

# H ER ET SMUKT BOGSTAV – OM LITERACY I DAGTILBUD

KLARA KORSGAARD, VIDENCENTERLEDER, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE OG  
HENRIETTE ROMME LUND, KOMMUNIKATIONSKONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE

H er et smukt bogstav!

Vitus er vild med sin mor. Han er fire år og har længe afluret, at H er mors bogstav. Derfor skriver han glad og fro H på duggede køkkenvinduer, på vinduet i bilen, som dekoration på julegaven – som var et salt og pebersæt – og når de andre tegner biler, så tegner han fine H'er.

Han har også fundet ud af, at andre ord starter med H – eksempelvis Havregrynene på morgenbordet, og at der findes en H-linje med S-toget. Han har set, at H også kan være inde midt i et ord som børneHave og ZoologiskHave. Og så har han fundet ud af, at hans eget bogstav V efterfølges af en række andre bogstaver, der har særlig stor betydning, fordi de til sammen henviser til ham. Han ser dem på sine jule- og fødselsdagsgaver, på garderoben i børnehaven, bag på madkassen, i flyverdragten, i gummistøvlerne og mange, mange andre steder.

Kan han læse og skrive?

Nej, ikke i en klassisk psyko-lingvistisk forstand med fokus på afkodning og forståelse. Men betragter vi Vitus i en literacy-optik, er sagen en anden. Vitus kan genkende bogstaverne H og V grafisk og har fundet ud af, at de henviser til personer og ting i den verden, han lever i. Han er altså ved at få en forståelse af, hvad læsning og skrivning er, og hvad skriftsprog kan bruges til. Han har taget første skridt på vejen til at få identitet som læser og skriver.

## Literacy

Det er den måde, vi definerer begreberne læsning og skrivning på, der er afgørende for vores opfattelse af, om Vitus på fire år er på vej ind i skriftsprogets verden.

I generationer har man haft den opfattelse, at udvikling af talesprog og skriftsprog foregik i en lineær

rækkefølge, hvor talesproget kom først, hvorefter barnet i skolen lærte bogstaverne og at læse og siden at skrive. Ældre læsebogsmaterialer afslører, at barnet opfattes som uvidende på læse/skriveområdet ved skolestarten. Et bogstav ad gangen introduceres for senere at blive sat sammen til små ord. Denne opfattelse kaldes i den anglosaxiske læse-forskning Reading Readiness. Barnet lærer gennem formel undervisning og fastlagte metoder skriftsproget skridt for skridt, og undervisningen foregår i skolen med en lærer som den skriftsprogligt vidende.

Overfor det står en anden opfattelse, den anglosaxiske literacy-forskning, der betragter barnets skriftsprogstilegnelse på samme måde som barnets talesprogstilegnelse. Barnet tilegner sig skriftsproget, som det tilegner sig talesproget: i et samspil med de voksne og andre børn, det er omgivet af, uden egentlig undervisning og korrektion af fejl, men i mødet med tekster i hverdagen omkring dem. Barnets skriftsprogstilegnelse sker gennem afprøvning og justering af hypoteser med den voksne (forælder/pædagog/lærer) som støtte i umiddelbar nærhed. Længe før en lærer slår op på side 1 i læsebogen, er børn altså i gang med at tilegne sig literacy som en kompetence i, hvordan læsning, skrivning og sprog bruges i en social kontekst.

Fra et sociokulturelt perspektiv, som literacy præsenterer, er literacy altså en social praksis, hvor man ikke kan adskille eller isolere enkeltdele i skriftsprogstilegnelsen, som fx afkodning, fra det, der ellers sker rundt om barnet. *'Literacy bits' do not exist apart from the social practices in which they are embedded and within they are acquired* (Lanhshear & Knobel 2006:13). Det betyder, at literacy tilegnes i samspil med andre mennesker i den sociale kontekst, man er del af, og at literacy rummer både tale- og skriftsprog.

Man skal altså ikke nå en bestemt alder for at være moden til at gå i gang med at lære at læse og skrive.

Man går faktisk bare i gang parallelt med, at man tilegner sig talesproget.

