1).

Broström, S., Frandsen, M. & Vilhelmsen, K. (2008). *Læsning og litteratur i skolestarten*. København: Nationalt Videncenter for Læsning.

Carr, M. (2005). *Læringshistorier: Evaluering og udvikling af læring i institutioner*. København.: Hans Reitzel.

Vygotsky, L.S. (1982). *Om barnets psykiske udvikling: En artikelsamling*. København: Nyt Nordisk Forlag.