



Professionshøjskolen UCC

Tegn på sprog

Skrift og betydning i flersprogede klasserum

Redigeret af Helle Pia Laursen

Tegn på sprog

Skrift og betydning i flersprogede klasserum

Af Helle Pia Laursen (red.)

© Forlaget UCC, 2010

1. udgave, 1. oplag

Forlagsredaktion: Christian Hall

Grafisk tilrettelægning og sats: Brian Langhoff, Bording A/S

Bogen er trykt hos: Bording A/S

Printed in Denmark 2010

ISBN: 978-87-91786-30-3

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på de institutioner og de virksomheder, der har indgået aftale med Copy-Dan, men kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

En udgivelse i serien UCC Aktuel.



Professionshøjskolen UCC

Forlaget UCC

Titangade 11

2200 København N

www.ucc.dk/forlaget

Tegn på sprog

Skrift og betydning i flersprogede klasserum

Indhold

Forord.....	7
1. Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive <i>Af Helle Pia Laursen</i>	8
2. "Det er krusemaduller på arabisk" – en dag i 0. klasse <i>Af Ulla Lundqvist & Birgit Orluf</i>	24
3. "Må jeg tegne et bogstav" – når børnehaveklassebørn skriver lige, hvad de vil <i>Af Line Møller Daugaard & Uffe Ladegaard</i>	31
4. "Arabisk er en båd, kinesisk er musik" – når børnehaveklassebørn udforsker tegn og skrift på tværs af sprog <i>Af Line Møller Daugaard & Winnie Østergaard</i>	37
5. "Vi skal prøve at bruge vores ankel" – børnehaveklassebørns forestillinger om at læse og skrive <i>Af Line Møller Daugaard, Ulla Lundqvist & Winnie Østergaard</i>	43
6. "Hallo, der er en slange, der vil æde mig" – om mundtlig sprogbrug og narrativ praksis <i>Af Birgit Orluf & Ulla Lundqvist</i>	51
7. "Z som ztribra" – om bogstavkendskab ved slutningen af 0. klasse <i>Af Line Møller Daugaard</i>	59
8. At indføre børn i skrift som et særligt semiotisk system <i>Af Helle Pia Laursen & Ulla Lundqvist</i>	65
9. Skrift på mange sprog <i>Af Helle Pia Laursen, Line Møller Daugaard & Birgit Orluf</i>	74

10. "En spændende verden åbner sig ..." – at få øje på børns erfaringer med skrift på tværs af sprog <i>Af Line Møller Daugaard</i>	82
11. "Pindens træ" – om at tage højde for, at ikke alle børn møder i skolen med 'modersmålsfærdigheder' i dansk <i>Af Helle Pia Laursen & Uffe Ladegaard</i>	91
12. Brugen af børns samlede sproglige repertoire i skriftssprogstilegnelsen <i>Af Helle Pia Laursen & Winnie Østergaard</i>	99
13. "Skal jeg sige hvad betyder det" – om flersprogethed og biliteracy <i>Af Uffe Ladegaard & Winnie Østergaard</i>	105
14. Materialitet, rum og deltagerroller i 0. classes skriftsprogspraksis <i>Af Birgit Orluf</i>	113
15. "Må man skrive hemmelig skrift på afghansk?" – skriftsprogssamtalen som metode <i>Af Uffe Ladegaard</i>	122
16. "Er det fjernsynet, der har opfundet Oline?" – inddragelse af børnehaveklasserbørns skriftsprogspraksisser på internettet <i>Af Ulla Lundqvist</i>	130
Litteratur	140

Forord

Når børn begynder i skole, har de alle gjort sig erfaringer med skriftsprog. De har sikkert set forældrene skrive og læse. Mange børn har også selv deltaget i disse aktiviteter og måske selv været med til at skrive indkøbssedler eller postkort. I daginstitutionen har de muligvis talt om bogstaver, og under alle omstændigheder har alle børn mødt skriftsprog omkring sig på gaden og derhjemme. Mange kan skrive deres eget navn, og nogle kan muligvis læse og skrive lidt selv. Børnene er således allerede i gang med at lære, hvad det vil sige at sætte sproget på skrift – eller at sætte tegn på sprog. Mange børn har erfaringer med mere end et skriftsprog. Det gælder ikke mindst de børn, der vokser op i flersprogede sammenhænge.

Denne bog hedder *Tegn på sprog*. På dansk er det sådan, at nogle ord hedder det samme i ental og flertal. Det gælder både ordet 'tegn' og ordet 'sprog'. Dette fænomen er vores udgangspunkt for at afsøge børns møde med skriftsprog – i ental eller flertal – og undersøge mulighederne for at udvikle literacypædagogiske praksisser, der tager højde for og inddrager børnenes forskellige sproglige erfaringer.

Bogen er blevet til som led i et længerevarende forsknings- og udviklingsprogram (2008-2014) og er baseret på erfaringer fra programmets første år. Vi har i skoleåret 2008-09 fulgt fem forskellige 0. klasser i forskellige dele af landet. Alle klasserne er kendetegnet ved at rumme en sproglig mangfoldighed.

I denne bog præsenterer vi nogle konkrete analyser af udvalgte data fra programmet i relation til en række forskellige temaer. Bogen indledes med et kapitel, der skitserer det teoretiske grundlag og programmets design. I de følgende seks kapitler (kapitel 2-7) præsenteres de foreløbige resultater af de aktiviteter, der var rettet mod at få indsigt i de enkelte børns skriftsprogsforståelse og skriftsprogsbrug. Herefter følger ni kapitler (kapitel 8-16), der sætter fokus på forskellige skriftsprogspædagogiske praksisser. Disse kapitler er primært baseret på observationer under og analyser af undervisningsforløb, der er gennemført i de involverede klasser.

Vi håber, at bogen kan være til inspiration for alle, der arbejder med eller på anden vis interesserer sig for literacy i flersprogede sammenhænge.

København, 2010 – Forfatterne

Kapitel 1

Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive

Af Helle Pia Laursen

Denne bog handler om tosprogede børns møde med skriftsprog og om (bi)literacypædagogisk praksis. Nærmere bestemt sættes der i en række kapitler fokus på fem-seksårige børns skriftsprogsforståelse og skriftsprogsudvikling på baggrund af deres (skrift)sproglige erfaringer såvel på dansk som eventuelt på andre sprog og på (bi)literacypraksisser, der sigter mod at tage højde for og inddrage børnenes (skrift)sproglige erfaringer i den pædagogiske praksis, som den finder sted i fem forskellige 0. klasser forskellige steder i Danmark.

Literacy er et ord, der er svært at oversætte til dansk, og som defineres på stadig flere måder og bruges i stadig bredere betydning. Kort fortalt er dette begreb knyttet til *brugen og tilegnelsen af skriftsprog*. I moderne kommunikation anvendes skriftsprog sjældent alene, men er integreret i tekster, hvor også andre modaliteter indgår, og hvor skriften indgår i et komplekst samspil med billeder, diagrammer, lyd etc. Termen literacy benyttes derfor også i forbindelse med brugen af multimodale tekster, hvori skriftsproget indgår sammen med andre fremstillingsformer som for eksempel fotografier, tegninger, figurer og lyd. Derimod dækker det i denne bog ikke den udvidede betydning, man finder i bindestregsord som for eksempel i computerliteracy, hvor termen stort set bruges synonymt med at *kunne* et eller andet, hvad enten det har noget med skrift at gøre eller ej. Hvor literacy nok er et kendt ord for de fleste inden for uddannelsessektoren i dag, er der nok færre, der har stiftet bekendtskab med ordet *biliteracy*, der således har at gøre med *brugen og tilegnelsen af to eller flere skriftsprog*.

Størsteparten af de studier, der har interesseret sig for literacypædagogisk praksis i daginstitutions- og skolesammenhæng, har fundet sted i relativt sprogligt homogene sammenhænge, eller de har ikke specifikt sat fokus på den flersprogethed og biliteracy, der eventuelt har været til stede (se fx Kjertmann, 1999; Perregaard, 2003). Selv om disse studier ikke har rettet opmærksomheden specifikt mod flersprogethed og biliteracy, har de haft stor betydning for den indsigt, vi i dag har i de mere gene-

relle aspekter af børns literacyudvikling og institutionelle literacypraksisser. Samtidig synes der dog i lyset af den tiltagende debat om tosprogede børns sprog- og literacytilegnelse at være et påtrængende behov for at få en øget viden om tosprogede børns møde med skriftsprog og om daginstitutioners og skolars muligheder for at tage højde for disse børns (skrift)sproglige baggrund i den pædagogiske praksis.

Tages der ikke højde for disse børns sproglige baggrund og behov, vil der være risiko for, at man kommer til at overse, at ikke alle børn møder i daginstitutionen eller i skolen med 'modersmålsfærdigheder' i dansk. Derved vil man nemt kunne komme til at tage afsæt i, at det at lære at læse og skrive handler om at sætte tegn på sprog, man i forvejen behersker, og at børnene kan lydere sig frem til ord, der er kendte for dem. Men at man kan sige [s] – [æ] – [l] er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at man ved, hvad en sæl er, når ikke man er vokset op med dansk som førstesprog. Det betyder så igen, at man måske i bedste mening kan komme til at fremme den situation, at mange tosprogede børn bliver fremragende tekniske læsere, kan lydere ordene og måske også score rimelig godt i visse typer af læsetest i de små klasser, men at de får alvorlige vanskeligheder, så snart de forventes at læse for at uddrage informationer og forholde sig til forskellige typer af faglige tekster.

Samtidig vil der let ske det, at man kommer til at overse den (skrift)sproglige indsigt, som børnene måske har med sig fra andre sprog, og at den sproglige mangfoldighed, forskellige måder at udmønte det alfabetiske princip på i forskellige alfabetiske sprog og helt andre måder at sætte tegn på sprog på, ligger uden for det pædagogiske interessefelt.

Internationalt eksisterer dog studier, der mere specifikt har beskæftiget sig med andetsprogs- og biliteracyaspekter i relation til en literacypædagogisk praksis (se fx Dworin, 2003; Robertson, 2002; Moll, Saez & Dworin, 2001; Manyak, 2001). Disse studier peger alle på betydningen af, at institutioner og skoler har indsigt i og bevidst arbejder med at aktivere disse børns erfaringer.

Perspektiver på literacytilegnelse

Literacy kan iagttages fra forskellige synsvinkler og ud fra forskellige forskningsinteresser og videnskabelige ståsteder (se fx Holm, 2006). I denne bog ansues literacy- eller skriftsprogstilegnelse grundlæggende fra et socialsemiotisk perspektiv (Hodge & Kress, 1988; Kress, 2001). Desuden trækkes der på begreber og forskningsresultater

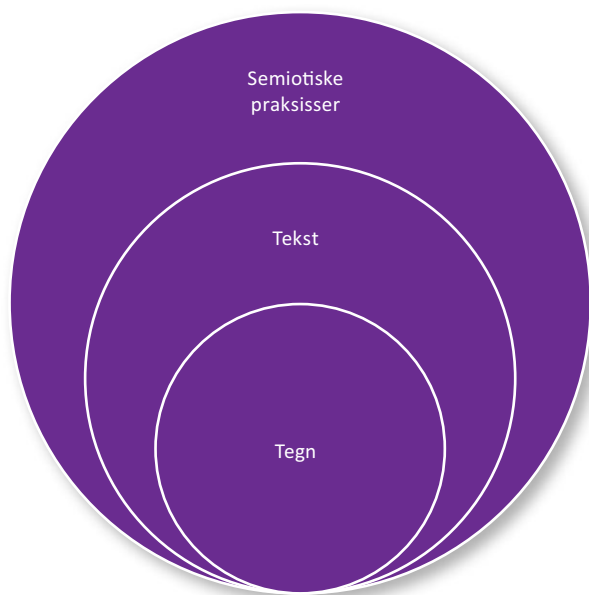
fra socialinteraktionisk literacyforskning og fra New Literacy Studies. Dette bliver uddybet i det følgende.

Literacytilegnelse i et socialemiotisk perspektiv

Semiotikken er en videnskab, der beskæftiger sig med tegn og betydningsdannelse (se fx Jørgensen, 1993; Kjølrup, 2002). Jørgensen (1993) sammenfatter det at operere med et tegnbegreb som "... at lade nogle vilkårlige fænomener – det være sig genstande, tanker eller begreber – repræsentere ved nogle stedfortrædere, der derved som 'tegn' på fænomenet har den samme virkning på nogle subjekter, som hvis fænomenet selv var til stede (Jørgensen, 1993:15)." Hvor semiotikken grundlæggende interesserer sig for tegnet og tegnsystemet i sig selv, undersøger socialemiotikken brugen af tegn i specifikke sociale situationer. Sproget er ét blandt mange tegnsystemer. Andre tegnsystemer kan være billeder, gestik, mode og arkitektur.

Fra de er ganske små, begynder børn typisk at interessere sig for det skriftsprog, der er en del af deres omgivelser, og for hvordan de mennesker, der betyder noget for dem, bruger skriften i deres hverdag. Inden for socialemiotikken ses tilegnelse af skriftsystemer som en proces, hvorigennem børn skaber betydning ud af den information, der er tilgængelig for dem i de sociale fællesskaber, de indgår i (Kress, 1997, 2001; Kenner, 2004 a & b). Socialemiotikken understreger, at denne information ikke bare absorberes af børnene, men at børnene derimod aktivt bearbejder og transformerer den information, som omgivelserne tilvejebringer. Denne transformation opstår, fordi børnenes fortolkninger ikke alene beror på det input, de præsenteres for, men også udspringer af deres interesser og erfaringer som individer med en specifik sociokulturel baggrund (Kress, 1997).

