

TIDSSKRIFTET VIDEN OM LÆSNING

Nr. 8 september 2010

Viden om Læsning nr. 8, september 2010

Redaktører: Birgit Jelert, Lene Herholdt,
Ruth Mulvad og Klara Korsgaard (ansv.)
Layout: Lise Korsgaard
Foto: Anders Hviid

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

ISSN nr: 1902-3472

Nationalt Videncenter for Læsning
Titangade 11
2200 København N
E-mail: info@videnomlaesning.dk
www.videnomlaesning.dk

Viden om Læsning 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

Tidlig skriftsprogstilegnelse – hvor tidligt?

Hvor tidligt i et barns liv begynder tilegnelsen af skriftsprog? Hvordan kan voksne i barnets verden støtte barnet i den tidlige skriftsprogstilegnelse – og fra hvornår i barnets liv? Det er centrale spørgsmål i dette temanummer af Viden om Læsning om tidlig skriftsprogstilegnelse.

Børnehaveklassen blev gjort obligatorisk fra skoleåret 2009. Det gav anledning til, at de eksisterende læreplaner blev præciseret: de nye trinmål for børnehaveklassen sætter fokus på børns sproglige udvikling: på talesproget og de første skridt ind i skriftsproget. Og med trinmålene følger også behov for at kunne vurdere eleveres sproglige udvikling: sprogvurdering i børnehaveklassen er nu obligatorisk.

Dette eksplicite fokus på eleveres sproglige udvikling i 6-års-alderen rejser et fundamentalt spørgsmål: er det først i 6-årsalderen, skriftsprogstilegnelsen skal på elevernes læringsprogram? Er det først i den alder, at eleverne er parate til at lære om, hvad skriftsprog er og kan?

Fleere af artiklerne i dette nummer af Viden om Læsning besvarer spørgsmålet ved at sige, at børnene allerede i dagtilbud og i hjemmet omgives af skriftsprog, og at skriftsproget er en så central del af dagens kultur, at det er lige så naturligt, at børn lærer at omgås skrift- som talesprog. Børn er meget tidligt i deres liv ikke alene opmærksomme på skrift men også særdeles nysgerrige efter at udforske og eksperimentere med den.

En konsekvens af denne synliggørelse af skriftsprogskulturen som del af børns tidlige socialisering er, at undervisningen i indskoling med fordel kan bygge på de skrifterfaringer, som eleverne har med i rygsækken fra hjem og dagtilbud. En anden konsekvens er at være opmærksom på faktorer, som har indflydelse på børns opmærksomhed på skriften i den tidlige alder. Forældre og pædagoger kan skærpe den sproglige udvikling ved at snakke om sprog, ved at være opmærksomme på situationer hvor sproget spiller en rolle. Forskningen kan sætte ind med udvikling af sprogudviklende pædagogik i dagtilbud og indskoling, der har sigte på den senere læse- og skriveudvikling i skoleforløbet.

Vi ønsker jer en rigtig god læselyst!

Indhold

Carina Fast og Aase Holmgaard: Symboler og bilder – vigtige indslag i barns tidlige læs- og skrivutvikling	Side 1
Kjeld Kjertmann: Skriften formidlet som sprog – af barnets nære voksne	Side 7
Dorthe Bleses og Anders Højen: Sprogvurdering i børnehaveklassen	Side 11
Helle Pia Laursen og Line Møller Daugaard: "Et dari-agtigt A" – skriftsprogstilignelse og biliteracy	Side 16
Anders Skriver Jensen, Ole Henrik Hansen og Stig Broström: Sproghistorier: En bro mellem skriftsprogstilignelse i børnehave og indskoling?	Side 21
Kirsten Friis: Anmeldelse af: Barn læser og skriver – specialpedagogiske perspektiv	Side 26
Klara Korsgaard: Anmeldelse af: Läsa, skriva, tala	Side 28
Karin Trøjborg Kyster: Anmeldelse af: Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen	Side 30

Symboler och bilder

– viktiga inslag i barns tidiga läs- och skrivutveckling

AF CARINA FAST, FIL DR I PEDAGOGIK VID UPPSALA UNIVERSITETHJÆLPEMIDDELINSTITUTTET) OG AASE HOLMGAARD (LEKTOR, PH.D., PROFESIONSHØJSKOLEN VIA)

Barn växer upp i en värld av symboler och bilder. I denna text förs ett resonemang kring vad detta kan ha för betydelse för barnets vägar in i skriftspråket. Framför allt betonas vikten av att förskola och skola bör sträva efter att skapa en kontinuitet i barns lärande.

Att kommunicera är fundamentalt viktigt i alla mänskliga relationer. Vi synliggör oss själva och ser varandra via gester, genom tal och med hjälp av skrift. Den engelske literacy- forskaren David Barton menar att i läsandet och skrivandet berättar vi om omvärlden för varandra. Han skriver: "Literacy is part of communication, of reporting the world to others" (1994, s. 43).

Centrala utgångspunkter i modern läs- och skrivforskning är att läsandet och skrivandet är något som människor gör, tillsammans med andra eller på egen hand. Det utövas på en speciell plats och för ett speciellt ändamål. Inom olika kulturer förekommer olika typer av läs- och skrivaktiviteter. Läsandet och skrivandet för människor samman och ger dem en gemensam historia. Människor läser och skriver på olika sätt beroende på i vilket sammanhang aktiviteten ingår, i hemmet, i skolan, på arbetsplatsen, i kyrkan etc. Läsandet och skrivandet baseras på ett system av symboler som kan användas för kommunikation människor emellan. Gemensamt för användandet av symboler är att de kan återläsas och förstås av andra som har kunskap om samma symboler (Barton, 1994).

Jag vill i denna text diskutera hur barn möter och använder sig av symboler och bilder i utforskandet av världen och i kommunikation med andra. Jag vill framför allt ta fasta på hur detta är viktiga inslag i deras tidiga läs- och skrivutveckling. Förr har det ofta talats om barnet som befinner sig i stadiet före läsandet och skrivandet. Då har man främst tänkt på barnets behärskande av det latinska alfabetet. Jag vill emellertid hävda att barn börjar sin läs- och skrivutveckling

mycket tidigare, då de avläser och tolkar och kanske till och med själva använder symboler och bilder. Att lägga märke till och känna igen symboler och bilder kan vara ett första steg till begynnande medvetenhet om skriftspråket. Gunther Kress framhåller i sin bok *Before writing* (1997, s. 1) att information kommer klädd i många kläder som nummer, bilder, elektronisk teknologi och via det talade och skrivna språket. Barn lever i denna värld av multimodalitet från det att de föds och de tycks kunna anpassa sig och förstå och använda sig av dessa uttryck. Anne Løvland skriver:

Tanken om att vi ikke utelukkende kommuniserer gjennom verbalspråk, har fått godt feste og speiler et samfunn der særlig det visuelle har fått større plass og sterkere fokus (Viden om Læsning, nr 7, 2010).

Att växa upp bland symboler

Det lilla barnet växer upp i en värld där det är omgivet av texter, som innehåller symboler och bilder. De registrerar omvärlden och möter en rad budskap som på ett eller annat sätt formar deras vardag. Frågorna: Vad är det? Vad står det där? väcks tidigt hos många barn. M:et på McDonalds kan betyda något positivt. De trycker på hissknappen med en 3:a. Och se, det verkar!

Symboler finns av allehanda slag och de avläses snabbt. De är ofta noga utprövade. Många symboler är internationella även om vissa avvikelser kan förekomma. Den miljö och den tidsålder ett barn växer upp i, men också barnets egen ålder, påverkar hur de tolkar symboler i sin omgivning.

I den yttre miljön

En åttamånaders baby som sitter på sin mammas arm reagerar antagligen inte inför polkagrisen utanför en affär i Gränna.



Hos treåringen däremot kan saliven börja rinna till och skylten kan ge upphov till tjat på den vuxne, om att köpa. Hos en annan treåring, född på en plats där han eller hon aldrig kommit i kontakt med dylika sötsaker, väcks kanske inga som helst associationer till smakupplevelser vid mötet med denna randiga tingest.

Ännu ett annat barn, Johanna, kanske ser "sin" bokstav J, upp- och nervänd.

Symboler läses selektivt. Det är lättare att se dem som står för något man tycker om. Vuxna kan ibland hjälpa över hur även det mycket lilla barnet snabbt lär sig var man t.ex. kan köpa glass. Andra symboler måste vuxna med nit försöka få barnet att uppfatta och förstå. Så är det med skylten för övergångsställe.



Symbolerna måste kunna ses även om andra texter runt omkring blinkar och stör.

Bilens märke/logotyp är tydligt tecknat. Robert känner igen elva olika märken. Han kommenterar "Volvo, Nissan, Saab". Han kan mycket tydligt särskilja den ena symbolen från den andra, ser deras utmärkande drag. Det är det han senare måste kunna göra då han ska skilja t.ex. bokstaven "U" från bokstaven "V". Han kan naturligtvis inte läsa texten på sidorna men det han gör är mycket tydligt en väg in i skriftspråket. Dessutom samtalar han och hans mamma om texten tillsammans. Mamman gör, likt

speciell röst. Indirekt identifierar de sig som läsare, vilket är en god grund för fortsatt läs- och skrivutveckling.

På datorskärmen

För inte så många år sedan var det ovanligt med datorer i hemmen. Mobiltelefoner var knappt uppfunna och e-mejl användes inte. Kress (1997, s. 6) skriver att landskapet för kommunikation har förändrats rasande fort och det händer *nu*. Det är viktigt att vara medveten om denna förändring.

Idag är allt detta en naturlig del av barns vardag och de deltar ofta i användningen av denna teknik. Barnen ser sina föräldrar och äldre syskon använda datorer. De lär sig tidigt att sätta på och stänga av datorn, att hantera kontrollen, byta skivor och använda tangentbordet. Många barn börjar också spela data och videospel. Aktiva spelare måste känna till den speciella grammatik som råder för att kunna tolka vad olika symboler, karaktärer, former och färger står för.

På film och teve

Teve och film hör ofta till de första kulturella upplevelserna i många barns liv. Barnen lär sig tidigt att urskilja de rörliga bilderna på skärmen. För detta är förmågan att skilja mellan bakgrund och karaktärer, viktig. De lär sig koderna för hur rörliga bilder berättar en berättelse, att t.ex. en viss rörelse betyder något särskilt. De lär sig också att tolka det sätt på vilket musik, ljud och färger skapar en atmosfär i en film, att ljud och färg effekter kan signalera fara eller glädje. Internationell literacy-forskning har det under en rad år uppmärksammat att den strategi med vilken det lilla barnet tolkar rörliga bilder ligger nära det sätt på vilket barnet närmar sig tryckt text.¹

Via film och teve får barn också tidigt en stor källa av berättelser, som är inspirerande då de själva berättar, muntligt eller skriftligt.

Uppväxtmiljöns betydelse

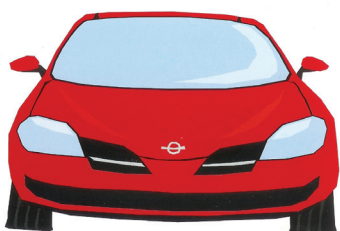
Den miljö som barn växer upp i är betydelsefull för barns vägar in i skriftspråket. Barnen möter texter av olika slag i sina hem i samband med tevetit-



Man måste kunna koncentrera sin uppmärksamhet. Precis som då de latinska bokstäverna ska avläsas och tolkas på en bok- eller tidningssida där det samtidigt finns många andra budskap. Till detta krävs en inskolning under handledning av andra personer runt barnet.

I böcker

Robert är 1år och 10 månader. Han tittar i sin älsklingsbok *abc för biltokiga* (Madsen, 2002) tillsammans med sin mamma. På varje uppslag så ser man fronten på en bil.



Marilyn Cochran-Smith (1984) rekommenderar, hon för texten in i Roberts liv, då hon säger: "Ja, en Saab, precis som farfar har. Kommer du ihåg när ni fick motorstopp, precis när ni skulle åka på färjan till Gräsö?" Hon för också Roberts liv in i texten, då hon säger: "Titta den är grön, precis den färgen som du tycker om." Robert överför sitt kunnande från bokens sidor till andra sammanhang. Ute på stan ser han de bilmärken som han kan, överallt, till och med på navkapslar. Skrattande pekar han på dem och säger deras namn.

När det lilla barnet kommer och vill få en bok läst för sig har han eller hon förstått något mycket väsentligt. Bilderna, men också de förunderliga små bokstavskrumelurerna, är förenade med något positivt att ta del av. Många barn börjar sedan att själva "bete sig" som läsare då de sitter med en bok, vänder blad och läser högt med en

tande, vid utforskande av mat- och leksaksförpackningar, i möte med reklam och i andra sammanhang där symboler, bilder och texter förekommer. Även bostadsområdet har stor betydelse för vilka texter barnen ser. Barnens intressen är ofta en drivkraft för vad de lär sig. Inläringen är inte förlagd till något speciellt område utan kan ske var som helst, i affären, på lekplatsen, på bussen. Barn gissar sig ofta till mening, får bekräftelse av personer i sin omgivning, gissar igen, ställer hypoteser, jämför en symbol med en annan, ser detaljer i en bild. På samma sätt gör de senare med bokstäver som de möter i det latinska alfabetet.

Varje grupp, en familj, en släkt, medlemmarna i en kyrka, omges av sina symboler och bilder. Barnen tar del av dessa och blir därmed också delaktiga i den kultur och de traditioner som de växer upp med. Varje nytt textinslag i barnens liv blir ett viktigt inslag i barnets unika läs- och skrivhistoria. Den amerikanska forskaren Yetta Goodman (1984) liknar en människas läs- och skrivutveckling vid ett träd och talar om "roots of literacy". I rötterna finns allt som barnet lär sig tidigt i livet då de tittar i leksakskataloger, tar del av högläsning, ser vuxna skriva, lär sig olika logotyper etc. Rötterna utvecklas långt innan barnet deltar i någon formell undervisning. Dessa tidiga erfarenheter av skriftspråket bär barnet med sig då det tar sina första stapplande steg till eget skrivande och läsande. Erfarenhet läggs till erfarenhet. Så småningom börjar barnet förstå läsandets och skrivandets princip. Detta utgör stammen i trädet. I trädets krona skjuter det sedan nya skott hela livet. Den moderna människan ställs ständigt inför nya utmaningar i skriftspråket, olika för olika individer. Men klart är att utan rötterna och stammen skulle detta över huvudtaget inte vara möjligt.

Yael, är ett av sju barn, som jag följde under tre års tid i deras hem. Barnen växte upp i olika sociala och kulturella miljöer. Syftet var att utforska i vilka sammanhang barnen deltog i läsande och skrivande aktiviteter med föräldrar och andra personer i sin närhet eller läste och skrev på egen hand. Barnen

var fyra år vid studiens början (se Fast 2007, 2009).²

Yaels mamma är judinna medan pappan är uppvuxen i den kristna traditionen. Yael har ett piano i sitt rum. Hon började lära sig att spela piano när hon var sex år. Det gjorde hennes mamma så ock hennes morfar. Yael förklarar noterna i sin pianoläxa som att "dom är nästan som bokstäver, som man kan läsa."



Hon uttrycker samma sak som Roger Säljö (2005, s. 162) att "noterna är musikens skrift." När Yael, som sjuåring, spelar på sin första konsert i synagogan delar hon kunskapen om samma symboler med de andra unga pianisterna. Däremot delar hon inte denna kunskap med de andra barnen i studien, förutom Oskar, som kommer i kontakt med noter då han sjunger i kyrkans barnkör.

