



Tidlig literacy: Barnets spirende skriftsprog i dagtilbud og skole

ANDERS SKRIVER JENSEN, PH.D., ADJUNKT
VED PROFESSIONSHØJSKOLEN UCC,
PÆDAGOGUDDANNELSEN CAMPUS CARLSBERG

Artiklens formål er at bidrage til en bred, fagligt forankret forståelse af børns spirende skriftsproglige kompetencer med særlig relevans for det pædagogiske arbejde i dagtilbuds- og indskolingsfeltet. Først defineres tidlig literacy som en mellemposition mellem læsning og kommunikative kompetencer. Dernæst sammenfattes indsigter fra både kognitive og sociale perspektiver på literacy i et bidrag til en analysemodel, som afslutningsvis anvendes til at fremhæve literacypotentialet i en situation fra en børnehave. Modellen kan bruges af bl.a. pædagoger, lærere og studerende til at undersøge cases, praksisfortællinger, situationer og læreplaner med henblik på muligheder og begrænsninger for børns udvikling af literacy.

Indkredsning af begrebet literacy

Undertiden anvendes engelske termer på dansk til at indfange en særlig faglig nuance. Når vi på dansk beholder termen literacy og ikke konsekvent oversætter til f.eks. skriftsproglighed, skriftkyn-dighed eller lignende, kan det være for at anslå et fagligt begreb i en særlig, international betydning. To eksempler på fagbegreber, som ikke (altid) oversættes for at signalere en særlig tilgang: Når vi på dansk taler om "science-didaktik i børnehaven" for at signalere en kobling til en internationalt etableret praksis- og forskningsmæssig tilgang,

eller når danske didaktikforskere bruger begrebet "didaktik" i engelsksprogede sammenhænge (og ikke f.eks. *didactics* eller *curriculum*) for at anslå en særlig nordisk/tysk/kontinental tradition. Der er selvfølgelig også begreberne *numeracy* og *mathematical literacy*, som omtales andetsteds i dette 22. nummer af Viden om Literacy.

Som begreb er literacy knyttet til skriftsproget bredt forstået. På engelsk betegner literacy evnen til at læse og skrive; og mere overordnet således evnen til at kommunikere skriftsprogligt. På en og samme tid betegner literacy således både nogle individuelle, kognitive evner, men også måder at forstå, fortolke, skabe og i det hele taget bruge tekster på. Jeg har i andre sammenhænge (bl.a. Jensen, 2016; Jensen & Broström, 2012) argumenteret for at definere begrebet literacykompetence som "*en situationsbestemt kompetence til at deltage i en aktivitet med skriftsproglige dimensioner*" med den hensigt dels at knytte literacy sammen med deltagelse og dels at fastholde et fokus på skriftsproget i brug i konteksten.

Nationalt Videncenter for Læsning definerer literacy som menneskets kompetence til at afkode, forstå og anvende tegn som f.eks. bogstaver, tal, diagrammer, grafer, tegninger og billeder (2017). I sig selv er mulige definitioner på literacy en længere diskussion, og når jeg her i artiklen læner mig op

ad centerets definition, yder jeg ikke fuld retfærdighed til kompleksiteten i feltet. Når jeg alligevel bruger denne definition til indkredsningen af begrebet, er det bl.a., fordi literacy her implicerer en kompetence (og således overflødiggør behovet for at skrive kompetence efter literacy, hver gang det nævnes), og at der er bredt fokus på kommunikation, samtidig med at opmærksomheden på tegn m.m. fastholdes. Det er dog vigtigt at markere, at literacy ikke er en universel kompetence (i ental), men i højeste grad en samling af kontekstuelle, overlappende kompetencer – som netop varierer fra én situation med skriftsproglige dimensioner til den næste.

Som begreb er literacy knyttet til skriftsproget bredt forstået.

I et forsøg på yderligere indkredsning af begrebet tidlig literacy, vil jeg nedenfor placere det i forhold til to andre begreber: læsning og kommunikative kompetencer.