Heri ligger også en forståelse af, at børns møde med skriftsproget foregår på flere niveauer på samme tid. I nedenstående model skitseres de forskellige lag, der indgår i barnets møde med skriftsproget (Laursen, 2008, 2009a).



Figur 1. Niveauer i skriftsprogstilegnelsen (Laursen, 2008, 2009b).

Inderst i modellen er skrifttegnene og de kombinationer af skrifttegn, der udgør ord. Men barnet møder ikke bare tegnet som tegn, men også som tekst, ligesom deres egne eksperimenter med skriftsproget også vil rumme eksperimenter med tekst. Skrifttegnene indgår i – eller udgør i sig selv – en tekst. En tekst kan være en hel roman, eller det kan være et enkelt ord. I visse tilfælde kan et enkelt bogstav også være en tekst i sig selv. Et P på et skilt betyder for eksempel, at her må man parkere, og et M vil i en bestemt grafisk udformning være tegn på, at du her kan finde en McDonald's. En tekst kan være baseret alene på det verbale sprog, eller den kan bestå af en kombination af verbaltekst, tegninger, diagrammer osv. Sådanne multimodale tekster vil udgøre en stor del af den tekstverden, der omgiver barnet, og dermed også typisk være en del af det skriftlige repertoire, som barnet afprøver og udvikler. Men heller ikke teksten kan ansues isoleret, men er en del af en social og semiotisk praksis. Barnets tidlige møder med skriftsproget er også et møde med forskellige semiotiske praksisformer. Tegnene og skriften indgår i en social sammenhæng. Skriftsprogstilegnelsen er en social proces, hvorigennem barnet ikke alene opbygger forståelse af symboler som en integreret del af tekster, men også bliver fortrolig med, hvad skriftsproget bruges til, og med den sociale identitet de forbinder med anvendelsen deraf.

Literacytilegnelse i et socialinteraktionistisk perspektiv

Beslægtet med det socialesemiotiske perspektiv på sprog- og skriftsprogstilegnelse er det socialinteraktionistiske syn. For eksempel har Liberg (1993/2006, 1996) fra et sådant forskningsperspektiv interesseret sig for, hvordan børns tidlige skriftsprogstilegnelse finder sted i et socialt samspil mellem børn og voksne. Med et citat fra Andersson & Naclér (1987) beskriver hun det socialinteraktionistiske perspektiv således:

”Grundlæggende for dette perspektiv er, at sproget primært er til for kommunikation, at sproget er en af flere dele af social kommunikativ adfærd, og at barnet tilegner sig sproget gennem interaktion med sine omgivelser. Det socialinteraktionistiske syn medfører, at man ikke ensidigt kan studere det sprog, som barnet producerer. Man må også tage hensyn til, hvordan voksne taler med barnet og også til, hvordan børn taler med hinanden. Et sådant perspektiv indebærer, at man ikke kun forholder sig til evnen til at beherske de sproglige enheder som sådan – at have et ordforråd af en vis størrelse, at kunne producere sætninger af en vis længde, at kunne underordne sætninger osv. – men at man også forholder sig til individets evne til at anvende sit sprog, at kunne markere sig sprogligt, dvs. individets kommunikative evne. Barnet må kunne argumentere for sin sag, stille spørgsmål, påvirke andre, udtrykke sine hensigter etc. overfor den eller de person(er), det taler med” (Andersson & Naclér, 1987, citeret fra Björk & Liberg, 1996).

Fælles for et socialesemiotisk og socialinteraktionistisk perspektiv på sprogudvikling og skriftsprogstilegnelse er, at sprog og skrift forstås som sociale fænomener. Når vi taler, skriver og læser, og når vi udvikler vores forståelse af skriften som et tegnsystem, foregår det i en social kontekst. Hvor socialesemiotikken fokuserer mere specifikt på tegnet og tegnsystemet, understreger det socialinteraktionistiske perspektiv i særlig grad sprogets rolle som social og kognitiv ressource. Skriftsprogstilegnelsen forstås her som nært forbundet med børnenes generelle sprogstilegnelse og den mundtlige interaktion forud for og omkring skriften.

Literacy som social praksis

Når skriftsprogstilegnelsen her ses som en proces, hvor børn skaber betydning ud af den information, der er tilgængelig for dem i de sociale fællesskaber, de indgår i, bliver det også relevant at interessere sig for de erfaringer, børnene har og løbende gør sig med skriftsprog uden for skolen, og for de opfattelser af og holdninger til skrift-

sprogsbrug, der knyttes til brugen af skriftsprog i de sociale kontekster, børnene indgår i. Dette har blandt andet været genstand for forskningen inden for *New Literacy Studies*, der anskuer literacy som social praksis.

Når børnene starter i skolen, har de en række sociale erfaringer med skriftsproget med sig, i og med at de har deltaget og deltager i en række 'literacy practices', forstået som "general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives" (Barton & Hamilton, 1998:6). 'Literacy practices' eller literacypraksisser er genkommende måder at bruge skriftsprog på, hvortil der knytter sig forskellige værdier, holdninger, følelser og sociale relationer. Et klassisk eksempel er godnatlæsning, som Heath (1982) har analyseret i sit studie af literacypraksisser i forskellige sociale miljøer i Carolina i USA.

Literacy forstås i den sammenhæng som social praksis og som noget, mennesker gør, og altså ikke som tekster, som mentale evner eller som et sæt færdigheder (Barton, 1994; Barton & Hamilton, 2003; Street, 1984; Holm, 2005, 2006).

"Literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not reside in people's heads as a set of skills to be learned, and it does not reside on paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people" (Barton & Hamilton, 2003:3).

En analyse af literacypraksisser i en given sammenhæng bygger på en identifikation af såkaldte 'literacy events' eller literacybegivenheder samt af de opfattelser, der er knyttet til dem, og den værdi, literacy har for den enkelte og tilskrives af andre.

Literacybegivenheder er konkrete observerbare begivenheder, hvori der indgår skrift. Barton & Hamilton (2003:7) definerer literacybegivenheder som "activities where literacy has a role", og Heath forstår en literacybegivenhed som "any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretive processes" (Heath, 1982:93).

Typisk vil en eller flere tekster være centrale i aktiviteten, og der kan være samtale i tilknytning til teksterne. Disse tekster kan have forskellige funktioner i en literacybegivenhed, og brugen af dem og forståelsen af literacy kan have forskellig betydning for

de forskellige deltagere i literacybegivenheden. Man kan således også godt deltage i en literacybegivenhed uden selv at læse eller skrive et eneste ord. I analysesammenhæng indgår derfor en opmærksomhed på teksten, men også på hvad folk gør med teksten, og hvad disse aktiviteter betyder for dem.

Nogle literacybegivenheder er relativt formelt strukturerede og har mere eller mindre eksplicitte regler for processer og produktkrav, mens andre i højere grad er styret af individuelle interesser og mål eller reguleret af sociale konventioner og mere uformelle forventninger fra kammerater eller lignende.

Literacybegivenheder relaterer sig således til literacypraksisser, der hviler på historiske og sociokulturelle traditioner og forandrer sig med den samfundsmæssige udvikling, samtidig med at de er formet af såvel individuelle som sociale mål og interesser (Barton & Hamilton, 2003). Dermed er literacybegivenheder også formet af bestemte organisatoriske og faglige forestillinger og af specifikke institutionaliserede relationer. For literacypædagogisk praksis er også indlejret i en socialisering ind i en bestemt institutionskultur, der blandt andet indebærer en organisering af aktiviteterne, sådan at børnenes opmærksomhed og bevægelser reguleres, og således at der etableres et særligt socialt rum med bestemte forventninger til lærer- og elevrollen og bestemte opfattelser af, hvad en god elevpræstation er.

De erfaringer med og forståelser af literacy, som børn har fra de literacypraksisser uden for institutioner og skoler, de har indgået i og indgår i, vil nødvendigvis præge disse børns opfattelse af, hvad det vil sige at lære at læse og skrive. Samtidig vil de literacypraksisser, børnene møder i institutioner og i skolen, spille en væsentlig rolle for deres forståelse af literacy, ligesom det vil have betydning, hvordan institutionen og skolen forholder sig til børnenes forskellige erfaringsbaggrunde.

Biliteracy

For tosprogede børn vil de sociale fællesskaber i større eller mindre grad være karakteriserede af at være flersprogede, og mødet med skriftsprog vil omfatte mødet med skrift på flere sprog. Hovedparten af den internationale forskning, der har beskæftiget sig med børns 'emergent literacy' har haft fokus på det at læse og skrive på et specifikt sprog og i et specifikt skriftsystem (se fx Ferreiro & Teberosky, 1982; Teale & Sulzby, 1986). Der eksisterer dog enkelte undersøgelser af literacyudvikling i relation til flersprogede børn.

Disse studier viser blandt andet, at 'emergent biliterate' børn ofte involverer sig i komplekse fortolkninger af forskellige skriftsystemer, og at de leder efter forskelle og ligheder mellem de grafiske repræsentationer og de bagvedliggende principper i skriftsystemerne (se fx Kenner et al., 2004). Ofte er børnene også i stand til at forklare forskellene, selvom de ikke udtrykker sig i lingvistiske termer derom, og selv om man også støder på hypoteser, der måske er relativt hjemmelavede.

Metasproglig bevidsthed

Derudover viser studierne, at den umiddelbare adgang til flere skriftsystemer synes at stimulere børnenes metalingvistiske opmærksomhed og deres overordnede forståelse af skrift som symbolsk repræsentation (se fx Bialystok, 2001). Børn, der vokser op med flere sprog, kan således siges potentielt at have en metalingvistisk fordel, idet deres umiddelbare adgang til flere sprog og flere skriftsystemer kan gøre det nemmere for dem at se sproget udefra og dermed udvikle en *metasproglig bevidsthed*. I en undersøgelse af 4- og 5-årige børns forståelse af skrift viser Bialystok (1997) blandt andet, hvordan børn med erfaringer med flere sprog og flere skriftsystemer har lettere ved at forstå skriftens generelle symbolske funktion end etsprogede børn. Det vil sige, at såvel den gruppe af kinesisk-engelsksprogede børn og den gruppe af fransk-engelsksprogede, der indgik i undersøgelsen, hurtigere end gruppen af engelske etsprogede børn forstod, at det skrevne ord er en invariant repræsentation af dette ord.

Undersøgelserne viser også, at denne forståelse af skriftens symbolske karakter og andre ortografiske egenskaber ofte overføres fra et sprog til et andet – at der altså finder en transfer sted (se fx Buckwalter & Lo, 2002). Ofte vil der dog være en periode, hvor børnene kan have en hypotese om, at skriften er en neutral repræsentation af sprog, og at det skrevne sprog er det samme, hvad enten det repræsenterer det ene eller det andet sprog (Reyes, 2006).

Endelig er der studier, der beskriver, hvordan nogle flersprogede børn finder kreative måder at kombinere forskellige skriftsprog på i deres egen betydningsdannelse. Mor-Sommerfeld (2002) har kaldt denne proces for sprogmosaik.

Transfer

For nogle af de børn, der vokser op med og tidligt får erfaringer med flere skriftsprog i deres nærmiljø, vil der være tale om skriftsprog, der grafisk set ikke er markant

forskellige, og som grundlæggende bygger på de samme principper. Det gælder for eksempel dansk og tyrkisk, der begge skrives med det latinske alfabet. Grafisk set er forskellen mellem dansk og tyrkisk skrift derfor minimal. På tyrkisk finder man ikke bogstaverne æ, ø og å. Derimod har man andre bogstaver, som ikke er del af det danske skriftsprog, nemlig bogstaverne ç, ğ, ş og ı. Begge skriftsprog bygger således også på et alfabetisk princip, hvor et grafem – i princippet – repræsenterer et fonem. For andre vil der være tale om skriftsprog, der grafisk er markant forskellige, og som måske også bygger på ganske forskellige principper.

Arabisk skrift er – som dansk – alfabetisk, men skrives med andre bogstaver. Samtidig er det et konsonantisk sprog, hvilket betyder, at kun konsonanterne og de lange vokaler skrives. De korte vokaler skrives normalt ikke, men kan gengives som diakritiske tegn, hvilket de ofte bliver i forbindelse med begynderundervisning i læsning og skrivning (Hansen, 2004). Sinhala (eller singalesisk) er eksempel på en skrift, som både er grafisk forskellig fra dansk, og som også bygger på ganske andre principper, i og med at det er en syllabisk skrift, hvilket betyder, at et grafem svarer til en stavelse. Kinesisk er et andet eksempel på en skrift, som både adskiller sig grafisk fra dansk, og som også hviler på andre principper. Kinesisk er en såkaldt logo-syllabisk skrift, hvilket indebærer, at tegnene grundlæggende er logografiske, således at hvert tegn repræsenterer et ord eller et morfem, og at disse logografiske elementer kombineres med syllabiske elementer.