Det betyder, at Vitus, før han når skolen, givetvis vil være kommet endnu længere i sin literacytilegnelse og have fået flere skriftsproglige erfaringer, uden at nogen har undervist ham. Ligesom det er sket for mange andre børn før ham.

I 2007 udkom doktordisputatsen: *Sju barn lär sig läsa och skriva*<sup>1</sup>, skrevet af den svenske professor Carina Fast. På baggrund af et etnografisk studie af syv børn påviser hun, at børn opfører sig som læsere og skrivere, længe før skolen starter. Alt sammen formet og afhængig af de sociale og kulturelle sammenhænge, børnene indgår i.

Det er via de medier, børn bruger, de fortællinger og sange de hører, de bøger, blade og kataloger de læser, de skilte og tegn de ser på ture gennem by og boligkvarter, samt de religiøse og kulturelle traditioner familien har, at børn indkultureres i skriftsprogets verden. Og det sker via de voksne og børn, de omgås, når de leger, fortæller, forklarer og argumenterer.

Fra barnet fødes, erhverver det sig altså på uformel og frivillig basis et hav af skriftsproglige ressourcer og kompetencer.

Når vi har den viden, er det nærliggende at spørge, hvordan den mere formelle og strukturerede del af børns liv, nemlig den tid, de tilbringer i dagtilbud og skole, matcher dette. Anerkendes, inddrages og udvikles børnenes skriftsproglige ressourcer her, eller bliver de i "rygsækken" og hænges bogstaveligt talt i garderoben? Bygges der bro mellem de kompetencer, barnet tilegner sig uden for institutionerne og i institutionerne? Carina Fasts afsluttende pointe i doktordisputatsen er, at det ikke sker: *Det visar sig i denna studie att i många sammanhang måste barnen lämna centrala och viktiga kunskaper utanför klassrumsdörren.*(Fast:181)

I det følgende tager vi afsæt i denne konklusion og undersøger, om de rammer, som Ministeriet for Børn og Undervisning lægger for dagtilbuds pædagogiske arbejde, indtænker, udnytter og udbygger børnenes literacykompetencer. Ligeledes ser vi på, hvordan danske dagtilbud beskriver arbejdet med læsning, skrivning og sprog i deres pædagogiske læreplaner.

## De pædagogiske læreplaner

Traditionelt har dagtilbuddene været rensset for

skriftsprogligt arbejde. Det er blevet betragtet som skolens område, hvor dagtilbuddene har været reserveret børnenes leg og personlige udvikling. Men den opfattelse er i opbrud.

I 2004 indførte regeringen pædagogiske læreplaner i dagtilbud. Læreplanerne er et politisk redskab, og når en regering sætter mål for læring i dagtilbud, er det selvfølgelig med et ønske om at forandre praksis for at fremme en bestemt hensigt, her (sandsynligvis) at få danske børn længere frem på den internationale score i PISA, PIRLS og tilsvarende målinger. Ved at styrke børnenes almene og faglige kompetencer og ved at introducere læring i børnehaven og dermed forberede og støtte barnets overgang til skole er det også nærliggende at tro, at det kan ske. Interessant i denne sammenhæng er dog, at ministeriets krav i forbindelse med læreplanerne nok blev, at der skulle sættes synlige mål i hver institution/kommune, men at det var de enkelte dagtilbud, der selv kunne sætte egne mål og fastlægge metoderne. Der var altså lagt pæn afstand mellem regeringens intention med læreplanernes indhold og den konkrete, lokale udarbejdelse af disse.

I Serviceloven §8, hvori loven om pædagogiske læreplaner er beskrevet, kan man læse følgende:

*Læringsmålene er fælles overordnede mål for, hvilke kompetencer den pædagogiske læringsproces i dagtilbuddet skal lede frem imod, jf. stk. 1. Socialministeren fastsætter nærmere regler for indhold af og overordnede mål for læring i dagtilbuddene*<sup>2</sup>.