Literacy: Mellem læsning og kommunikative kompetencer

Det såkaldt simple syn på læsning (Hoover & Gough, 1990) definerer læseforståelse (L) som summen af afkodning (A) x forståelse (F). Sat på formel ser det sådan ud:

$$L = A \times F$$

Afligningen kan det udledes, at læsning handler om evnen til dels at afkode (her: at matche bogstaverne med deres lyde) og dels at forstå det, man afkoder. Flere læsebogssystemer til indskolingen baserer sig netop på dette syn på læsning, som fokuserer på barnets individuelle udvikling af kognitive, skriftsprogsrelevante evner.

Overfor denne smalle (simple) definition af læsning står begrebet kommunikative kompetencer. Det dækker oftest en bred vifte af vidensformer, færdigheder og kompetencer, som indgår i al slags kommunikation: mundtlig såvel som skriftlig, verbal såvel som nonverbal osv. Parallelt med Bundsgaards (2010) udvidede definition på læsning er kommunikative kompetencer et begreb, der i høj

grad fremhæver kommunikationens kontekstbundne karakter; vil man vurdere, hvad der er god kommunikation, må man interessere sig for sociale og kulturelle elementer, såsom afsender, modtager, sammenhæng, formål osv.

Literacy ligger definitions-mæssigt et sted midt imellem: Som med læsebegrebet er man med literacy optaget af skriftsproget, men man er det i en bredere forstand, hvor også kontekst, deltagelse og kulturel betydnings-skabelse medtænkes; her rækker literacybegrebet ud over det simple syn på læsning og nærmer sig begrebet kommunikative kompetencer. Jeg mener, at literacybegrebet kan anskueliggøres via følgende formel:

Læsning < literacy < kommunikative kompetencer.

Af denne fremgår det, hvordan læsebegrebet er mindre end literacy, som igen er mindre end kommunikative kompetencer i kraft af sit primære fokus på skriftsproget.

Tidlig literacy

Når vi sætter *tidlig* (eng.: *early*) foran literacy markeres en interesse for at beskrive literacy tidligt (i livet) – dvs. børns første møder med – og brug af skriftsproget i bred forstand – og de spirende (skrift-)sproglige kompetencer, der er på spil i disse møder. I en pædagogisk sammenhæng knyttes tidlig literacy ofte sammen med begrebet *early childhood education*, der er en international betegnelse for det, vi i Danmark kalder dagtilbuds- og indskolingsområdet, og som indbefatter børn i alderen 0-8 år og institutioner som familie, dagpleje, vuggestue, børnehave, SFO og 0.-2. klasse¹. I erkendelse af at tidlig literacy ikke kun er et fænomen, der optræder i uddannelses-mæssige sammenhænge, kan begrebet *early childhood literacy* bruges på engelsk, om end en direkte oversættelse i stil med 'tidlig barndoms literacy' ikke klinger så godt på dansk. En anden engelsk variant er *emergent* (eng.: dukket op/vokset frem) literacy, som fint kan have en dansk parallel i ovennævnte opmærksomhed på barnets spirende (skrift-)sproglige kompetencer.

I en daginstitutionssammenhæng er literacys placering mellem læsning og kommunikative kompetencer hensigtsmæssig, da begrebet så kan inspirere

til en relativt bred og alsidig tilgang til skriftsproglig stimulering, hvor både sociale, kulturelle og kognitive dimensioner kan forfølges. Samtidig fastholdes læsning og skrivning som literacykernekompetencer i en tid, hvor literacybegrebet kan have en tendens til at blive meget bredt og næsten synonymt med kompetencebegrebet. I det følgende diskuterer jeg netop, hvordan bredden i literacybegrebet kan medvirke til at skabe et fagligt rum, som især daginstitutionspædagogen kan indtage.

Barnets spirende skriftsprog – også pædagogens projekt

Hvor barnets tilegnelse af grundlæggende læseevner primært har været et anliggende mellem barnet, forældrene og lærerne/børnehaveklasselederen/skolen, bringer literacybegrebet pædagogen og daginstitutionen på banen. Siden 2004 har danske dagtilbud været forpligtet på at arbejde systematisk og reflekteret med barnets sproglige udvikling som et af i alt seks overordnede læreplanstemaer. Skriftsproglighed er tænkt ind som en del af denne sproglige udvikling, og arbejdet med at planlægge, gennemføre og dokumentere børnenes spirende literacy må baseres på barnets aktive virksomhed og nysgerrighed og i øvrigt tage udgangspunkt i skriftsproget, som det fremtræder i hverdagslivet (Jensen & Broström, 2012).