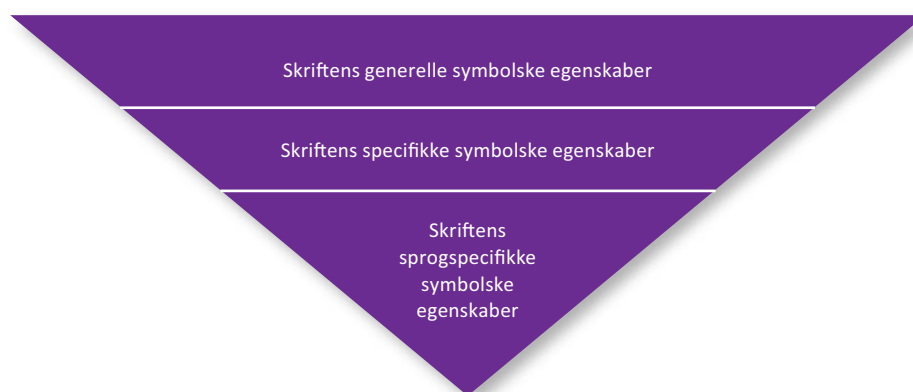
Figur 2. Arabisk, tyrkisk, kinesisk, dansk og singalesisk skrift.

Udfordringen for de børn, der vokser op med flere skriftsprog, vil blandt andet være at identificere, hvad der er vigtigt i hvert skriftsystem, og at overføre deres viden om et skriftsprog til det eller de andre. Her viser forskningen i udviklingen af biliteracy, at tosprogede børn meget tidligt begynder at skelne mellem forskellige skriftsprog og at engagere sig i at søge og forstå de principper, de forskellige skriftsprog hviler på (se fx Moll & Dworin, 2001; Buckwalter & Lo, 2002; Kenner et al., 2004a; Reyes, 2006). Ofte kan de også med deres egne ord redegøre for konstituerende forskelle mellem skriftsprogene, selv om de måske ikke udtrykker det, som en uddannet lingvist ville gøre.

det. For eksempel har Kenner m.fl. (2004a) gennem seks case-studier i London vist, hvordan 5-6-årige tosprogede børn med forskellig sproglig baggrund (henholdsvis arabisk-engelsk, kinesisk-engelsk og spansk-engelsk baggrund) udvikler deres forståelse af de principper, der ligger bag forskellige skriftsystemer ved at skabe deres egne fortolkninger af det input, de møder i familien og i skolen. For at få indblik heri bad de blandt andet de seks børn undervise engelsksprogede jævnaldrende i henholdsvis arabisk, kinesisk og spansk og kunne herigennem se, hvordan deres forklaringer indeholdt specifikke sammenligninger af engelsk og de øvrige sprog og henvisninger til flere af de særtræk, der karakteriserer arabisk, kinesisk og spansk.

Skriftens symbolske egenskaber

Man kan sige, at der er tre lag i forståelsen af de principper, et givet skriftsystem hviler på (Laursen, 2008).



Figur 3. Skriftens principper (Laursen, 2008).

Det øverste lag handler om at forstå skriftens generelle symbolske egenskaber. Det vil sige forstå, at en skreven form altid repræsenterer det samme ord og at s-o-l ikke på et tidspunkt kan stå for sol og på et andet for måne. Det er noget, der gælder for alle sprog, og er et princip, der altså er uafhængigt af det givne sprog og det givne skriftsystem.

Det næste lag – skriftens specifikke symbolske princip – handler om de egenskaber, hvormed sprog repræsenteres på skrift. Når det gælder alfabetiske skriftsystemer, så

handler det for eksempel om at forstå, at et ord med mange lyde behøver flere bogstaver end et ord med få lyde. Dette princip er afhængigt af det givne skriftsystem, men uafhængigt af det konkrete sprog. Det alfabetiske princip gælder således både for det latinske skriftsystem og det kyrilliske skriftsystem.

Endelig er der det nederste lag – skriftens sprogspecifikke symbolske egenskaber – der er de principper, hvormed det konkrete repræsenteres i skrift. Dansk og grønlandsk er for eksempel begge alfabetiske sprog, der skrives med det latinske alfabet, men principperne for, hvordan man omsætter lyd til skrift, er på nogle punkter forskellige. Er der på dansk lydligt en lang vokal i et ord som a’et i *hane*, får det ikke betydning for antallet af vokaler, mens man på grønlandsk vil markere vokallængden ved at skrive to a’er. Det er for eksempel tilfældet i *asaat* (der betyder gulvklud), hvor den første a-lyd er kort og den næste er lang.

Denne model kan være gavnlig i forhold til at få indsigt i det, man inden for andet-sprogsforskningen kalder *transfer*. Hvilken forståelse af skrift vil kunne overføres fra et sprog til et andet? Uanset hvilket sprog man har lært at læse og skrive på, vil det øverste lag være direkte overførbart. Har man lært at læse og skrive på et alfabetisk sprog, vil hele det næste lag også være overførbart, hvis vi taler om et andet alfabetisk sprog. Har man lært at læse og skrive på et syllabisk sprog, der altså er baseret på stavelser, vil store dele af det mellemste lag også være overførbart, for også her har man en gang lært, at tegn repræsenterer lyd. Hvad man så skal lære, når denne viden skal overføres til et alfabetisk sprog, er, at repræsentationen ikke gælder stavelsen, men enkeltlyden. Hvad angår det nederste lag, vil overførselsmulighederne indsnævres. Dog vil det være sådan, at har man for eksempel lært at læse og skrive på tyrkisk, vil store dele kunne overføres til dansk. I begge sprog skrives s-lyden som et s og t-lyden som et t. Samtidig er der andre forskelle, der gør sig gældende.

For børn, der vokser op som simultant tosprogede og altså stifter bekendtskab med begge sprog og skriftsprog omtrent samtidig, vil der ikke være tale om en enkeltrettet transfer, men en transfer, der er dobbeltrettet, således at overførslen af forståelsen af skrift kan gå begge veje.

Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive

Artiklerne i denne bog er baseret på forsknings- og udviklingsprogrammet *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*. Dette program er rettet mod at ud-

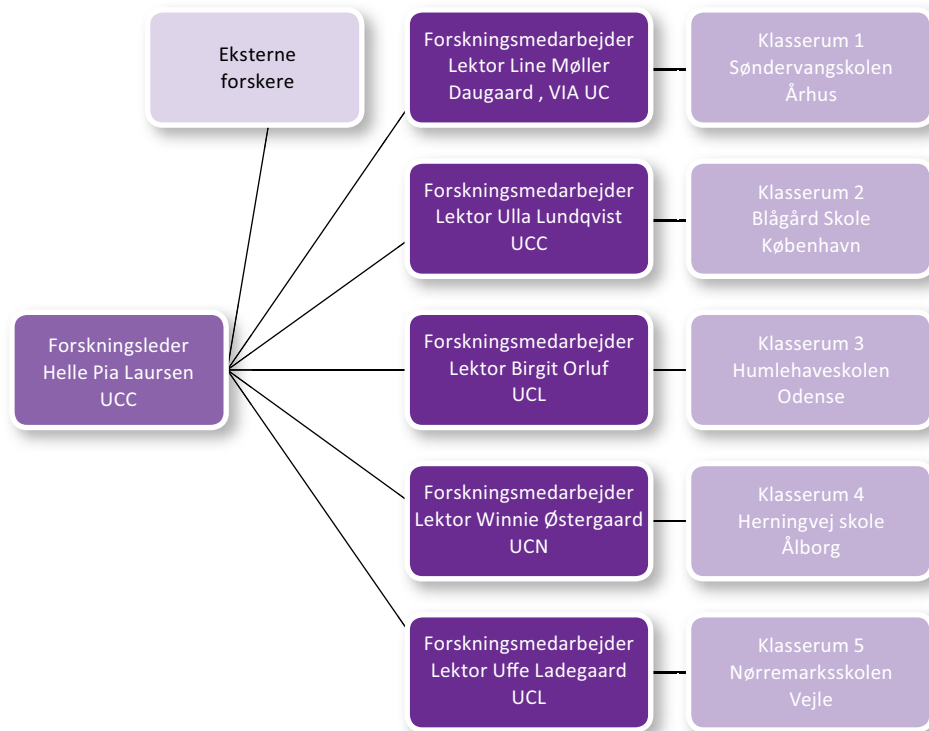
vikle læse- og skrivepædagogikken i folkeskolen, så den i højere grad sikrer de tosprogede elevers læse- og skrivetilegnelse, og at generere en viden herom, der er såvel forskningsbaseret som praksisorienteret. Det gennemføres i et samarbejde med VIA University College, University College Nordjylland, University College Lillebælt, Professionshøjskolen UCC, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole – Aarhus Universitet samt Århus, Aalborg, Vejle, Odense og Københavns kommuner og er finansieret af de nævnte kommuner og professionshøjskoler, DPU samt Integrations- og Undervisningsministeriet.

Forsknings- og udviklingsprogrammets overordnede mål er:

- at få indsigt i tosprogede børns møde med skriftsproget
- og afsøge pædagogiske muligheder for at inddrage disse børns forudsætninger og behov i læse- og skriveundervisningen i indskoling og på mellemtrin.

Det baserer sig på international forskning og pædagogisk forsknings- og udviklingsarbejde i literacy på et andetsprog (fx Kulbrandstad, 1998; Gregory, 2008) og biliteracy (fx Moll, Saez & Dworin, 2001; Robertson, 2002; Kenner, 2004a & b) samt igangværende forskning i Skandinavien, fx: Danbolt & Kulbrandstad i Norge (se fx Danbolt & Kulbrandstad, 2007), Axelsson i Sverige (se fx Axelsson, 2006) og Holm i Danmark (se fx Holm, 2008).

Programmet rummer fem case-studier i fem forskellige kommuner – København, Odense, Vejle, Aalborg og Århus. I hver kommune indgår en skole, hvortil der er knyttet en forskningsmedarbejder. Programmet ledes af forskningslederen.



Figur 4. Oversigt over de fem case-studier.

Til programmet er knyttet en eller to kommunale konsulenter fra hver kommune, og der vil endvidere løbende blive knyttet eksterne forskere til.

En samlet oversigt over deltagere i 2008/2009 kan ses i nedenstående skema:

	Skole	Kommunal kontaktperson	Læsekon-sulent	Kontakt-person på skolen	Deltagere 2008/2009	Forsknings-medarbej-der
Køben-havn	Blå-gårds-skolen	Karen Esrom Christensen	Karen Maass	Klaus Mygind, skoleleder	Børnehaveklasseleder Hanne Jørgensen, børnehaveklasseleder Tina Kiil, børnehaveklasseleder Iman Al-Hayali, børnehaveklasseleder Karin Thorning	Lektor Ulla Lundqvist, UCC
Odense	Humble-have-skolen	Claus Qvortrup	Hanne Hermansen	Dorthe Boe Nielsen, viceskoleleder	Børnehaveklasseleder Sonja Allsø, børnehaveklasseleder Jesper Dam Rasmussen, DSA-lærer Iben Karlsen	Lektor Birgit Orluf, UCL
Vejle	Nørre-marks-skolen	Lene Vagt-holm		Frank Kjær, viceskoleleder	Børnehaveklasseleder Rikke Nielsen, børnehaveklasseleder Hanne Schön, DSA-lærer Mette Schytz	Lektor Uffe Ladegaard, UCL
Ålborg	Herningvej Skole	Helle Tobiasen, Faten El-Ibari		René Arnold Knudsen, skoleleder	Børnehaveklasseleder Lena Nielsen, børnehaveklasseleder Nazdar Boye, DSA-lærer Jeanette Nielsen	Lektor Winnie Østergaard, UCN
Århus	Sønder-vangskolen	Karsten Baltzersen	Marianne Holst Nielsen	Rani Hør-lyck, skoleleder	Børnehaveklasseleder Birthe Christensen, børnehaveklasseleder Anette Svendsen, læsevejleder Tina Nickelsen.	Lektor Line Møller Daugaard, VIA UC

Figur 5. Deltagere i programmet pr. september 2008.

Dataindsamling og databehandling

En socialesemiotisk tilgang til literacytilegnelse indebærer, at man interesserer sig for, hvordan børn gør brug af repræsentationelle ressourcer i deres betydningsskabelse, og for, hvordan de fortolker og forstår de principper, der ligger til grund for skriften og andre repræsentationsformer (Kenner, 2004a & b). Vi har søgt indsigt i forskellige aspekter heraf gennem en række dataindsamlingsaktiviteter, rettet imod de enkelte børns skriftsprogsbrug og -tilegnelse.

Når tilegnelse af skriftsprog forstås som en betydningsskabende proces, hvor børn trækker på de kilder, de har til rådighed i de sociale sammenhænge, de indgår i, er det i et forskningsmæssigt perspektiv interessant at se på, hvad der sker i disse sammenhænge, og hvad der sker, når man påvirker disse sammenhænge på forskellig vis. Det betyder dels, at interessen ikke alene rettes mod børnene selv og deres anvendelse og fortolkning af skriften, men også mod den sociale kontekst og de rammer for skriftsprogstilegnelse, der gives her, samt mod samspillet omkring literacy mellem

børnene og mellem børnene og de voksne, der omgiver dem. Dels betyder det, at der i programmet indgår en række aktionsforskningsforløb, hvor der tilrettelægges undervisningsforløb, som så videooptages og analyseres.