De nærmere fastsatte regler var, at de enkelte dagtilbud skulle sætte fokus på og arbejde med børns læring og udvikling indenfor seks fastlagte hovedtemaer:

- Barnets alsidige personlige udvikling
- Sociale kompetencer
- Sprog
- Krop og bevægelse
- Naturen og naturfænomener
- Kulturelle udtryksformer og værdier<sup>3</sup>

Med dette som afsæt har alle dagtilbud udarbejdet læreplaner og integreret læring i dagligdagen. En netop afsluttet evaluering fra analyseinstituttet Eva: *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner* (Eva 2012) konkluderer, blandt andet på baggrund af analyse af 15 pædagogiske læreplaner, at pædagoger og konsulenter



i høj grad har taget læringsbegrebet til sig og bruger det aktivt og reflekteret i deres praksis. Så langt så godt. Angsten for "skolificering" af dagtilbud er forstummet.

## Ministerielle rammer for literacy og skriftsprog i børnehavens pædagogiske læreplan

For nærmere at undersøge den ramme, ministeriet har lagt for dagtilbuddenes arbejde med læsning, skrivning og sprog, ser vi på hovedtemaet Sprog. På Ministeriet for Børn og Undervisnings hjemmeside er området beskrevet således:

### Sprog

Sprog er forudsætningen for at udtrykke sig og kommunikere med andre. Der findes mange forskellige sprog, som alle spiller en rolle i børns udviklingsproces og som skal have opmærksomhed. Talesprog, skriftsprog, tegnsprog, kropssprog og billedsprog er blot nogle af de kommunikationsformer, vi alle benytter os af.

Børn skal støttes i at udvikle deres danske ordforråd og i at forstå de begreber og regler, der gælder for det talte sprog. Deres naturlige interesse for det skrevne sprog skal bakkes op. For at kommunikere "rigtigt" er det vigtigt, at børn forstår sammenhænge mellem f.eks. kropssprog, mimik og tale. Et varieret og korrekt dansk sprog og evnen til at bruge det, så det passer i forskellige situationer, øger muligheden for at blive forstået.

Sprog skaber kontakt, og evnen til at bruge nuancerne i sproget støtter og fremmer forståelsen af og fra andre. Det er vigtigt at træne dialogen, så børn i fællesskabet kan tale, lytte, stille spørgsmål, give svar og være aktive i at planlægge fælles aktiviteter og projekter.

Børn har behov for at møde voksne mennesker, der lytter til dem med forståelse og anerkendelse, så de får mulighed for at udtrykke det, de er i tvivl om, glade for eller kedede af, og så de frit kan lufte deres meninger, følelser og tanker.

Sproglige færdigheder er en indgangsdør til verden – en mulighed for at høste viden og erfaringer. Det er derfor vigtigt at støtte børnene i

at sætte ord og begreber på de oplevelser, de har i dagligdagen.

Sproget er en forudsætning for frugtbare løsninger af problemer og konflikter. Balancen i fællesskabet afhænger af børnenes evner til at sige til og fra, og om de har de sproglige forudsætninger for at udtrykke, hvad de mener, og dermed formår at blive forstået af både børn og voksne<sup>4</sup>.

Det er værd at lægge mærke til, at sprog, allerede i tekstens indledning, angives som en forudsætning for at udtrykke sig og kommunikere med andre, samt at der med sprog både menes: talesprog, skriftsprog, tegnsprog, kropssprog og billedsprog. Selvom der inddrages "mange forskellige sprog", så er koncentrationen i resten af teksten alene på talesproget. Skriftsproget levnes dog en enkelt linje i teksten, hvor der står, at børns naturlige interesse for det skrevne sprog skal bakkes op, men ikke hvordan, og ikke om det skal ske som en del af det øvrige pædagogiske arbejde.

Sprog defineres altså som en forudsætning for kommunikation og sprogets enkelte dele som redskaber, som barnet skal udvikle i form af eksempelvis udtale, sætningsdannelse og ordforråd.

Men sprog er ikke blot et formelt redskab, der skal indlæres. I en literacytænkning anvender og udvikler man sprog sammen med andre mennesker i den verden, man er en del af, hvorfor man ikke kan isolere børns tidlige sprogtilegnelse i bidder, jf. det tidligere refererede citat om literacy.