Många barn delar symboler med varandra

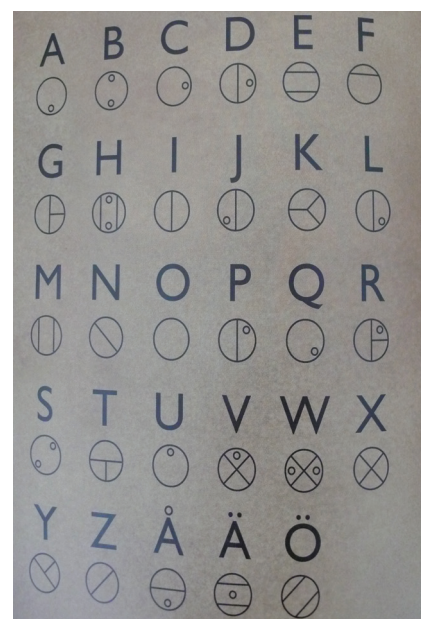
I Yaels fall är det via sin mamma som hon kommer i kontakt med en viss typ av symboler, i detta exempel noter, och delar dessa med andra barn i samma kulturkrets. I många andra sammanhang kommer barn i kontakt med symboler och bilder i samband med leksaker, filmer, teveprogram och andra populärkulturella inslag. Där betyder kamraterna mycket. Tillsammans med dem övar de upp en förmåga att skilja den ena bilden och symbolen från de andra. De informerar och lär varandra.

"Titta, mitt namn på matoranska!"

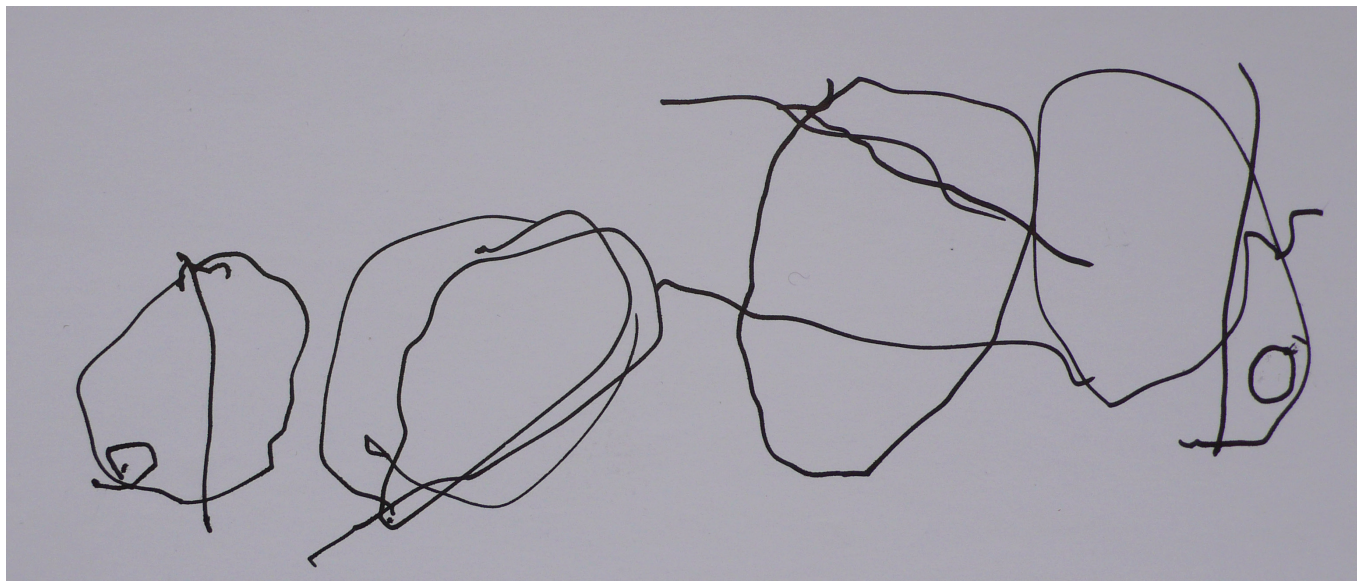
Joel³ är fem år och älskar Bionicle.⁴ På förskolan återkommer han ständigt till dessa figurer i sina lekar och vid samtal under morgonmötena. På en fråga från förskolläraren hur han vet allt han vet, så svarar han att han har en bok hemma, som hans pappa brukar läsa för honom. Förskolläraren ber honom ta med sig boken och nästa dag visar Joel den på mötet. Boken heter *Den officiella guiden till Bionicle. Samla kraften! Legenden lever!* (Farstey, 2003).

Så han berättar! Om folket på Mata Nui, om kungen som var snäll mot alla men hur hans bror Makuta blev avundsjuk och uttalade en förbannelse som fick kungen att falla i djup sömn. Om hur solen slutade skina och inget kunde växa. Han sänker rösten och säger: "Men en dag spolades sex toaner upp på land ..." Han använder det klassiska sättet att berätta en saga. Han höjer och sänker rösten t. ex. då det blir spännande. Han använder också ord han lärt sig i detta sammanhang som förbannelse, avundsjuk, uttala, falla i sömn etc.

Boken som Joel har med sig innehåller bilder och kartor. Den studeras av många av barnen, särskilt pojkarna. På en sida står det *matoranska alfabetet*.



En dag skriver Joel sitt namn med hjälp av det matoranska alfabetet. Mycket lyckligt visar han det för sina kam-



rater och säger: "Titta, mitt namn på matoranska!"

Hans förskollärare sätter upp hans namn på väggen med förklaringen: "JOEL på matoranska". Hon sätter också upp en kopia av det matoranska alfabetet. Detta föranleder flera av de andra barnen att också börja skriva sina namn på detta främmande språk. De delar kunskapen om samma symboler.

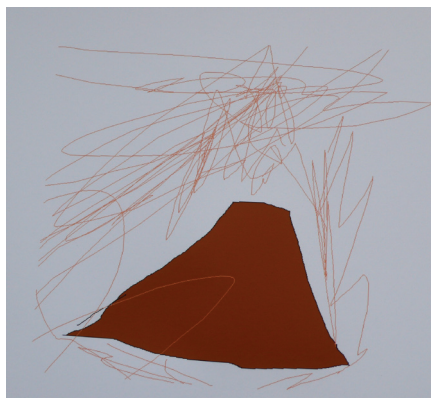
Ur läs- och skrivinlärningssynpunkt är det mycket intressant det femåriga Joel gör. Han håller de fyra bokstäverna i sitt namn i huvudet. Han bryter ner bokstav för bokstav, letar upp dem på skissen över det matoranska alfabetet och skriver av symbolen för bokstaven på sitt papper. Han plockar isär och sätter ihop bokstäver enligt det som brukar benämnas *den fonologiska cirkeln*.

Att Joel och de andra pojkarna väljer att skriva sina namn med hjälp av det matoranska alfabetet är inte speciellt märkligt. Namnet är centralt för barnets identitet. Vuxna jämför ofta hur barnets namn skrivs med andras namn, speciellt närstående. "Titta ditt och pappas namn börjar likadant!" Det egna namnet är ofta en viktig väg in i skriftspråket, då barnet börjar förstå att namnet består av speciella symboler.

"Kolla, Ahmed, vilka som är författare!"
Det är mitt i värsta askmolnskrisen.
Förskolebarnen undgår inte att höra

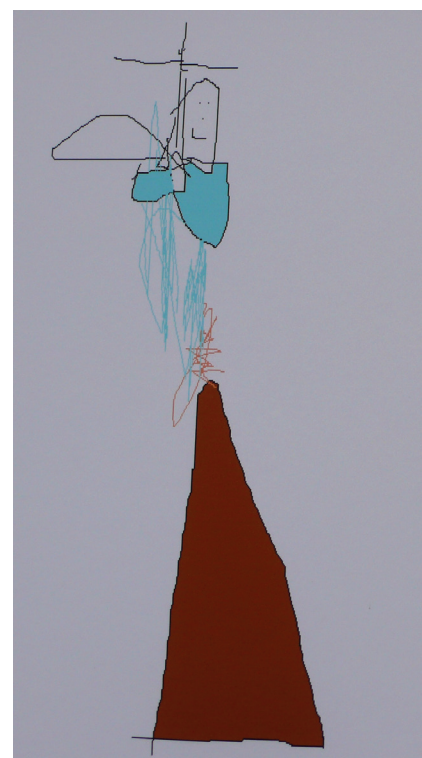
talas om detta. De är fascinerade. Det är ofta samtal om vulkanen Eyjafjallajökull på morgonens möte. Förskollärarna läser böcker om vulkaner och berättar. Viktor och Karl⁵ bestämmer sig för att göra en egen vulkanbok. De sätter sig vid datorn och sätter i gång. De hjälps åt att hitta på handlingen. Viktor börjar med att hålla i musen och skriva texten. Han har länge varit på gång med att skriva.

DE VA EN GÅNG EN VULKAN



Berättelsen utvecklas från kampen att släcka vulkanen till att människor blir hotade då deras hus börjar brinna av den varma lavan. Nu är det fara på färde och till slut kommer Karl på lösningen. Han är fullt medveten om att han inte är lika insatt i skrivandet som Viktor utan väljer, som han förklarar, att skriva på rymd-språket:

PQHSHMNEIER IRRURÄÄLEIT
AHRODOERULEOSYQJÖL HFFF
H



Karl ber en av förskollärarna att skriva ner den text han skrivit på rymd-språket. Han översätter sin text och förskolläraren skriver:

RYMDSKEPPET RÄDDADE MÄNNIS-
KORNA SOM
BODDE I HUSET OCH TOG MED DOM
TILL SVERIGE

Det är mycket som är intressant i vad

pojkar håller på med. De är fem år och för dem är det naturligt att de använder datorn och sätter igång att skapa sin berättelse. De vet hur de ritar bilder och infogar texter. De tror på sig själva som skrivare även om Karl inte kommit lika långt som Viktor. Det innebär att de vågar ge sig i kast med att experimentera med sin berättelse. Egentligen är allt tal och all skrift en form av experiment, där såväl vuxna som barn skapar något de vill uttrycka. Vilket ord ska jag använda? Vad betyder det om jag väljer ett annat ord?

Viktor accepterar rymdspråket och att Karl är expert på detta språk. Det gör även förskolläraren som hjälper till vid översättningen av rymdspråket. Hon tar Karl på fullaste allvar och bidrar därmed till att han vågar experimentera och även ta risker. Om man inte vågar ta risker i sitt tal och i sin skrift så begränsas utvecklingen. Om det kostar ett barn för mycket att göra fel, vågar han eller hon inte ta nya risker. Förskolläraren säger:

Det är aldrig fråga om att Karl inte kan vara med för att han inte kan skriva. Det är projektet att göra en bok som gäller. Det blir en läroprocess. De lär av varandra. Hur gör man? Hur skriver man den bokstaven? De ger och tar utan att mäta sig med varandra. Karl tar på sig rollen att vara expert på rymdspråket och Viktor accepterar det. Det är viktigt att man som pedagog inte bara är den som ska ge svaren. Det är lätt att man tar på sig den rollen, att barnen kommer till oss för att få hjälp med allting. Men om man håller sig lite i bakgrunden och lyssnar lite mer så får man syn på de här processerna. Om man är för aktiv och blandar sig i hela tiden, då fråntar man barnen möjligheten att lära av varandra och man bromsar frågor som skulle kunna väckas eftersom det är lätt att vi ser från vårt perspektiv.

På sista bilden på skärmen hjälper förskolläraren pojkarna att skriva "Text och bild: Viktor och Karl". Viktor pekar lyckligt på skärmen och ropar till pojkarna Ahmed, som befinner sig på andra sidan av rummet: "Kolla, Ahmed, vilka som är författare!"⁶

I förskola och skola

Barn lever i läsande och skrivande miljöer och möter texter av olika slag. De har olika erfarenheter och intressen av läsande och skrivande. De kan därför befinna sig på helt skilda nivåer i sin utveckling. Barns skriftspråksutveckling kan beskrivas i generella termer men varje enskilt barn utvecklar sina läs- och skrivrötter, beroende på ålder och miljö. I förskolan sker kulturella och språkliga möten, mellan vuxna och barn och mellan barnen sinsemellan. En av förskolans viktigaste uppgifter borde vara att sörja för att skapa tillgängliga vägar för *alla* barn, vägar som bygger vidare på deras tidigare erfarenheter men också uppmuntrar barnen till att experimentera och våga ta risker.

I de båda exemplen ovan bjöd förskolepersonalen in och gjorde det möjligt för barnen att få använda sina tidigare erfarenheter för att utvecklas vidare men också för att lära andra.⁷ Barn tycker om att tala om vad de tycker om, respektive inte tycker om. Barnen som utforskar Bionicle-världen eller skapar sin text på datorskrämen är del av en läroprocess. De lär sig lyssna på varandra, berätta, beskriva, argumentera och utveckla olika sidor av skriftspråket. I sina lekar använder barnen läsandet och skrivandet i ett funktionellt sammanhang. Det är ingen vuxen som uppmanar dem att öva för att lära, utan de gör det av eget intresse. Kress (1997, s.19) använder begreppet *motivated sign* och menar att intresset styr då barn tar sig in i texter på egen hand. Kress framhåller att barnen experimenterar med skrivandet och gör upp hypoteser om dess natur. Barnen verkar relativt obekymrade om huruvida de stavar rätt eller fel. De vuxna är ofta mer otåliga och vill att barnen ska stava rätt direkt. De har lärt sig vad som betraktas som korrekt och vill överföra detta på barnen.

Självklart ska den vuxne finnas till hands och agera handledare, men som förskolläraren, citerad ovan, säger: "Om man är för aktiv och blandar sig i hela tiden då fråntar man barnen möjligheten att lära av varandra..." Säljö skriver (2005) att det är lätt att vi utgår från att det är i förskolan och skolan som

lärande sker. Men undervisning är inte orsak till lärande. Snarare är lärande "... människans förmåga att ta till sig kunskaper och färdigheter från omvärlden, hennes förmåga att samspela med andra människor och med alla ting som hon själv har skapat" (s. 19).

Alla barn har rätt till vägar in i skriftspråket, som är kulturellt och socialt relevanta för deras liv. Kress (1997, s xix) framhåller att vi inte kan fortsätta att ignorera barnens tecken och meddelanden. Viktiga frågor för personalen att ställa är: Kommer vi barnen till mötes? Bygger vi vidare på deras styrkor? Om intet, varför? Om förskolepersonalen försöker bygga vidare på vad barnen redan kan och tar tillvara deras erfarenheter på ett meningsfullt sätt, så blir det en kontinuitet i barns lärande. Det stärker också barnets identitet, inte minst i bilden av sig själv som läsare och skrivare.

Noter

¹ I VIDEN OM LÆSNING, nr 7, 2010, finns flera intressanta artiklar om "läsning och multimodalitet".

² Studien finns redovisad i avhandlingen Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola (Fast, 2007). Den är, i bearbetad form, översatt till danska i boken Literacy – i familie, børnehavn og skole (Fast, 2009).

³ Joels föräldrar har gett sin tillåtelse till att jag använder Joels riktiga namn.

⁴ Bionicles kan köpas som byggsats i lego. De är ca 20 cm höga och klädda i rustning. Armarna avslutas i något som kan liknas vid en skorpions klor. I klorna kan en diskus sättas fast, vilken är viktig i kampen mot den onde Makuta, som har ockuperat den tropiska ön Mata Nui.