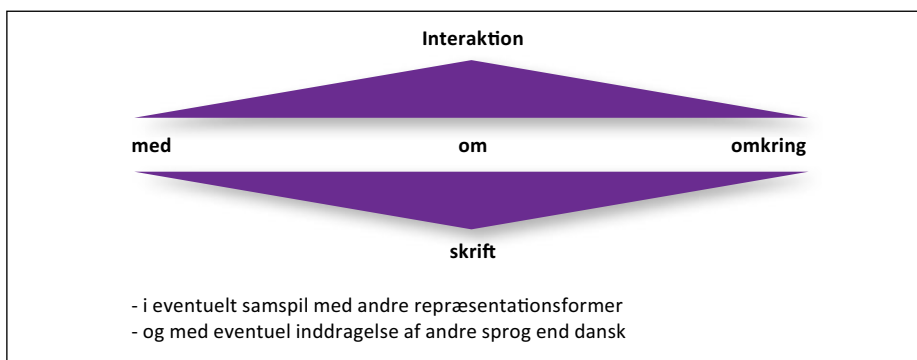
Analysen af interventionen har indtil videre primært været knyttet til at få indsigt i literacypraksisser, der:

- indfører børn i skriftsproget som et særligt semiotisk system,
- skaber rum for, at børnene kan aktivere den viden om skrift, de har – også fra andre sprog end dansk,
- tager højde for, at ikke alle børn møder i skolen med 'modersmålsfærdigheder' i dansk,
- giver plads til, at børnene bruger deres samlede sproglige repertoire i skriftsprogstilegnelsen.

Aktionsforskningsforløbene er videooptaget og analyseret ud fra forskellige fokuspunkter. I vores analyse af dem tager vi afsæt i en identifikation af literacybegivenheder, der udvælges og analyseres ud fra forskellige tematiske fokuspunkter.

Dette afsæt i literacybegivenheder giver os blandt andet mulighed for at se på, hvordan teksten og interaktionen om og omkring teksten spiller sammen, hvordan skriften spiller sammen med andre semiotiske systemer, og hvordan forskellige sprog eventuelt indgår i teksten og/eller i interaktionen om og omkring teksten.

Som led i analysen ser vi således på, hvordan børnene i literacybegivenhederne interagerer med, om og omkring skrift i samspil med andre repræsentationsformer, og vi ser på, hvordan andre sprog end dansk indgår i de tekster, børnene møder og producerer, og i børnenes interaktion om og omkring disse tekster (se figur 6).



Figur 6. Literacybegivenheden – analytisk fokus.

Når det handler om *interaktion med skrift*, tænkes der på interaktion, hvor det primære fokus er på at anvende skrift til at læse eller skrive. Når det handler om *interaktion om skrift*, er det primære fokus den interaktion, der handler om skrift, men som ikke nødvendigvis er rettet mod at anvende skriften. Og endelig er *interaktion omkring skrift* den interaktion, som ikke nødvendigvis er relateret til skrift. Disse tre interaktionsformer kan i praksis selvfølgelig ikke adskilles. Når børnene interagerer med skrift ved at læse og skrive, vil de normalt samtidig også tale om skrift, og de vil sikkert også tale om alt muligt andet.

I det følgende sættes der gennem en række tematiske kapitler fokus først på børnenes skriftsprogsforståelse og skriftsprogsbrug og herefter på interaktionen med, om og omkring skrift i den literacypædagogiske praksis.

Kapitel 2

"Det er krusemaduller på arabisk" – en dag i 0. klasse

Af Ulla Lundqvist & Birgit Orluf

Målet med denne dataindsamlingsaktivitet har været at identificere literacybegivenheder og literacypraksisser i undervisningen og i den del af skoledagen, der ikke er organiseret som undervisning. Det kan eksempelvis foregå i legetimer eller i skolefritidsordningen. Identifikationen af literacybegivenheder og -praksisser pegede især på, at børnene også er optaget af at udvikle deres forståelse af literacy og biliteracy, når de bruger skriftsprog i uformelle sammenhænge i de dele af skoledagen, der ikke er organiseret som formel undervisning. I det følgende præsenteres erfaringerne fra dataindsamlingsaktiviteten ud fra følgende tre spørgsmål:

- Hvordan bruges literacy og biliteracy i klasserummets indretning?
- Hvordan praktiseres literacy og biliteracy af voksne og børn i undervisningen?
- Hvordan er børnenes brug af literacy og biliteracy i uformelle sammenhænge?

Hvordan bruges literacy og biliteracy i klasserummets indretning?



Literacy findes i klasserummene på flere måder. I indretningen af rummet er der det danske alfabet, illustrationer til eventyr og historier, forskellige spil, ure, ordkort, bøger m.m. Desuden er der tekst, børnene selv har medbragt eller produceret; tekst på skoletasker, madkasser, børnenes tøj, deres navne på kasser og mapper. Børnenes erfaringer med biliteracy er også repræsenteret, typisk hvor barnets navn er skrevet på andre sprog end dansk på madkassen, skoletasken, eller hvor børnene har eksperimenteret med biliteracy i uformelle sammenhænge og 'legeskrevet' på andre sprog end dansk. Det synliggør børnenes erfaringer med flere sprog end dansk, og det kan danne konkret udgangspunkt for samtale om, hvilke erfaringer børnene har med eksempelvis engelsk, arabisk, somali og andre skriftsprog. De voksne kan herigennem få indsigt i børnenes forståelse og tilegnelse af literacy og biliteracy.

I ét klasserum findes et smartboard, hvor boardets symboler for anvendelse optræder side om side med børnenes eksperimentering med biliteracy. På fotoet har en dreng skrevet 'bonicklas' på boardet. Ovenover har han lavet en grafisk repræsentation af noget, der sandsynligvis refererer til bionicles-universet¹. Smartboardets tilstedeværelse i klasserummet giver børnene mulighed for på egen hånd at eksperimentere med literacy og biliteracy. Eksperimenter, der samtidig kan give pædagoger og lærere indsigt i børnenes brug af, erfaringer med og forestillinger om skriftsprog.



Hvordan praktiseres literacy og biliteracy af voksne og børn i undervisningen?

Identifikationen af literacypraksisser viser, at blandt andet aktiviteter som morgensamling og sang er gennemgående måder at organisere literacypraksis som undervisning på.

Morgensamling

'Hvilken dag er det?'-aktiviteten praktiseres som en samtale ledsaget af ordkort på dansk. Hensigten med samtalen er at give børnene mulighed for at få overblik over dag, dato, måned, årstid samt over, hvad der skal ske i løbet af dagen. Denne praksis støtter børnene i at gætte kvalificeret ud fra sammenhængen og billedet og på den måde udvikle kontekstbundne læsestrategier. Ordkortene danner desuden udgangspunkt for øvelser i at identificere initiallyd, finallyd samt antal af stavelser i det enkelte ord. En literacypraksis, der understøtter børnenes skriftsprogstilegnelse på mikroniveau i en kontekstbunden sammenhæng.



Sang

Sang praktiseres med eller uden sanghæfte i alle fem klasserum. Nogle steder knyttes denne literacypraksis sammen med samtaler om sangenes indhold. Et sted bruges sang som en måde at inddrage og udvikle etsprogede og flersprogede børns erfaringer med biliteracy på.

1 Bionicle er et narrativt legeunivers med helte- & skurkefigurer. Universet inkluderer PC-spil og en række merchandise.



Klassens flersprogede børnehaveklasseleder, Iman, synger med børnene på arabisk og bulgarsk – korte sange, der handler om at begynde i skole og alfabetsange. Et eksempel på sang som konkret literacybegivenhed er, når Iman indledningsvis giver børnene opgaven at gætte, hvilket sprog hun synger på. Hun synger derefter

en sang på bulgarsk, og klassen gætter ud fra deres samlede sproglige repertoire. Ali Hassan udelukker urdu, et sprog han praktiserer hjemme. 'Forstår du, Ali Hassan?', spørger Iman. 'Nej', svarer han, og så kan klassen udelukke urdu. 'Var det arabisk eller somali?', spørger Iman. 'Nej', siger Jacub og Maxamedamin, der har erfaring med disse sprog. To børn med albansk som modersmål har genkendt ordet *pantalon*, der er den romanske pluralisform af *bukser*. Iman afslører, at sangen er bulgarsk.

Bagefter synger Iman på arabisk. Storm, der har dansk som førstesprog, gætter det, fordi han genkender ordet 'salaam', der betyder 'fred' og på arabisk anvendes i forbindelse med hilsner.² Jacub konstaterer, at sangen er arabisk og handler om at begynde i skole. Målet med at praktisere sang som biliteracy er at udvikle børnenes sproglige bevidsthed i relation til, hvor forskelligt man kan udtrykke det samme på flere sprog. Samtidig giver aktiviteten børnene mulighed for at trække på erfaringer med flere sprog end dansk. Det er sproglig opmærksomhed, som tager udgangspunkt i børnenes flersprogede erfaringer.

Hvordan er børnenes brug af literacy og biliteracy i uformelle sammenhænge?

Som nævnt indledningsvis peger identifikationen af literacybegivenheder og -praksisser på børnenes optagethed af at udvikle deres forståelse af literacy og biliteracy, når de bruger skriftsprog i uformelle sammenhænge i de dele af skoledagen, der ikke er organiseret som formel undervisning. I det følgende præsenteres børnenes brug af literacy og biliteracy i uformelle sammenhænge i relation til praksisser, der relaterer til computerspil, bøger og leg.

2 Eksempelvis kan vendingen 'salaam aleikum' – der oversat til dansk betyder 'fred være med dig' – anvendes som en måde at sige 'goddag' på.

Teknologiens udfordringer og muligheder

Masud spiller computerspil på internettet. Da spillet er slut, klikker han på en grøn bjælke på skærmen, hvor der står *PLAY* og er tegnet en pil. Forskningsmedarbejderen spørger, om han ved, hvad der står, og han svarer afkræftende. 'Hvordan ved du så, at det er der, du skal trykke?', fortsætter hun, og han svarer: 'Sådan er det i de andre spil, så ved man det jo'. Gennem sin aktive udforskning af literacy og biliteracy på internettet udvikler Masud sin forståelse af, hvordan man navigerer i multimodale tekster. Han afkoder ikke teksten på skærmen med udgangspunkt i det alfabetiske princip, men han har udviklet en overordnet forståelse af tekstens varierende fremtrædelsesformer og indhold, der gør, at han kan vælge læsesti og deltage i praksissen 'pc-spil', der involverer både literacy og biliteracy i komplekse tekstsammenhænge.

Børnenes brug af trykte tekster

I uformelle sammenhænge bruger børnene blandt andet trykte tekster til at udvikle egen identitet som skriftsprogsbrugere. Det gør de blandt andet gennem en praksis, man kan kalde 'at læse tekster som de voksne'. For eksempel bliver Sahar optaget af at bladre i hobbykataloger, efter hun har set børnehaveklasselederne gøre det samme, mens de diskuterer indkøb til skolen.



I en legetime et andet sted er det Amin, Jacob og Maxamedamin, der læser i en bog om fortidsdyr på arabisk. Forskningsmedarbejderen spørger, om de kan læse det, og Amin svarer: 'Nej, jeg har jo somali... Jo, der er et sted, jeg kan læse'. Han bladrer i bogen, indtil han finder billedet af en abe. 'Der står *abe*', fortæller han. 'Hvordan vidste du det?', fortsætter forskningsmedarbejderen. 'Det ved jeg', svarer han, 'fordi Iman har fortalt mig det'. Børnene er opmærksomme på, at de ikke afkoder teksten med udgangspunkt i det alfabetiske princip, men bruger kontekstbundne læsestrategier som for eksempel at bruge billedet til at forstå ud fra sproglig ubunden viden om verden. At 'læse' den arabiske børnebog bliver for drengene en måde at forstå og udvikle identitet på som brugere af literacy og biliteracy.

Eksperimenter med grafiske mønstre og skrift

Et andet eksempel på en literacybegivenhed, hvor barnet bruger biliteracy som en måde at tilskrive sig identitet som skriftsprogsbruger på, er 'Mariams computer'. I le-



getimen har Mariam udfærdiget, hvad hun selv kalder en arabisk computer. Hun henvender sig til forskningsmedarbejderen og forklarer: 'Det er en arabisk computer, se – det er her, man skriver. Her er knapperne på computeren, og heroppe kan du læse, at det er på arabisk'. Adspurgt siger Mariam, at det, hun har skrevet, ikke betyder noget, men som det fremgår af eksemplet forneden, har hun skrevet grundformen af bogstaverne *b*, *t* og *n* samt medial/finalformen af *h* på arabisk³.

Universal	Bogstavets kontekstafhængige form				Latinsk
	Isoleret	Final	Medial	Initial	
ب	ب	ـبـ	ـبـ	ـبـ	b
ت	ت	ـتـ	ـتـ	ـتـ	t
ن	ن	ـنـ	ـنـ	ـنـ	n

Mariams eksperimenter med arabiske bogstaver viser, at hun er i gang med udvikle sin forståelse af det arabiske skriftsprog. Om denne forståelse omfatter mere end fascination, genkendelse og legende reproduktion af de fire konsonanternes grafiske udtryk, kræver en nærmere udforskning. Mariams tegning og tilhørende forklaring viser desuden, at hendes brug og forståelse af biliteracy er indlejret i en social sammenhæng, hvor det at skrive på computer på arabisk indgår som noget centralt.