Det er derfor vigtigt, at børnene ikke alene stimuleres til et her og nu-sprog, et mundtligt dialogssprog, som de synes at gøre, når de "lufte meninger, følelser, tanker", "sætter ord og begreber på de oplevelser, de har i dagligdagen". Den literacy-erfaring børn medbringer, er i høj grad, at skriftsproget kan "gemme" information (det har de set i kataloger, bøger og computerspil), det er bare ikke særlig eksplicit viden for dem. Men ved at bruge sprog i andre situationer end "her og nu" og med andre formål, fx ved at referere hændelser og oplevelser, vil børnene gradvist lære at man også bruger sproget til at referere udenfor den aktuelle kontekst. Det er en nødvendighed, at de netop kan tænke dekontekstuel, når de senere skal læse tekster og finde den "gemte" information.

Det mundtlige og det skriftlige sprog er flettet sammen i barnets literacy-tilegnelse. Men ministeriets



Calendar



Handwritten list of notes on a piece of paper attached to the refrigerator:

- Get shop
- Dietarian
- Get to school
- Plan film - Boston
- Plan restaurant
- Plan with children
- Next slide - out
- Bella-Sara
- Fig. 1/1/1/1

tekst rummer et ret entydigt fokus på udvikling og stimulering af barnets "korrekte" mundtlige sprog, hvor det er den voksne, der er den vidende i form af at være den, der støtter, stimulerer, styrker og retter barnets sprog. Der lægges ikke op til en inddragelse af barnets egne literacykompetencer.

### Eksempler på dagtilbuds omsætning af området Sprog i pædagogiske læreplaner

Et tilfældigt nedslag på internettet<sup>5</sup> med mulighed for at se ind i de enkelte dagtilbuds læreplaner giver et billede af, at området Sprog fortolkes og praktiseres forskelligt, men - ikke overraskende - med et åbenlyst fokus på det mundtlige sprog.

I læreplanerne kan man læse, at dagtilbudsbarnet skal sprogligt stimuleres via højtlesning, eventyrfortælling, sange, spil, lege, rim og remser og i den daglige dialog med dagtilbuddets voksne og øvrige børn: eksempelvis i spisesituationen, og når de leger. Det store fokus på det mundtlige sprog lever altså godt op til det eksplicite fokus, der er på dette i ministeriets tekst og opfattelse af sprog som formel træning.

Nogle dagtilbud har reflekteret over, hvad sprog er i en bredere kontekst end det mundtlige sprog og har en holdning til, at betydninger ikke etableres via det mundtlige sprog alene, men også ved at have kendskab til og anvende bogstaver og tal. Det kan for eksempel være ved, at de voksne skal hjælpe barnet med at stave eget navn eller bruge skrift i lege. Enkelte dagtilbud prioriterer skriften så højt, at der er særlige og fyldige afsnit om skrift med anvisninger på, hvordan det er intentionen at arbejde med det i institutionen.

Så langt, så godt. Men resultatet er, at det stadig er ud fra et formelt læringsbegreb, hvor barnets medbragte kompetencer ikke udnyttes, og hvor det stadig er den voksne, der har et korrekt svar og ansvaret for, at barnet tilegner sig formel læring.

Naturligvis skal det understreges, at der kan være et stykke vej fra læreplan til praksis. Læreplanerne siger ikke nødvendigvis noget om, hvordan hverdagen med børnene udspiller sig, men alene noget om det enkelte dagtilbuds intention om, hvad de ønsker at gøre. Og så er et tilfældigt pluk på internettet selvfølgelig tilfældigt, så det repræsentative kan være til diskussion.

