

5/25/2011

TIDLIGT
SKRIFTSPROG

OG FORANDRING AF PÆDAGOGISK PRAKSIS



Afgangsprojekt | Linea Bjerrum Nielsen

Indholdsfortegnelse:

Indledning:	1
Problemformulering:	2
Metode:	2
Definition af begrebet "skriftsprog":	3
Skriftsprogets virkelighed:	4
Interview:	4
Analyse af Børnehave A gennem interviews:	5
Analyse af Børnehave B gennem interviews:	7
Sammenhold af interview analyser:	9
Indkulturerings begrebet:	10
Indkulturerings 10 bud:.....	12
Meningsfuld læring:.....	12
Vygotsky og zonen for nærmeste udvikling:.....	13
Sprog-og læringssyn:.....	13
Observation af Børnehaven Porskjær:.....	15
Analyse af interviews:	16
Analyse af forandringsprocessen:.....	18
Samtale med Tale-høre konsulent:.....	19
Forandringsprocesser:	20
Dilemmaer i konsulent-rolle:	23
Konklusion:.....	23
Litteraturliste:	25
Bilag 1:.....	27
Bilag 2:.....	28
Bilag 3:.....	29
Bilag 4:.....	30

Indledning:

I 1886 fik Hedevig Bagger, som den første danske kvinde, den tanke, at småbørnslærerinder skulle uddannes. Det blev til startskuddet på oprettelsen af Danmarks første seminarium – Frøbels Seminariet (1904). Allerede dengang blev ideerne om børnehaven som ikke-skole grundlagt. Et eksempel herpå er Hedevig Baggers udtalelse(1891): *thi før det sjette Aar burde Barnet aldrig få Lov til at se i en Bog*”(Pedersen P.M. 2010: 25). Danske børnehaver har b.l.a. herigennem et historisk og kulturelt betinget syn på små børn og skriftsprog. Det er så forankret i os, at vi ikke tænker over det. Indtil for få år siden gemte vi skriftsproget væk fra barnet, indtil det kom i skole, i den tro, at vi ellers fratog barnet en del af dets uskyldige barndom, der burde helliges legen. Dette syn på skriftsproget som noget vanskeligt, der kræver en vis kognitiv modenhed for at kunne læres og derfor bør gemmes til skolealderen, præger stadig mange børnehavers pædagogiske praksis idag.

Nyere forskning har vist, at det lille barn kan tilegne sig skriftsproget lige så naturligt som det talte sprog, hvis det får de rette betingelser. Vi accepterer, at det lille barn øver sig eller ”tager tilløb” til alle andre færdigheder, herunder det talte sprog. Vi kunne ikke drømme om at undlade at snakke med vores tumling, når hun forsøger sig med sine første ord, bare fordi hun ikke mestrer udtalen endnu! Tvært imod har hun sandsynligvis tryllebundet os, og sammen kan vi skabe en meningsfuld dialog, der motiverer hende til yderligere sproglig udforskning. Hvis vi overfører principperne for tilegnelse af det talte sprog til det skriftsproglige, vil det lille barn gennem meningsfuldt samvær og leg helt naturligt tilegne sig sprogets skriftlige side. Det er alletiders gyldne chance for at støtte barnets læsekompetence fremover i livet. Undlader vi at give barnet mulighed for at udforske og tilegne sig skriftsproget i førskolealderen, kommer det dumpende som noget fremmed og måske endda besværligt ved skolestart.

Samfundsmæssigt befinder vi os i en rivende udvikling, hvor skriften omgiver os overalt i det daglige og hvor ”skriftsprogskompetence i dag er blevet en social overlevelsesbetingelse” (Kjertmann, 2002: 88). Samtidig har en betydelig procentdel af danske børn og unge vanskeligheder med at læse og skrive. En del af disse afslutter skolen uden tilstrækkelige skriftsproglige kundskaber, med risiko for at det kommer til at påvirke deres videre uddannelse og fremtidige liv. Mange af disse børn og unge kunne sandsynligvis have lært at læse og skrive, hvis de tidligt i deres liv havde fået tilbudt en anderledes tilgang til det skriftsproglige.

Udfordringen for børnehaverne idag må være at skabe et læringsmiljø, hvor skriftsproget indgår som en lige så naturlig del af hverdagen som det talte sprog. Det stiller krav til en pædagogisk praksis og et børnehavemiljø, som tilgodeser barnets behov for meningsfulde aktiviteter – også når barnet viser nysgerrighed og interesse for skriftsproget.

Problemformulering:

Jeg vil undersøge, hvilke barrierer og udfordringer, der er i forhold til udviklingen af en skriftsproglig praksis i daginstitutionerne. Hvordan kan der skabes en forandringsproces henimod en pædagogisk praksis, hvor skriftsprog i daginstitutionen bliver en naturlig del af førskolebarnets hverdag?

Metode:

Jeg vil indlede opgaven med at besøge to kommunale børnehaver for at undersøge, hvordan de bruger skriftsproget i henhold til læreplanernes krav. Igennem interviews med lederen og en pædagog fra hver børnehave vil jeg undersøge, hvilke barrierer og udfordringer udviklingen af den pædagogiske praksis omkring skriftsprog kan støde på. Herunder vil jeg bl.a. komme ind på Dales kompetenceniveauer. Jeg vil endvidere anvende interviewene til at belyse hvilke faktorer, der spiller ind i forandringsprocesser i institutionen. Teoretisk vil jeg kort medtage litteratur omkring interviews. Temaer jeg vil undersøge gennem interviewene er: personalets lærings- og sprogsyn og den pædagogiske praksis der udspringer heraf samt modstandsformer under forandringsprocesser. Jeg har således valgt at forholde mig til de to børnehaver som repræsentative eksempler på generelle træk for den pædagogiske praksis omkring skriftsprog i børnehaver. Mine egne erfaringer fra mange år som pædagog, kollega og mor vil også få betydning for den måde, jeg anskuer problemstillingerne på.

For at begrunde min interesse for, at inkludere skriftsproget som en naturlig del af barnets hverdag allerede i daginstitutionen, anvender jeg læseforsker Kjeld Kjertmanns indkulturerings begreb. Desuden medtager jeg sprogforsker Ragnhild Söderberghs teori omkring børns tilegnelse af skriftsprog og det relationelle sprog-og læringssyn, der ligger bag både hendes og Kjertmanns teorier. Herunder vil jeg diskutere, hvilke pædagogiske konsekvenser et sådant sprogsyn har i forhold et mere strukturelt sprogsyn, som er fremherskende i mange børnehaver. Jeg berører også ganske kort Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling.

Dernæst vil jeg undersøge, hvad der skal til for at en forandringsproces kan lykkes i en børnehave. Jeg vil besøge Børnehaven Porskjær i Galten, som har været igennem en vellykket forandringsproces omkring skriftsprog. Jeg vil dels observere, og deltage i en helt almindelig dag og dels interviewe lederen samt en pædagog, der begge har været med i hele processen. Jeg vil bruge besøget og interviewene til at analysere hvilke forståelser, der ligger til grund for succesen i deres projekt. Jeg vil især analysere ud fra mine udvalgte temaer. Dernæst vil jeg analysere på et interview, der udviklede sig til en længere og mere uformel inspirerende samtale, med Tale-høre konsulent Ida Marie Holm. Hun har erfaring med projekter omkring

børns sprogtilegnelse heriblandt et projekt¹ omkring skriftsprog i børnehaven. Jeg vælger at inddrage samtalen med Ida Marie Holm i min opgave, da hendes rolle i projektet svarer nogenlunde til den rolle, jeg ser mig selv i under et projektforsløb - en ekstern konsulent, der er med til at facilitere andres udviklingsprocesser.

Jeg vil sammenholde væsentlige pointer fra empirien fra Porskjær med Ida Maries pointer i forhold til at diskutere forudsætninger for en vellykket forandringsproces. Herunder vil jeg komme ind på hvilke dilemmaer og problemstillinger, der kan være i forhold til at iværksætte et projekt. Jeg vil komme med forslag til hvilke teoretiske forståelser, der kan inddrages under udviklingen af den pædagogiske praksis for de institutioner, der idag ikke har implementeret skriftsproget som en naturlig del af deres pædagogiske praksis. Herunder Agyris "single-loop" og "double-loop" i forhold til at skabe udvikling gennem refleksion over sin praksis samt den systemiske domæne forståelse og Manturanas "multivers". Disse forståelser kan anvendes både på organisations og individplan.

Afslutningsvis vil jeg fremhæve eksempler på dilemmaer i forhold til den eksterne konsulents rolle i arbejdet med forandringsprocesser. Endeligt vil jeg lave en samlet konklusion.

Definition af begrebet "skriftsprog":

Skriftsproget omgiver os alle hele tiden og alle steder. Mennesker har kommunikeret skriftligt gennem tusindvis af år, og gør det stadigvæk. Skriften fastholder, viderebringer og bevarer budskaber, fortællinger, aftaler, data o.m.a. Ifølge læseforsker Kjeld Kjertmann findes der to forskellige definitioner på skriftsprog: "A: Skriften repræsenterer det talte sprog og kan kun henviser indirekte til betydning ved at skriften realiseres som talt sprog. Skriften har én kode med bogstaver som mindste element: Bogstav-lyd. B: Skriften repræsenterer det talte sprog, men kan også henviser til betydning uafhængigt af det talte sprog. Skriften har to koder med hvert sit mindste element: Ord-betydning, bogstav-lyd". (Kjertmann 2002: 91-92). Hvis det skal give mening at indføre det lille barn i skriftsproget, må udgangspunktet være definition "B". Da barnet endnu ikke har tilegnet sig talesproget "fuldt ud" (voksne udvider også til stadighed deres ordforråd), må dets forståelse for skriftsproget opbygges samtidigt med og delvist uafhængigt af det talte. (Døve uden talesprog kan også lære at læse). For at skriftsproget kan give mening for det lille barn, må det præsenteres for meningsfulde helheder – ord, der har betydning fremfor deelementerne – bogstaverne alene. I opgaven omtaler jeg skriftsproget ud fra en forståelse af det som en naturlig del af vores kultur. I forhold til børnehavebarnet ser jeg skriftsproget som udtryk for en interesse for alt fra at kigge i og læse bøger til at eksperimentere med tal, tegn og bogstaver og til endeligt at kunne genkende, skrive og læse meningsfulde ord og tekster.