Som flere af de andre børn, der har arabisk som et af deres sprog, fortæller Mariam, at hun 'går i arabisk skole'. 'At læse koranen' er en (bi)literacypraksis⁴, mange elever deltager i ved siden af den almindelige skoletid. Det er en praksis, der har betydning for deres udvikling som skriftsprogsbrugere.

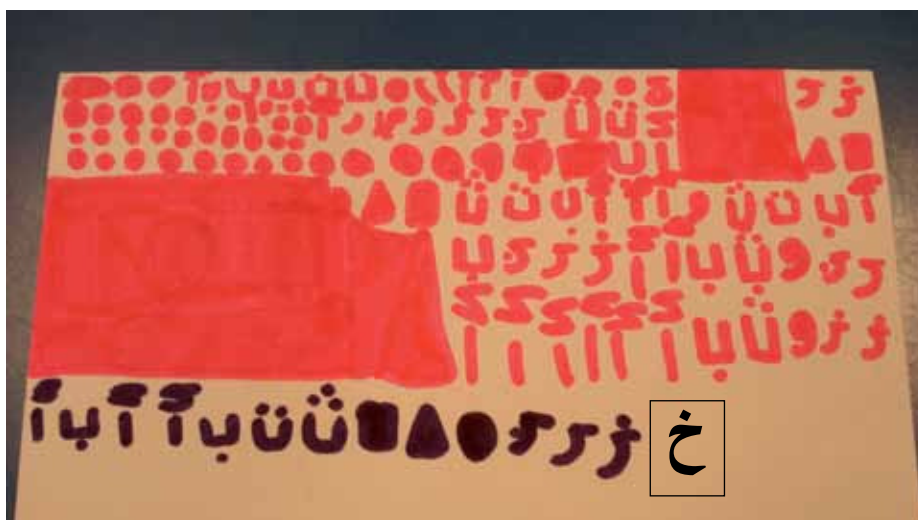
Det er krusemaduller på arabisk

'Nur skriver krusemaduller på arabisk' er et andet eksempel på en uformel literacybegivenhed, hvor et barns eksperimenter med biliteracy i en legetime kan give den

3 I det arabiske alfabet ændrer konsonanten form, alt efter om dens placering i et givent ord er initial, medial eller final. Tabellen skal læses fra højre mod venstre i overensstemmelse med læseretningen på arabisk.

4 Børn med forskellige modersmål, blandt andet arabisk, somali og tyrkisk, fortæller, at de læser koranen på arabisk. Alt efter børnenes individuelle flersprogede erfaringer vil de gennem deres deltagelse i denne praksis bruge deres flersprogede erfaringer i varierende omfang.

voksne indblik i barnets forståelse og brug af skriftsprog. Da legetimen begynder, går Nur spontant i gang med at skrive arabiske bogstaver med rød og sort tusch. Som fotoet af hendes tekst viser, har hun eksperimenteret med forskellige bogstaver. De fleste gentager hun flere gange. Nur har i andre sammenhænge vist, at hun kan skrive forskellige ord og vendinger på arabisk, men i denne situation har hun valgt ikke at binde bogstaverne sammen. Hun har også lavet en slags figurer eller mønstre, bl.a. trekanter, firkanter (både store og små) og noget, der kunne ligne et træ.



Forskningsmedarbejderen spørger Nur, hvad hun laver, og hun svarer: 'Jeg skriver arabisk til min mor'. Da forskningsmedarbejderen gerne vil vide, hvad der står, forklarer Nur: 'Det er arabisk, bare bogstaver, det er krusemaduller på arabisk, det betyder ikke noget'. Nurs fascination og forståelse af det grafiske begrænser sig ikke til bogstavernes arkitektur. Ligesom Mariam eksperimenterer hun med tegn, mønstre og former, hvoraf nogle tegn er arabiske bogstaver, andre blot tegn og mønstre, der ikke umiddelbart kan knyttes til et semantisk indhold. Som man kan se, har Nur skrevet en god del af det arabiske alfabet. Hun eksperimenterer bl.a. med bogstavet خ⁵, der lydligt ikke er repræsenteret i det danske sprog. Nur forklarer forskningsmedarbejderen, at bogstavet lyder 'anderledes end dansk' og demonstrerer, hvordan man udtaler det. Hun viser på den måde dels, at hun kender det arabiske fonem, der knytter sig til bogstavets grafiske fremtrædelsesform, dels at hun har opdaget, at der er lyde på

5 Upåagtet at hun har spejlvendt bogstavets grafiske fremtrædelsesform.

arabisk, der ikke findes på dansk. Nur har opdaget det fonetiske princip på arabisk, en erfaring, hun kan trække på i sin tilegnelse af dansk skriftsprog. En videre undersøgelse af Nurs arabiske krusemaduller vil sandsynligvis vise skriftsprogsforståelse, der kommer til udtryk på mange andre måder.

Opsamling

Centrale erfaringer fra aktiviteten 'En dag i 0. klasse' er, 1) at børnene bruger – og udvikler deres forståelse af literacy og biliteracy i uformelle sammenhænge, 2) at børnenes eksperimenter med skriftsprog er indlejret i sociale kontekster, og at børnene bruger dem til at udvikle identitet som skriftsprogsbrugere. Erfaringerne understreger desuden den diversitet, der kendetegner børnenes erfaring med og gryende forståelse af skriftsprog i det enkelte klasserum.

Kapitel 3

"Må jeg tegne et bogstav?"

– når børnehaveklassebørn skriver lige, hvad de vil

Af Line Møller Daugaard & Uffe Ladegaard

"Må jeg tegne et bogstav?" Sådan spurgte Yosra under den anden dataindsamlingsaktivitet, hvor børnene i grupper på fire-fem børn fik et blankt ark papir og en blyant og blev bedt om at skrive lige, hvad de ville. Efterfølgende blev de bedt om at læse, hvad de havde skrevet, og forskningsmedarbejderen talte med børnene om deres tekster.

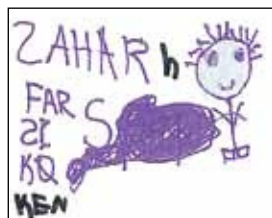
Målet med aktiviteten var at få et indblik i børnenes produktion og forståelse af skrift ved starten af børnehaveklassen for på den måde at afdække deres udgangspunkt for skriftsprogstilegnelse. Inspirationen til aktiviteten kommer fra Buckwalter & Lo: "'Write anything you can', a technique described and used by Harste et al. (1984) in their research with emergent writers. In this task, a child is given a piece of blank paper and a writing utensil then asked to write or pretend to write anything they can write. After the child finishes, the researcher asks the child to read what they wrote" (Buckwalter & Lo 2002:275).



Der var – ikke overraskende – stor forskel på, hvordan børnene greb opgaven an. Nogle skrev løs fra start til slut, mens andre havde sværere ved at komme i gang, og enkelte børn skrev slet ikke, men tegnede. På tværs af disse individuelle forskelle tegnede aktiviteten imidlertid et billede af børnehaveklassebørn, der er i gang med at tilegne sig grundlæggende skriftsproglige principper, og som i flere tilfælde bringer viden om skrift på forskellige sprog i anvendelse i deres leg med skrift på flere sprog.

At udnytte de forhåndenværende ressourcer – socialesemiotik i praksis

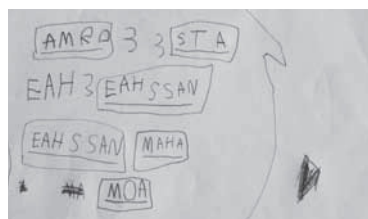
Gennem aktiviteten bliver det tydeligt, hvordan børnene udnytter de forhåndenværende ressourcer i deres skriveproces. Nogle lader sig inspirere af de alfabetplakater, der findes i lokalet, mens andre skriver ord af fra penalhuse, bøger i lokalet og verdenskort. Et barn tager en plastikplade med udstansede bogstaver frem fra penalhuset og bruger det som støtte til at skrive bogstaver, og et andet barn skriver 'Arla Foods' af fra en mælkekasse.



Desuden bruger børnene i vid udstrækning hinanden som ressourcer. Sahar skriver af efter Ken, så der står 'KEN' på hendes ark side om side med ord som FAR', 'IS' og 'KO'. Og Mehdi ender med kun selv at få skrevet Mehdi nederst på sit ark, men har til gengæld på bagsiden af arket noteret en række bogstaver, som han har skrevet i sit forsøg på at

hjælpe Suhayla med at skrive sit navn.

Mens børnene skriver lige, hvad de vil, skaber de således aktivt betydning i det rum, de befinder sig i, og de udnytter behændigt de ressourcer, der findes i rummet. Eksemplerne viser også, at skriftlighed ikke (udelukkende) er et individuelt og kognitivt fænomen, men i høj grad også noget, der udspiller sig i relationerne mellem børn i en bestemt kontekst.

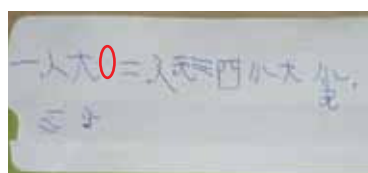


Optagethed af ord

Børnenes tekster afspejler forskellig grad af og forskellige former for optagethed af sprog. Flere børn er eksempelvis optaget af ordet som sproglig enhed, og det markerer de i deres tekster gennem anvendelse af forskellige strategier.



Amro har således valgt at lave firkanter om sine ord for at markere grænserne mellem ordene, mens Farid opdeler i ord ved at sætte en lodret streg.



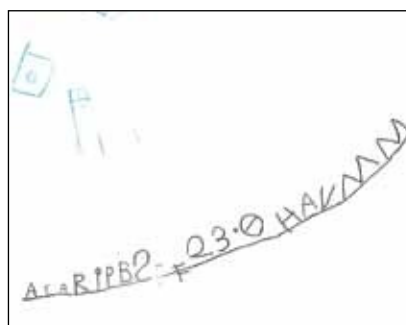
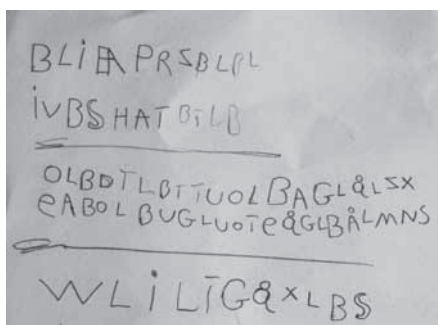
Vivian, der har kinesisk som modersmål og ved andre lejligheder har vist, at hun allerede ved

starten af børnehaveklassen kan både genkende og skrive en række kinesiske tegn, sætter indimellem en prik for at adskille tegn fra hinanden (her efter det tredje tegn læst fra venstre) og forklarer det med, at tegnene "ikke må klistre sammen".

Optagethed af at ordne bogstaver på linjer

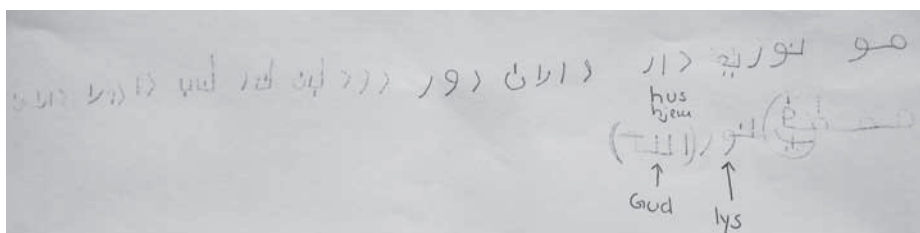
Andre børn retter opmærksomheden mod at ordne deres bogstaver på linjer. Det giver sig hos Batol udslag i omhyggeligt ordnede rækker af bogstaver, som indimellem adskilles af en vandret linje. Aya ordner også sine bogstaver (og tal) på en linje, og da

bogstaverne er kommet til at skråne i en bue opad mod arkets højre hjørne, må linjen naturligvis følge bogstaverne.

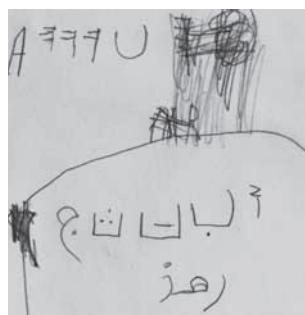


At skrive på flere sprog

Selvom en stor del af børnene har et andet modersmål end dansk, vælger langt de fleste af børnene spontant at skrive på dansk. Markante undtagelser er Nur og Amani, der begge skriver på deres modersmål arabisk. Nur skriver en række forskellige arabiske ord og forklarer ivrigt deres betydning for forskningsmedarbejderen og de øvrige børn i gruppen:



Amani skriver i stedet de fem første bogstaver i det arabiske alfabet og forklarer, at "det er ligesom ABC på dansk". Et andet sted skriver hun sit navn på arabisk og demonstrerer herved, at hun kender til de forskellige fremtrædelsesformer, de arabiske bogstaver kan have. Den arabiske skrift skelner ikke mellem store og små bogstaver, men til gengæld har hvert enkelt bogstav op til fire forskellige fremtrædelsesformer afhængigt af, om det står alene, i starten, midt i eller i slutningen af et ord. Desuden er læseretningen på arabisk højre-venstre. Måske er det denne erfaring med direktionalitet, som Amani overfører, da hun efterfølgende skriver forskningsmedarbejderen



a	ا			ا
b	ب	ب	ب	ب
t	ت	ت	ت	ت
tha	ث	ث	ث	ث
j	ج	ج	ج	ج

Uffes navn fra højre mod venstre med konsekvent spejlvendte bogstaver?