Den svenske forsker Carina Fast (2009) har udforsket literacy i familie, børnehave og skole. En af hendes centrale pointer er, at børnene har og udvikler literacy i fællesskaber omkring frikvarters- og legeaktiviteter som samlekort, spil osv. Hun peger også på, at fagprofessionelle i dagtilbud og skole ikke altid har tilstrækkeligt blik for denne literacy.

Den voksne må med indlevelse og engagement deltage i børnenes liv og herigennem bl.a. være på udkig efter meningsfulde koblinger til skriftsproglige dimensioner.

I kraft af bredden af literacybegrebet bliver det muligt at forstå daginstitutionspædagogens

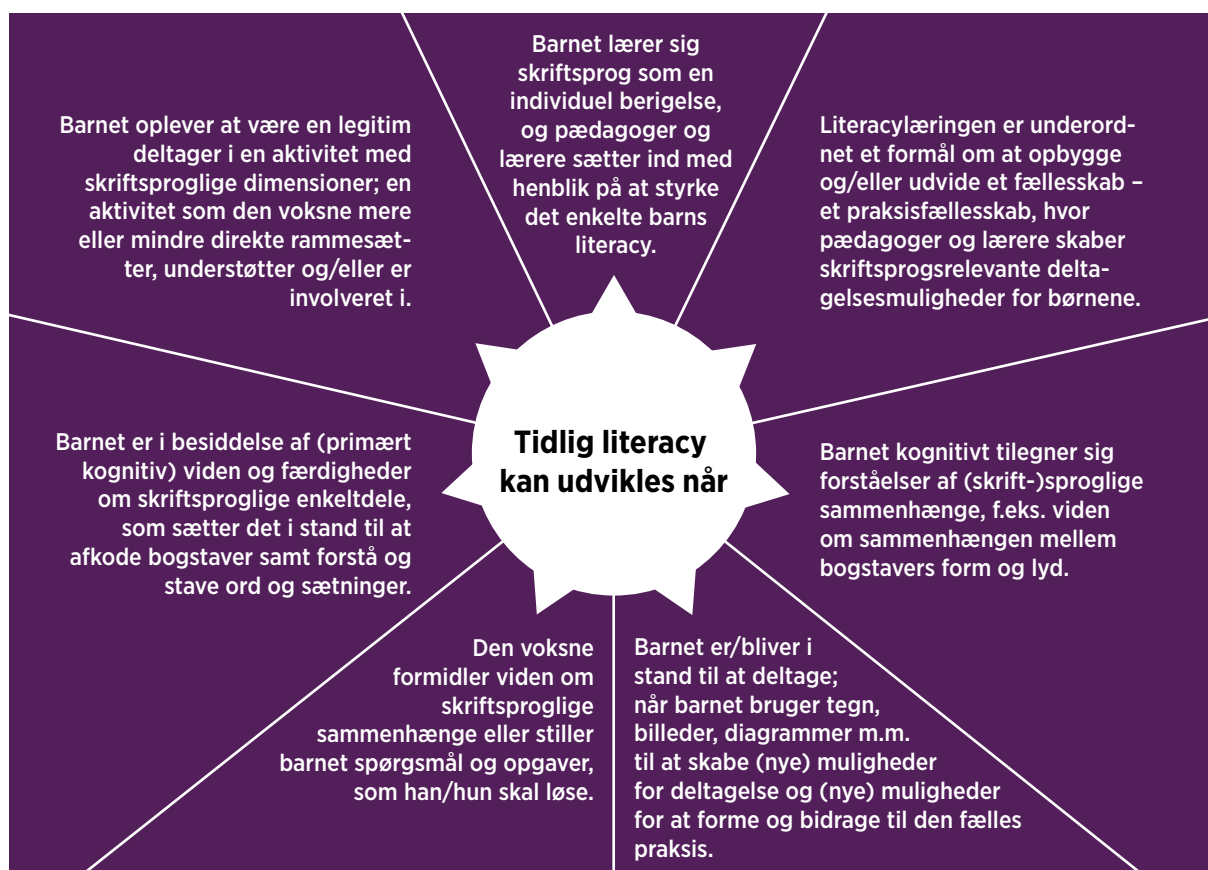
arbejde med børnenes spirende skriftsprog som andet og mere end skole- og læseforberedende aktiviteter. En spørgeskemaundersøgelse i danske daginstitutioner (Jensen, Broström & Hansen, 2012) fandt, at pædagoger bl.a. arbejder med at:

- ▶ læse højt
- ▶ igangsætte og deltage i tegne/skribleaktiviteter
- ▶ deltage i børns lege og/eller udforske børnenes universer og interesser
- ▶ indrette læse-/lyttehjørner
- ▶ integrere IT i børnenes hverdag og i øvrigt vedligeholde og udvide børnenes muligheder for at udtrykke sig med tuscher, pen, papir, kridt m.m.

I høj grad handler det pædagogiske arbejde med tidlig literacy om at starte med en fagligt funderet interesse for de fællesskaber, de legeuniverser og det indhold, som er relevant for børnene. Den voksne må med indlevelse og engagement deltage i børnenes liv og herigennem bl.a. være på udkig efter meningsfulde koblinger til skriftsproglige dimensioner. Pædagogerne, som er i færd med at kæmpe mod børnene og hinanden med sværd af latex og tryllepulver af mel, kan være i gang med at etablere og dyrke en fælles interesse for rollespil, eventyr og middelalder. En interesse som kan integreres i højtlesning, tegninger, historiedigtning, udsmykning af ridderskjolde, tegning af kort over eventyrlandskaber m.m.

Indsigter på tværs af literacyforskningen

I 90'erne og 00'ernes Danmark satte danske folkeskoleelevers ringe resultater i internationale læsetests fornyet skub i en faglig strid om, hvorvidt børns spirende læseevner bør forstås primært som et kognitivt anliggende (f.eks. det simple syn på læsning) eller som et mere socialt, kontekstuel og kulturelt anliggende (f.eks. med vægt på deltagelse i sociale sammenhænge). En strid som også pågår internationalt (Jensen, 2013; Razfar & Gutiérrez, 2003), selvom man kan hævde, at feltet nu er på vej i en mere konsensusføgende retning. Det viser den amerikanske forsker Catherine Snow (2008) eksempelvis, når hun samler indsigter på tværs af forskningstilgange.



Model der samler analytiske blikke, som kan anvendes med henblik på at få øje på og forstå læreprocesser med relevans for barnets spirende skriftsproglige udvikling.

Hun peger på, at pædagogisk praksis med henblik på tidlig literacy bør tage afsæt i såvel komponentielle som holistiske dimensioner. Formelle læsefærdigheder som at matche bogstaver med deres lyde og sætte disse lyde sammen til ord og sætninger er centrale elementer i både tidlig og senere literacy. Men forskning peger også på vigtigheden af, at pædagogen og læreren engagerer sig i og/eller faciliterer meningsfulde skriftsproglige processer sammen med børnene, hvor opmærksomhed på (skrift)sprogets enkeltelementer knyttes til opmærksomhed på sproglige helheder og alsidige udtryksformer, f.eks. gennem leg og æstetiske processer.

Selvom læse og skrivehandlinger oftest har en individuel dimension, foregår disse i en social/kulturel kontekst. Ifølge Snow (2008) handler literacy-pædagogik derfor ikke primært om at lære det enkelte barn isolerede bogstaver, men om at skabe rige, motiverende og meningsfulde læringsmiljøer med skriftsproglige dimensioner.

Børn socialiseres i høj grad ind i en verden af skriftsprog, og derfor tilegner de sig også i nogen grad literacy som en integreret del af samspillet i hverdagen. Kjertmann (2004) bruger begrebet indkulturering om disse socialiseringsprocesser med skriftsproglige dimensioner. Snow (2008) pointerer, at de fleste børn har behov for voksenstøtte for at finde ud af læsningens mere tekniske sider. Dog er børns spirende skriftsproglige kompetencer ikke kun et anliggende for skolen; børn bruger og tilegner sig literacy og andre kompetencer i de forskellige sociale arenaer, de er en del af, herunder familien, daginstitutionen, SFO'en osv.