¹ KVIS, Hedensted kommune 2006

Skriftsprogets virkelighed:

Jeg ser mig om i garderoben og lægger mærke til billeder af børnene med deres navn under på skabene. På en væg hænger en opslagstavle - i voksenhøjde fyldt med sedler omkring alle de spændende emner, ture, tiltag mm., børnene deltager i i børnehaven. Inde på stuen ser jeg mig om efter flere tegn på skriftsprog. Oppe langs loftet hænger alfabetet skåret ud i forskelligfarvet pap, og i et hjørne står en bog reol. Der er en hylde med papir og farveblyanter samt skriveunderlag. Dette billede er samstemmende med det indtryk, jeg har fået i langt de fleste børnehaver, jeg har stiftet bekendskab med gennem de sidste mange år. Skriften er synlig i de fleste børnehaver, men langt fra alle bruger den bevidst eller flytter den ned i børnehøjde. Bogstaver på væggen eller en plakat med Halfdan Rasmussens alfabet, der passivt hænger til pynt, mister over tid interesse og opmærksomhed. Hvis vi vil bringe skriftens betydning tættere på børnene, må vi give den liv og mening. Bogstaverne skal med i legen, Hafdans rim og remser skal læses, gentages, leges, synges osv.

Interview:

Der findes forskellige interview metoder. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i det delvist strukturerede interview til mine undersøgelser i børnehaveren. Ib Andersen beskriver denne interview form som egnet, når vi har : ” *en vis teoretisk og praktisk viden om de fænomener, vi studerer, men er alligevel åbne overfor nye synsvinkler og informationer, som den interviewede eventuelt kunne fremkomme med*” (Andersen, 2006: 168). Interviewformen er god, når der er en række forhold, man ønsker belyst, og Andersen anbefaler, at man udarbejder en ”spørgeguide”, som man tjekker af undervejs. Igennem mit arbejde som pædagog samt rolle som mor har jeg kendskab til den pædagogiske praksis i forhold til skriftsprog i børnehaver. Derfor kan jeg bruge denne interviewform til dels at undersøge, om mine hypoteser om skriftsprog i børnehaver er sande og dels at undersøge institutionens holdning til og praksis omkring forandringsprocesser. Jeg udarbejdede derfor en række spørgsmål, som jeg ville stille til en leder og en pædagog fra de to institutioner (bilag 1). Jeg læner mig derfor op ad det standartiserede interview, men med mulighed for at forfølge interessante udsagn mm. Den kvalitative tilgang i mine undersøgelser er væsentlig for mig, da den åbner op for interaktion og en mulighed for at møde mennesket bag svarene, samt uddybning eller afklaring af disse. Mit kriterie for deltagerne var, at de har arbejdet som uddannet i en børnehave både før og efter læreplanerne trådte i kraft i 2004.

Jeg har valgt at anvende uddrag og citater af interviewene, da det vil blive for omfattende datamængder at medtage dem i deres fulde omfang.

Analyse af Børnehaven A gennem interviews:

Efter at have besøgt børnehaven og interviewet leder og pædagog står det mig klart, at institutionen har taget læreplanens budskab til sig om, at børnene skal have kendskab til bogstaver tegn og tal. Der læses meget med børnene, og de snakker om bogstaver og tal i forbindelse med børnenes navne og fødselsdage mm. Samtidigt siger både leder (herefter kaldet Lis) og pædagog (herefter kaldet Ane), at de ikke vil være med til, at børnehaven skal blive til en førskole. Lis siger : *"Det, der bare er vigtigt for mig at fremhæve, det er, at vi ikke er en førskoleinstitution! Vi er en børnehave."* Især da jeg stiller spørgsmålet: *"Hvad tænker du, når jeg at børnehavebørn skal have mulighed for at tilegne sig skriftsproget på lige fod med det talte"*, svarer de begge, at det vil de ikke være med til. Jeg spørger derfor ind til det. Ane svarer: *"Her handler det om det sociale og ikke om at lære at læse"* og Lis siger (uddrag): *det er ikke sikkert, at børnene er parate til det.....vi øver jo meget det talte sprog.....hvis vi skal til at øve lige så meget skriftsproget, så bliver det førskole-skole, og det skal det ikke være".* Hun fortsætter med at tale om, at børnene: *"har modenheden"* og skal: *"være parat til at tage imod"* og hun slutter med at sige: *"Så synes jeg, vi glemmer legen og alle de der ting"*. Jeg hører flere holdninger i dette. Dels en holdning til børnehavens rolle som et sted, hvor legen og de sociale færdigheder er i højsædet. Dels et syn på skriftsprog, som noget der ikke hører til i børnehaven, fordi det kræver parathed og fratager børnene mulighed for at lege. Herudaf tolker jeg, at der i denne børnehave er en grundholdning til skriftsprog, som stemmer overens med mine forhåndsantagelser af mange børnehavernes syn på og praksis omkring skriftsprog idag: Leg og skriftsprog er ikke forenelige, og skriftsprog er noget, der skal læres – i skolen. Endeligt skinner børnehavens sprog og læringssyn også igennem, idet Lis flere gange taler om at øve sprog med børnene. Det kunne umiddelbart tolkes som om, hun mener, at sprog er noget, barnet skal øves i, og derfor må der også være en "træner", nemlig personalet. Måske er det bare en talemåde, men hun taler også om, at barnet skal være parat til at tage imod. Det kunne tyde på et læringssyn i forhold til skriftsprog, hvor barnet skal stimuleres, og den voksne/mere kompetente skal lære barnet en færdighed. Ud fra den grundantagelse, vil skriftsproget være endnu en færdighed, endnu et krav fra de voksne, som barnet skal øves i. Det kunne tolkes som om, de ikke umiddelbart har en forståelse af, at barnet kan tilegne sig skriftsprog udfra interesse og ønske om at skabe mening og efterligne sin omverden. I så fald forstår jeg godt deres modstand imod at inddrage skriftsproget på lige fod med det talte.

Udfra min analyse af interviewene tolker jeg, at der eksisterer to forskellige forståelser for, hvad leg er, og hvad læring er, når emnet omhandler skriftsprog (og faktisk også det talte sprog). Den traditionelle tankegang omkring børnehaven som en *ikke-skole*, hvor barnet skal være naturligt og lege, lever i bedste velgående i børnehavens kultur. Det kunne tolkes som om, at de mener, at legen hører hjemme i børnehaven og læring hører hjemme i skolen. Det er muligt, at de i forhold til legen og den sociale udvikling har et socialkonstruktivistisk læringssyn,

men de har ekskluderet skriftsproget fra det lærings syn. I forhold til skriftsprog har de en traditionel, klassisk og kulturelt bundet læringforståelse. En forståelse der tager udgangspunkt i en kognitiv udviklingstænkning (med udgangspunkt i Piagets fase teori), hvor barnet skal igennem forskellige niveauer af kognitiv modenhed for at være parat til at tage imod ny læring. For skriftsprogets vedkommende forventes denne modenhed typisk opnået omkring skolestarts alderen. Traditionelt set forbindes den med skoleparathed, fordi det kræver en helt bestemt form for abstraktionsevne (modenhed) at arbejde med symboler. Ifølge den kognitive udviklings teori opnår barnet først det nødvendige abstraktionsniveau, når det skal i skole. På baggrund af en sådan forståelse udelukkes muligheden for at forestille sig, at leg og skriftsprog kan forenes, og at barnet kan tilegne sig skriftsproget helt naturligt i en tidlig alder.

Det åbner op for en diskussion omkring metoder for børns læse/skrive tilegnelse. Ifølge Kjertmann (2002) kan der være meget fornuft i at vente med skriftsproget, hvis man vil anvende den gængse syntesemetode fra skolens undervisning i børnehaven. Det kræver en vis kognitiv modenhed at kunne forstå skriftsprogets enkeltdele (bogstaver og lyd) og sætte dem sammen til helheder. Derimod kan selv helt små børn ifølge Kjertmann tilegne sig skriftsproget, hvis de præsenteres for det gennem analysemetoden. Her tager man udgangspunkt i betydnings helheder (ord), da det giver mening for det lille barn. De fleste pædagoger har ikke den nødvendige viden omkring ny forskning i børns skriftsprogstilegnelse, fordi det er en specialviden, der ikke undervises specifikt i på pædagoguddannelsen. Derfor vil de ifølge Bente Eriksen Hagtvæt (2004) "undervise" børnene eller "forsøge at lære fra sig", som de selv er blevet undervist. Med de forudsætninger er det kun forventeligt, at pædagoger har modstand på at indføre skriftsproget i børnehaven.

I forhold til spørgsmålet: "*Kunne du tænke dig at vide mere om børns tilegnelse af skriftsprog?*". Svarer Ane: "*Nej*", imens hun sætter sig tilbage. Det kunne tolkes som en afvisning af, at det kan være en pædagogisk udviklingsmulighed at lære om skriftsprog. Det kan også være et udtryk for en modstand imod potentiel forandring. Måske har Ane bare nok at tage sig af i hverdagen og kan ikke forestille sig, at tage mere på sig. Lis siger: "*...ny viden er altid velkommen*" og åbner hermed op for en mulig forandring. Viden er igen en central pointe. Institutionens grundholdning til skriftsprog ville muligvis ændre sig, hvis personalet fik en anden viden, end den de arbejder udfra idag.