⁵ Namnen är fingerade.

⁶ Exemplet ingår i en pågående 3-årig studie Barns textvärldar- multimodala texters betydelse för barns läs- och skrivutveckling.

⁷ För den intresserade finns fler exempel att läsa i kapitlet Børns tekstverdener som potentiale i undervisningen (Fast 2009)

Litteratur

Barton, David (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford:Blackwell.

Cochran-Smith, Marilyn (1984). *The Making of a Reader*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Goodman, Yetta (1984). The development of initial literacy. I Antoinette Oberg, Hillel Goelman & Frank Smith (Eds.) *Awakening to literacy*. London: Heinemann.

Farstey, Greg (2003). *Den officiella guiden till Bionicle. Samla kraften!*

Legenden lever! Malmö: Richter.

Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Uppsala: Acta universitatis upsaliensis, nr 115) Uppsala: Uppsala Universitet.

Fast, Carina (2009). *Literacy – i familie, børnehavn og skole*. Århus: Forlaget Klim.

Fast, Carina (2010). Inbillningskraftens betydelse för barns läs- och skrivutveckling. I: Monica Axelsson, Kerstin Bergöö, Lars Brink, Carina Fast, Karin Jönsson (red.) *Et Lena Kåreland Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Kress, Gunther (1997). *Before Writing. Rethinking the paths to literacy*.

London: Routledge.

Løvland, Anne (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*. Viden om Læsning, nr 7.

Madsen, Christian (2002). *abc – för bilto-kiga*. Göteborg: ab madsen partners.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i Praktiken: Ett Sociokulturellt Perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.



Skriften formidlet som sprog – af barnets nære voksne

AF KJELD KJERTMANN, PH.D, TIDLIGERE LEKTOR I DANSK SPROG OG LÆSNING, DANMARKS PÆDAGOGISKE UNIVERSITET

I denne artikel skriver jeg om tidlig skriftsprogstilegnelse som en reel første læse- og skrivestart sammen med barnets nære voksne i familie og dagtilbud. En uformel, social praksis med udgangspunkt i det enkelte barn, den såkaldte indkulturering. Det formodede behov for særligt sagkyndige til den første læsestart er i dag et levn fra en fjern fortid hvor skriften var forbeholdt kirke, konge og adel. I dag er skriften allemandseje, og de nære voksne omkring barnet kan selv læse og skrive.

Da jeg begyndte i 1. klasse, og det kom frem, at jeg havde kunnet læse, siden jeg var 5 år, sendte den kvindelige inspektør mig et blik, som var jeg et kryb fundet under en sten.

Tove Ditlevsen

I middelalderen kunne det store flertal af befolkningen ikke læse og skrive. Men efter reformationen ønskede kongen at opdrage befolkningen i den lutherske lære, så nu skulle folket oplyses. Skriftsproget var dog fortsat et fremmedsprog for et flertal i almuekulturen, så børnene måtte blive undervist af nogen der kunne læse og skrive: degne og skolelærere.

Loven om undervisningspligt blev indført i 1814, men langt op i 1900-tallet kunne man klare sig socialt tilfredsstillende uden de store læse- og skrivekundskaber. Dette fik dog en brat ende med den informationsteknologiske revolution. I dag er man direkte sprogløs og socialt handicappet hvis man ikke kan læse og skrive. Manuelt arbejde er blevet computerstyret, og mundtlige instrukser afløst af skærmtekster. Skriften er ikke længere et fremmedsprog, men et nødvendigt og nyttigt førstesprog for alle. Ikke så tæt på vores hjerte som det talte modersmål, men et allestedsnærværende, visuelt sprog der er uundværligt for os som praksissprog, udtryksmiddel og oplevelsessprog. Vi skriver og læser på store og små skærme, store og små tastaturer. Og overalt hvor vi færdes, springer tekster i øjnene på os, skrevne, trykte og malede.

Taleklubben

Med denne situation er mulighederne for at blive fortrolig med skriftsproget ændret totalt. Talesproget, derimod, har altid været brugt og demonstreret for

barnet fra dets første levedag. Hver gang barnet er sammen med en nær voksen eller overhører samtaler mellem andre, får det demonstreret hvad talesproget kan, og hvad det betyder. Gennem en meningsfuld brug af sproget som demonstrerer hvad talelydene kan udtrykke, kommer barnet i løbet af sine første år ind i *taleklubben*. Læringen kan finde sted uden hjælp fra eksperter fordi sproget bliver brugt efter sin hensigt som et sprog til at opbygge og udvikle samværet med den lille nye i familien:

1. De voksne omkring barnet kan selv tale sproget
2. Sproget bliver demonstreret og brugt efter sin hensigt
3. Barnet erfarer hvad sproget kan bruges til
4. Barnet har sproglige 1:1 kontakter med nære voksne
5. Dette skaber et behov hos barnet for selv at udtrykke sig.

I de fleste familier er disse betingelser opfyldt når det drejer sig om modersmålet, men sjældent når det gælder skriftsproget, selv om mulighederne er rigeligt til stede i dag. Tidligere kunne forældrene ikke altid selv læse og skrive, men det kan de i dag. Tidligere mødte øjet langt færre trykte tekster i dagligdagen end i dag hvor de nære voksne kan udpege skriftbilleder og tekster overalt og fortælle om dem. Men det gør langt fra alle forældre og pædagoger, og dermed forpasses en vigtig og nærliggende mulighed for at åbne barnets øjne for skriftsproget.

Samfundets holdning

Selv om vi i dag lever i et højteknolo-

gisk videnssamfund, og selv om både hjerneforskere og forskere i tidlig tekstsproglighed fortæller at risikoen for at starte for sent med at lære at læse er større end risikoen for at starte for tidlig, har den almindelige holdning til hvordan børn bedst lærer at læse og skrive, ikke ændret sig. Det menes fortsat primært at være skolens ansvar, og nye initiativer i daginstitutionerne har alene skoleforberedende karakter. Når politikerne taler om læseproblemer, fokuserer de altid på hvad skolen kan gøre, og på trods af en omfattende viden om børn der er begyndt at læse og skrive før skolestarten, betragtes læsestarten stadig som et ekspertanliggende, og skriftsproget som noget barnet først er udviklet til at lære ved 6-7 års alderen. At børn skulle kunne begynde at læse og skrive i uformel praksis sammen med deres nære voksne før skolestarten, er endnu langt fra en naturlig tanke. Men en så indgroet, historisk bestemt barriere afskærer det store flertal af børn fra at få nogle værdifulde erfaringer med meningsfulde, afprøvende forstadier til konventionel skrivning og læsning. Personligt er jeg ikke i tvivl om at en væsentlig del af løsningen på den nuværende læsekrise ville være at sætte skriften fri før skolestarten og anerkende og anbefale den første, uformelle læsning og skrivning som en lige så naturlig og vigtig del af samværet med børn som samtalen ved middagsbordet, et spil Ludo eller Matador, fælles fjernsyn om fredagen, oplæsning på sengekanten, ture, udflugter, lege osv.

Tekstsprogklubben

Det oplever børn i familier hvor forældrene læser og skriver som en naturlig



del af deres fritids- og arbejdsliv og inddrager barnet i deres interesser og skriftsproglige aktiviteter. Og i de efterhånden mange dagtilbud hvor personalet bruger børnerettet skrift som hjælpemiddel og praksissprog i det daglige. I sådanne tekstsprogsvante miljøer er de voksne fuldt kvalificerede til at inddrage børnene i en begyndende, meningsfuld brug af skriftsproget.

Så, kære forældre og pædagoger, I er børnenes nære voksne og nærmeste sproglige samarbejdspartnere. I skal ikke afstå fra at vise jeres barn hvordan man læser eller skriver et ord det er optaget

af, eller undlade at pege på spændende ord i bogen, fordi I er bange for at gøre noget forkert eller tage barndommen fra barnet. Sådan har det lydt længe nok fra mange sider. Hvis I kan læse og skrive, kan I hjælpe børnene ind i tekstsprogsklubben. I behøver ikke at være specialuddannede for at vise barnet hvordan dets navn bliver skrevet, eller for at skrive et skilt med ordet *biler*, pege i læseretningen, fortælle hvad der står, og så sætte skiltet fast på den hylde i barnets værelse hvor bilerne skal stå. Eller aftale hvor i værelset dyrene og spillene skal stå, skrive skiltene *dyr* og *spil* og

sætte dem op de pågældende steder. Sådan kan I gøre hjemme, og sådan kan I gøre i daginstitutionen hvor det jo er særlig nødvendigt at holde orden og vænne børnene til at rydde op efter sig.

Skilte der viser hvor legetøjet skal stå, er eksempler på *skriften brugt som et sprog* der meningsfuldt og hensigtsmæssigt opfylder et formål, her at fastholde, strukturere og organisere. Og dét er skriftsproget langt bedre til end talesproget. Skriften kan huske for os og fastholde en tanke. Når ordlyden i en aftale er skrevet ned, føler vi den mere forpligtende end en mundtlig aftale, ikke mindst børn gør. Her kan skriften i mange tilfælde hjælpe med til at undgå konflikter om hvem der skal gøre det ene eller det andet. Hvis der for eksempel hjemme eller i institutionen er hængt en ugeplan op for hvem der skal dække bord, fodre kaninerne, gå i værkstedet, osv., undgår man diskussioner om hvis tur det er. For dem der ikke er på listen den pågældende dag, afventer roligt deres tur når de kan se deres navne på planen en anden dag.

Nyttige forstadier

Selvfølgelig kan små børn ikke straks læse ordene de voksne har skrevet, på samme måde som voksne eller store børn læser dem. Men det er ikke tilfældige ord. De har betydning for og sammenhæng med hvad barnet dagligt foretager sig, og er placeret centralt i forhold til deres funktion, med skriftbilledet tæt på de emner der er benævnt. Ordets udtale og betydning blev kædet sammen med dets funktion og visuelle fremtræden i barnets bevidsthed første gang den voksne skrev ordet, udtalte det og fortalte om det. Og siden vil drengen på sit værelse blive mindet om skriftbilledet hver gang han tager en bil ned fra hylden og ser kortet, eller sætter dyrene tilbage på plads. Med de hyppige gensyn vil han efterhånden få fæstnet detaljer i sin visuelle hukommelse, og en dag vil han genkende bogstaver eller ord fra skiltene andre steder når han ser dem. Som Line på to år en far fortalte om i daginstitutionen. Hun havde fået sine første ordkort som hun var meget glad for. En aften da de så fjernsyn sammen, havde Line pludselig udbrudt 'står bus' da ordet *bus* kom op på skærmen. Det ordkort havde hun fået af pædagogen da de talte

om hendes daglige køretur med bussen. Læste Line ordet på skærmen? Nej, hun genkendte det globalt som et samlet visuelt billede, men dét er sandelig også en meget værdifuld førstegangsoplevelse for en læsenovice. Den forbløffede far har med sin positive reaktion bekræftet hendes iagttagelse og medvirket til at give Line en god start som læser og skriver. Vi kravler før vi kan gå, og vi pludrer før vi kan tale, og genkendelsen af et ord som en helhed, er et naturligt og nyttigt forstadium til en senere fuldt udviklet læsning. Men før hun når så langt, må Line 'kravle og pludre' sig igen mange afprøvende skrivninger og læsninger, på egen hånd og sammen med voksne.

Indkulturering

Når vi som voksne bruger en børnerettet skrift, kan vi skrive præcis de ord som tjener et nyttigt formål for netop det barn vi er sammen med her og nu. Ikke valgt for at indlære og øve bestemte teknisk-alfabetiske forhold, men for at udnytte ordets betydningsindhold som relevant og meningsfuldt for barnet i netop dén situation og sammenhæng. Antallet af bogstaver eller stavelser er ligegyldigt hvis ordet i øvrigt opfylder behovet. Nøjagtigt som i den daglige tale hvor vi alene vælger vores ord ud fra hvad vi ønsker at sige, og ikke ud fra om barnet nu forstår dem fuldstændig korrekt eller måske har svært ved at udtale dem. På samme måde skal vi bruge skriftsproget som et sprog over for barnet – og ikke som løsrevne byggeklodser i en ny teknik. For eksempel skulle skiltet i værelset med drengens biler selvfølgelig være *biler* og ikke *bil*, når der nu rent faktisk var tale om flere biler og ikke kun én. En bekymring som om 'flertalsendelsen er for svær', er her lige så malplaceret som i talesituationen hvor far næppe ville tøve med at bede sønnen om at sætte alle sine *biler* på plads! Brugs- og funktionskriteriet har førsteprioritet i enhver normal brug af sproget, såvel mundtlig som skriftlig. Og med brugskriteriet i centrum under den første inddragelse af skriftsproget er der, som under talesprogstilegnelsen, ikke tale om voksenplanlagte indlæringsforløb (undervisning). Vi stiller ikke kontrolspørgsmål, og vi overhører ikke. Vi har ingen forudbestemte delmål og ingen

tests og evaluering. Dette er *indkulturering* som tager sit udgangspunkt i hvad barnet er optaget af her og nu. For sprog, såvel mundtlig som skriftlig, læres ved at blive brugt som redskab i den sociale kontakt mellem mennesker. I indkulturering bruger og lærer barnet en kulturteknik i uformel social praksis sammen med voksne og ældre børn, præcis som vi ser det under talesprogstilegnelsen.



Skriv tydeligt

Og ligesom vi taler langsommere og tydeligere til spædbarnet og det lille barn i kravlegården end vi gør til voksne, skal vi også bringe skriften inden for barnets sansehorisont ved at skrive klart og tydeligt, dvs. ikke for småt og ikke for tyndt. Eller risikerer vi at vores skrift ikke træder klart nok frem for børnene mellem de mange andre visuelle indtryk fra omgivelserne. Kuglepen dur slet ikke, og hvis man bruger computer, skal skriftstørrelse være mindst 3–4 cm. Men allerbedst er det at bruge en sort tuspen fordi den giver en klar og tydelig streg, og fordi vi får mulighed for at demonstrere skriveprocessen for barnet. Små børn er nemlig meget interesserede i at følge med mens skriftbilledet vokser frem fra venstre mod højre, og den voksne udtaler ordet. Det har vist sig praktisk at bruge kort på 5 x 15 cm¹. Dels kan de være i den voksnes lomme, klar til brug når en situation opstår hvor det gælder om at skrive ordet før det magiske øjeblik er forsvundet. Dels gør deres ensartede format det muligt at bruge dem i kortspil.²

Store og små bogstaver

Skriv med enkeltstående, skrivevenlige versioner af trykte bogstaver (se foto), og benyt den *normale fordeling af store og små bogstaver*. Selv om små børn umiddelbart har lettest ved at genkende og gengive de store bogstaver, skal de voksne ikke af den grund kun skrive med store bogstaver. Af flere grunde:

- Genkendelsen af ordbilleder i børnebøger vil blive vanskeliggjort hvis barnet kun er fortroligt med de store bogstaver, for teksterne er sat med den normale fordeling af store og små bogstaver, som er 2 % store og 98 % små bogstaver.
- Skriftbilledet vi giver barnet, skal ikke reduceres efter barnets øjeblikkelige formlåen, men skal være den korrekte model barnet øver sig efter. Nøjagtigt som når vi under talestøtten heller ikke indretter vores egen udtale af ordene efter barnets midlertidige udtale.
- Barnets brug af store og små bogstaver når det selv skriver, accepteres, på linje med at vi heller ikke retter på udtalen under barnets første taleforsøg.