Tidlig literacy – bidrag til et analytisk blik

Tidlig literacy udvikles i måden, barnet erfarer og bruger skriftsproget på, herunder hvordan og hvad vi som voksne (forældre, pædagoger og lærere) tænker om, tilrettelægger og møder barnet med skriftsproget. I modellen ovenfor præsenteres

en række analytiske opmærksomhedspunkter. Modellen samler en række pointer fra ovenstående diskussion og begrebsindkredsning og inddrager elementer fra den norske professor Ivar Bråten (2002) redegørelse for kognitiv og social læring. Formålet er at bidrage til et analytisk blik, som kan anvendes på praksisfortællinger, cases, læreplaner m.m. med henblik på at få øje på og forstå læreprocesser med relevans for barnets spirende skriftsproglige udvikling.

Agnes trøster Kirstine

Jeg vil nu vise, hvordan modellen kan bruges som afsæt for en analyse af literacypotentialet i hverdagen i en daginstitution: To børnehavepiger og en pædagog skaber sammen en situation, hvor den ene piges omsorg for den anden fører til en fælles praksis, hvor literacy kan udvikles som del af en omsorgshandling. Situationen er bearbejdet efter en virkelig hændelse.

Rosa er pædagog og leder af en mindre, integreret daginstitution. Denne eftermiddag har Rosa besøg på sit kontor; Kirstine på tre år har skrabet knæet ude på legepladsen og sidder og ømmer sig på den lille sofa i hjørnet. Rosa har givet Kirstine et plaster på, og nu sidder de og snakker om løst og fast.

Døren går op, og ind kommer Kirstines jævnaldrende veninde Agnes. Hun så Kirstine falde og kommer for at se, hvordan det går nu. Rosa hjælper Agnes til rette i sofaen. Agnes kigger på Kirstine, aer hende på armen og spørger flere gange, om hun er OK. Joeh, det er Kirstine, men er alligevel ikke helt klar til at komme tilbage på legepladsen endnu. Agnes kigger sig omkring og tager en billedbog fra kurven ved siden af sofaen. Hun sikrer sig, at Kirstine kan se billederne, og så går Agnes ellers i gang med at læse højt fra bogen. Hun digter handlingen ud fra de billeder, hun ser, efterhånden som hun bladrer: "Og så skete der noget med, at moren fik en masse fisk i en pose." "Og drengen så bange ud, og der kan man se, at hun allerede er ved at løbe væk..." På udvalgte tidspunkter stopper Agnes op og henvender sig til Kirstine. "Ej, se der, synes du ikke, det ser fjollet ud?" Kirstine følger interesseret med i historien.

Da historien er slut, hjælper begge piger Rosa med at bestille nogle kontorvarer på nettet, inden Agnes foreslår, at hun følger Kirstine tilbage på legepladsen. Kirstine nikker, og pigerne forlader kontoret hånd i hånd.

Med udgangspunkt i udvalgte elementer i modellen ovenfor diskuterer jeg nedenfor, hvordan situationen indeholder potentiale for udvikling af Kirstine og Agnes' literacy.

Vi kan antage, at Agnes griber en bog, ikke fordi hun har til hensigt at øve sig på at læse, men fordi hun vil drage omsorg for Kirstine. Omsorgshandlingen giver bogen en ny rolle, og vi ser, hvordan en bog ikke bare er en bog – den har også en social betydning og får mening gennem den kontekstuelle samvær om den. På den måde er det tydeligt, at literacy spiller en underordnet, indirekte rolle i eksemplet. Agnes har måske set, hvordan de voksne undertiden bruger højtlesning til at skabe nogle rolige og hyggelige stunder, og nu vil hun gøre det samme for Kirstine. Kurven med bøger indikerer, at Rosa netop har indrettet kontoret, så hun fra tid til anden kan have besøg af børnene fra de omkringliggende stuer. På den måde har Rosa muligvis gjort situationen, vi ser i eksemplet, hvor bogen rammesætter de to pigers fælles praksis.