Interviewet handler herfra om, hvorledes et eventuelt projekt omkring forandring af praksis i forhold til skriftsprog i børnehaven ville blive modtaget mm.. Det er interessant, at leder og pædagog giver udtryk for to meget forskellige holdninger. Til spørgsmålet: "*Hvad kunne få dig til at ønske at ændre noget ved jeres nuværende praksis?*" svarer Ane: "*Hvis der kom et lovkrav om det*". Lis peger på ny viden, som en faktor, der kunne få hende til at ændre praksis: "*...al ny viden er en gave og hele udviklingen er en gave*". Hun fortæller, at det er vigtigt at være i

udvikling og: *"...stille spørgsmålstegn ved det man gør i forvejen"*. Lis har altså en reflektiv tilgang til børnehavens praksis, hvilket åbner op for at kunne se andre handlemuligheder og forandre eksisterende praksis. Ifølge Agyris (Smith 2001) er refleksion nødvendigt for at kunne danne nye handlinger et såkaldt "double loop". Ane er derimod lukket for ny viden og vil kun ændre sin praksis, hvis hun får besked på det. Hun laver hermed et "single loop" og forbliver i sin eksisterende praksis uden at reflektere over den eller åbne op for andre muligheder. Ifølge Dales didaktiske forståelsesramme (Dale, 1998) findes der tre kompetenceniveauer indenfor professionelt arbejde. K1 hvor i man udfører en konkret handling uden at reflektere over hvorfor, eller om det kunne være anderledes. K2 hvor man planlægger sine handlinger eller den pædagogiske praksis. K3 hvor man reflekterer over og udvikler sin pædagogiske praksis. Ane vil ikke vide mere om skriftsprog eller ændre sin og institutionens praksis. Lis er mere åben for ny viden og taler meget om udvikling og refleksion over egen og institutionens praksis. For at ændre ved børnehavens praksis, skal denne forskellighed tydeliggøres og italesættes. Lis er af den klare opfattelse, at hendes personale lever op til hendes krav om at være i udvikling: *"Jeg stiller meget høje krav til mit personale om, at de hele tiden er i udvikling og er ansat ud fra de kriterier også"*. Det kunne tolkes som om, at hun lægger ansvaret for udvikling over på den enkelte. Hvis hele institutionen skal kunne udvikle sig, må der skabes en kompetenceudviklende kultur på stedet. Præmisserne for udviklingsprocesser skal rammesættes, og det er lederens ansvar. Lis er selv inde på at stille spørgsmålstegn ved det, man gør i forvejen. Hvis ansvaret bliver delt og spørgsmålene bliver stillet i et fælles forum, er der mulighed for at personalegruppen sammen kan bevæge sig ind i K3 niveau og udvikle deres praksis.

Afslutningsvis spørger jeg: *"Hvad ville være den største udfordring ved et sådant projekt?"*. Ane svarer: *"At ændre vores holdning til skriftsprog som noget, der hører til i skolen"*. Her peger Ane selv på den problemstilling, jeg fremhæver i indledningen om, at vi er kulturelt og historisk betinget til at mene, at skriftsproget bør holdes væk fra børnehavebarnet. Lis taler om rammesætning for projektet: *"...hvordan det bliver stillet op....målgruppen, forventninger og alle de der ting"*. Dernæst nævner hun vigtigheden i, at alle aktuelle faggrupper er repræsenteret: *"...så man får de forskellige parametre gjort synlige.....og man benytter sig af de forskellige kompetencer"*. Igen er der to meget forskellige svar, som i nogen grad kan forklares ud fra deres forskellige roller i børnehaven.

I interviewene bliver det klart, at Lis og Ane taler ud fra forskellige domæner. Jeg vil komme tilbage til Manturanas domænetænkning senere i opgaven.

Analyse af Børnehave B gennem interviews:

Bortset fra beliggenheden skiller denne børnehave sig ikke nævneværdigt ud fra beskrivelsen af den første institution.

Det første både leder og pædagog siger til mig er, at mine spørgsmål har fået dem til at tænke over, om deres praksis i forhold til skriftsprog nu også er "god nok". Det bliver tydeligt, at skriftsprog ikke har nogen nævneværdig plads i børnehaven. Pædagogen (herefter kaldet Liv) siger: "*Jamen, vi bruger det egentligt ikke særlig meget overfor børnene*". Hverken leder (herefter kaldet Pia) eller pædagog har tænkt nærmere over læreplanernes krav om at børnene skal have kendskab til skriftsproget. Pia siger: "*Hvis jeg skal være helt ærlig, så har jeg ikke lige tænkt så meget lige på skriftsproget*". Liv: "*...det er ikke noget, jeg har tænkt så meget over*". De siger begge, at det er noget, der kunne arbejdes mere med. I den forbindelse udtrykker de også begge den samme holdning til skriftsproget som noget, der skal bruges ekstra tid og planlægning på. Liv: "*Vi bliver nødt til at prioritere, hvad vi bruger vores tid på....skal vi gå fra til at forberede det....så går tiden fra børnene*". Pia: "*....så er der noget andet, du vender ryggen....det er svært at rumme det hele*". Der eksisterer ikke en forståelse af skriftsprog som en del af barnets leg og væren. Inddragelse af skriftsprog ses som en særlig aktivitet, der skal sættes tid af til. Da jeg stiller spørgsmålet: "*Hvad tænker du, når jeg siger, at børnehavebørn skal have mulighed for at tilegne sig skriftsproget på lige fod med det talte?*"; snakker Pia først om den udfordring, det ville være. Derefter siger hun: "*...men helt ærligt så ved jeg heller ikke, hvor stor betydning det vil have*". Hun fortsætter: "*...de skal også have lov til at lege....de behøver ikke nødvendigvis al indlæring fra dag et*". Til samme spørgsmål svarer Liv: "*...jeg tænker ikke, man kan dele sol og vind lige...til en vis grænse vil jeg sige, at skriftsprog hører til i børnehaven ik'os', men ellers så synes jeg også, det er noget, der kommer til at høre rigtig meget til i skolen*". De udtrykker begge en holdning til skriftsprog som noget, der primært hører til i skolen – som indlæring. Liv: "*...det er jo ikke sådan, at vi skal lære dem skoleting her vel?*" Det kunne tolkes som om, at de har et læringssyn for skriftsprog, der adskiller sig fra deres syn på leg. Det besværliggør forestillingen om, at skriften og legen kan forenes og at skriftsprog kan indgå naturligt i hverdagen uden de store forberedelser og uden, at det behøver at tage tid fra andre aktiviteter.

Trods deres holdninger og læringssyn er de dog positivt indstillede på tanken om at tage skriftsproget mere ind og forandre deres nuværende praksis. De mener også, at deres institution er godt rustet til at håndtere forandringer. Pia siger: "*...at få stillet spørgsmål ved vores praksis....det er en god ting...det er med til at udvikle os*". Liv mener at det kunne være et spændende projekt: "*...og ligesom se, hvad det udvikler sig til for børnene*". Her viser de begge en evne til refleksion og en åbenhed overfor at se, hvor et eventuelt projekt bærer dem hen. De mener, at et sådan projekt ville kunne lykkes, hvis personalet er enige om, at der er et behov, for så brænder de også for at skabe forandring: "*... de voksne brænder for det og kan se, det giver mening*"(Pia). Der eksisterer en forståelse for betydningen af ejerskab og fælles vision. Liv fremhæver deres evne til at: "*bruge hinanden til at udvikle det med*". Her kan trækkes på forskellige kompetencer og meninger. Pia tilføjer også, at selvom det kan være en god ide med en ekstern konsulent, ligger der en fare for at personalet fralægger sig ansvaret: "*...man altså*

lidt som p-gruppe tilbøjelig til at læne sig tilbage og lægge ansvaret over i sådan en ekstern".

Jeg tolker ud fra begge interviewene, at det er en institution med en kultur, hvor forandring er naturligt og, hvor de er vant til at bruge hinanden og selv at tage hånd om processerne. Det kan være en styrke, at kunne håndtere sådanne processer selv. Det indebærer også en risiko for, at man laver forandringer på for spinkle faglige grundlag. Hvis der ikke på stedet findes personale med relevant uddannelse, risikerer de at overse ny forskning mm.

Sammenhold af interview analyser:

De to børnehaver ligger geografisk pladseret med ca. 70 km afstand i henholdsvis øst og vestjylland. Det (eneste) de har til fælles er, at de begge er kommunale institutioner, som arbejder ud fra læreplanerne. Hvorfor ligger deres praksis og deres sprog- og læringssyn så tæt op ad hinanden? En af forklaringerne kan være, at børnehavernes syn på skriftsprog stadigvæk er kulturelt og historisk betinget. En anden forklaring kunne være, at børnehavernes sprogsyn er blevet farvet af de 3 års sprogvurderinger, som har været anvendt i langt de fleste børnehaver i løbet af de sidste par år. Hvis pædagogerne anvender disse sprogtests som parametre for at betragte børns sproglige udvikling, kan testens strukturelt orienteret sprogsyn smitte af på den daglige praksis i andre sammenhænge. En konsekvens heraf kan være et meget struktureret syn på sprog som bestående af enkelte (målbare)dele med meget lidt fokus på det relationelle sprogbrug. Hermed vil der også opstå en klar adskillelse mellem det talte og det skrevne sprog.

Den første børnehave tager afstand fra at indføre skriftsproget på lige fod med det talte ud fra en betragtning om, at de så ville komme til at ligne en "førskole". Den anden børnehave mener ikke de ville kunne leve op til det eller har redskaber nok, og som de selv siger, når de skal være ærlige, mener de ikke, at skriftsprog skal fylde så meget. Jeg tolker herudfra, at pædagogerne i børnehaverne ikke er fortrolige med den viden, der foreligger på området i forhold til børns tilegnelse af skriftsproget. De besider derfor ikke den indsigt, der jo dybest set er respekt for barnets naturlige interesse og nysgerrighed overfor skriften (såvel som for så mange andre fænomener i dets liv). Skriftsproget anerkendes ikke som en måde at interagere på, men anses som en færdighed der skal indlæres eller øves udenfor legens arenaer. Som en konsekvens af den tankegang opfattes skriftsproget som en tidsrøver og giver udtryk for en kvantitativ tankegang, hvor tiden skal deles mellem forskellige aktiviteter. En af de centrale problemstillinger, jeg er stødt på igennem mine interviews, er derfor pædagogernes manglende viden på området, som kombineres med en fejlantagelse af, at skriftsprog er en adskilt aktivitet, som tager tid fra andre aktiviteter. Brugt hensigtsmæssigt kan skriftsproget tværtimod tilføje kvalitet, nærvær og fordybelse til aktiviteter.