På et tidspunkt bliver barnet normalt mere bevidst om forskelle og ligheder mellem de små og store bogstaver og har ofte en tavs viden om at eksempelvis E og e har samme bogstavnavn og lyd. Og så viser erfaringen i øvrigt at for nogle børns vedkommende vil en ensidig brug af de store bogstaver gennem flere år i dagtilbud og børnehaveklasse give problemer med de små bogstaver langt ind i skoleforløbet.

Personlige ordkort

Det er praktisk at skelne mellem personlige og fælles ordkort. De personlige ordkort skrives til det enkelte barn ud fra hans eller hendes helt egne forhold og interesser. Det er typisk kort med familiebetegnelser som *far, mor, mormor, morfår* osv., navne på søskende, kammerater, pædagoger og kæledyr, ord for populært legetøj, for legemsdele og, nok så vigtigt, navne på personer og ord for ting som barnet bliver optaget af under samtaler med de voksne. Når disse nye ord bliver fastholdt visuelt på et kort, *udvikler og stabiliserer de ordforrådet* fordi barnet ser dem og taler om dem hver gang ordkortene bliver taget frem. De personlige

Sprog vurdering i børnehaveklassen

AF DORTHE BLESES OG ANDERS HØJEN, CENTER FOR BØRNESPROG, SYDDANSK UNIVERSITET

I august 2009 blev der indført obligatorisk sprog vurdering i børnehaveklassen. Med udgangspunkt i anbefalinger fra en amerikansk komite peger denne artikel på en række faktorer, som er afgørende for en evidensbaseret sprog vurderingspraksis. For at sprog vurderingen kan understøtte differentieret undervisning i børnehaveklassen og udvikling af læsefærdigheder lægges op til en relativt omfattende sprog vurdering. Denne bør omfatte en række (tale)sproglige færdigheder, der forudsiger både afkodningsfærdigheder og læseforståelse målt med et materiale, der sikrer en ensartet og valid vurdering af alle børn.

Hvorfor sprog vurdering i børnehaveklassen?

Alle børn skal kunne udnytte deres potentiale og få den bedst mulige uddannelse. Derfor er der berettiget fokus på folkeskolens evne til at sikre børns læring. Den faglige kompetence, der har fået størst opmærksomhed, er læsning, fordi forskning har vist, at gode læsefærdigheder er afgørende for at klare sig i uddannelsessystemet. Det skyldes at læsning fra 3.-4. klasse er det primære redskab til at tilegne sig viden i skolen. Forskning viser samtidig, at barnets sproglige færdigheder er en væsentlig prædikator for, hvor hurtigt og hvor godt barnet lærer at læse (se fx Schoon, Parsons, Rush, & Law, 2010). De sproglige kompetencer ved skolestart påvirker dermed udbyttet af grundskolen og på længere sigt mulighederne for en god uddannelse (Shonkoff & Phillips, 2000). Også en dansk undersøgelse viser væsentlige sammenhænge mellem sproglige forudsætninger i børnehaveklassen og den tidlige læseudvikling (Juil, 2007). Bl.a. viden om disse sammenhænge har resulteret i indførelsen af obligatorisk sprog vurdering i børnehaveklassen fra august 2009. Sprogindsatser som denne består af to trin. Trin 1 er baseret på en stikprøve eller screening af barnets aktuelle kompetencer inden for udvalgte dele af sproget. Hvor omfattende stikprøven beskriver barnets sprogkompetencer, afhænger af den anvendte test. I trin 2 anvendes beskrivelsen af barnets sproglige kompetencer i en handlingsplan for det enkelte barn med henblik på at understøtte og styrke barnets sprog tilegnelse. De to trin stiller derfor forskellige metodiske krav, som desværre ofte blandes sammen i den danske debat. Det er fx ikke meningsfuldt at tale om,

at sprog vurderingen skal måle, hvad barnet kan (et såkaldt ressourcensyn), frem for hvad barnet ikke kan (se fx Lehmkuhl, Jørgensen, & Holmen, 2009). Uanset hvad man kalder det af plus-ord, skal vurderingen give et så præcist som muligt øjebliksbillede af barnets færdigheder målt på en række udvalgte områder. Derimod er det afgørende, at tage udgangspunkt i det barnet allerede kan i forbindelse med den opfølgende indsats, hvor det handler om at understøtte de områder af sproget, hvor barnet tilsyneladende har brug for at udvikle sig.

Hvad skal medtænkes i implementering af sprog vurdering?

Meget af den internationale evidensbaserede viden om vurdering (på engelsk *assessment*) af børns udvikling er samlet i en nyligt udgivet rapport, udarbejdet af en komite (*Committee on Developmental Outcomes and Assessments for Young Children*), som blev nedsat af den amerikanske kongres (National Research Council, 2008). Komiteen der havde en af verdens førende forskere på området, Catherine E. Snow, som formand, skulle undersøge tilegnelsen af en række færdigheder hos børn (herunder sproglig udvikling og tidligt skriftsprog) og udpege egnede metoder til at måle udviklingen med. Ifølge komiteen har vurdering af børn basalt set ét mål, nemlig at understøtte optimal udvikling hos *alle* børn. For at opnå dette overordnede mål anbefaler komiteen to overordnede retningslinjer: 1) *formålet* med vurderingen skal ligge til grund for beslutninger om tilrettelæggelsen; og 2) vurderingen bør være led i en *systematisk og sammenhængende indsats* der både omfatter

helbredsmæssige, uddannelsesmæssige og familiemæssige aspekter af barnets liv. Det fremhæves yderligere som afgørende, at vurderingen er evidensbaseret og veldokumenteret både med hensyn til, *hvad* der måles på, hvordan det måles, og *på hvilken måde* målingen efterfølgende anvendes. Med udgangspunkt i disse retningslinjer giver denne artikel et bud på, hvad der er vigtigt for en evidensbaseret sprog vurderingspraksis i børnehaveklassen.

Hvad er formålet?

Formålet med en sprog vurdering bør være klarlagt og offentlig, og den bør afspejles i efterfølgende beslutningsprocesser. Dette opfyldes med *Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen* fra april 2009 i §3.

I starten af børnehaveklassen foretages som led i undervisningen en sproglig vurdering af børnene, således at undervisningen fra starten kan tage udgangspunkt i det enkelte barns sproglige kompetencer og forudsætninger og princippet om undervisningsdifferentiering.

Det fremgår yderligere at sprog vurderingen skal foregå i begyndelsen af børnehaveklassen og indgå i elevplanen. Hverken bekendtgørelsen eller ministeriets hjemmeside med supplerende information indeholder dog det, som den amerikanske komite kalder for en *eksplicit vurderingsstrategi*, idet der ikke stilles krav om brug af et bestemt materiale, bestemte metoder eller et bestemt indhold af hverken sprog vurderingen eller den opfølgende indsats. Der er heller intet krav om en fælles kommunal procedure, ligesom

det er op til den enkelte kommune eller skole at beslutte, hvem der skal foretage sprogvurderingen.

Formålet med sprogvurderingen er bredt formuleret og består i at sikre, at undervisningen kan tage udgangspunkt i det enkelte barns sproglige kompetencer med henblik på at differentiere undervisningen. Det betyder for det første, at sprogvurderingsmaterialet skal være sensitivt over hele spektret, således at der differentieres både blandt sprogligt svage og sprogligt stærke børn. Bekendtgørelsen lægger altså ikke op til *alene* at identificere sprogligt svage børn og kategorisere resten i en stor udifferentieret gruppe af børn uden sproglige vanskeligheder.

og selv producere sammenhængende fortællinger) samt at udvikle og nuancere ordforrådet. Undertemaet *Det skrevne sprog* vægter (tilløb til) tidlig skrivning og læsning (som fx lydlig opmærksomhed, kendskab til bogstaver samt lette skrive- og læseøvelser). Af børnehaveklassens trinmål fremgår det altså, at en bred vifte af både tale- og skriftsproglige færdigheder skal prioriteres højt i undervisningen. Hvis sprogvurderingsmaterialet skal kunne tage højde for disse færdigheder, skal det være relativt omfattende.

At netop disse færdigheder skal indgå i børnehaveklassens trinmål bekræftes af forskningen. At læse kræver dels afkodningsfærdigheder (at kunne identificere

præcision i lydlig informationer om ord, hastighed og effektivitet i bearbejdning og aktivering af lydlig information; samt kendskab til bogstav-lyd-korrespondancer (se fx oversigter i National Research Council, 2008; NICHD, 2005). Faktorer som disse forudsiger også afkodningsfærdigheder for danske børn (Elbro & Scarborough, 2004; Juul & Elbro, 2005). Når det gælder læseforståelse og ikke afkodning, er det primært barnets talesproglige færdigheder, der har betydning. Det gælder bl.a. tilegnelsen af sprogets centrale "byggeklodser" så som ordforråd og syntaktisk og semantisk viden. Men det gælder ikke kun byggeklodderne; det er naturligvis også vigtigt, hvordan barnet er i stand til at rekruttere disse formelle virkemidler til at anvende sproget i forskellige kommunikative sammenhænge som fx at kunne forstå og producere historier, at kunne opsummere information, fokusere på detaljer og forklare, hvad man mener og at kunne tilpasse sprogbrugen til forskellige kommunikative genrer (National Research Council, 2008; NICHD, 2005). Mens det i det første år af læseudviklingen især er afkodningsfærdigheder der forklarer variationen mellem børn, er det senere læseforståelsen, (der hænger sammen med talesproglige kompetencer) der forklarer variationen. Minoritetsgrupper (fx børn med anden etnisk herkomst end dansk eller børn fra familier med lav socioøkonomisk baggrund) er ofte forsinkede mht. læseindlæringen, men det har vist sig, at forsinkelsen mest optræder i forbindelse med læseforståelsen (Nakamoto, Lindsey, & Manis, 2007). Vi kan altså konkludere, at sprogvurderingen bør kunne afdække kompetencer som de ovenfor beskrevne, der forudsiger afkodnings- og læseforståelsesfærdigheder.



Hvad skal måles?

Bekendtgørelsen siger, at undervisningen i børnehaveklassen skal omfatte seks temaer. Et af disse er *Sprog og udtryksformer*, der omfatter undervisning i både tale- og skriftsproglige kompetencer. Undertemaet *Det talte sprog* inkluderer en vægning af sproglige færdigheder, der understøtter dels *samtale og dialog* (som fx regler for turtagning og opmærksomhed på sprogets funktioner), dels *fortælling og oplæsning* (fx lytte til

skrevne ord) og dels læseforståelse (at forstå det man læser). Empirisk forskning har vist en stærk sammenhæng mellem sproglige færdigheder og senere læsefærdigheder, men det er ikke de samme sproglige færdigheder, der forudsiger afkodning og læseforståelse. Flere lydige og skriftsproglige dimensioner har vist sig at være gode til at forudsige barnets afkodningsfærdigheder: opmærksomhed på lydige størrelser som enkeltlyde, stavelser, rytmer m.m.;

Hvordan skal børns sproglige kompetencer måles?

Ifølge den amerikanske komite er det afgørende, at udvikling måles med evidensbaserede vurderingsmaterialer. Dvs., at de psykometriske egenskaber (omsættelse af psykologiske, fx sproglige, egenskaber til målbare enheder) skal kunne dokumenteres, og materialets anvendelse til forskellige grupper af børn (fx børn med forskellig alder, social status, etnisk herkomst) skal være veldokumenteret.



Overordnet skal et materiale på en ensartet, valid og pålidelig måde kunne vurdere sproglige kompetencer hos forskellige grupper af børn. De metoder, der anvendes – og den måde, resultatet opgøres på – skal sikre, at børn med samme kompetencer vurderes ens uafhængigt af, hvem der gennemfører sprogvurderingen. Dette kræver jf. komiteens anbefalinger, at der defineres eksplicitte regler for, hvordan data indsamles og anvendes, herunder eksplicitte værdier for hvordan delresultater tælles sammen, så det gøres ens på tværs af børn. Vurdering af ordforråd kan tjene som eksempel her. En opgørelse i kategorier som "nogle få ord", eller "en del ord" giver metodiske problemer i fortolkningen, fordi betegnelser som "få" eller "en del" er relative. Børns sproglige kompetencer kan vurderes på en valid måde på basis af et materiale, der er standardiseret via et normeringsstudie, der viser, hvad børn kan på bestemte alderstrin. Et normeret materiale er ikke et udtryk for, at børn skal leve op til bestemte forudgivne sproglige normer (dvs. at nogle sproglige udtryksformer skulle være mere rigtige end andre, ligesom det heller ikke er et middel til at ensrette børn hen mod en idealiseret etsproget sprognorm) men er alene et nødvendigt middel til at kunne sammenligne det enkelte barn med andre børn på samme alder på et dokumenteret grundlag, ikke mindst pga. de store individuelle forskelle. Er et materiale ikke normeret således at det fx kan dokumentere hvilke sproglige kompetencer børn i børnehaveklassen typisk har, så bliver vurderingen først normativ og i værste fald skæv, fordi den afhænger af testudførerens subjektive vurdering af de sproglige normer. Det er afgørende, at materialets indhold (det der måles på) afspejler den faktiske udvikling hos børnegruppen på det relevante alderstrin inden for de



relevante områder). De sproglige størrelser (*items*) m.m. bør derfor være udvalgt på basis af empirisk forskning, der dokumenterer tilegnelsen af de relevante sproglige områder. Med udgangspunkt i sådanne empiriske data er det muligt at udvælge sproglige items, der er sensitive for udviklingen inden for hele eller på forhånd udvalgte dele af spektret af børns sproglige kompetencer. Hvis man fx ikke udvælger ord til en ordforrådsstest på basis af empirisk viden, kan man risikere, at testen består af ord, som stort set alle børn i denne alder kan, eller stort set ingen kan. I begge tilfælde vil testen ikke kunne skelne mellem sprogligt stærke og sprogligt svage børn. Et eksempel på dette er Undervisningsministeriets screeningsmateriale til tosprogede *Vis hvad du kan*, som hverken er baseret på empirisk forskning eller afprøvet empirisk, og hvor fx ordforrådsdelen til skolestartere i overvejende grad består af ord som næsten alle treårige børn kan (se diskussion i Højen, Bohn, Bleses, & Lum, under udarbejdelse). Ved anvendelsen af et sådant materiale vil der derfor være stor risiko for at underidentificere børn med generelle sproglige vanskeligheder, hvorved disse børn ikke får den sproglige opfølgning, de har brug for. Et modsat eksempel er materialet *Læseevaluering*, der er udviklet på basis af langtidstudier, der involverer flere hundrede børn (Petersen & Borstrøm, 2004).

Hvad med tosprogede børn?

Det diskuteres i den danske debat, om tosprogede børns danskkompetencer må vurderes med samme materiale som det, der bruges til etsprogede eller skal vurderes med et særligt materiale. Svaret afhænger af formålet. Det er nødvendigt på forhånd at klarlægge, om vurderingen 1) kun skal vurdere dansksproglig udvikling, 2) skal identificere børn med

generelle sproglige vanskeligheder uafhængigt af deres status som tosprogede eller 3) skal vurdere den samlede tosprogede udvikling, dvs. på begge/alle sprog.