### Skal vi have literacy og skriftsprog ind i dagtilbuddet?

Fra 1. juli 2010 har alle kommunalbestyrelser givet 3-årige børn, der er optaget i et dagtilbud, tilbud om en sprogvurdering, og siden er 6000 pædagoger uddannet under Sprogpakken<sup>6</sup>, så de kan stimulere børnene til at få et langt bedre mundtligt sprog end tidligere. Kobles dette med den allerede gennemgåede beskrivelse af hovedtemaet Sprog for de pædagogiske læreplaner samt gennemgangen af et tilfældigt udpluk af læreplaner, viser det, at der allerede er et stort fokus på det mundtlige sprog i dagtilbud. Vi ved fra forskningen (Elbro: 110), at størrelsen af barnets ordforråd har betydning for den senere læse-skriveindlæring, så der skal ikke herske tvivl om betydningen af et fokus på det talte sprog. Men kunne vi komme længere - ville vores børn være klædt meget bedre på til skolestart, hvis vi langt mere bevidst også inddrog skriftsproget? Eller kunne man forestille sig, at vi kunne nå endnu længere ved at tænke i en literacy-optik?

En spørgeskemaundersøgelse, som Eva lavede i forbindelse med evalueringen "Læreplaner i praksis", viser, at 1001 adspurgte børnehaveklasseledere især oplever, at der er sket en positiv ændring i børns kompetencer på det sproglige område, siden vi fik loven om læreplaner i dagtilbud. 36 % af børnehaveklasselederne mener, at flere børn starter i 0. klasse med gode sproglige kompetencer (så som at kende bogstavernes navne og lyde, at kende tallene, ordforrådets størrelse, evnen til at fortælle en sammenhængende historie, at synes, det er sjovt at lege med sproget og at kunne skrive sit eget navn), mens kun 6 % mener, der er kommet færre børn med gode sprogkompetencer (Eva:81). Om det alene kan tilskrives læreplanerne, eller at initiativet med Sprogpakken også spiller ind, vides ikke.

Børn skal ikke paces frem i systemet med krav om, at skolens discipliner skal lægge sig tungt over deres hverdag. Men de skal have lov til at bygge videre på det, de kan og udvikle sig til at kunne bruge sprog på mange forskellige måder og i mange forskellige kontekster. Pædagogerne skal ikke *undervise* børnene i formelle sider af tale- og skriftsproget men *understøtte* den udvikling, der allerede er i gang. Børn har, som ministeriet skriver, og som det indledende eksempel med Vitus viser, "en naturlig interesse for det skrevne sprog". Spørgsmålet er, om en øget opmærksomhed på, at børn rent faktisk eksperimenterer med skriftsproget i mange sammenhænge, fra de er ganske små, kunne være afsæt

til, at man tør sætte flere ord på, hvad det vil sige at "bakke" det op?

Når regeringen sætter så meget ind på udviklingen af børns mundtlige sprog, og når en efterfølgende undersøgelse fra Eva viser, at det virker, vil vores afsluttende spørgsmål derfor være:

Har vores nuværende regering mod til at sætte lige så stort turbo på at udvikle børnenes mundtlige og skriftlige literacy-kompetencer? Har regeringen mod til at sætte fælles mål også for dagtilbud, ligesom man gør i børnehaveklasse og skole eller i det mindste beskrive området, så det ikke overlades til pædagogernes initiativ og viden at støtte op om tidlig literacy-tilegnelse? Og har regeringen mod på også at afsætte ressourcer til at udvikle pædagogernes viden om literacy og skriftsprogstilegnelse både i uddannelsen af pædagoger og i særskilte indsatser, ligesom de gjorde med sprogpakken?

Et sted at starte kunne være at sætte et eller flere

udviklingsprojekter i gang på området for at få omsat teorier om literacy-tilegnelse til en lærerig praksis for børn og pædagoger.

- 1 Sju barn lär sig läsa och skriva - Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola Carina Fast; Uppsala Universitet, 2007
- 2 Serviceloven, Afsnit II, Kapitel 4, Formål, § 8a, stk. 2
- 3 Kilde: <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fakta-om-dagtilbud/Paedagogiske-laereplaner-for-dagtilbud>
- 4 <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fakta-om-dagtilbud/Paedagogiske-laereplaner-for-dagtilbud>
- 5 Nationalt Videncenter for Læsning har lavet en mindre analyse. Ud fra en googlesøgning på "Børnehave læreplan" har vi gennemgået 10 institutioners beskrivelse af sprogarbejdet i deres læreplaner.
- 6 <http://www.sprogpakken.dk/>