Begge børnehaver har tilsyneladende forskellige læringssyn på henholdsvis legen og skriftsproget. Hvor legen hører naturligt til i børnehavebarnets hverdag, men skriftsproget skal

planlægges og indlæres adskilt fra og måske endda på bekostning af legen. En problemstilling der har umiddelbare konsekvenser for skriftens rolle i børnehavens hverdag.

Begge børnehaver har et traditionelt syn på skriftsprog som primært tager udgangspunkt i bogstaverne. Dette stemmer overens med skolens ofte anvendte metode i tilgangen til skriftsproget; syntesemetoden (fra del til helhed) som kræver en vis kognitiv modenhed hos barnet. Dette er medvirkende til at skabe en barriere mellem børnehaven og skriftsproget som et naturligt fænomen.

Hos Børnehave A, ses to meget forskellige holdninger til ny viden og forandring i forhold til skriftsprog, idet lederen virker meget åben, men pædagogen virker lukket og afvisende. For at kunne facilitere en forandringsproces hos dem ville den første forudsætning være at skabe forståelse ved at italesætte denne forskellighed. Herefter kan der arbejdes henimod et fælles afsæt og eventuelt ønske om forandring for børnehaven. Hos Børnehave B er både leder og pædagog meget nysgerrige. Spørgsmålene har fået dem til at reflektere over deres praksis. Da de har en kultur og en historie på stedet med mange forandringer bag sig, mener de sagtens at kunne tage hånd om forandringsprocesser selv.

Opsummering af de mest centrale barrierer i forhold til at integrere skriftsproget og de grundantagelser der kan ligge til grund for fordomme i forhold til skriftsproget:

1. Læringssyn på skriftsprog forskelligt fra andre fænomener.
2. Traditionel syntese forståelse og strukturelt sprogsyn.
3. Manglende viden

Jeg vil i det følgende se nærmere på hvilken viden, der ville kunne ændre det eksisterende lærings- og sprogsyn og dermed den pædagogiske praksis i forhold til skriftsproget. Jeg vil sammenholde konsekvenserne af det sprogsyn og læringssyn, der kommer til udtryk i dels interviewene og det, der repræsenteres af de forskere, jeg inddrager.

Indkulturerings begrebet:

Ifølge læseforsker Kjeld Kjertmann drejer indkulturering af skriftsproget sig om at sidestille:

"det skrevne og trykte sprog med alle andre fænomener i omverdenen som vi finder det

værdifuldt at indføre vore børn i" (Kjertmann 2002: 190). Da skrivning og læsning er en del af vores kultur, er skriftsprogsfærdigheder en nødvendighed for at kunne tage del i kulturen uden begrænsninger. Derfor mener jeg, at skriftsproget er værdifuldt for børnehavebarnet.

Kjertmann fremhæver, at det vigtigste er at have et overordnet princip om, at samværet med børn omkring skriftsprog foregår i en meningsfuld sammenhæng. Det skal være barnets eller en fælles interesse for et emne, der er motivationsfaktor - ikke den voksnes ønske om indlæring.

Det beskriver han som: *"det sprogpædagogiske generalprincip hvor læringen udspringer af en*

autentisk sprogbrug og naturlig kommunikation i en meningsfuld kontekst, præcist som i talesprogsrummet."(Kjertmann 2002: 154). Der er tale om læring uden formel undervisning. Man skal ikke **træne for** at lære, men **bruge så** man lærer. Når jeg hører, hvad pædagogerne tænker om skriftsproget i børnehaven, kan jeg ikke lade være med at bide mærke i deres opfattelse af skriftsproget som noget, der *tager tid og skal planlægges og forberedes* som selvstændige aktiviteter omkring specielt bogstaverne. Der er altså tale om en indlærings tankegang omkring skriftsproget, som jeg formoder hænger sammen med synet på læsning og skrivning som færdigheder, der skal undervises i. Kjertmanns pointe er, at børn får lyst til at gøre det, de ser omgivelserne gøre. Præcist som de får lyst til at lære at save, når de er med far i værkstedet og ser ham save, så vil de også få lyst til at lære at skrive og læse, hvis de ser andre gøre det.



Jonas (5 år) har fulgt med i nyhederne omkring vulkanudbruddet på Island. Han har set det i fjernsynet og i aviserne. Det optager ham så meget, at han laver sin egen avis om vulkaner. Den vil han læse i, når han er på toilet!

I de fleste tilfælde er jeg stødt på holdninger til skriftsproget som et fænomen, der er adskilt fra legen, og som ovenikøbet tager tid fra legen. Læringssynet i forhold til skriftsproget, må ændres, hvis skriftsproget skal have en naturlig plads i daginstitutionerne. De fleste pædagoger mener også, at de ved nok om skriftsprog til at kunne bruge det i henhold til læreplanernes krav. Da disse er meget bredt fortolkelige, forstår jeg godt deres holdning. Alligevel mener jeg ikke, at generalister har den fornødne viden til at bringe skriftsproget naturligt ind i hverdagen på børnenes præmisser. Dette kunne bl.a. imødekommes ved at følge Kjertmanns indkulturerings principper.

Indkulturerings 10 bud:

De ti bud er scannet ind fra bogen "Læsetilgængelse – ikke kun en sag for skolen"(Kjertmann, 2002, Alinea) med tilladelse fra Kjeld Kjertmann.

Indkulturerings ti bud

1. Barnet oplever hver dag skriftsproget blive brugt af de voksne og erfarer hvad det kan bruges til.
2. Barnet oplever at de voksne selv kan lide at læse og skrive.
3. De voksne inddrager barnet i læse- og skriveaktiviteter.
4. Skriftsproget bliver brugt om emner og forhold der interesserer barnet.
5. Brugen af skriftsprog over for barnet er tilpasset barnets alder og omverdensforståelse i form og indhold både når det skrives og læses.
6. Barnet har let adgang til papir og skriveredskaber og et varieret udbud af læsestof.
7. De voksne er aktivt indlæringsstøttende uden at overhøre eller stille kontrolspørgsmål.
8. Barnet stimuleres af det omgivende miljø til at bruge tilegnelsesstrategierne imitation, regeldannelse* og kreativitet.
9. Oplæsning for og sammen med barnet er en 'daglig' foreteelse.
10. Barnet er aktivt med i oplæsningen ved at kommentere og kigge med i bogen, og ved sammen med den voksne at udpege ord i teksten.

* Barnets midlertidige, selvgenererede opfattelse af især ords bøjningsformer eller stavemåder.

Meningsfuld læring:

Den svenske sprogforsker Ragnhild Söderbergh sidestiller ligesom Kjertmann barnets tilegnelse af det skrevne sprog med dets tilegnelse af det talte. Hun siger hermed, at man skal bruge de samme principper for læring for såvel skriftsproget som det talte sprog. Ligesom Kjertmann gør hun op med begrebet "læsemodenhed" ved hjælp af "Emergent litteracy-teorien". Den "betragter barnet udfra et interaktionistisk perspektiv. Barnet interagerer med allerede læsende og skrivende personer og indkultureres således i et allerede læse- og skrivekyndigt samfund" (Söderbergh 2011: 70). Desuden argumenterer hun med at: "Det kan virke ejendommeligt, at børn, der vokser op i lande, hvor man begynder skolen i femårsalderen, skulle have opnået denne læsemodenhed to år tidligere end de børn, der begynder deres regulære skolegang i syvårsalderen" (Söderbergh 2011: 64). Ifølge hende giver det ingen mening for det lille barn, udelukkende at beskæftige sig bogstaverne først. Derimod skal det hun præsenteres for hele meningsfulde ord, som har betydning for hende, og som hun kan relatere til. "I

Storbritannien, hvor børn begynder i skole i femårsalderen, foretrækker en betydningsforankret metode med hele ord, som børnene kender”(Söderbergh 2011: 65). Ligesom vi præsenterer det lille barn for hele meningsfulde ord, når vi taler, og villigt svarer på hendes spørgsmål om, hvad tingene i hendes omgivelser hedder. Ligeså skal vi også præsentere hende for hele skrevne ord, i naturlige sammenhænge. En af Söderberghs pointer er, at der tages udgangspunkt i barnet selv og *”det nære og det kære ”*. Dermed bliver skriftsproget vedkommende, meningsfyldt og jeg-forankret, akkurat som når vi taler med det lille barn.

Söderbergh anvender b.l.a. Vygotskys læringsteori om zonen for nærmeste udvikling. Jeg finder den relevant at medtage i forhold til børns skriftsprogstilegnelse, da Vygotsky selv har beskæftiget sig med tænkning og sprog.

Vygotsky og zonen for nærmeste udvikling:

Vygotskys teori er interessant, da han tager fat i forholdet mellem tænkning og sprog, og har givet inspiration til undervisning på stort set alle niveauer, med et særligt fokus på kulturelle redskaber og sociale aktiviteter og deres betydning for det enkelte individs udvikling. Hans teori gør op med den indstilling, at barnet behøver at være modent til eller have gennemløbet en bestemt udvikling for at kunne beskæftige sig med eksempelvis skriftsproget. *”Når vi hævder, at indlæring må støttes på den nærmeste udviklingszone og på endnu ikke fuldt modne funktioner, vil vi ikke hermed udskrive en ny recept til skolen, vi ønsker blot at frigøre os fra den gamle vildfarelse, at udvikling nødvendigvis må have gennemløbet sin bane....., før indlæringens bygning kan rejses*”(Vygotsky 1971/82: 290). Vygotsky opererer med barnets faktiske og potentielle udviklingsniveau. Det første refererer til den udvikling, der allerede har fundet sted. Det andet refererer til den den udvikling, der er i færd med at begynde. Afstanden herimellem definerer han som *”zonen for nærmeste udvikling”*. Hvis vi vil arbejde henimod at tilbyde barnet størst mulig udviklingsmuligheder også når det gælder skriftsproget, må vi ifølge Vygotsky sørge for at: *”Pædagogikken må orientere sig mod morgendagen i barnets udvikling og vende sig bort fra gårdsdagen. Først da vil den kunne vække de udviklingsprocesser til live, som ligger i den nærmeste udviklingszone*”(Vygotsky 1971: 290). Vygotsky lægger vægt på betydningen og udviklingspotentialer, der ligger i samspillet med mere kompetente personer. Denne socialkonstruktivistiske tankegang, der anskuer læring som en konstruktion gennem barnets aktive handlinger i et socialt samspil, harmonerer med både Söderbergh og Kjertmanns læringssyn.