Det er selvfølgelig ønskeligt med et materiale, som kan det hele. En optimal vurdering af begge sprog hos tosprogede er imidlertid ikke mulig, med mindre der afsættes betydelige ressourcer og tid til udvikling af test og ikke mindst tid og ressourcer til forudgående forskning og normering for de mange typer tosprogethed. Når dette er klaret, vil der endvidere skulle sættes betydelige ressourcer af til afvikling af vurderingerne.

Hvis man kun laver en danskvurdering normeret efter etsprogede, er der risiko for at undervurdere tosprogedes reelle sproglige kompetencer, med mindre man er opmærksom på denne risiko i udviklingen af testen og i tolkning af resultaterne. Materialet skal kunne klargøre, om en lav score skyldes generelle sproglige vanskeligheder, eller om den er en naturlig og uproblematisk konsekvens af barnets øjeblikkelige tosproglige udvikling (de Villiers & de Villiers, 2010). Dette kan dels gøres ved at inkludere deltests, hvor tosprogede normalt ikke scorer lavere end etsprogede og dels ved at supplere danskvurderingen hos lavtscorende tosprogede med en undersøgelse af ordforråd på modersmålet. Det er almindeligt, at tosprogede, især i tidlige stadier af den tosprogede udvikling, har et mindre – i vores tilfælde dansk – ordforråd end etsprogede. Men et lille dansk ordforråd skulle gerne modsvares af et stort ordforråd på førstesproget; ellers kan det være tegn på sproglige vanskeligheder, som ikke er relateret til tosprogethed. Det er således muligt med aktuel tilgængelig viden at lave et materiale, der er konstrueret til at 1) vurdere tosprogedes dansksproglige udvikling og 2) tage højde for et barns status som tosproget og skelne mellem lave danskscore, der skyldes tosprogethed og lave danskscore, der skyldes generelle sproglige vanskeligheder. Der findes dog ingen materialer på det danske marked i dag, der opfylder målet i punkt 2) eller ovennævnte punkt 3). Til trods for en udbredt opfattelse af det modsatte er Undervisningsministeriets *Vis hvad du kan* ikke udviklet til at give en grundig udredning af barnets

samlede sprogkompetencer men til at give et billede af centrale træk i det tosprogede barns sprogfærdighed på dansk (jf. introduktionen til materialet). Materialet er imidlertid heller ikke udviklet til at afdække generelle sproglige vanskeligheder (jf. introduktionen), for materialet kan ikke skelne mellem lave scorer, der skyldes sådanne vanskeligheder, og scorer der er naturligt lave som følge af barnets øjeblikkelige stadium i den tosprogede udvikling.

Der er brug for et nyt sprog vurderingsmateriale

Anbefalinger fra internationalt anerkendte forskere peger på en række forhold, der bør medtænkes i implementering af sprog vurdering i børnehaveklassen. Hvis sprog vurderingsmaterialet skal understøtte *differentieret* undervisning



i børnehaveklassen, er det nødvendigt med en forholdsvis omfattende sprog vurdering. Denne bør måle på en række sproglige færdigheder, der både peger frem mod *afkodningsfærdigheder* og *læseforståelse* med udgangspunkt i et materiale, der sikrer en *ensartet* og *valid* vurdering af *alle* børn. Der findes allerede i dag flere valide materialer til vurdering af især afkodningsmæssige færdigheder i børnehaveklassealderen (fx Juul, 2009; Petersen, 2009), mens der ikke er valide materialer, der i tilstrækkeligt omfang kan vurdere talesproglige kompetencer. Derudover er eksisterende test først og fremmest kollektive test, hvor det kun er muligt at vurdere receptive talesproglige kompetencer.

Endvidere peger den amerikanske komité på, at der bør indgå en form for vurdering af tosprogede børns førstesprog, som er noget mere detaljeret end i *Vis hvad du kan* (hvor vurderingen består af nogle få upræcise ja/nej spørgsmål til forældrene, fx *Eksperimenterer barnet med ord på modersmålet/modersmålene?*). Også overvejelser over, hvordan sprog vurderingen i børnehaveklassen hænger sammen med andre indsats, er væsentlige jf. komiteens anbefaling som en sammenhængende indsats.

Afsluttende kan vi konkludere, at der ikke i øjeblikket findes ét samlet materiale, der lever op til komiteens anbefalinger. I forbindelse med projektet *Faglige kvalitetsoplysninger i dagtilbud* udvikler Center for Børnesprog ved Syddansk Universitet imidlertid i 2010 et nyt forskningsbaseret, empirisk afprøvet og normeret materiale til sprog vurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen, der bygger på komiteens anbefalinger. Målsætningen er at udvikle et materiale, der understøtter en ensartet, valid og pålidelig vurdering af det enkelte barn ved hjælp af empirisk fastsatte regler for, hvordan sprog vurderingen gennemføres, og hvordan resultatet fortolkes og anvendes i praksis. Sprog vurderingsmaterialet (der stilles gratis til rådighed for kommunerne) kan med udgangspunkt i en vurdering af det enkelte barns sproglige kompetencer og de dertil knyttede anbefalinger hjælpe dagtilbuddet med at tilrettelægge den pædagogiske indsats og understøtte folkeskolens undervisning frem mod de

første trinmål. For at kunne identificere forskellige typer af læseproblemer vurderer materialet både receptive og produktive talesproglige kompetencer, der forudsiger afkodningsfærdigheder og læseforståelse. Da også ressourcer er en afgørende faktor, vil det være vigtigt at forske yderligere i sammenhænge mellem tale- og skriftsproglig færdigheder mhp. at gøre sprog vurderingen så kort og så præcis som muligt. Kompetencerne vurderes via udvalgte sproglige test og observation (struktureret via rapporter) af barnets sproglige adfærd i forskellige kommunikative situationer. Alle børn får en dansksproglig vurdering med samme materiale, men for tosprogede, der scorer lavt, foretages en opfølgende vurdering for at skelne mellem tosprogede, der blot er på vej i deres dansk tilegnelse, og tosprogede som har deciderede sproglige vanskeligheder. Dette gøres bl.a. med detail-analyser af deltest i sprog vurderingen udvalgt med særlig henblik på tosprogede og med en mere omfattende inddragelse af modersmålet end i eksisterende materialer. Sprog vurderingsmaterialet gør det muligt at undersøge børns sprog udvikling over tid, så resultatet fra tidligere sprog vurderinger kan bruges til at kvalificere de efterfølgende. Sidst, men ikke mindst, vil det fælles materialebrug, der måler børns kompetencer fra 3 år til børnehaveklassen, være med til at understøtte udviklingen af en mere sammenhængende indsats mellem dagtilbud og skole som EVA's nylige rapport har understreget behovet for (EVA, 2008).

Litteratur

de Villiers, P. A., & de Villiers, J. G. (2010). Assessment of language acquisition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(2), 230-244.

Elbro, C., & Scarborough, H. S. (2004). Early Identification. *Handbook of Children's Literacy*, 339.

EVA. (2008). *Ord med på vejen - Vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart*: Danmarks Evalueringsinstitut.

Højen, A., Bohn, O. S., Bleses, D., & Lum, J. (under udarbejdelse). En metodisk kritik af undervisningsministeriets materiale til

sprogscreening af tosprogede

Juul, H. (2007). *Sproglige færdigheder og læseudvikling. En undersøgelse af danske børn fra starten af børnehaveklassen til 2. klasse*. København: Undervisningsministeriet.

Juul, H. (2009). Bogstavprøver ved skolestart. *Skolestart*, 39(4), 4-6.

Juul, H., & Elbro, C. (2005). *Sproglige færdigheder ved starten af børnehaveklassen*: Undervisningsministeriet.

Lehmkuhl, A., Jørgensen, J. N., & Holmen, A. (2009). Sprogevaluering af børn med dansk som andetsprog - en diskussion af relevans og holdninger. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 4, 18-25.

Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners' word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing*, 20(7), 691-719.

National Research Council. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What and How? Committee on Development Outcomes and Assessments for Young Children*. Washington, DC: The National Academies Press.

NICHHD. (2005). Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.

Petersen, D. K. (2009). Læseevaluering ved skolestart - viden om ord, bogstav og lyd. *Skolestart*, 39(4), 18-21.

Petersen, D. K., & Borstrøm, I. (2004). *Læseevaluering på Begyndertrinnet: Vejledning, Individuel afdækning*. København: Alinea.

Schoon, I., Parsons, S., Rush, R., & Law, J. (2010). Childhood Language Skills and Adult Literacy: A 29-Year Follow-up Study. *Pediatrics*, 125(3), e459.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*: National Academy Press.



"Et dari-agtigt A" – skriftsprogstilegnelse og biliteracy

AF LEKTOR HELLE PIA LAURSEN & PH.D.-STUDERENDE LINE MØLLER DAUGAARD

Når flersprogede børn lærer at læse og skrive, møder de ofte andre skriftsystemer end det danske sideløbende med deres tilegnelse af læse- og skrivefærdighed på dansk. Samtidig med at de lærer de danske bogstaver at kende, vil de også begynde at forstå grundlæggende principper i andre skriftsystemer. Med afsæt i erfaringer fra forsknings- og udviklingsprojektet Tegn på sprog beskrives gennem nedslag i datamaterialet, hvordan flersprogede børn udvikler deres forståelse af de underliggende principper i de forskellige skriftsprog, og hvordan de i deres fortolkninger anvender og transformerer det input, de møder omkring sig.



Dette eventyrlige A fremtryllede Farid på seks år kort tid efter, at han var startet i 0. klasse. Farid har afghansk baggrund og taler dari hjemme, og i sit eventyrlige A eksperimenterer han på sofistikeret vis med sin gryende viden om skrift på tværs af sprog. Han skriver først et velkendt dansk A, og herefter placerer han omhyggeligt fire prikker over A'et, hvorefter han veltilfreds erklærer, at han har lavet "sådan et dari-agtigt A".

Prikker udgør da også ganske rigtigt en væsentlig del af bogstavarkitekturen på Farids modersmål dari, der skrives med en modificeret udgave af det arabiske skriftsystem.

Som det fremgår, optræder prikkerne på dari enkeltvis, i par eller tre ad gangen, men aldrig i grupper på fire som i Farids tegn og naturligvis ikke i selskab med latinske bogstaver; den kombination er Farids helt egen. I sit "dari-agtige A" kombinerer Farid således aktivt og kreativt sin viden om skrift på dansk og dari og skaber sit eget unikke tegn i en proces, som vi med inspiration fra Mor-Sommerfelds (2002) begreb 'sprogmosaik' har valgt at betegne som *skriftmosaik*.

Farids "dari-agtige A" er fremtryllet inden for rammerne af det seksårige forsknings- og udviklingsprogram "Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive" og fungerer som logo for projektet. "Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive" er et seksårigt forsknings- og udviklingsprogram, der er etableret

og finansieret i et samarbejde mellem fire professionshøjskoler, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet, fem kommuner og to ministerier, Undervisningsministeriet og Integrationsministeriet (Laursen, 2008; 2009; 2010). Programmet har som overordnet mål:

- at få indsigt i tosprogedes børns møde med og udvikling af skriftsproget,
- at få indsigt i og at udvikle skolens læse- og skrivepædagogik i flersprogede klasserum, så den i højere grad sikrer de tosprogede elevers læse- og skrivetilegnelse.

Programmet følger tosprogede børn og deres lærere og pædagoger i fem klasser fordelt over landet, fra børnene startede i 0. klasse i 2008, til de afslutter 5. klasse i 2014. I denne artikel redegør vi gennem glimt fra det omfattende datamateriale, der indsamles i projektet, for projektet og det forskningsfelt, som projektet skriver sig ind i.

At lære at læse og skrive på to eller flere sprog

Når flersprogede børn som Farid lærer at læse og skrive, møder de ofte andre skriftsystemer end det danske sideløbende med deres tilegnelse af læse- og skrivefærdighed på dansk. Det kan være i bøger, breve og aviser, på skilte og madvarer i lokale butikker, i koranskolen eller på internettet. Samtidig med, at de lærer de danske bogstaver at kende, vil de således begynde at forstå grundlæggende principper i andre skriftsystemer som tyrkisk, arabisk eller kinesisk.

ذ	د	خ	ح	چ	ج	ث	ت	پ	ب	ا
ذال	دال	خه	حه	چه	جي	ث	ته	په	به	الف
zal	dal	khay	hay	chay	geem	sthay	tay	pay	bay	alif
z	d	kh	h	ch	g	sth	t	p	b	-
[z]	[d]	[x]	[h, Ø]	[tʃ]	[dʒ]	[s]	[t]	[p]	[b]	[ʔ, ʊ, æ, Ø]
غ	ع	ظ	ط	ض	ص	ش	س	ژ	ز	ر
غین	عین	ظا	طا	ضاد	صاد	شی	سین	ژه	زه	ره
gheine	eine	zoy	toy	duwat	suwat	sheen	seen	zhjay	zay	ray
gh	ei	z	t	d	s	sh	s	zhj	z	r
[ɣ, ɣ, ɛ, x]	[ʔ, Ø]	[z]	[t]	[z]	[s]	[ʃ]	[s]	[ʒ]	[z]	[r]
ي	ه	و	ن	م	ل	گ	ك	ق	ف	
ي	هه	واو	نون	ميم	لام	گاف	کاف	قاف	فه	
eeyaw	hay-du-chesma	wow	noon	meem	laum	gawf	cawf	qhof	fay	
y	h	w	n	m	l	g	c	q	f	
[j, i, e]	[h, Ø, ε, æ]	[v, u, o, ow]	[n]	[m]	[l]	[g]	[k]	[q, ɣ]	[f]	

örümcek

'Edderkop' på tyrkisk

الكلب

'Hunden' på arabisk (al-kalb)

鴨

'And' på kinesisk (yā)

Det tyrkiske barn møder et skriftsystem, der som det danske er alfabetisk, men som rummer både bogstaver og lyde, der ikke umiddelbart kan genfindes i det danske alfabet. Børn, som lærer at læse og skrive på arabisk, skal herudover lære, at læse- og skriveretningen er modsat den danske, og at hvert bogstav kan have op til fire fremtrædelsesformer afhængig af bogstavets placering i det ord, det indgår i. Og kinesiske børn står over for den helt særlige udfordring, at kinesisk er en såkaldt logografisk skrift, hvor en betydningsenhed gengives med ét komplekst tegn, og de står således over for et skriftsystem, der bygger på helt andre grundlæggende principper end fonem-grafem forbindelsen i alfabetiske skriftsprog.

Kreative processer som denne findes der ingen forskningsbaseret viden om i en dansk sammenhæng – og indtil videre kun en sporadisk international forskning i 'emergent biliteracy', dvs. tidlig udvikling af læse- og skrivefærdighed på to eller flere sprog (se fx Kenner et al., 2004; Reyes, 2006).

Tilegnelse af skriftsystemer : Transformation og fortolkning

I "Tegn på sprog" følger vi fem flersprogede klasserum forskellige steder i landet fra 0. klasse til og med 5. klasse. I hver klasse har vi udvalgt et antal fokusbørn, hvis (bi)litteracypraksisser og -forståelser vi gennem indsamling og analyse af en række forskellige data følger særlig tæt. Samtidig indgår der i hver klasse to årlige interventionsforløb, der sigter mod udvikling af pædagogiske praksisser, der tager højde for, at der i klasserne er flersprogede elever, hvis skriftsprogudvikling er knyttet til flere skriftsprog. Disse forløb videooptages og analyseres.