Børnene er således ofte opmærksomme på, at nogle af de sprog, de møder i deres hverdag, skrives med andre skriftsystemer end det latinske alfabet. Guled med somali som modersmål forklarer, at man godt kan skrive på somali, men at det ser ud ligesom på dansk. Det forsøger han at forklare for forskningsmedarbejderen ved først at skrive sit navn nederst på arket med rødt. Oven over hvert bogstav skriver han nu samme bogstav for på den måde at anskueliggøre, at man på både dansk og somali anvender latinske bogstaver.

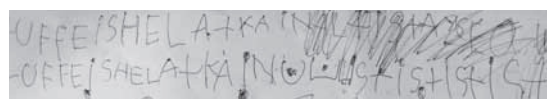
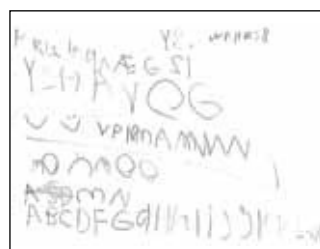


Saidah, der har arabisk som modersmål, fortæller, at man godt kan skrive på arabisk, men at det er svært, og at hun ikke helt kan huske, hvordan man gør. Men "det er ikke ligesom danskerne", fastslår hun, og hun vil i hvert fald ikke "tegne dem" sammen med sine danske bogstaver. Så hun vender papiret om og laver forsigtigt et lillebitte arabisklignende tegn på bagsiden, helt ude

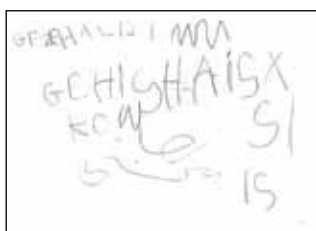
ved papirets kant – og visker det herefter lynhurtigt ud igen. Det er tankevækkende, at de to sprog for hende repræsenterer så adskilte verdener, og at den arabiske skriftverden tilsyneladende ikke hører hjemme i skolens univers.

Leg med skrift på tværs af sprog

Hos andre børn findes der imidlertid stor lyst til at lege og eksperimentere med skrift på tværs af sprog. Kainat og Hela har begge pashto som modersmål, og i begge pigers tekster finder man eksempler på legeskrivning af enkeltbogstaver på pashto:



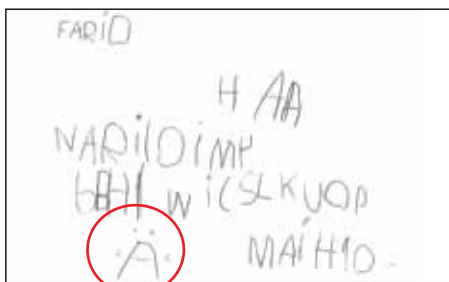
Gezhal eksperimenterer også med sit modersmål dari, men hun leger ikke med de enkelte bogstaver, men med det samlede skriftbilledes udtryk:



تمام افراد بشر آزاد زاده میشوند و از لحاظ حیثیت و کرامت و حقوق با هم برابرند. همگی دارای عقل و وجدان هستند و باید با یکدیگر با روحیه ای برادرانه رفتار کنند.

Sprogmosaik – at kombinere viden om skriftsystemer og skabe nye tegn

Et interessant eksempel på, hvordan børnene i skriveaktiviteten trækker på viden om sprog og skrift på tværs af sprog, findes i Farids tekst. Farid har primært skrevet danske bogstaver, men nederst på arket har han lavet et særligt bogstav, nemlig et stort A tilsat fire prikker fordelt over den øverste halvdel af bogstavet. Han siger selv, at det er lidt ligesom hans modersmål dari på grund af prikkerne.



Og det har han ret i: Netop prikker er en væsentlig del af skriftbilledet på dari (ligesom det gælder for urdu, pashto og arabisk). Prikkerne kan være enkelte, dobbelte eller tredobbelte, og de placeres enten over eller under bogstavet. Desuden har de betydningsadskillende funktion, hvilket vil sige, at det samme grundtegn ændrer betydning, alt afhængigt af om der er prikker eller ej, og hvor mange der er – præcis som det er tilfældet med A og Å i det danske alfabet.

I biliteracy-forskningen kaldes sproglige eksperimenter som Farids for sprogmosaik; en betegnelse, der blandt andet dækker over, at det tosprogede barn i den tidlige skriftsprogstilegnelse kombinerer viden om modersmålets skriftsystem og målsprogets skriftsystem og derudaf skaber en ny form (Mor-Sommerfeld, 2002). I denne optik kan Farids sprogmosaik både betragtes som udtryk for leg med sprog og skrift og som tegn på aktiv tilegnelse af sprog og skrift. Farid er således i fuld gang med at sætte tegn på sprog, og det er da også hans sprogmosaik, der fungerer som logo for forsknings- og udviklingsprogrammet "Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive".



Opsamling

Gennem ”Skriv lige hvad du vil”-aktiviteten har vi fået indsigt i (nogle af) børnehaveklassebørnenes mangesidige indgangsvinkler til skriftsprog. I deres første skrivning trækker børnene på erfaringer fra en række kontekster som deres hjem, skolens undervisning og de nære omgivelser i den konkrete skrivesituation, og de bruger aktivt hinanden i skriveprocessen. Desuden inddrager mange børn kreativt erfaringer fra andre sprog end dansk. I aktiviteten demonstrerer børnehaveklassebørnene således ressourcer, der rækker langt ud over klasseværelset og skolens skriftsprogsundervisning, hvor fokus ofte alene er på dansk skrift.

En væsentlig udfordring for skriftsprogsundervisningen bliver således at give børnene mulighed for at trække på deres samlede sproglige repertoire og erfaringsgrundlag i skriftsprogstilegnelsen. I den forbindelse kunne en mulighed være at lade ”Skriv lige hvad du vil” og lignende åbne skriveaktiviteter fungere som supplement til de evalueringsformer, som i øvrigt anvendes i indskolingen til at afdække børnenes literacykompetencer, idet aktiviteten synes at have et særligt potentiale i forhold til at få indsigt i de tosprogede børns ressourcer og erfaringer med skrift – på tværs af sprog.

Kapitel 4

"Arabisk er en båd, kinesisk er musik" – når børnehave- klassebørn udforsker tegn og skrift på tværs af sprog

Af Line Møller Daugaard & Winnie Østergaard

Som tredje dataindsamlingsaktivitet i 0. klasse havde vi tilrettelagt en sorteringsøvelse, hvor børnene i grupper på tre til fire blev præsenteret for omkring tyve forskellige kort, der alle repræsenterede tegn og skrift – fra det karakteristiske McDonald's-M over danske ord som 'bus' og 'børnehave' til enkle ord på tyrkisk, arabisk og russisk, skrevet med de respektive skriftsystemer.



Kortene blev lagt foran børnene, og herefter blev de opfordret til at tænke over, hvilke kort der kunne høre sammen. Målet med aktiviteten var at udforske børnenes gryende forståelser for sprog og skrift i forlængelse af biliteracyforskeren Illiana Reyes' påpegning af, at "[...] emergent bilinguals learn and develop their own 'theories' and 'concepts' about language and literacy from an early age" (Reyes 2006:267).

Vi var således interesserede i at afdække, hvilke forståelser af sprog og skrift børnene i 0. klasse har, når de starter i skole.

Aktiviteten forløb forskelligt i de fem klasser – og fra gruppe til gruppe i samme klasse. For nogle børn var opgaven tydeligvis abstrakt og til tider vanskelig at koncentrere sig

om, men på tværs af klasserne og grupperne afdækkede aktiviteten en høj grad af sproglig nysgerrighed knyttet til tegn og skrift. Børnene gik på opdagelse i skriftsproget, lod sig fascinere af skrift og tegn og udforskede med stor fantasi skrift og tegn på tværs af sprog.

Ét kort vakte stor umiddelbar genkendelsesglæde hos børnene: Det karakteristiske gule M på rød baggrund. Alle børnene genkender McDonald's-logoet, men de ser forskellige ting. Mange børn kobler direkte til deres personlige erfaringer og fortæller om deres besøg på McDonald's, mens andre børn ser bogstavet M. Mehdi siger fx, at "der er et M ligesom i mig og Muhib", og Fahad tegner et M i luften foran sig.

Kinesisk er musik – om sproglig fantasi knyttet til skrifttegn

Det kinesiske tegn for 'and' optager også børnene. "Åh, kinesisk" udbryder Muhib, da han ser det, og herefter laver han kung-fu bevægelser i luften, akkompagneret af kung-fu-agtige lyde. I deres bud på, hvad tegnet ligner og/eller betyder, viser børnene



stor fantasi. Yosra siger, at det er musik (hun tænker formentlig på noder), mens Samira og Emmelie hæfter sig ved tegnets første del og siger, at det ligner et flag. Kenan ser derimod en brødrister i tegnet, og Christopher og Andreas diskuterer, om der er tale om et menneske med en guitar eller et menneske med en walkie-talkie. Mehdi forsøger at læse tegnet og siger, at der står ching-chang-chung.

"Der er en pige, der går i Libanon" – at skabe sammenhæng

En anden form for fantasi demonstrerer børnene, når de kobler forskellige piktogrammer.



Kathrine parrer således kortet med McDonald's og piktogrammet med dametoilet med den begrundelse, at "der er toilet på McDonald's". Nadia vælger piktogrammet med dametoilet og billedet af en nummerplade og forklarer: "Fordi der er en pige, der kører bil".

Samme Nadia, som har libanesisk baggrund, kombinerer lidt senere piktogrammet med dametoilet med kortet med arabisk skrift, som hun tidligere har identificeret som "Libanon". Hun siger, at "der er en pige der går i Libanon", og Mehmet foreslår, at hun også tager kortet med nummerpladen, så pigen kan køre i bil til Libanon.

I disse eksempler er det tydeligt, hvordan børnene både sammen og hver for sig konstruerer sammenhæng og udvikler små narrative forløb med afsæt i tegnene på kortene og således aktivt anvender deres mundtlige sprog i deres udforskning af tegn og skrift.

”De her bogstaver kan jeg genkende” – om kendskab til danske bogstaver

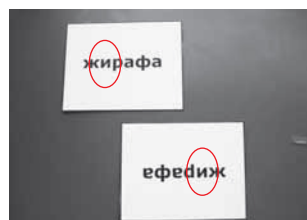
Børnenes genkendelsesglæde omfatter også de danske bogstaver. ”De her bogstaver kan jeg genkende”, siger Christian glad, da han ser kortet, hvor der står ’BUS’ med store bogstaver – et kort, som mange børn udpeger som ”dansk”.



Børnene demonstrerer i aktiviteten kendskab til danske bogstaver på forskellige måder og forskellige niveauer. Mange børn er i stand til at benævne et eller flere af bogstaverne i ’BUS’, og andre skelner mellem det store B på ’BUS’-kortet og det lille b på ’børnehave’-kortet.

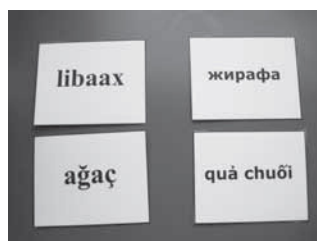
Det personlige forhold til skriften – mit bogstav

Børnenes genkendelse og identifikation af bogstaver tager ofte udgangspunkt i det, de kender fra deres eget navn og navnene på familiemedlemmer og venner. Nadia tager eksempelvis kortet med det serbiske ord ’жирафа’, der er skrevet med kyrilliske bogstaver. Hun hæfter sig ved det spejlvendte N (som på kyrillisk repræsenterer en i-lyd) og siger glad: ”Det er mit bogstav”. Ved siden af kigger Sholah med, og sammen vender og drejer de kortet i et forsøg på at få N’et til at se mere ’rigtigt’ ud.



Et andet eksempel giver Nicklas, der går i O.B, da han nøje gransker det russiske ord ’дерево’. Han peger først på det indledende bogstav д, et kyrillisk D, og herefter på de følgende bogstaver (е) og siger: ”Hvis man fjerner den her (д) og alt det der (е), så står der O. B ”.

Andre børn bruger på samme måde identifikation af enkelte bogstaver til at begrunde, hvorfor udvalgte kort hører sammen. Eksempelvis blev det somaliske kort (libaax) parret med det tyrkiske (ağaç) og det serbiske (жирафа) med det vietnamesiske (quả)



chuối) med den forklaring, at de alle indeholder A, ligesom det russiske kort (депево) blev sat sammen med det vietnamesiske (quả chuối) med henvisning til det fælles O. Endelig blev kortene 'børnehave' og 'BUS' parret af Farid, fordi der – som han med største selvfølge forklarede – ikke var F i nogen af ordene.

Fascination af skrifttegnenes grafiske aspekt

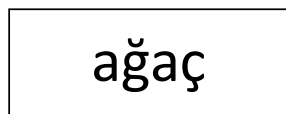
Børnenes fascination af de forskellige skrifttegn er i mange tilfælde knyttet til tegnenes grafiske aspekt. Mehdis interesse fanges af det russiske ord skrevet med kyrilliske bogstaver. Gezhal mener, at det er dansk, men da Mehdi kigger nærmere på det, skriger han af grin, peger på det første bogstav (Д, et kyrillisk D) og fniser: "Prøv og kig på den her, det er da ikke dansk".