Sprog-og læringssyn:

Bag enhver pædagogisk praksis ligger et læringssyn, som kan være forskelligt alt efter hvilket fænomen eller aktivitet, det drejer sig om. Det gælder også for sprog. Udover et læringssyn

knytter der sig altid et sprogsyn til arbejdet med børns sprogtilegnelse. Uanset om man er bevidst om det eller ej, får ens læringssyn og sprogsyn altid en betydning for den måde, man forholder sig til barnet og interagerer med det på. Det har også konsekvenser for ens valg og fravalg af aktiviteter og prioriteter i hverdagen.

Både Söderbergh og Kjertmann repræsenterer et overvejende socialkonstruktivistisk læringssyn, hvor barnet lærer i samspil med sin omverden og med hjælp af mere kompetente børn og voksne. De har begge et relationelt kommunikativt sprogsyn, som udspringer af deres læringssyn. Konsekvensen af et sådant lærings- og sprogsyn er, at barnet har brug for at indgå i relationer med andre mennesker for at kunne udvikle sig; også sprogligt. Det nytter med andre ord ikke at vente og se, hvad barnet udvikler sig til. Derimod skal barnet være i et udviklende miljø, der pirrer dets nysgerrighed for og lyst til at tilegne sig nye meningsfulde kompetencer. De voksne bliver hermed rolle modeller. De må bevidst påtage sig ansvaret for, at tilbyde barnet tilstrækkelige muligheder for udvikling. Et barn, der aldrig ser en bog eller en blyant i funktion, ved ikke, hvad de kan bruges til. Samtidigt lægges der vægt på betydningen af samspil, således at den voksne i høj grad er opmærksom på barnets interesser og behov. Sammen kan de finde frem til meningskabende aktiviteter eller samtaleemner. Ved et relationelle sprogsyn vægtes barnets kompetencer for at anvende sproget i sociale relationer ud fra et ønske om at skabe mening. *”den psykologiske drivkraft bag sprogbrugeren der lytter, taler, læser eller skriver er et ønske om at være en meningskabende og meningsopretholdende deltager i en social sammenhæng”* (Kjertmann 2002: 76). Skriftsproget bidrager hermed også til barnets sociale og sproglige udvikling. Med det sprog og læringssyn som udgangspunkt vil det kun være naturligt, at formidle en så grundliggende del af vores kultur som skriftsproget til barnet så tidligt som muligt i naturlige, meningsfulde sammenhænge.

I begge børnehaver fandt jeg en forskel i læringssynet på henholdsvis leg og skriftsprog. Der er en holdning til leg som en naturlig del af barnets hverdag i børnehaven og som læringsarena for barnets sociale udvikling. Skriftsproget bliver derimod opfattet som noget, der skal undervises i. Det bliver opfattet som tilhørende skolen og som noget, de voksne skal lære fra sig og øve med børnene som en selvstændig aktivitet udenfor legen. Det kan tolkes som et positivistisk læringssyn i forhold til skriftsproget, hvor man er interesseret i at styre barnets indlæring i en bestemt retning udpeget af den voksne. På den måde bliver de didaktiske overvejelser omkring skriftsproget let til metodetænkning i, hvordan hverdagen kan tilrettelægges omkring færdighedstræning. Det resulterer oftest i en formidlingspædagogik, hvor den voksne er rollemodellen, der viser vej eller overfører sin viden til barnet. Jeg har ikke tilstrækkelig kendskab til børnehaverne til at kunne udtale mig om deres læringssyn på andre områder. Sammenholdt med et overvejende strukturelt sprogsyn med fokus på sprogets opbygning og delelementer f.eks. bogstaver giver dette en uheldig indgang til skriftsproget. Her vil i højere grad være fokus på skriftsproget som en færdighed omkring forståelse af bogstaverne og

eksempelvis det at kunne skrive sit navn korrekt og genkende, gengive og benævne bogstaverne korrekt. Den pædagogiske praksis kan få lighed med undervisning med risiko for tendens til fejlfinding og tjek af færdigheder som konsekvens. Dette er sandsynligvis konsistent med de voksnes eget møde med skriftsproget, dengang de var børn. For barnet kan det betyde en oplevelse af krav fra de voksne. En konsekvens heraf kan være manglende lyst til at deltage i disse voksenstyrede aktiviteter. Det er uheldigt, da børn som udgangspunkt ifølge Kjertmann og Söderbergh tilegner sig kompetencer gennem det, de interesserer sig for i deres miljø samt anerkendende samvær med - i dette tilfælde mere kompetente skriftsprogsbrugere. De voksne må bestræbe sig på at inddrage skriftsproget som meningsfyldt samvær omkring en naturlig del af både barnets og den voksnes hverdag. Ved aktivt at bruge skriftsproget sammen med barnet, er pædagogen rollemodel for fælles udforskning af skriftens verden.

Næste afsnit handler om børnehaven Porskjær, hvor personalet bruger skriftsproget ud fra Söderbergh og Kjertmanns principper. Jeg har valgt at medtage den som et eksempel på en børnehave, der har gennemgået en vellykket forandringsproces. Jeg vil bruge Porskjærs erfaringer til at blive klogere på, hvordan der kan iværksættes en forandringsproces i de børnehaver, hvor skriftsproget ikke blomstrer.



Observation af Børnehaven Porskjær:

Det første jeg lægger mærke til, da jeg stiger ud af bilen på børnehavens parkeringsplads er, at der ikke er hegn om børnehavens grund. Jeg krydser græsplænen og går ind ad døren, hvor jeg bliver mødt af en pædagog, som byder mig velkommen. Et skridt til og jeg står i fællesrummet. Lige foran mig hænger en skærm med dagens vigtigste oplysninger. Små grupper af børn leger rundt omkring. Der er en rolig og afslappet atmosfære. Jeg bliver vist rundt af Lisbeth, der er leder. Institutionen er funktionsopdelt. Over dørene til de forskellige rum, er dets navn/funktion påmalet. Væggene er dekoreret med billeder, og plakater med børnenes projekter fulde af skrift, og på en reol står en bog med børnenes egne eventyr. Dagens sang er hængt op i Balsalen. Den er skrevet på et kæmpe stykke papir med illustrationer til, klar til den daglige samling. I et af værkstederne står to mandlige pædagoger med gruppe børn og laver en papmaché borg, imens de taler om den nylavede vindebro. Lisbeth fortæller, at de har valgt at lave arbejdsplaner sådan, at man arbejder i det samme tidsrum, med den samme funktion en uge af gangen. På den måde kan man gennemføre et projekt kontinuerligt til stor glæde for børn og voksne. Det skriftsproglige udtryk indgår som en naturlig del af alle projekter. Der laves

planer og huskelister, ideer skrives ned sammen med børnene, der kigges på relevante begreber eller ord, som interesserer børnene, og måske skrives der en historie til projektet.

På den ene væg i fællesrummet hænger en stor reol fyldt med små ens trækasser med navne på. Det er børnenes ordkasser. I Porskjær har børnene mulighed for at lave ordkort, som inddrages i mange forskellige sammenhænge. Idag har en af de store drenge fødselsdag, og der skal laves en plakat med fødselsdagssangen og vælges ord til fødselsdagshistorien. Connie (pæd.) tager papir, tuscher og blanke ordkort frem og sætter sig ved et bord. Snart er bordet omringet af børn, som gerne vil være med. Der bliver talt om historien og fødselaren får tre ordkort, han har skrevet med *trold,sværd* og *drage*. De skal digtes ind i hans historie, som bliver fortalt senere. Astrid på 3 år kommer og sætter sig ved siden af mig. "*Jeg vil også skrive tillykke*", siger hun og rækker mig et blankt kort. Jeg skriver *tillykke*, imens hun kigger på. Hun tager imod kortet og finder en tusch og et blankt ordkort. Astrid skriver længe og kigger hele tiden på mit ordkort. Da hun er færdig, har hun tuschstreger i hele ansigtet. Hun rækker mig kortet med et smil. Du har skrevet *tillykke*, siger jeg, og Astrid giver et lille hop, imens hun klapper i sine hænder og udbryster: "*JAAA*". Hun vender sig imod Connie, som læser kortet og siger: "*der står tillykke*". Igen hopper Astrid og siger: "*JAAA*". Astrid knuger kortet og beder Connie om en ordkasse. Det går op for mig, at jeg har været vidne til Astrids første ordkort.