Forskningsmæssigt tager projektet afsæt i en socialemiotisk teori om skriftsprogstilegnelse (se fx Hodge & Kress, 1988; Kress, 2001; Kenner, 2004 a&b;

Laursen, 2009a). Inden for socialemiotikken ses tilegnelse af skriftsystemer som en proces, hvorigennem børn skaber betydning ud af den information, der er tilgængelig for dem i de sociale fællesskaber, de indgår i. Socialemiotikken understreger, at denne information ikke bare absorberes af børnene, men at børnene derimod aktivt bearbejder og transformerer den information, som omgivelserne tilvejebringer. Denne transformation opstår, fordi børnenes fortolkninger ikke alene beror på det input, de præsenteres for, men også udspringer af deres interesser og erfaringer som individer med en specifik sociokulturel baggrund (Kress, 1997).

Når børn har adgang til flere skriftsystemer, vil de typisk – som Farid – lede efter forskelle og ligheder mellem de grafiske repræsentationer og de bagvedliggende principper i skriftsystemerne (se fx Kenner et al., 2004). Ofte er børnene også i stand til at forklare forskellene, selvom de ikke nødvendigvis udtrykker sig i lingvistiske termer derom, og selv om man også støder på hypoteser, der måske er relativt hjemmelavede.

Mehdis arbejde med M og N på dari: Skriftsprogforståelse i bevægelse

Det gælder blandt andet for Mehdi, der i et interview midt i 0. klasse fortæller om, hvordan han skriver 'afghanisk' hjemme. Han fortæller, at han øver sig meget og giver så en lille lektion i, hvordan en prik for ham at se udgør forskellen på et M og et N på hans modersmål dari:

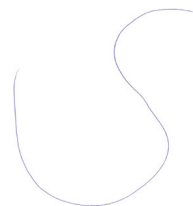
Jeg skriver også afghanisk hjemme ved mig. Jeg prøver at øve mig. [...] Jeg øver mig. Og jeg prøver. Jeg kan også skrive en M. Men N og M, det ligner samme. Se, jeg kan lave M og N på afghanisk. M først (skriver det øverste bogstav). Helt heroppe, og så en lille prik. Det er M på afghansk. N er det samme (skriver det nederste bogstav). Det ligner sådan en, men der skal ikke være en prik. Mehdi

نون	میم
noon	meem
n	m
[n]	[m]

I sin sammenligning af de to skriftsprog udnytter Mehdi tilsyneladende – ligesom Farid – sin viden om, hvordan en eller

flere prikker kan have betydningsadskillende funktion på dari – præcis på samme måde som skråstregen på dansk udgør forskellen mellem O og Ø og bolden forskellen mellem A og Å. Som det fremgik af Farids eksempel, er netop prikkernes betydningsadskillende funktion da også et væsentligt princip bag bogstavarkitekturen på dari. Princippet kan imidlertid ikke forklare forskellen mellem M og N, som nok ligner hinanden grafisk på dansk men har vidt forskellig bogstavarkitektur på dari. Mehdi har identificeret et væsentligt skriftsprogprincip, som er virksomt på både dansk og dari, men han overgeneraliserer tilsyneladende dets anvendelse på dari. Han formulerer således midt i 0. klasse en foreløbig hypotese, som på dette tidspunkt får lov at stå uanfægtet.

Men jeg tog fejl. En M ser ikke sådan... (skriver en kopi af det intersproglige dari-M). Jeg tog fejl (trækker på skuldrene og smiler). Mehdi



Men historien stopper ikke her. Et halvt år senere – ved slutningen af 0. klasse – bliver Mehdi i en anden sammenhæng spurgt, om han kender bogstaver på



andre sprog end dansk. Uopfordret og uden indledning siger han, lettere undskyldende, at han tog fejl. Han kopierer samtidig sit intersproglige dari-M fra interviewet seks måneder tidligere og forklarer, at der slet ikke er den grafiske lighed mellem M og N, som han gav udtryk for under interviewet. Mehdi har altså i løbet det halve år, der er gået siden interviewet, fået en ny viden om

dari, der har fået ham til at revidere sin tidligere hypotese. Som regel er denne proces skjult for os andre og bliver måske også hurtigt glemt af barnet selv, men i dette tilfælde har vi altså fået en unik adgang til Mehdis betydningsskabelses- og fortolkningsproces.

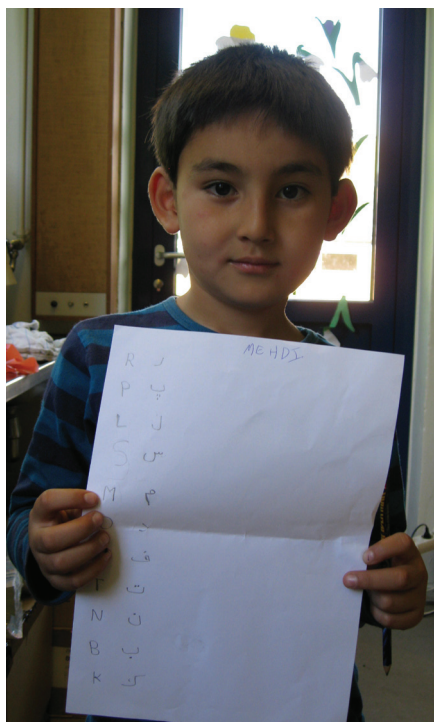
I "Tegn på sprog" rettes opmærksomheden således blandt andet mod, hvordan flersprogede børn forstår de underliggende principper i de forskellige skriftsprog, og hvordan de i deres fortolkninger anvender og transformerer det input, de møder omkring sig. At udforske skriftsprogstilegnelse i et socialesemiotisk perspektiv gør det også muligt at få øje på sammenhænge mellem den sociale og kulturelle kontekst, som børnene er del af, og deres fortolkning og forståelse af skriftsprog - i ental eller flertal.

Skriftsprogoplevelser i og uden for skolen

Hvad der er foregået i perioden mellem interviewet og Mehdis udsagn ved slutningen af 0. klasse, og hvad der har fået Mehdi til at revidere sin hypotese, kan vi ikke vide i detaljer eller med sikkerhed. Men i et af de årlige interventionsforløb i undervisningen i Mehdis klasse får vi glimt ind i hans løbende fortolkningsarbejde. Interventionsforløbet sigtede mod at afdække og synliggøre børnenes erfaringer med skrift på tværs af sprog (se også Daugaard, 2010, Laursen et al., 2010). Centralt i forløbet stod den genkommende aktivitet 'Skriftsprogoplevelser med Fidus'. Børnene havde på skift Fidus (= Læsefidusen, kendt fra klassens danskundervisningsmateriale). Børnene havde på skift Fidus med hjem for sammen med ham at kunne opleve

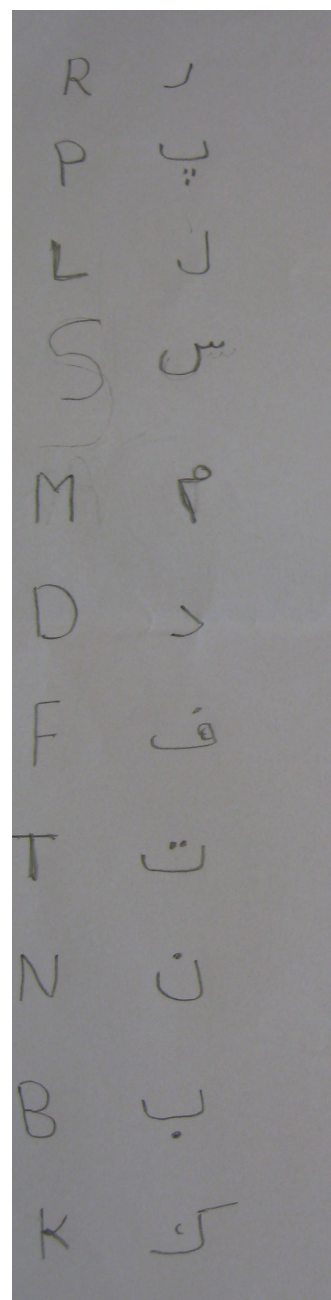
noget, der havde med skrift og tegn at gøre. Den følgende dag vendte barnet og Fidus tilbage til klassen for at fortælle om deres fælles skriftsprogoplevelse.

Da det bliver Mehdis tur til at fortælle om sin skriftsprogoplevelse med Fidus, fremviser han stolt en liste, som han selv



har skrevet med hjælp fra sine forældre. På listen har han til venstre skrevet en række dari-bogstaver og til højre de danske bogstaver, der svarer mere eller mindre til dari-bogstaverne. Som det fremgår, har han nu fået differentieret M og N, der på hans liste optræder i korrekt form. Eksemplet peger på, hvordan børnenes skriftsprogstilegnelse påvirkes af de sociokulturelle kontekster, som børnene bevæger sig i. Samtidig sætter eksemplet fokus på den del af skriftsprogsti-

legnelsen, som foregår uden for skolens skemalagte danskundervisning - og ikke mindst på, hvordan børn som Mehdi kan etablere et samspil mellem forskellige mulige rum for skriftsprogstilegnelse.



Skriftsprogoplevelser med Fidus

Gennem arbejdet med skriftsprogoplevelser med Fidus skal børnene erfare, at:

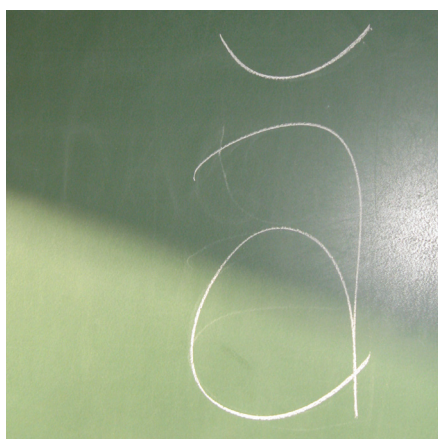
- man kan opleve ved hjælp af skriftsprog
- man kan opleve skriftsprog både i skolen og hjemme
- skriftsprogoplevelser hjemme har værdi i skolen
- at skriftsprogoplevelser ikke kun er knyttet til danske bogstaver men til mange slags skrift
- at børnene i klassen sammen med deres familie bruger forskellige slags skrift i hverdagen

نون	ميم
noon	meem
n	m
[n]	[m]



Larissas snydebogstav

Også andre børn end Mehdi arbejder aktivt på at etablere forbindelser på tværs af sprog. Det gælder eksempelvis i afghanske Sahars leg med dari og rumænsk, som udspringer af samme interventionsforløb. Larissa, hvis mor er rumænsk, er vendt tilbage til klassen med en rumænsk børnebog. I klassesamtalen, der følger, bliver børnene bl.a. optagede af de rumænske bogstaver. Larissa retter selv børnehaveklasselederens og de andre børns opmærksomhed mod de rumænske bogstaver, som er ligesom de danske – og så alligevel ikke. Flere af dem har nemlig forskellige diakritiske tegn over eller under sig, og nogle af dem bliver skrevet på tavlen, herunder ä.

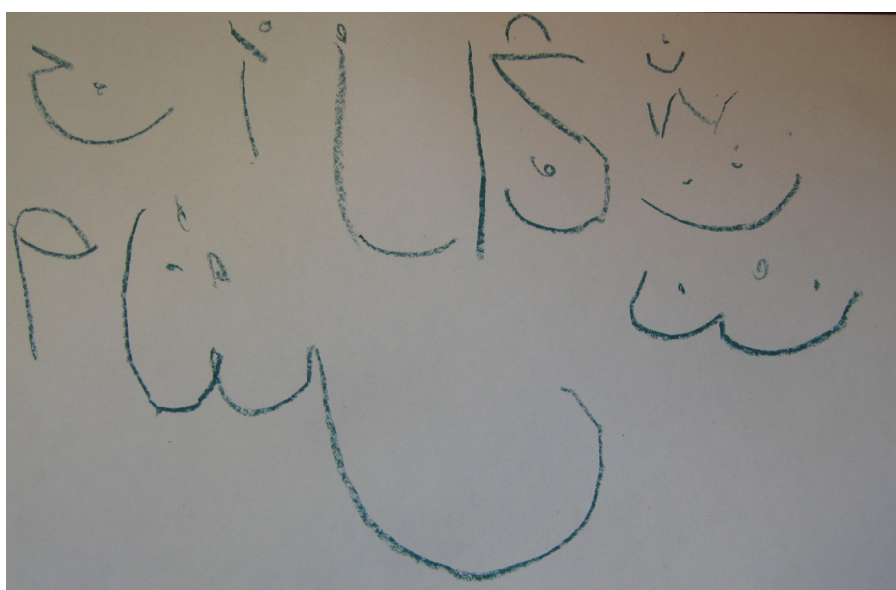


Senere samme dag kan man se Larissas klassekammerat Sahar, som har dari som modersmål, dybt optaget af at granske Larissas bog og de på samme tid velkendte og helt anderledes bogstaver i den. Nogle timer senere finder den lokale forskningsmedarbejder Sahar i skolens



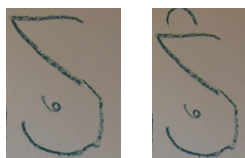
Hun venter spændt på forskningsmedarbejderens respons, men før der kommer nogen respons, bryder Sahar ud i latter og siger: "Jeg snyder dig – det er Larissas nu".

Som det var tilfældet i Farids "dari-agtige A", kan vi i Sahars eksempel se, hvordan børnehaveklassebørn aktivt kombinerer skriftsprog. I sin skriftmosaik kombinerede Farid et velkendt dansk A med de prikker, som er en væsentlig del af skriftbilledet på hans modersmål dari. Sahars mosaik er anderledes. I sin mosaik trækker hun på alle de repræsentationelle ressourcer, der står til hendes rådighed, og ikke alene dem, der knytter



maleværksted, hvor hun har skrevet en række dari-bogstaver.

Sahar beder ivrigt forskningsmedarbejderen gætte på, hvad bogstaverne hedder, og snakken falder blandt andet på ȃ – der i øvrigt i Sahars udgave er spejlvendt, ganske som vi ser det i tidlig skrivning af latinske bogstaver. Da forskningsmedarbejderen til Sahars ærgrelse benævner ȃ korrekt, kigger Sahar på forskningsmedarbejderen med et listigt udtryk i øjnene, hvorefter hun forventningsfuldt tilføjer et tilsyneladende rumænsk-inspireret diakritisk tegn oven over sit spejlvendte dari-ȃ.



sig til modersmål og andetsprog. Sahars skriftmosaik afspejler hendes personlige interesse for skrift her-og-nu og involverer aktiv genfortolkning og kreativ transformation af det skriftsproglige input, hun har modtaget. Sahars leg med skrift er således ikke udtryk for forvirring eller manglende evne til at adskille skriftsystemerne; tværtimod viser hendes bemærkning om snydebogstavet os, at der er tale om en intentionel handling, der rummer en legende udforskning af de grafiske symboler, hun har lært at kende, og som for hende er en måde at repræsentere den sociale og semiotiske verden, hun er del af. Hendes transformation af de semiotiske ressourcer kan derfor opfattes som et led i en afsøgning af egen social identitet.