Kort med ord skrevet med skriftsystemer, som er markant anderledes end den danske udgave af det latinske alfabet, er genstand for stor interesse og nysgerrighed hos



børnene, og ord skrevet med disse skriftsystemer blev ofte parret med bemærkninger om, at kortene så sjove eller mærkelige ud, her eksemplificeret ved det kinesiske tegn, georgisk skrift (ცხვინო), arabisk skrift (الكلب) og thailandsk skrift (ต้นไม้).

Enkelte børn gav sig i kast med avancerede undersøgelser af grafiske særtræk ved de forskellige skriftsystemer. Det ses fx, da Muhib, Gezhal og Mehdi undersøger kortet



med tyrkisk skrift (ağaç). Tyrkisk skrives med en særlig udgave af det latinske alfabet, der bl.a. indeholder en række bogstaver, som er velkendte fra det danske alfabet, men

som er tilføjet diakritiske tegn over eller under bogstavet, sådan som det er tilfældet for bogstaverne ğ og ç på kortet. Muhib mener, at det er engelsk; Mehdi fastslår, at det i hvert fald ikke er dansk, og Gezhal uddyber: "Fordi der er prikker oppe over". Mehdi peger på det diakritiske tegn over ğ og siger, at det ligner en mund.

Det sete afhænger af øjnene, der ser

Endelig var kortet med arabisk skrift genstand for stor opmærksomhed og interesse blandt børnene. På kortet står der الكلب (al-kalb, 'hunden'). Den arabiske læse- og

skriveretning er højre-venstre, og det første bogstav fra højre er således ا (alif). Herefter følger ل (laam), ك (kaaf), ل (laam) og ب (baa).

الكلب

Christian, hvis modersmål er dansk, siger umiddelbart om kortet, at det må være en båd, men fortsætter straks efter "... men både plejer ikke at have sådan noget der", idet han peger på prikken under bogstavet ب sidst i ordet.

Børnene med arabisk som modersmål genkender ordet som "arabisk" eller "arabisk skrift", mens flere børn med afghansk baggrund siger, at det er afghanske bogstaver; Muhib med den tilføjelse, at "arabere også bruger det". Nadia med pakistansk baggrund siger, at det er Pakistan, mens Nadia med libanesisk baggrund siger "Libanon", da hun ser kortet. Endelig siger flere børn "koran" eller "koranen" om kortet med arabisk skrift.

At få øje på børnenes erfaringer med skriftsprog

Børnenes reaktioner på og læsninger af kortet med arabisk skrift afspejler således i vid udstrækning deres forskellige erfaringer med og forhold til arabisk skrift. Og ikke kun børn med arabisk som modersmål eller et modersmål, som benytter sig af en variant af det arabiske skriftsystem (sådan som det fx er tilfældet for dari, farsi, pashto og urdu), har et forhold til arabisk.

Det fremgik tydeligt, da Misba med somali som modersmål fik øje på kortet med arabisk skrift. Nogle minutter tidligere var hendes gruppe optaget af McDonald's-kortet, men Misba kunne ikke få øje på M'et og blev derfor drillet af de øvrige børn i gruppen. Siden var hun noget tilbageholdende, men pludselig tager hun kortet med arabisk skrift ud af hånden på Nuradiin, ser opmærksomt på det arabiske ord og siger så med fast stemme "Der står alif og baa", mens hun peger på de respektive bogstaver. Alif og baa er de første bogstaver i den arabiske alfabetremse, og Misbas identifikation af de to bogstaver bliver nu startskuddet til, at Misba sammen med de øvrige børn i gruppen i kor fremsiger hele det arabiske alfabet

Misbas eksempel er interessant, fordi aktiviteten i hendes tilfælde afdækkede et hidtil uset og uudnyttet potentiale. Oven i købet er den viden om skrift, som Misba i eksemplet demonstrerer, ikke knyttet til hendes modersmål somali, som man måske kunne forvente, men til et tredje sprog, arabisk, der tilsyneladende spiller en rolle og

har en funktion i hendes hverdag – i Misbas tilfælde er det formentlig brugen af skrift som social praksis i Koranskolen, som trækkes ind i skolerummet. Misbas eksempel kan således tjene som en påmindelse om, hvor vigtigt det er at få øje på og at komme tæt på børnenes konkrete sproglige erfaringer og praksisser.

Opsamling

Gennem sorteringsaktiviteten har vi fået indsigt i nogle af de literacy- og biliteracy-erfaringer, som børnene har med i skole, når de starter i 0. klasse. På tværs af klasser og grupper har vi kunnet spore en villighed til at udforske tegn og skrift og en høj grad af sproglig opmærksomhed, sproglig nysgerrighed og sproglig fantasi knyttet til tegn og skrift på tværs af sprog. Aktiviteten giver således anledning til at overveje, hvordan man som pædagog, lærer eller forskningsmedarbejder kan få indsigt i, hvordan børnenes erfaringer med og forståelser af sprog og (bi)literacy udvikler sig, og hvordan viden om disse erfaringer og forståelser kan inddrages i den pædagogiske praksis omkring børnene. På en af de fem skoler stod netop disse spørgsmål centralt i tilrettelæggelsen af det første aktionsforskningsforløb i 0. klasse. Erfaringerne fra dette forløb formidles i kapitel 10.

Kapitel 5

"Vi skal prøve at bruge vores ankel" – børnehave- klassebørns forestillinger om at læse og skrive

Af Line Møller Daugaard, Ulla Lundqvist & Winnie Østergaard

"Vi skal prøve at tænke. Vi skal prøve at bruge vores ankel". Sådan sagde Farid, mens han pegede på tindingen og lod forstå, at det var hjernen, han henviste til. Udsagnet er Farids svar på, hvad der sker, når man læser og skriver. Dét og en række andre spørgsmål indgik i de børneinterview, som blev gennemført på de fem skoler i januar 2009, hvor børnene var godt halvvejs gennem 0. klasse.



Børneinterviewene blev gennemført af forskningsmedarbejderen og fandt sted i par. Målet med børneinterviewene var at få indblik i børnenes forestillinger om (bi)literacy, som de kom til udtryk i samtalen med forskningsmedarbejderen, og i børnenes og hjemmets (bi)literacypraksisser, som de opleves af børnene. Som optakt til børneinterviewene var børnene blevet bedt om at lave en tegning af sig selv i en situation, hvor de læser eller skriver. På Hassans tegning ser man Hassan selv, som står ved siden af vasken i klasselokalet. På øverste hylde står drengenes krus og på nederste hylde pigernes krus – alle med børnenes navne på. Skriften er på drengenes krus angivet med grønt. Hassans tegning afspejler således hans forståelse af en literacybegivenhed, der har betydning i hans hverdag: Man må kunne læse for at vælge det rigtige krus, når man har brug for en tår vand.



Børneinterviewene blev gennemført med afsæt i en åbent formuleret spørgeguide, der dækkede følgende temaer:

- HVORDAN gør man, når man læser og skriver?
- HVORFOR skal man lære at læse og skrive?
- HVAD kan man læse og skrive?
- HVOR kan man læse og skrive?
- HVEM kan man læse og skrive sammen med?
- HVILKE SPROG kan man læse og skrive på?

I det følgende giver vi gennem eksempler på børnehaveklassebørnenes egne udsagn et indblik i børnenes forestillinger og erfaringer knyttet til læsning og skrivning, sådan som de kom til udtryk i børneinterviewene.

At læse er at tænke

Som det fremgår af Farids udsagn om nødvendigheden af at bruge ankelen, når man læser, er det at læse og skrive for mange af børnene i de fem 0. klasser tæt forbundet med at tænke. Som Kenan siger: "Når jeg læser, tænker jeg. Jeg tænker rigtig meget". Fahad supplerer og siger, at det også er nødvendigt at bruge sin fantasi, når man læser. Og som det fremgår af Muhib og Christians udsagn, er børnehaveklassebørnene opmærksomme på, at man kan trække på forskellige strategier, når man læser og skriver:

Når man synes, der er noget, der er svært at læse, når man går i 0., så man kan sige øh øh øh sso sso. Så kommer det sådan, så kommer slutningen. (Muhib)

Der er noget, du ikke kan gætte ved det. Du kan ikke gætte, at man også skal have lidt tålmodighed og vente lidt og så lige tænke sig om lidt med at lære at læse og så skal man sætte bogstaverne sammen også sådan ligesom 'den' og 'han' og 'en' og 'de', men 'de' det staves ikke D-I, det staves D-E. (Christian)

Når man læser, bliver man klog

Når det gælder formålet med at lære at læse og skrive, forbinder mange børn læse- og skrivefærdighed med høj prestige, og det at være god til at læse og skrive konstrueres som centralt for at blive opfattet som dygtig i skolen. På spørgsmålet "Hvorfor skal man lære at læse og skrive?" svarer børnene eksempelvis:

"Vi skal blive klog." (Yunis)

"Vi skal blive gode." (Fahad)

"Så man bliver bedre, så man får en medalje. Eller hvad?" (Vivian)

"Man bliver klog. Så kan man få en ynd- en u- en uddannelse (fniser forlegent). Det er svært at sige." (Gezhal)

Som det fremgår af Gezhal's udsagn, ser nogle børn allerede midt i børnehaveklassen en tæt sammenhæng mellem læse- og skrivefærdighed og fremtidige uddannelsesmuligheder.

Når man læser, er man stor – måske voksen

Hvis man bare sidder hele dagen, lærer man ikke at læse. Man kan lære, hvordan man spiller kort, man kan også blive videnskabsmand, hvis man bruger computer. (Storm)

Det at læse og skrive forbindes således med voksenlivet – på godt og ondt. Storm mener, at man kan blive fyret, hvis man ikke læser godt, og han understreger også, at læse- og skrivefærdighed ikke kommer af sig selv. Hvis man investerer tid og energi i at lære at læse og skrive, kan man til gengæld drive det vidt.

Nytteværdien i voksenlivet fremhæves også af Mads i den nedenstående ordveksling mellem ham og forskningsmedarbejderen Winnie:

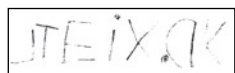
Winnie:	Når I nu bliver voksne, tror I så, I skal læse meget?
Mads:	Jaah, hvis nu vi skal på et sådant et kursus [...] Hvis nu vi får børn, så for vores børn.

Mads tænker indledningsvis i professionelle baner, men efter en lille pause bringer han et andet perspektiv på banen, nemlig en mulig fremtidig forælderrolle. Han trækker således læsning og skrivning ind i den private sfære, og det at læse højt er for ham tilsyneladende en naturlig del af forholdet mellem forældre og børn.

Børnehaveklassebørnene har således allerede i 6-års alderen klare forståelser af, at det at kunne læse og skrive spiller en rolle i hverdagslivet, både her og nu og i fremtiden. Literacy betyder noget for, hvem de er, og hvem de kan blive.

Jeg skriver nogle spil ...

Spørgsmålet om, hvad man kan læse og skrive, forbinder børnene i høj grad med brug af computere – typisk når de søger efter eller spiller spil på internettet. Det gælder eksempelvis for Yasin, som i eksemplet herunder peger på en af skriftens væsentlige funktioner for et børnehaveklassebarn: At lede hen til et godt spil.



Jeg skriver hele tiden, jeg skriver, hvad jeg kan li'. Jeg kan li' cartoon, disney channel, jetix. Jeg skriver nogle spil, jeg skriver jetix-spil ... (Yasin)



Så trykker vi på de her pile, når man trykker der, går han [spillefiguren] den her vej (viser gestikulerende retningen) den der siger til venstre, højre, op og så den der ned. (Rumi)

Rumi forklarer i stedet, hvordan hun sammen med Mayamma skriver, når de spiller computerspil hjemme. Rumi tegner pile-tasterne og control-tasten på pc'ens tastatur og forklarer herefter, hvordan pigerne får spillets figurer til at bevæge sig i forskellige retninger ved at bruge tasterne. Når børnene spiller, betjener de sig således af multimodale læse- og skrivestier.



Man kan bruge skriftsprog, når man laver hemmeligheder

Børnene bruger skriftsprog i mange og forskellige sociale situationer. Christian læser godnathistorie sammen med sin mor, når han skal sove, og hjemme hos Maxamedamin

foregår godnatlæsningen sammen med storebror. Maxamedamin forklarer, at de læser i en monsterbog, og at han er ved at falde ud af sengen, fordi den er så uhyggelig. Det er dog karakteristisk, at godnatlæsning blot er én ud af mange sociale sammenhænge, hvor børnene bruger skriftsprog. Således beskriver børnene mange forskellige situationer, hvor de bruger skriftsprog:

Når man går på biblioteket

"Jeg går på biblioteket med min mor og min storesøster. Vi køber bøger, og så læser min mor og min far for mig og min lillesøster og storesøster." (Hanadi)

Når man laver opgaver derhjemme

"Jeg laver masser af opgaver derhjemme. Mor og fars opgaver. På somalisk." (Khadija)

Når man ser tv og læser blade

"Min mor elsker at se tyrkiske film." (Haura)

"Min mor læser sådan nogle thai-blade." (Alicia)

Når man kommunikerer med skolen

"Min far skriver breve til Bara – en mand der bestemmer det hele på skolen." (Yousuf)

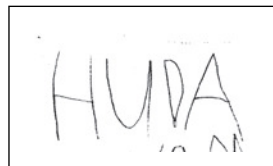
Når man laver hemmeligheder

"Min storesøster og lillesøster og jeg sidder og skriver hemmeligheder til hinanden. Ikke til de voksne." (Hanadi)

Skriftsprog har således ifølge børnene anvendelighed i mange sammenhænge. Brugen af skriftsprog ansues også i et bredt perspektiv, når det handler om hvilke sprog, der anvendes; der skrives og læses på engelsk, somali, tyrkisk, thai – eller hvad der er tilgængeligt og meningsfuldt i den konkrete situation.