Analyse af interviews:

For at belyse hvilke faktorer, der spiller ind for en vellykket forandringsproces, lavede jeg et delvist struktureret interview med fokus på det (Bilag 2). Lisbeth og Connie deltog hver for sig. Lisbeth beskriver deres praksis omkring skriftsprog før forandringen: "*Der var ikke rigtig noget skrift. Der var selvfølgelig bøger.....ellers var det lukket land. Skrift og i og for sig også tal var ikke synlige – det var de voksnes.....og så var der børnenes verden, der var noget andet*". Connie

beskriver sin egen holdning til skriftsproget i starten af processen: *"Jeg var meget lukket overfor det. Jeg tænkte bare – nej, jeg skal eddermame ikke til at være skolelærer og til at lære vores børn at skrive og læse"*. Disse udtalelser stemmer overens med min antagelse omkring skriftsprogets liv i mange danske børnehaver. Lisbeth fortæller, at det var en talepædagog, der under et besøg i børnehaven gjorde hende opmærksom på, at der ikke var synlig skrift i børnehaven. *"Det satte rigtig mange tanker igang. Skrift er jo en hel naturlig og stor del af vores samfund idag – og selvfølgelig skal børnene også møde det her – de møder jo alt andet"*. Hun fortsætter med at tale om, at personalet allerede inden læreplanerne kom havde haft en debat om læring og undervisning: *"Kan man godt skabe læring uden at undervise som en lærer?"* Det kan tolkes som om, at Lisbeth er en leder, der går forrest i didaktiske debatter. Herved får hele personalegruppen mulighed for reflektere over stedets praksis og udvikle den. Lisbeth er klar over betydningen af et fælles afsæt og vælger at investere tid og penge i en studietur for hele personalegruppen til Sverige². Connie beskriver personalets studietur som det afgørende vendepunkt for hendes modstand: *"...der begyndte man at få en masse viden...så tænkte jeg også, jamen Connie skam dig, hvis du ikke skulle hjælpe dem med det! Det var sådan lidt en forløsning"*. Da jeg spørger, om de stødte på modstand under forløbet, svarer de meget forskelligt. Lisbeth: *"Overhovedet ikke"*, hvorpå hun fortsætter med at tale om, at forældrene reagerede positivt. Connie svarer: *"Ja, rigtig meget fra mig selv(griner)"*. Det kunne tolkes som om, at Lisbeth tænker modstand udefra, når jeg stiller spørgsmålet. Måske synes hun ikke, at det er relevant at nævne Connies modstand i denne sammenhæng, da de jo brugte meget tid som personalegruppe på processen. Connie er enig i, at der ikke var modstand udefra. Hun taler frit om sin egen modstand og om det arbejde, personalet lagde i at inddrage skriftsproget, så det blev i Porskjærs ånd. Om forarbejdet siger hun: *"Jeg synes, vi var rigtig godt klædt på også teoretisk. Så vi havde selvfølgelig en parathed til at springe ud i det"*. Jeg får under begge interviews indtryk af en personalegruppe, der arbejder sammen om at få tingene til at lykkes på alle niveauer ligefra tilegnelse og anvendelse af teoretisk viden og til den daglige struktur i børnehaven, som gør at tingene kan lykkes i virkeligheden. Der eksisterer en kultur på stedet, som de er bevidste om og stolte af. En kultur hvor anerkendelse og forskellighed er i højsædet. Connie taler om Porskjærs ånd. Lisbeth siger, at en af grundene til, at det er lykkedes for dem, er, at måden de arbejder med skriften på passer ind i huset – i pædagogikken: *"Vi har altid arbejdet anerkendende"*. Endelig fortæller Lisbeth, at personalet igennem deres mange debatter og arbejdet med skriftsproget har gjort op med den tankegang, at der er forskel på, hvad man som pædagog "må" lære børn i børnehaven. Hun siger eksempelvis, at det ifølge den traditionelle tankegang er helt acceptabelt at lære børnene at male og blande farver i en tidlig alder, men ikke at lære dem at skrive og læse. Hun siger: *"Der er jo ingen forskel, bare man gør det på samme måde"*. Hun slutter af med at fortælle, at personalet arbejder med skriftsproget ud fra Kjertmanns indkulturerings principper.

² Öjaby Förskola, Växjö

Se Bilag 4 for eksempler på gevinster ved at inddrage skriftsproget i børnehavens hverdag.



Astrid elsker risengrød. Hun beder mig skrive det til hende. Som billedet tydeligt viser, skriver hun med tungen lige i munden. Bagefter klister hun både mit og sit eget ordkort på sit nymalede billede af...risengrød?

Analyse af forandringsprocessen:

Jeg vil i dette afsnit fremhæve de væsentligste faktorer for den vellykkede forandring af den skriftsproglige praksis i Børnehaven Porskjær. Det første Lisbeth siger er, at det var mødet med en fagperson udefra, som stillede spørgsmål ved deres praksis, der fik hende til at reflektere over, om de nu også forholdt sig hensigtsmæssigt til skriftsproget. Personalegruppen brugte derefter meget tid på pædagogiske og didaktiske debatter om emnet. Herigennem fik de alle mulighed for at fortælle om egne og lytte til hinandens opfattelser, læringssyn og forforståelser i forhold til fænomenet skriftsprog og dets fremtidige rolle i børnehaven. Sammen med studieturen til Sverige gav det personalegruppen et fælles afsæt og viden at arbejde ud fra. Connie fremhæver, at de var "godt rustet" både teoretisk og praktisk. Hun fortæller også, at de har gjort det til deres eget. Lisbeth fortæller, at de gjorde op med deres eksisterende læringssyn i forhold til skriftsprog. De kom frem til, at der egentligt ikke er nogen forskel på den måde hvormed, pædagoger kan give børnene muligheder for at tilegne sig kompetencer indenfor forskellige områder. I praksis betyder det, at børnene i Porskjær har lige så store muligheder for at tilegne sig skriftsproget, som de har for at lære sig at male eller klatre i træer. Deres læringssyn omkring skriftsprog skiller sig ikke ud fra deres socialkonstruktivistiske læringssyn på andre områder. Under hele mit besøg får jeg indtryk af en meget anerkendende og positiv tilgang til både børnene og den daglige praksis. Connie fortæller, at de er gode til at bakke hinanden op. Lisbeth giver flere eksempler på, hvordan de har tilrettelagt hverdagen, så der gives rum og tid til fordybelse og hvor respekt for andre er i højsædet. Børnehaven har nu arbejdet med skriftsprog siden 2004. Det er blevet en naturlig og integreret del af hverdagen og

pædagogikken på stedet. Da ingen længere betragter det som et projekt, må projektet betegnes som vellykket!

Opsummering af væsentlige faktorer for Porskjærs succes med forandring af deres pædagogiske praksis omkring skriftsprog:

1. Tilpas forstyrrelse i form af tale-høre konsulentens besøg
2. Leder der brænder for det
3. Institutionskulturen
4. Fælles afsæt, viden og ejerskab
5. Anerkendende tilgang til andre
6. Opgør med læringssyn

Samtale med Tale-høre konsulent:

For at undersøge, hvordan en konsulent kan arbejde med forandringsprocesser i en børnehave, havde jeg en længere samtale med Tale-høre konsulent Ida Marie Holm³. Jeg havde formuleret en række spørgsmål, som var medvirkende til at fastholde emnet under samtalen. (Bilag 3). Jeg vil kort uddrage Ida Maries pointer omkring forudsætninger for succesfuldt projektarbejde i forhold til skriftsprog.

Ida Maries første pointe er: *”at få ideen solgt som en gave istedet for som en fordring”*. Det er altså ifølge Ida Marie konsulentens ansvar at formidle projektets formål på en hensigtsmæssig måde. Herefter siger hun: *”Det er Alfa og Omega om der er en ledelse, der tænker, det her det er en gave til os – vi får noget ud af det her”*. Formidlingen skal altså gå gennem ledelsen. Hvilket bringer mig frem til Ida Maries anden pointe: *” Hvis man vil have sådan noget her til at have et liv – så skal man have en hundrede procent ledelse”*. Ledelsen skal tage ansvar for stedets og personalets udvikling af praksis. Tredie pointe er rammesætning. Om det siger Ida Marie: *” Hvis man ikke skaber en ramme for det her, så dør det”*. Ida Marie taler om at sætte fælles mål for arbejdet med skriftsproget og blive opmærksom på, at det kommer til at være en naturlig del af det, vi gør istedet for, at det er noget særligt, vi skal gøre. Hun siger: *” Det sidder ret fast i den pædagogiske tænkning stadigvæk, at man lærer noget, fordi andre lærer en det”*. Hendes fjerde pointe er her, at det handler om generelt at arbejde med læringssyn og med sprogsyn – og som følge af det også et skriftsprogssyn”. Hun siger: *” Det betyder stadigvæk meget, at have sådan en ide om, at børn de lærer noget, fordi der er nogen, der lærer dem det”*. Det er netop det læringssyn, jeg også er stødt på i forhold til skriftsprog. Senere i samtalen siger Ida Marie: *” Hvis man vil noget med det her, så skal man være godt hjemme i sit konstruktivistiske læringssyn”*. Personalet skal arbejde udfra, at barnet tilegner sig skriftsproget, hvis det er i dets miljø. Ida

³ Skanderborg kommune

Marie tilføjer: ” Hvis vi ikke prøver på at forhindre dem i det”. Hvis det lykkes, bliver skriftsproget efter projektet en naturlig del af hverdagen fremfor stadig at blive betragtet som et projekt. Ida Maries femte pointe er at man som konsulent også skal forholde sig til sit eget læringssyn, når man er med til at facilitere forandringsprocesser i en børnehave. ” Hvis man er den, der er ansvarlig for sådan et projekt, så skal man jo heller ikke komme og være belærende”. Endeligt fortæller Ida om at ”Gå på to ben” som konsulent. På den ene side skal man samarbejde med og sørge for at alt går igennem ledelsen. På den anden side skal man selv være model for personalet både i forhold til lærings- og sprogsyn og til at vise dem, hvordan skriftsproget kan komme med i hverdagen.

Opsummering af væsentlige forudsætninger ifølge Ida Marie Holm for facilitering af succesfulde forandringsprocesser i forhold til skriftsprog i børnehaver:

1. Præsentation og formidling – at få ideen solgt som en gave
2. Involveret ledelse der tager ansvar
3. Rammesætning
4. Personalets lærings – og sprogsyn
5. Eget lærings – og sprogsyn
6. Konsulentens forskellige roller

Jeg vil i det følgende sammenholde fællestræk fra Porskjær og Tale- høre konsulentens erfaringer og diskutere dem i forhold til det, jeg fandt ud af i de to første børnehaver.

Forandringsprocesser:

Jeg vil herefter beskæftige mig med væsentlige pointer, omkring analyserne af forudsætningerne for forandringsprocesser og sammenholde dem med min fortolkning af virkeligheden i de to første børnehaver. Hvilke forandringsprocesser skal der til på organisationsplan?