Tidlig literacy er en pædagogisk opgave som kalder på flere faglige perspektiver, som strækker sig på tværs af teorier, professioner og institutionstyper.

Vi ser, hvordan Agnes bruger billederne i bogen til at skabe nye muligheder for deltagelse; hun eksperimenterer med rollen som højtleser, som sætter hende i stand til at drage omsorg for Kirstine på en måde, der supplerer og rækker ud over en kærlig hånd på armen. Det kan tænkes, at Agnes og Kirstine baserer deres læsestund på viden om læseretningen fra venstre mod højre og i øvrigt er fortrolige med håndtering af bogen som medie. Eksemplet ovenfor viser også, hvordan bogens tegn

– og især billeder – håndteres i en kontekst, som er reguleret af uformelle normer og forventninger til deltagelse; der er sociale koder både for højtleser og for den/dem, der lytter. Pigernes deltagelse i fællesskabet om den højtlesningspraksis, de netop har etableret, fordrer og udvikler kendskab til de særlige sociale koder, som regulerer – og giver mening til – den kontekstuelle brug af tegn og billeder.

Alsidig literacypædagogik

Pædagogens og lærerens arbejde med udvikling af børns literacy i daginstitution og indskoling må basere sig på både kognitive og sociale dimensioner. Barnet træner sandsynligvis ikke afkodningsevnen ved at digte en historie henover billederne i en bog. Omvendt kan udvikling af tidlig literacy ikke reduceres til træning af bestemte kognitive evner. Det er min intention, at modellen, og de øvrige pointer i artiklen, skal bidrage til at understøtte og kvalificere et fagligt blik på barnets spirende skriftsprog i dagtilbud og indskoling. Tidlig literacy er en pædagogisk opgave som kalder på flere faglige perspektiver, som strækker sig på tværs af teorier, professioner og institutionstyper.

Referencer

Broström, S., Jensen, A. S., & Hansen, O. H. (2012). *Undersøgelse af sprogpædagogik (early literacy) i børnehaven: en forskningsrapport*. Emdrup: DPU. Hentet fra [http://pure.au.dk/portal/da/publications/undersogelse-af-sprogpaedagogik-early-literacy-i-boernehaven\(416e01d8-9d69-4078-ba22-ed16006ac938\).html](http://pure.au.dk/portal/da/publications/undersogelse-af-sprogpaedagogik-early-literacy-i-boernehaven(416e01d8-9d69-4078-ba22-ed16006ac938).html)

Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I: Bråten, I. (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bundsgaard, J. (2010). En ny læseformel. *Læsepædagogen*, (5), 4–9.

Fast, C. (2009). *Literacy - i familie, børnehaven og skole*. København: Gyldendal.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, (2), 127–160.

Jensen, A. S. (2013). *Didaktik on Postmodernism's Doorstep* (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet. København. Hentet fra http://pure.au.dk/portal/files/54965758/Didaktik_on_postmodernisms_doorstep_.pdf

Jensen, A. S. (2016). Alsidig literacypædagogik i daginstitutionen. I: Friis, K., & Østergren-Olsen, D. (Red.), *Literacy og læringsmål* (s. 19–26). Frederikshavn: Dafolo.

Jensen, A. S., & Broström, S. (2012). *Sproghistorier: En alsidig literacy-pædagogik i børnehaven, SFO og indskoling*. København: Dafolo.

Kjertmann, K. (2004). Indkulturering: Et nyt fagdidaktisk felt. I: Schnack, K. (Red.), *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Nationalt Videncenter for Læsning. *Centerets definition af literacy*. Hentet d. 29. juni 2017 fra <http://www.videnomlaesning.dk/om-os/centerets-definition-af-literacy/>

Razfar, A., & Gutiérrez, K. (2003). Reconceptualizing Early Childhood Literacy: The Sociocultural Influence. I: Hall, N., Larson, J., & Marsh, J. (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.

Snow, C. E. (2008). What counts as literacy in early childhood? I: McCartney, K., & Phillips, D. (Red.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (s. 274–294). Malden USA, Oxford, UK, Carlton, Australia: Wiley Blackwell.

Noter

- 1 Undertiden er *early childhood education* afgrænset til 0-6-årsområdet og er således et 'rent' dagtilbudsanliggende.