Fra den relativt sporadiske forskning i

biliteracy ved vi, at børn, der vokser op med flere sprog, potentielt har en meta-lingvistisk fordel, idet deres umiddelbare adgang til flere sprog og flere skriftsystemer kan gøre det nemmere for dem at se sproget udefra og dermed udvikle en *metasproglig bevidsthed* (se fx Bialystok 1997). Vi ved også, at den forståelse af skriftens symbolske karakter og andre ortografiske egenskaber, som man har tilegnet sig på et sprog, ofte overføres fra et sprog til et andet – at der altså finder en *transfer* sted (se fx Buckwalter & Lo, 2002). I andetsprogstilegnelsesteorien anvendes termen *transfer* primært enkeltrettet, forstået sådan at viden fra modersmålet overføres til andetsproget (se fx Laursen & Holm 2010). Men når det gælder børn, der tilegner sig to eller flere skriftsprog samtidig, vil transferprocessen typisk være dobbeltrettet. Hvad der mere præcist overføres, afhænger naturligvis af, hvilke sprog der er tale om og om en række andre kontekstuelle forhold. Og ikke mindst handler det om, hvordan omgivelserne skaber rum for, at børnene aktiverer og udnytter den viden, de har om andre sprog. "Tegn på sprog" finder sted i klasser, hvor lærere og pædagoger er engageret i at skabe sådanne rum og vil frem til 2014 fortsætte udforskningen af, hvad der kan ske, når der i undervisningen stræbes mod at give mulighed for, at børnene aktiverer deres biliteracyerfaringer.

Læs mere på projektets hjemmeside:
<http://didak.ucc.dk/videncentre/uc2/tegpaa-sprog/>

Litteratur

Bialystok, Ellen (1997). Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of Print. *Developmental Psychology* 33(3), 429-440.
Buckwalter, Jan K & Yi-Hsuan Gloria Lo (2002). Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing* 11, 269-293.
Daugaard, Line Møller (2010). "En spændende verden åbner sig" – at få øje på børns erfaringer med skrift på tværs af sprog. I: Helle Pia Laursen (Red.), *Tegn på sprog. Skrift og betydning I flersprogede klasserum* (s.82-89). København: Forlaget UCC.

Hodge, Robert & Gunther Kress (1988). *Social Semiotics*. New York: Cornell University Press.

Kenner, Charmian (2004a). Becoming biliterate. Young children learning different writing systems. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Kenner, Charmian (2004b). Living in Simultaneous Worlds: Difference and integration in Bilingual Scriptlearning. *Bilingual education and Bilingualism*, 7(1), 43-61.

Kenner, Charmian; Gunther Kress; Hayat Al-Khatib; Roy Kam & Kuan-Chun Tsai (2004). Finding the Keys to Biliteracy: How Young Children Interpret Different Writing Systems. *Language and Education* 18 (2), 124-144.

Kress, Gunther (2001). Sociolinguistics and Social Semiotics. I: Paul Cobley (Ed.), *The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics* (s 66-82). London: Routledge.

Kress, Gunther (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Laursen, Helle Pia (Red.)(2010). *Tegn på sprog. Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. København: Forlaget UCC.

Laursen, Helle Pia (2009a). Møder med skriftsprog – et socialemiotisk perspektiv på tidlig skriftsprogstilegnelse. I Holm, Lars & Helle Pia Laursen (Red.), *En bog om sprog – i daginstitutioner. Analyser af sproglig praksis* (s. 77-100). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Laursen, Helle Pia (Red.) (2009b). Tegn på sprog. *Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Anden statusrapport*. Lokaliseret den 8. januar 2010 på <https://didak.ucc.dk/public/dokumenter/UFEV/DIDAK/Statusrapport%20oktober%202009.pdf>

Laursen, Helle Pia (Red.) (2008). *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Første statusrapport*. Lokaliseret den 8. januar 2010 på <https://didak.ucc.dk/public/dokumenter/>

UFEV/DIDAK/Statusrapport%20oktober%202008.pdf

Laursen, Helle Pia & Lars Holm (2010). *Dansk som andetsprog. Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Frederiksberg: Danksælærforeningen.

Laursen, Helle Pia, Line Møller Daugaard og Birgit Orluf (2010). Skrift på mange sprog. I: Helle Pia Laursen (Red.), *Tegn på sprog. Skrift og betydning I flersprogede klasserum* (s.74-81). København: Forlaget UCC.

Mor-Sommerfeld, Aura (2002). Language Mosaic. Developing literacy in a second-new language. *READING literacy and language*. November 2002, 99-105.

Reyes, Iliana (2006). Exploring connections between emergent literacy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy* 6 (3), 267-292.

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 'indf- anget' 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 skriftsprogslige 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.

Anmeldelse af: Barn läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv

AF KIRSTEN FRIIS, MA I SPECIALPÆDAGOGIK OG LÆRER, PÆDAGOGISK OG FAGLIG KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Louise Bjar & Astrid Frylmark (red) (2009) *Barn läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv*. Student-litteratur, Lund. Dafolo udgiver bogen på dansk januar 2011.

Det er afgørende, at alle børn hurtigst muligt lærer sig at læse og skrive. Hvis de er i risiko for at komme i skriftsproglige vanskeligheder, har de krav på specialpedagogisk støtte. Det handler om at skabe positive udviklingscirkler, og derfor må den (special) pædagogiske indsats være funderet i et relationelt perspektiv. Læs antologien i sin helhed, da dette perspektiv så fremstår klartest – for det er svært for både forskere og praktikere at skifte fra en kategorisk og individorienteret forståelse og tænkning til en relationel. Men det er et MUST.

I antologien formidles derfor den nyeste forskning om elevers selvopfattelse og selvevaluering, om relationer og delagtighed, om børns oplevelser af specialundervisning, om relationen mellem tale og skrift, om hjernens udvikling, om læsning og skrivning, om udvikling, undervisning og kompensation samt om udredning og diagnosticering. Antologien kommer bredt og appetitvækkende rundt om emnet 'børn læser og skriver' i et lettilgængeligt svensk sprog.

Tidlig indsats – et MUST

Louise Bjar og Astrid Frylmark forsøger i deres antologi *Barn läser och skriver* at tage hånd om de børn, som af en eller anden årsag er i risiko for at komme i læse-/skrivevanskeligheder, eller som allerede befinder sig i denne position. Antologiens positive budskab er, at specialpedagogisk indsats virker! Risikotegn skal tages alvorligt og umiddelbart håndteres gennem en intensiv pædagogisk indsats (jf. Hagtvæt s. 169), og effekten af indsatsen øges, jo tidligere i skoleforløbet den sættes ind. Hvis den

special-pædagogiske indsats tilbydes elever i første eller andet skoleår, viser forskning, at 80 % af disse elever vil opnå normale læsefærdigheder, mens effekten er 50 %, hvis indsatsen tilbydes i tredje skoleår. Iværksættes den specialpedagogiske indsats først i femte skoleår eller senere, falder effekten til 10-15 % (jf. Sämfors s. 254). Antologien handler da også om, hvordan der (special)pædagogisk må tages hånd om elever primært i indskolingen, så skolen formår at løfte dette kæmpe ansvar.

Dette perspektiv breder Hagtvæt ud i sit kapitel *När riskbarn möter klassrum-praxis*. Hun peger på, at forskning viser en væsentlig sammenhæng mellem elevers talesproglige kompetencer ved skolestart og deres skriftsproglige kompetencer, når de forlader skolen (s.169). Da elever desuden tilegner sig ny viden og kundskaber gennem læsning og skrivning, får det vidtrækkende konsekvenser for de mange¹ elever, som ikke opnår funktionelle skriftsproglige færdigheder i deres skoletid. Tænk, hvor mange af disse elever, der kunne have været taget hånd om gennem en tidlig, intensiv indsats – og hvor mange unges tilværelse, der frem over vil se anderledes ud, når denne antologi anvendes af lærere og læsevejledere, af specialundervisningslærere og speciallærere, af logopæder, psykologer og læsekonsulenter samt af undervisere på læreruddannelsen og efter-/ videreuddannelsen af lærere.

Desuden opfordres skoleledere også til at læse denne antologi, da forskning viser, at lærernes handlerum afhænger af skolens traditioner, klima og normer (jf. Bjar s.36). Skoleledelsens holdning er afgørende for, at skolen og dens professionelle personale forstår sit ansvar og udnytter sine muligheder

for at skabe positive læringsmiljøer for alle elever. Det understreges i Ingestads artikel *Lärande – en fråga om delagtighet*. Hendes forskning viser, at skolens kundskabsmål bedst opnås, når der fokuseres på delagtighed, positive forventninger og gode relationer frem for indlæringsvanskeligheder (s.88).

Et relationelt specialpedagogisk perspektiv – at være i himmerige

Antologien er baseret på et relationelt specialpedagogisk perspektiv, som læseren introduceres for i fire meget fængslende og forskellige kapitler af (special)pædagogisk karakter. Fischbein er optaget af, hvordan børn oplever at modtage specialundervisning, mens Taube forholder sig til sammenhængen mellem læse- og skrivekompetencer, selvforståelse og motivation, og Ingestad fremhæver delagtighed som en præmis for læring. Disse teoretiske kapitler sætter en fin ramme om Bjars fortælling om Pontus' erindringer om og erfaringer med at være ordblind. Pontus har været heldig og tidligt fået hjælp i sine skriftsprogsvanskeligheder, men tankevækkende er det, at han beskriver, hvordan skiftet fra et kategorisk² specialpedagogisk perspektiv til et relationelt specialpedagogisk perspektiv er som at komme fra 'helvede til himmerige'.

Hermed viser antologien, at skiftet til et relationelt specialpedagogisk perspektiv er nødvendigt. Ikke kun fordi det kræves i Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning³, som Danmark også har tilsluttet sig, men fordi både forskning og praksis har vist, at mennesker bedst trives og lærer, når de er delagtige i et anerkendende miljø. Det er intet let paradigmeskift, for som Hagtvæt påpeger, er det en udfordring for skolen at give elever i skriftsproglige vanske-

ligheder en differentieret, inkluderende og kompetencegivende undervisning (s. 175). Ifølge Bjar må skolen derfor tage initiativ til og ansvar for, at der laves en pædagogisk og evt. psykologisk udredning af elevens (skrift)sproglige forudsætninger, kompetencer og potentialer, da eventuelle barrierer for elevens læring findes i skolen (s. 31).

Megen forskning viser, at dette ansvar oftest overlades til forældrene, og det er måske derfor, at flere kapitler i antologien viser, hvordan elevens (skrift)sproglige forudsætninger og kompetencer kan afdækkes som del af undervisningen eller gennem diagnostiske udredninger hos fx læsevejleder/-konsulent og logopæd. Chrystals og Ekvalls kapitel *Starka sidor hos en "svag" nybörjarskribent* er specielt interessant, da det viser forskellige tilgange til vurdering af elevers skrivning. Fire elevtekster og skriveprocesser analyseres, idet der både fokuseres på fonologisk kendskab og ortografisk korrekthed men også på meddelelsens kommunikative indhold og form. Eksemplerne viser, at kvaliteten af sidstnævnte bør værdsættes mere i undervisningen (s.248).

Mange ideer til praksis

Lige som antologien pointerer, at en tidlig indsats både er påkrævet og effektiv, foreslår den flere pædagogiske måder at håndtere udfordringerne på i praksis. Det sker drypvist igennem alle kapitler, når forskning relateres til praksis gennem eksempler og cases, men nogle kapitler koncentrerer sig også om dette perspektiv. Her vil jeg fremhæve to kapitler:

Sämfors giver i kapitlet *Kompensation och strukturerat datorarbete* en fin fremstilling af, hvorfor og hvordan der må inddrages digitale hjælpemidler allerede i de første skoleår⁴. Tankevækkende, når mange elever i Danmark først modtager såkaldt ordblindecomputer fra 5.klassetrin!

Wengelin analyserer i kapitlet *Språket i tal och skrift*, hvordan kommunikation via tale- og skriftsprog kræver forskellige kompetencer af eleven, og hun diskuterer, hvordan der via fx chat og sms opstår nye kommunikationsformer med hver deres konventioner. En interessant vinkling, for hvor ofte arbejdes med disse

kommunikationsformer i praksis?

En ambitiøs antologi

Denne antologi kan ses som en fritstående fortsættelse af antologierne *Barn utvecklar sitt språk*⁵ og *Det hänger på språket*⁶. Den kommer godt rundt om, hvorfor og hvordan elever i indskolingen må og kan støttes i deres skriftsproglige læreprocesser ud fra et relationelt (special)pædagogisk perspektiv. En stor udfordring og et nytænkende indspark i læsedebatten. Der savnes faglitteratur med dette perspektiv.

Læses antologien i sin helhed, fremstår det relationelle perspektiv således fint, men en antologi giver netop læseren mulighed for at dykke ned i de kapitler, som er mest tillokkende, hvis der ikke forinden er givet læseanvisninger – hvad der ikke er i dette tilfælde. Læses antologien i brud, er det relationelle perspektiv ikke gennemgående. Det undrer mig, at flere af kapitlerne om tale- og skriftsprog samt om diagnosticering ikke direkte skrives ind i den relationelle ramme, som præsenteres så flot i bogens første fem kapitler. For eksempel analyserer Melin i sit kapitel *Läsutveckling i skolår eet* to elevers læseudvikling uden at knytte an til det relationelle perspektiv. Frylmark gør det samme, når hun beskriver *Logopedutredning av skolbarn*⁷. Det understreger, hvor svært det i praksis er at skifte fra et individorienteret og kategorisk (special)pædagogisk perspektiv til et relationelt – for både forskere og lærere. Hvert skridt i denne retning er nødvendigt – og dette budskab 'råber' antologien til læseren.

Rig på referencer

Alle kapitler i bogen er skrevet af kapaciteter inden for skriftsprog og specialpædagogik, og kapitlerne bygger på den nyeste forskning. De mange referencer i hvert eneste kapitel opfordrer læseren til selv at søge mere viden. Desuden ledsages hvert kapitel af en anoteret litteraturliste, hvor udvalgte bøger og artikler omtales nærmere. Dette er en gave til læseren, og jeg har med fryd studeret alle disse henvisninger og noteret nogle stykker...



Noter

¹ 15-22 % af de 15-årige i Danmark, Sverige og Norge jf. PISA- undersøgelse 2006 (OECD-rapport, 4/12/2007)

² Bengt Persson (2003) Specialpedagogiska forskning i Sverige, Problemställningar, erfarenheter och perspektiv. I: Specialpædagogisk forskning i Norden, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 2, 2003. Forlaget Skolepsykologi, Virum

³ <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf> (Dato: 2010.07.19)

⁴ Der kan findes idéer til, hvordan der i indskolingen kan arbejdes med multimodale tekster i artiklen: Marianne Würtz (2010) Børns multimodale tekstverden som potentiale i undervisningen. Viden om Læsning, nr. 7, 2010. Nationalt Videncenter for Læsning. http://www.videnomlaesning.dk/UserFiles/File/Pdf-filer/Tidsskrift/Tidsskrift_nr_7/Marianne%20Wurtz.pdf (Dato: 2010.07.19)

⁵ Louise Bjar og Caroline Liberg (red) (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Studentlitteratur, Lund

⁶ Louise Bjar (red) (2006) *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Studentlitteratur, Lund

⁷ Lis og Torben Pøhler giver et bud på, hvordan elevens (skrift)sproglige udvikling kan følges og udredes i et relationelt perspektiv i: Lis Pøhler og Torben Pøhler (2009) *Coaching i skriftsprog – til elever i skriftsprogs vanskeligheder*. Dafolo. Se nærmere på: http://www.videnomlaesning.dk/UserFiles/File/Pdf-filer/Tidsskrift/Kirsten%20Friis_Anmeldelse%20af%20Coaching%20i%20skriftsprog.pdf (Dato: 2010.07.20)

Anmeldelse af: Läsa, skriva, tala

AF KLARA KORSGAARD, LEDER AF NATIONALT VIDENSCENTER FOR LÆSNING

Ragnhild Söderbergh (2009) *Läsa, skriva, tala*. Gleerups, Malmö

Allerede i 1960'erne blev den svenske professor i børnesprog Ragnhild Söderbergh kendt i "læseverdenen", fordi hun lærte sin egen datter at læse i en alder af 2 år. Hun præsenterede barnet for ordkort med nære og kære ord, og hurtigt kunne den lille pige skelne mellem mamma og pappa, søsters navn osv. Ordene blev lagt i en særlig æske, taget op igen og igen, repeteret, leget med og udbygget. Barnet genkendte ordbilledet og knækkede den alfabetiske kode ved efterhånden at opbygge et lager på op mod hundrede ord.