Hvis ikke personalet i børnehaverne er utilfredse med deres eksisterende praksis eller kan se en mening med at inddrage skriftsproget i hverdagen med børnene. Hvis de betragter det som en arbejdsbelastning og ikke har noget ønske eller en vision om at ændre noget. Hvordan kan man så forære dem den ”gave”, som både Tale-høre konsulent Ida Marie Holm og Børnehaven Porskjær beskriver skriftsproget som?

Ledelsens rolle fremhæves som central i forhold til forandringsprocesser. Der skal være en leder, der brænder for det og tager ansvar for processen. Herunder nævner Ida Marie rammesætningen som en del af fundamentet. Begge siger at, en tilpas forstyrrelse som indholdsmæssigt handler om at stille spørgsmål ved den nuværende praksis sammen med tilførelse af ny fællesdelt viden kan føre til et opgør med eksisterende læringssyn. Det får stor

betydning for processen og for, hvorvidt institutionen tager imod "gaven" eller ej. Endeligt fremhæver Porskjær deres anerkendende tilgang til hinanden og børnene som en af grundene til, at det er lykket hos dem.

I analysen af Børnehaven A viser det sig, at lederen har en forventning om, at personalet er åbne overfor ny viden, som hun selv er. I forhold til skriftsprog viser det sig ikke at være tilfældet. Hvis børnehaven skal gennemføre en forandringsproces omkring deres skriftsproglige praksis, vil det kræve, at lederen bliver bevidst om sin egen rolle som den, der tager ansvar for, at der i samarbejde med personalet bliver fastsat fælles rammer for det videre forløb. Helt grundlæggende kunne de udarbejde en kontrakt og lave en fælles forventningsafstemning. Ifølge Benedicte Madsen (2002) indeholder en kontrakt et gensidigt sæt af rettigheder og forpligtelser/ forventninger mellem to eller flere parter. Parterne skal være rimelig enige og kontrakten skal kunne genforhandles. En sådan kontrakt er en måde at rammesætte indholdet af en forandringsproces på. Ifølge Ida Marie og Porskjær er en væsentlig del af indholdet institutionens opgøret med det eksisterende læringssyn for skriftsprog. For at kunne gøre op med deres læringssyn, må personalet italesætte de forforståelser, der ligger til grund for det og dermed institutionens pædagogiske praksis. Porskjær fremhæver den anderkendende tilgang som en væsentlig faktor. Derfor tror jeg, det vil være virkningsfuldt, at anvende metoder, med det grundsyn. Herunder vil jeg give eksempler på den systemiske tænkning og refleksions tænkning.

Agyris (Andersen m.fl., 2006) arbejder med begreberne single-loop, hvor man bevæger sig indenfor et velkendt handlemønster og double-loop, hvor man lærer nyt om sine handlinger og bevæger sig ud over det kendte. For at kunne handle anderledes eller udvikle sin praksis er man ifølge Agyris nødt til at arbejde med sine grundlæggende antagelser. Personalet opfatter mit forslag om mere skriftsprog som om, de skal til at undervise børnene. Det er netop denne forforståelse af skriftsproget, der har afgørende betydning for deres praksis i forhold til det. Ifølge P. M. Pedersen skal man ændre betingelserne for praksis for at kunne udvikle praksis. *"Man finder måske ud af, at mere eller mindre fastlåste forforståelser og fordomme, vante rutiner eller andet "låser" en bestemt praksis fast i sin form. Først når man ændrer på vilkårene og organiseringen af praksis, så kan der ske en opløsning af det vante"* (Pedersen 2010: 18). Ved at reflektere over deres praksis, kan personalet italesætte hvorfor de handler, som de gør. De kan blive opmærksomme på, at deres læringssyn for skriftsprog er forskelligt fra andre områder. Det kan medføre en dialog om hvorvidt den nuværende praksis er hensigtsmæssig. Ved at kommunikere om praksis kan de åbne op for nye perspektiver på praksis. Personalet får hermed mulighed for at bevæge sig fra den eksisterende praksis og over i en proces henimod at skabe en ny praksis. Et såkaldt double loop.

En anden tilgang, som kan hjælpe personalegruppen til at kunne arbejde sammen i en udviklende proces er Manturanas domæne forståelse (Andersen m.fl., 2006). Et domæne⁴ skal forstås som en position, hvorfra man forstår, kommunikerer og handler i konkrete situationer og relationer. Domæne forståelsen kan være med til at tydeliggøre og forsøge at skabe overblik over virkelighedens kompleksitet. Teorien er interessant i denne sammenhæng, da den giver mulighed for at se andres handlinger ud fra forskellige perspektiver. Ved at skabe klarhed over, hvilket domæne den enkelte taler ud fra kan mange misforståelser og megen modstand opløses. Ved at anvende domænetænkningen, kan personalet skabe en fælles forståelses ramme gennem processen. Den kan anvendes til at blive klar på hvilket domæne den enkelte medarbejder taler ud fra på et givent tidspunkt. Den kan også anvendes på organisationsplan til at rammesætte og styre, hvilket domæne personalegruppen ønsker at kommunikere ud fra. Personalegruppen kan eksempelvis gå i dialog ud fra forklaringens/ refleksionens domæne, og sammen søge forklaringer på deres praksis og læringssyn omkring skriftsprog. Her vil en anerkendende tilgang, som Porskjær fortæller om, være væsentlig. *"Det er en absolut forudsætning at være nærværende og anerkendende, når man begiver sig ind på refleksionens domæne. Her mødes vi og sætter os i en lyttende, nysgerrig, undrende, udforskende og meningssøgende position"* (Bergendahl m.fl. 2008: 22). Processen kan bevæge sig rundt mellem domænerne og skal gerne munde ud i, at personalet sammen befinder sig i produktionens domæne hvor handlingsforslag kan komme til udtryk og i sidste ende munde ud i en anderledes praksis i forhold til skriftsprog.

Indenfor den systemiske tænkning opererer Manturana også med begrebet "multivers", hvor der tages udgangspunkt i, at der findes lige så mange måder at fortolke eller beskrive virkeligheden på, som antallet af deltagere. *"Det at udforske, forstå og anerkende andres virkeligheder er netop det, der gør det muligt at rumme mere end én virkelighedsopfattelse"* (Söderbergh & Bergendahl, 2008: 22). Fordelene ved en sådan tilgang kan være, at personalet får mulighed for at fortælle om og lytte til hinandens forskellige opfattelser af virkeligheden. Der findes ikke én, men mange sandheder. Det kan være en tidskrævende proces at arbejde på den måde. Til gengæld får personalet mulighed for at synliggøre og gå i dialog omkring bl.a. deres eventuelle modstand imod mere skriftsprog i børnehaven.

For at en forandringsproces skal kunne lykkes, kan det være en fordel at søge hjælp hos en ekstern konsulent. Det kræver, at betingelserne og rammerne for arbejdet er tydelige. Jeg vil i det følgende komme ind på nogle af de dilemmaer, konsulentten stilles overfor.

⁴ Der opereres med 3 domæner: Produktionens domæne, det personlige eller æstetikens domæne og refleksionens eller forklaringens domæne.

Dilemmaer i konsulent-rolle:

Afsnittet tager udgangspunkt dels mine analyser og dels i artiklen "Dilemmaer i konsulentrollen i udviklingsprojekter" (Bjerre & Andreasen, 2010). Jeg forholder mig til rollen som "proceskonsulent" og de dilemmaer, det kan medføre.

Enhver forandring i en institution vil ophæve eksisterende strukturer og mønstre. Ofte vil ændringer gribe ind i normer, værdier, læringssyn mm. Konsulenten må være forberedt på, at det kan skabe modstand eller dilemmaer, da personalet kan opleve tab af tryghed og måske ovenikøbet identitet. Paradoksalt nok ligger der i netop denne modstand (eksempelvis imod mere skriftsprog), et stort udviklingspotentiale (at arbejde med sit læringssyn). Derfor må der gives plads og tid til at italesætte og forsøge at forstå dilemmaerne. Dermed kan de: "*gøres til en drivkraft i arbejdet*" (Bjerre & Andreasen, 2010: 203).

Konsulentens funktion er at facilitere og etablere rammer omkring en udviklingsproces. Det er derfor ikke alene personalets forforståelser, forudsætninger og læringssyn, der er i spil. At kunne facilitere læring og udvikling hos andre forudsætter, at man har styr på sine egne forforståelser og læringssyn, samt at man kan møde andre der, hvor de er og forholde sig til deres virkelighed. Det nytter med andre ord ikke, at konsulenten forsøger, at påtvinge personalegruppen et bestemt (sit) læringssyn eller handlingsforslag.

Der kan opstå dilemmaer i feltet mellem personalets ønske om at få en hurtig færdig løsning og så ønsket om at være medskabende i processen omkring en ny pædagogisk praksis. På den ene side ønsker og forventer de, at konsulenten optræder som eksperten med sandhederne og løsningerne (lineær tankegang). På den anden side ønsker de ikke, at få trukket noget ned over hovedet. De vil have medbestemmelse og være medskabende. Herunder ligger der også et dilemma i den asymmetri konsulentens eksterne position og merviden næsten pr. automatik skaber.

For at skabe klarhed i processen omkring udvikling af den pædagogiske praksis, må konsulenten lave klare aftaler med ledelsen og personalet omkring forventninger, rammesætning for forandringsprocessen og rolledefinition for konsulenten.

Konklusion:

Det er et samfundsmæssigt problem – og i høj grad et personligt problem for den enkelte – at en stor procentdel af danske unge kommer ud af skolen uden fornødne læse og skrivekompetencer. Både nyere forskning og erfaringer fra praksis⁵ viser, at børn helt naturligt og uden at blive frarøvet legen kan tilegne sig skriftsproget i en tidlig alder. Hermed kan skrive og læsevanskeligheder forebygges allerede inden skolestart. I modsætning til den opfattelse jeg

⁵ Eksempelvis Öjaby Förskola, Växjö i Sverige, som har arbejdet med tidligt skriftsprog siden 1987

har mødt i mine undersøgelser omkring skriftsproget som en tidskrævende og selvstændig aktivitet, kan skriften bevidst inkluderes som en naturlig del af en børnehaves almindelig hverdag. Skriften kan billedligt talt blive som en glasur, der siver ned i kagen, der består af alt det, der foregår i institutionen. I legen, rutinerne, emner, eksperimenter og i problemløsning med børnene. Helt konkret handler det om, at tænke skriften ind alt, hvad man ellers foretager sig. Vigtigst af alt gælder det om ikke at holde skriften væk fra børnene men tværtimod at gøre den synlig. Det er af afgørende betydning for implementeringen af tidligt skriftsprog, at der skabes forståelse blandt både politikere, fagfolk og forældre omkring skriftsprog som en naturlig del af børns hverdag. Gennem mine undersøgelser fandt jeg ud af, at væsentlige barrierer for at implementere tidligt skriftsprog i børnehaverne er personalets læringssyn og utilstrækkelige eller fejlagtige viden i forhold til børns tilegnelse af skriftsprog. En af udfordringerne for at kunne skabe en forandringsproces henimod en pædagogisk praksis, hvor skriftsprog i daginstitutionen bliver en naturlig del af førskolebarnets hverdag, bliver derfor at tilføre ny viden på området og gøre op med de forforståelser eller fordomme, der bl.a. ligger til grund for det eksisterende læringssyn og den nuværende praksis.



Jeg så denne plakater, da jeg var ude at køre en dag. Den forklarer helt enkelt, hvorfor emnet optager mig så meget. Billedet er trykt med tilladelse fra 3F.

Litteraturliste:

- Andersen F.B. m.fl. (2006): *"Ledelse i refleksive processer"*, JCVU
- Andersen, Ib (2006): *"Den skinbarlige virkelighed"*, Forlaget Samfundslitteratur, s. 133-213
- Bjar L. & Liberg C. (2004): *"Børn udvikler deres sprog"*, Gyldendal, kap 10
- Bråten, Ivar (2006): *"Vygotzky i pædagogikken"*, Frydenlund, s. 143-165
- Dale E.L. (1998): *"Pædagogik og professionalitet"*, Klim, s. 18-33
- Hagtvet, Bente (2004): *"Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen"*, Alinea
- Hermansen, M. & Petersen, V. (2004): *"Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer"*, Alinea, s. 96-102 og 117-120
- Illeris, Knud (2006): *"Læring"*, Roskilde Universitetsforlag, kap. 1
- Kjertmann, Kjeld (2002): *"Læsetilgængelse – ikke kun en sag for skolen"*, Alinea
- Lund-Jacobsen D & Wermer A. (2001): *"Invitation til nysgerrighed"*, Fokus vol. 29, Universitetsforlaget
- Lind Unni (2006): *"Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner – et spørgsmål om magt, etik og pædagogik"*, Kroghs Forlag
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1998): *"Observation og interview i børnehaven"*, Munksgaard, kap. 3 og 4
- Løw, Ole (2009): *"Pædagogisk vejledning – Facilitering af læring i pædagogiske kontekster"*, Akademisk Forlag, kap. 5 og 6
- Madsen, Benedicte (1997): *"Dialog og gensidig forståelse – om klar kommunikation i organisationer"*, Dansk kommunalkursus
- Madsen, Benedicte (2002): *"Samtalestyring og brug af kontraktredskabet i konsultation, supervision og coaching"*, <http://mit.psy.au.dk/cfs/pdf/samtalestyring.pdf>
- Månsson, Hans, m.fl. (2010): *"Håndbog for sprogvejledere"*, Dansk Psykologisk Forlag, s. 41-57
- Pedersen, M.P. & Foged B. (red.)(2010): *"Nye tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde"*, VIA SYSTIME, s. 13-37 og 200-240

Senge Peter (1999): "*Den femte discipline*", Klim, s. 57-76

Smith, M.K (2001): *Chris Argyris: "Theories of action, double loop and organizational learning"*.
The encyclopedia of informal education. <http://infed.org/thinkers/argyris.htm>

Söderbergh, K. & Bregendahl, P. M.fl. (2008): "*Absolut nærvær - Domænerne på arbejde*",
Frydenlund

Söderberg, Ragnhild (2011): "*Læse Skrive Tale – barnet erobrer sproget*", Akademisk Forlag

Thorssjö Assar m.fl. (2004): "*Skriv- och läsglädje! I förskolan*", Kristianstadts Boktryckeri AB

Vygotsky, Lev S.(1956/1971/1982): "*Tænkning og sprog - 2*", Hans Reitzels Forlag. s. 271-294

Wahlgren B. & Høyrup m.fl. (2002): "*Refleksion og læring*", Samfundslitteratur, kap. 9

Willert s. & Madsen B. (1996): "*Kontraktens funktion i supervision*", Temahæfte Pæd. Psyk.
Rådgivning

Bilag 1:

Interview om skriftsprog i børnehaven

1. Hvad betyder skriftsproget for dig?
2. Hvordan bruger i skriftsproget i jeres børnehave?
3. Kan du forestille dig, at det kunne være anderledes? Hvordan?
4. Hvordan harmonere kombinationen skriftsprog og børnehavebørn for dig?
5. Hvordan reagerede du på læreplanens krav om at bringe skriftsproget ind i børnehaven?
6. Hvordan har du det nu?
7. Føler du dig rustet til at leve op til (læreplanens) krav om, at børnene skal have kendskab til skriftsproget?
8. Kunne du tænke dig at vide mere omkring børns tilegnelse af skriftsprog?
9. Hvad tænker du, når jeg siger, at børnehavebørn skal have mulighed for at tilegne sig skriftsproget på lige fod med det talte?
10. Hvad kunne få dig til at ønske at ændre noget ved jeres nuværende praksis?
11. Hvordan tror du, at du ville forholde dig, hvis hele børnehaven deltog i et projekt om at forandre den pædagogiske praksis i forhold til skriftsprog?
12. Hvad tror du, der skal til for at et sådant projekt kan lykkes?
13. Hvad ville være den største udfordring ved et sådant projekt?
14. Hvilke former for hjælp, tror du, ville være godt for jer?
15. Hvordan foregår forandringsprocesser normalt hos jer?

Bilag 2:

Interview omkring forandringsprocesser

1. Hvornår besluttede i at ændre jeres pædagogiske praksis omkring skriftsprog i børnehaven?
2. Hvad foranledigede – eller hvad var årsagen til jeres beslutning om forandring?
3. Var det en fælles beslutning?
4. Stødte i på modstand eller uventede reaktioner under forløbet? (Hvordan gav det sig til udtryk?)
5. Hvad gjorde i i forhold til kommunikation og tiltag overfor/ i samspil med personale, børn og forældre under forløbet?
6. Fik i hjælp udefra?
7. Hvordan oplevede du processen?
8. Er der noget, du gerne ville have gjort anderledes?
9. Hvordan går det nu? (Synes du, at det er lykket at holde fast i den nye praksis?)
10. Kan i se en forskel på børnenes brug af skriftsprog i forhold til før?
11. Hvad siger børnene selv til det?
12. Har i fået nogen form for feedback fra skolen?
13. Hvad er det bedste, der er kommet ud af processen?
14. Hvad har overrasket jer mest?

Bilag 3:

Interview af tale – hørekonsulent Ida Marie Holm

1. Hvor mange børnehaver(skoledistrikt) deltog i projektet i Hedensted?
2. Hvad var din rolle i projektet?
3. Var det en politisk/ kommunal beslutning? Eller var institutionerne selv med til at bestemme det?
4. Hvordan reagerede lederne, pædagogerne, børnene, forældrene?
5. Mødte projektet modstand eller uventede reaktioner? Hvordan kom det til udtryk?
6. Hvor lang tid brugte i på projektet?
7. Hvordan blev der fulgt op eller evalueret på projektet?
8. Har der været nogen form for feedback fra skolen? Kan der ses nogen effekt? (målbart).
9. Hvordan vil du beskrive forandringsprocessen?
10. Var der noget, du gerne ville have gjort anderledes?
11. Hvad skal der, efter din mening til, for at skabe en succesfuld forandring?
12. Hvilke konsekvenser ligger der i at arbejde udfra Kjeld Kjertmanns sprogsyn?
13. Hvad er efter din mening en hensigtsmæssig måde at arbejde med førskolebørn og skriftsprog på?

Bilag 4:

Her fremhæver jeg nogle af de gevinster, personalet i Porskjær nævner i forhold til at inddrage skriftsproget på den måde de gør i hverdagen. Lisbeth fortæller, at man ved at tage udgangspunkt i barnets interesser får meget viden om, hvad der optager barnet. Hun siger også, at det at arbejde så konkret og nærværende med ord og begreber, får børnene til at reflektere over dem og derved skabes en læring omkring både sprog, kultur og mange andre emner. Lisbeth siger også, at skriftsproget kan anvendes som supplement til andre aktiviteter og tilføjer: *"Faktisk er der rigtig mange aktiviteter, der bliver bedre"*. Derudover anvender børn og personale skriftsproget som både dokumentation og evaluering. Lisbeth fortæller eksempelvis om, når de har været på tur, så snakker og skriver de om turen sammen med børnene: *"På den måde får vi jo også evalueret turen og får hørt.....det var noget af det første, vi oplevede ved at lave det her skrift. Det var nemlig, at børnene, de oplever rigtig mange gange noget andet, end det vi tror"*. Connie nævner, at personalet er blevet mere bevidste om, at børnene også byder ind med noget. Hun siger: *"Fordi det er så synligt, så får du det der modspil og medspil af børnene ved at de stiller krav eller komme med forslag"*. Det giver en anerkendende tilgang til samværet med børnene. Både Lisbeth og Connie fortæller, at børnene – også drengene har taget det til sig fra starten. Til slut fortæller Lisbeth: *"Der er mange børn, som har knækket læsekoden og som læser små ord, når de tager herfra"*.