Nu er Söderbergh aktuel igen. I og for sig ikke med en fornyelse af metoden ordkort – eller ordlappar, som det meget charmerende hedder på svensk. Der er ikke sket nyt i selve metoden i de 50 år, der er gået. Men der er sket nyt i konteksten og dermed i holdningen til, hvordan børn tilegner sig skriftsprog. Carina Fast kortlagde og beskrev i en disputats syv børns tekstorienterede aktiviteter i hjem, institution og skolestart¹. Hun har nogle markante betragtninger om de kompetencer, barnet lærer sig uden for skolens kontekst. Kompetencer, der ikke nødvendigvis agtes af det etablerede skolesystem. Carina Fast ser børns tilegnelse af skriftsproget i et interaktionistisk perspektiv, hvor hjemmet spiller en afgørende rolle. Barnet indkultureres i skriftsprogets verden i den daglige kontakt med en voksen.

Og her bliver Söderbergh aktuel igen. 50 år gamle tanker og forskning finder forhåbentlig nu den kontekst, hvor resultaterne kommer børnene til gode. Men teorierne er ældre end det. Ragnhild Söderbergh blev i 60'erne inspireret af



en svensk præst, der i år 1800 under pseudonymet Cadmus udgav et lille julehæfte med beskrivelse af, hvordan hjemmet kunne lære børn at læse. Dengang meget aktuel, fordi det rent faktisk var hjemmets opgave at lære børn at læse. Siden blev det skolens privilegium at lære børn at læse, og hjemmene måtte pænt holde sig tilbage. Det blev ifølge Söderberghs historiske oversigt tabu at lade børnene

knække skriftsprogets kode uden for skolens mure.

Det talte sprog

Söderberghs bog: *Läsa, skriva, tala* er delt op i tre dele. Første del handler om talesproget og beskriver, hvordan det lille barn med støttende samspil fra en voksen lærer at tale. I et trygt miljø med leg og glæde støtter og hjælper den voksne barnet ved at gentage

og gentage nye og kendte ord, synge og lege. Barnet svarer med pludren og mimik og eksperimenterer med lyde og gentagelser, og på kort tid har barnet opbygget et omfattende ordforråd. Denne del af bogen står som baggrund for beskrivelsen af, hvordan barnet kan tilegne sig skriftsproget på præcis samme måde.

Det skrevne sprog

I anden del tager Söderbergh afsæt i sin tese om, at barnet indkultureres i skriftsproget i hjemmet, præcis som det blev indkultureret i talesproget. Og det interessante er – og her bliver det virkelig interessant, at barnet kan tilegne sig de to sprog stort set samtidig! Det lille barn kan "læse" og forstå indholdet på et ordkort, før det er i stand til at sige ordet! Bogen er rig på eksempler på børn, der allerede i etårsalderen præsenteres for ordkort. I begyndelsen er det selvfølgelig de grafiske kendetegn, der hjælper barnet til at genkende mamma frem for pappa, men Söderbergh dokumenterer også, hvordan barnet ikke blot kan læse navneord, hvor det rent fysisk kan pege på en bil, en mor, en lampe eller et krus, men også kan lære de andre ordklasser og begreber. Børn, der har arbejdet med ordkort, får meget hurtigt et stort ordforråd. De sidder ikke og fedter med 10 eller 20 ordkort men med flere hundrede kort med enkeltord eller sætninger. Söderberghs påstand er, at barnet gennem denne metode kommer til at knække den alfabetiske kode og dermed forstår sammenhængen mellem lyd og bogstav, der er betingelsen for at kunne læse ukendte ord. Barnets metasproglige opmærksomhed udvikles og udfordres ved, at de ikke blot har et ordkort med *bil* men også et med *bilen*. De erfarer sig til at skelne endelser og andre forskelle på ord. Metoden er brugt af andre end Söderbergh og på andre grupper end et-sprogede småbørn. To-sprogede børn har med ordkort lynhurtigt tilegnet sig et stort ordforråd på to sprog, og døve børn har stor fordel af metoden og kan lære at læse på den måde. Eksemplerne er ret fantastiske.

Skriftsprogsindlæring

Tredje del af bogen er et forsvar for metoden, der fra mange sider er blevet kritiseret ikke blot i Sverige. Kritikere har

ment, at metoden kan være skadelig for børns naturlige udvikling, at øjenmuskulaturen ikke er udviklet til at læse så tidligt, at det går ud over børns sociale relationer osv., argumenter, som Söderbergh samler under betegnelsen: det sociokulturelle tabu mod læsning. Resultaterne fra blandt andet Öjaby förskola har imidlertid i de seneste tiår medvirket til at reducere modstanden, og der er en stigende accept af, at tidlig tilegnelse af skriftsprog er en fordel for barnet, og at skriftsproget ikke kan og skal reduceres til skolens verden.

Bogen er ikke særlig omfangsrig (170 sider), om end den kommer rundt om mange områder: barnets talesprogsudvikling, skriftsprogets historie, Vygotskys biografi, Margaret Clarks undersøgelse af fælles kendetegn ved 38 skotske børn, der havde lært sig at læse før skolestart og meget andet. Det kan være en svaghed ved bogen, at den vil så meget – og så meget forskelligt. Til gengæld er metoden ordkort ikke detaljeret beskrevet, hvis man ser bort fra beskrivelsen af, hvordan den svenske præst beskrev metoden i år 1800. Söderbergh har tidligere skrevet om metoden i sine bøger, Kjeld Kjertmann har skrevet om det på dansk, og Öjaby förskola har tilsvarende beskrevet arbejdet med ordkort. Så det er ikke Söderberghs ærinde at beskrive metoden i denne bog. Men hun ønsker med denne bog at sætte sin 50 år gamle metode ind i den moderne literacykontekst, hvor den rettelig hører hjemme. Skriftsprogstilegnelse er en indkulturering, der finder sted i og udenfor hjemmet, og skolens tabu er ophævet. I dag har en del børn knækket koden før første klasse, og det må skolen forholde sig til. At vi så kan tage fat på at lempe børnene ind i skriftsproget ikke bare i børnehaveklassen eller i børnehaven, men derhjemme i børnenes allerførste år, er stærkt inspirerende.

Noter

¹ Carina Fast: Sju barn lär sig läsa och skriva, 2007



Anmeldelse af: Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen

AF KARIN TRØJBORG KYSTER, TALE-LÆSEPÆDAGOG



Klara Korsgaard, Monique Vitger og Sara Hannibal (2010) *Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen*
Dansk lærerforenings Forlag

Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen er en faglig velfunderet bog, der bør læses af alle med interesse for indskolingsbørnene. Bogen kommer med en række gode argumenter for at arbejde med Opdagende skrivning i børnehaveklassen, idet den orienterer om teorien bag metoden og giver anvisninger til, hvordan man kan arbejde og evaluere *Opdagende skrivning*.

Bogen *Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen* bygger på et treårigt udviklingsprojekt gennem Nationalt Videncenter for Læsning. En børnehaveklasseleder, Kirsten Lybecker på Søholmskolen i Ringsted, har arbejdet med *Opdagende skrivning*. Hun har ladet børnene i tre årgange skrive fra starten af børnehaveklassen. De tre forfattere fra Nationalt Videncenter for Læsning, Klara Korsgaard, Monique Vitger og Sara Hannibal, har fulgt undervisningen ved ugentlige besøg gennem tre år, og de redegør for hvordan metoden Opdagende skrivning lader børnene opdage skriftens lydprincip. Børnene eksperimenterer med at skrive skriblerier, bogstaver og børneskrift. Børnene udvikler fonembevidsthed og fonologisk strategi. Den voksne skal støtte og anerkende barnets forsøg og de strategier barnet nu eksperimenterer med og ikke rette, idet man

arbejder inden for det enkelte barns zone for nærmeste udvikling. Man differentierer, så hvert barn tilgodeses og udfordres.

Bogens sprog er letlæst og opbygget meget hensigtsmæssigt: den indeholder teori og praksis, gode og klare faktabokse med blandt andet fine definitioner, begreber, anvisninger, kendetegn og sammenfatninger omkring *Opdagende skrivning* og spirende tekstkompetence. Bogen beskriver og viser gennem illustrationer børnenes progression i arbejdet med opdagende skrivning. Ligeledes påpeges der faktorer, der hæmmer eller fremmer metoden.

Gennem børnenes tekster fra det treårige projekt fremlægger forfatterne en evaluering mulighed set i et udviklingsperspektiv, således at de dokumenterer børnenes skriftsproglige udvikling i fem punkter: Teksten, sprog, stavning, grafisk udtryk, barnets udgangspunkt samt de deraf følgende vækstpunkter. Bogen medtager også nogle af de konsekvenser, *Opdagende skrivning* fik for arbejdet med læsning og skrivning i første klasse.

Bogen beskriver, hvordan børnene gennem tegneserier med deres egne skriblerier på funktionel vis oplever at kunne kommunikere deres egne oplevelser videre til andre. Ved den eksperimentelle tilgang til skriftsproget opdager børnene sammenhængen mellem ord, lyd og bogstaver, de afprøver og udnytter deres eksisterende viden om sprog og bogstaver, de eksperimenterer med tekstens indhold, struktur og ordenes stavning. De oplever, at de kan kommunikere gennem skrift. Bogen beskriver blandt andet, hvordan forfatterne har oplevet at børnene gennem tiden udnytter børnehaveklasselederens konventionelle stavemåde (oversættelsen), der skrives under børnenes skrift, til senere at danne hypoteser om lydfølgeregler og andre

skriftsproglige regler. Børnene opdagede forskelle, som de efterfølgende afprøvede som strategi. Ifølge forfatterne opnår børnene en metakognitiv indsigt, nemlig at voksenskriften er forskellig fra børneskriften, og indsigten kan hjælpe børnene et skridt videre mod den konventionelle stavning ved at udnytte informationerne i de voksnes skrift. Uden nederlagsfølelse danner børnene nye hypoteser, idet de eksperimenterer og erkender. Et barn fra projektet har "foræret" de voksne den bedste forklaring på nødvendigheden af "oversættelsen" med begrundelsen: "Nå ja, men I har jo heller ikke lært børneskrivning, da I gik i skole." Denne observation videregav Klara Korsgaard ved receptionen i anledning af bogens udgivelse.

Jeg har erfaret med ovenstående metode at børnene jubede, når de opdagede, at det de skrev dagen før stadig stod der dagen efter! Det er for barnet trylteri, der motiverer til videre arbejde og erkendelse og fører dem direkte videre ind i læsningen af andres tekster!

Bogen *Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen* henvender sig til børnehaveklasseledere, indskolingslærere, læsevejledere og læsekonsulenter. Jeg vil med glæde også anbefale den til politikere, engagerede og interesserede forældre samt til pædagoger, der arbejder i dagtilbud. Bogen vil kunne bidrage med viden, teori og praksis om småbørns glæde ved *Opdagende skriftsprog*.

Jeg afslutter med citat fra bogen s. 10. "At lade børn opdage skriftsprogets verden er ikke at pace dem, men at give lov".

God fornøjelse.

Skriftlighed i skolens fag

Kursus 3. - 5. november 2010

Nationalt Videncenter for Læsning indbyder til efteruddannelseskursus for lærere i alle fag i professionshøjskolernes grund-, efter- og videreuddannelse, læsekonsulenter og læsevejledere.

I international forskning har man i adskillige år arbejdet med den produktive side af skriftsproget som en vej til læseforståelse og tilegnelse af fagsprog i skolens fag. I Danmark er det et relativt uopdyrket felt at se skriveidaktik som en integreret del af fagligheden, og vi er kun lige begyndt at drøfte fælles evalueringskriterier til vurdering af elevtekster.

Vi har hentet viden om skriftlighed i skolens fag ind fra udlandet. Deltagerne bliver præsenteret for den nyeste viden på feltet, skabt i forsknings- og udviklingsprojekter inden for læreruddannelse og skole. Der bliver i workshops mulighed for at diskutere skriftlighed i skolens fag i teori og praksis i deltagernes egen undervisning.

Kom og bliv inspireret af:

Temadag:

Skriving som grunnleggende fertighet i skolen
v. professor Kjell Lars Berge, Universitetet i Oslo

Temadag:

Designing effective writing lessons: From practice to theory and back to practice.
v. professor. Gert Rijlaarsdam, Graduate School of Teaching and Learning (GSTL), The University of Amsterdam

Oplæg:

Språk, skrift och arbete
v. professor Anna-Malin Karlsson, Södertörns högskola, Sverige

Oplæg:

Opdagende skrivning i børnehaveklassen
v. lektor Monique Vitger, Professionshøjskolen Metropol

Praktiske oplysninger:

Tid: 3.-5. november 2010
Sted: Titangade 11, 2200 København N.
Kursusleder Videncenterleder Klara Korsgaard
Kursuspris: 3000 kr. (inkl. forplejning og materialer)
Tilmelding: senest 3. oktober 2010

Mere information om kurset og tilmelding fås på www.videnomlaesning.dk.

Der er plads til max 40 deltagere

Ret til ændringer forbeholdes

Tekstkompetence i Norden

Konference om læsning, skrivning og sprog i Norden

onsdag 1. december 2010

Nationalt Videncenter for Læsning har i samarbejde med Skolesamarbejdet under Nordisk Ministerråd indsamlet oplysninger om læse-, skrive- og sprogprojekter i hele Norden. Bliv fyldt med inspiration og mød nye samarbejdspartnere, når praktikere og forskere fra hele Norden fremlægger deres projekter og fortæller om, hvad de er optagede af lige nu.

Fælles for oplægsholderne er, at man kan læse om deres arbejde i Nordisk Projektbank. Sammen med mange, mange andre har de lagt deres projekter ind, og været med til at gøre databasen til et levende omdrejningspunkt for udveksling af viden, idéer og erfaringer. Projekterne er målrettet undervisningen i grundskolen og i ungdomsuddannelserne, der er både forskningsprojekter og udviklingsprojekter. Der skulle kort og godt være præsentation af projekter, der kan matche dine interesser.

I forbindelse med konferencen vil der være gratis adgang til både fitness og Vandkulturhuset i DGI-byen. Læs mere på www.dgi-byen.dk under Møde og Motion.

Vi glæder os til at se dig på konferencen!

Praktiske oplysninger

Konferencen starter kl. 09.00 og slutter kl. 16.00

Den afholdes i DGI-byen i København

Det koster 950 kr. at deltage

Tilmeldingsfrist d. 30. september

Tilmelding er bindende

Tilmelding og program på www.videnomlaesning.dk





TIDSSKRIFTET
VIDEN OM LÆSNING

Nationalt Videncenter for Læsning
Ejbyvej 35
2740 Skovlunde
Tlf: 44516197
Email: info@videnomlaesning.dk