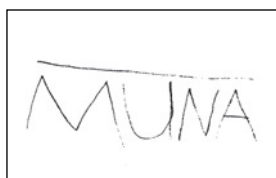
Min storebror har lært mig at læse

"Min storebror har lært mig at læse, så skriver jeg efter uden at kigge. Så skriver han: 'h-u-d-a'. Så siger han; 'Der står 'hu...'', og så siger jeg: 'Hu-da', så siger han: 'Ja'." (Rumi)



Rumi forklarer forskningsmedarbejderen, hvordan hendes ældre bror Abdi på otte år lærer hende at læse. Situationen kan ses som en literacybegivenhed, hvor Abdi medierer Rumis skriftsprogstilegnelse ved at opfordre hende til at lydere stavelserne i lillesøsterens navn 'Huda'. Muligvis bliver Abdis egen skriftsprogstilegnelse også medieret, når han tager rollen som mediator på sig, idet han stiller sin skriftsprogsekspertise til rådighed for Rumi.

I det næste eksempel er det i stedet lillesøsteren Huda på to år, der profiterer af Rumis skriftsprogsekspertise. Rumi forklarer, hvordan hun hjælper Huda med at skrive:



"Jeg kan li' og hjælpe hende [Huda] med at skrive. Jeg holder oppe og hun holder nede [på blyanten], og så siger jeg: 'lav en streg'. Og så gør hun sådan her, og så tegner vi krumseduller. Og så vender jeg [papiret] om, så siger jeg: 'Sådan, så laver jeg en streg, så laver hun en streg'." (Rumi)

Eksemplerne peger på en synergi mellem søskende, hvor de gennem fælles brug af skriftsprog understøtter hinandens literacytilegnelse.

"Det er ikke så svært ..." – at lære at læse og skrive på flere sprog

Mange af børnene i de fem 0. klasser er ikke udelukkende i gang med at lære at læse og skrive på dansk; de møder også i deres hverdag skrift på en række andre sprog. Det gælder børnenes modersmål, men det gælder også det engelske sprog og andre sprog, der spiller en rolle i børnenes hverdagsliv:

"Jeg har den [De tre små grise] på engelsk. Min mor, hun kan godt læse engelsk, så læser hun det på dansk for mig." (Theresa)

"Jeg har sådan en bog, hvor man åbner, så siger den Jingle Bells, Jingle Bells (synger)." (Muhib)

"Engang i Bilka var der sådan en bog med batteri, når man åbner, siger den Happy Birthday to you (synger)." (Farid)

Som vi tidligere har set, møder børnehaveklassebørnene ofte engelsk i cyberspace. Men børnene identificerer også en række andre sammenhænge, hvor literacy på engelsk indgår – fra børnenes hjem til kommercielle rum som Bilka.

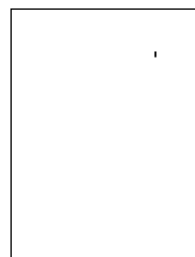
Khadiija, som har somalisk baggrund, beskriver i børneinterviewet sit skriftsproglige hverdagsunivers og fortæller, at de i hendes hjem læser både danske og somaliske bøger – og noget, hun kalder 'Tyrkiet'. Hun fortæller også, at hendes far har en computer, som man kan høre musik og spille på. Hun mener, at computeren er somalisk, men konstaterer, at den kun kan skrive danske bogstaver. Der er til gengæld både somaliske og danske spil, og de somaliske spil er lettere at forstå, synes Khadiija.

Dania med arabisk baggrund fortæller ivrigt om, hvordan hendes far har lånt en arabisk børnebog til hende – og hvordan det har ændret hendes syn på Alfons Åberg.

"En gang min far han hentede Alfons på arabisk (smiler og lyser op). [...] Og så blev jeg glad for den Alfons." (Dania)



Under børneinterviewene demonstrerer flere af børnene, at de ud over at være i gang med at lære at skrive danske bogstaver, sideløbende tilegner sig andre skriftsprog. I uddraget herunder sammenligner tre piger med dari og somali S'er på dansk, somali og dari, og sammen konstruerer de undervejs en fælles tekst, hvor der skrives bogstaver på flere sprog – og fra forskellige placeringer rundt om bordet.



Samira: "Jeg kan godt skrive S. Det starter herfra (viser skriveretning højre-venstre med fingeren på bordet)."

Sholah vil se, og Suhayla får Samira til at skrive på et stykke papir. Samira skriver س – et dari-bogstav, der svarer til det danske S – mens Sholah og Suhayla ser opmærksomt på. Sholah siger, at hun også kan, og at det ikke er så svært.

Suhayla: "Må jeg godt lave S på somalisk? Det er ligesom dansk."

Børneinterview om (bi)literacy – et rum for refleksion

Børneinterviewene har givet mulighed for at komme tæt på de enkelte børnehaveklassebørn og for at få øje på nogle af deres tanker, erfaringer og forestillinger knyttet til sprog og skriftsprog. At have 10, 20 og i sjældne tilfælde op mod 25 minutter til en

fokuseret samtale om det at læse og skrive med to-tre børn, i fred og ro, i et separat lokale, sådan som det har været tilfældet i børneinterviewene, skaber et rum, hvor man kan få adgang til børnenes verden og forskellige erfaringshorisonter på en helt anden måde, end det er muligt i hverdagens hektiske liv i klassen. Børneinterviewene åbner mulighed for at se andre sider af børnehaveklassebørnene end dem, der er synlige i klassen, og indimellem giver det mulighed for at se og forstå ting, som man risikerer at overse, når børnene er samlet i en klassesammenhæng.

Det gælder for eksempel for Yunis med somalisk baggrund. Hvor Yunis i hverdagen ofte opleves som ukoncentreret og lettere urolig, mødte forskningsmedarbejderen i børneinterviewet en helt anden Yunis. Han var tålmodig, koncentreret og eftertænk-som i de næsten 25 minutter, som dette interview helt ekstraordinært varede, og han svarede villigt og indsigtfuldt på mange af de abstrakte og svære spørgsmål om at læse og skrive. Yunis viste også en hidtil uset appetit på at lære sprog og at lære om sprog.

Yunis fortæller indledningsvis ivrigt om, hvordan han lærer dansk og somali, men som det fremgår, er han også optaget af 'afghanisk', og han har tilsyneladende lagt en slagplan og fundet en god sproglærer. Og han stopper ikke der; faktisk vil han gerne øve sig på alle verdens sprog ...

*Jeg øver mig på afghanisk. Jeg skal bare høre det fra Bilal fra andente klasse. [...]
Jeg vil gerne øve mig på alle sprog. Hvor mange sprog er der? (Yunis)*

Opsamling

Yunis' eksempel – som ikke er enkeltstående – kan illustrere, hvordan der gennem bør-neinterviewene blev skabt et rum, hvor vi som forskningsmedarbejdere ikke bare kom tæt på børnene og fik værdifuld indsigt i deres viden og erfaringer knyttet til (bi)literacy, men hvor vi også fik mulighed for i nogle tilfælde at få øje på nye sider af børnene.

I dette tilfælde opstod rummet i tilknytning til dataindsamlingen på individniveau i "Tegn på sprog". Men også i hverdagens pædagogiske praksis vil man med børne-haveklasselederen, dansklæreren, dansk som andetsproglæreren eller skolens læ-sevejleder i rollen som interviewer kunne etablere tilsvarende rum med tid og ro til at møde de enkelte børnehaveklassebørn og give dem både sprogbrugstid og tid til refleksion over deres literacytilegnelse.

Kapitel 6

"Hallo, der er en slange, der vil æde mig" – om mundtlig sprogbrug og narrativ praksis

Af Birgit Orluf & Ulla Lundqvist

"Hallo, der er en slange, der vil æde mig", siger Kübra, der er i gang med at konstruere en laaang historie i samarbejde med Alicia. Udsagnet er et eksempel blandt mange på den kreative sproglige opfindsomhed, der kendetegner børnenes interaktion, når de bliver bedt om at fortælle en laaang historie ud fra seks genstande. Som en del af dataindsamlingen på individniveau gennemførte forskningsmedarbejderne aktiviteten 'Fortæl en laaang historie' på den enkelte skole ved slutningen af 0. klasse. Målet med aktiviteten har været at få indblik i børnenes brug af (dansk) talesprog i interaktion med et andet barn gennem en narrativ.

Hvorfor undersøge børnenes mundtlige sprog?

Læsning og skrivning er sproglige fænomener, der ikke kan anskues løsrevet fra den generelle sprogudvikling (se fx Danbolt, 2009; Lundberg & Høien, 1989). Således vil læsevanskeligheder ofte bunde i sproglige vanskeligheder. Eksempelvis har Hagtved (1996) vist, at der hos mange svage læsere kunne registreres svagheder på en række sproglige områder, der blandt andet omfatter orddefinitioner og brug af fortællende sprog (Hagtved, 2004:169). Det er således væsentligt for alle børns vedkommende ikke at fokusere isoleret på skriftsprogstilegnelsen, men at se den som en del af børnenes generelle sprogudvikling.

Ikke mindst er det væsentligt, når det handler om flersprogede børn, der lærer at læse og skrive på deres andetsprog. Som nævnt i den indledende artikel i denne bog kan man for deres vedkommende ikke tage for givet, at skriftsprogstilegnelse handler om at sætte tegn på et sprog, de i forvejen behersker. Derimod er det kendetegnende, at deres skriftsprogsudvikling foregår sideløbende med deres andetsprogsudvikling. Overses dette, risikerer man måske i bedste mening at bidrage til, at disse børn udvikler sig til det, man ofte benævner "tekniske læsere", det vil sige læsere, der uden besvær kan afkode en tekst, men har problemer med at forstå den. Der er samtidig en risiko for, at eventuelle vanskeligheder, der stammer fra, at man endnu ikke behersker dansk, forveksles med grundlæggende læsevanskeligheder. Det kan igen betyde, at den efterfølgende pædagogiske indsats bliver skæv.

For at opnå kendskab til børnenes generelle sprogudvikling har vi bedt børnene om parvis at fortælle en lang historie. Vi har således lagt op til, at børnene konstruerer en narrativ, der grundlæggende forstås som en fortælling med en tidslinje. Mange børn begynder så småt at fortælle, allerede fra de er to til tre år gamle (Whitehead, 2004).

Børn og narrativer

Narrativer kan formuleres i tale eller på skrift. De første sammenhængende tekster, som børn typisk bliver bedt om at skrive i skolen, er narrativer. Uden at hævde at udviklingen af den mundtlige narrativ ikke har betydning i sig selv, påpeger Hagtved (2004:202) også, at "[d]et at tale i monolog giver en slags mundtlig fortræning til de udfordringer, som møder barnet i skriftlig fremstilling – i at motivere og forfølge et tema og i at skabe sproglig helhed, struktur og tekstsammenhæng (kohæsion)." Hagtved gør i den forbindelse også opmærksom på, at det at forfatte en narrativ, der grundlæggende er monologisk, ikke nødvendigvis skabes af en person alene, men at det også kan foregå som en samproduktion.

Gennem børnenes fælles forberedelse og siden fortælling af deres 'lange historie' søger vi således at få indblik i deres mundtlige sprogbrug og deres narrative praksis. Vigtigt er det i denne sammenhæng at pege på, at børnenes sproglige produktion i den konkrete kontekst ikke kan ses som et entydigt og fuldgældigt udtryk for en sproglig kunnen, men at den skal ses i nær tilknytning til den konkrete kontekst, der blandt meget andet formes af den ramme, vi sætter om sprogbrugen, og af de sociale relationer, der uundgåeligt vil være til forhandling, når børnene bliver bedt om i fællesskab at skabe en fortælling.

Fortæl en lang historie

- Børnene inviteres parvis ind i et særskilt lokale, hvor de bliver præsenteret for seks genstande (en lommelygte, en mobiltelefon, en vindrueklase, en sko, et X og en træfigur)
- Forskningsmedarbejderen beder børnene om at fortælle en lang historie med udgangspunkt i nogle af eller alle genstandene
- Børnene skaber sammen en historie



- Børnene fortæller historien til forskningsmedarbejderen ved kameraet
- Både første og anden version af børnenes historier bliver videooptaget.

Dette kapitel fremhæver karakteristiske træk ved børnenes mundtlige sprogbrug og narrative praksis, som den kommer til udtryk i samtalerne i 'Fortæl en laaang historie'.

"Det er en farlig historie"

... fortæller Yasin lakonisk som optakt til sin og Sintuyaas historiefortælling. Det er helt karakteristisk, at børnene fortæller farlige, dramatiske og fabulerende historier, hvor de trækker på kendskab til mange genrer, der knytter sig til digitale medier, blandt andet tegnefilm, computerspil, pop & hip hop, men også mere konventionelle dramaturgiske fortællinger som eventyr.

I historierne optræder politi, trolde, hekse, spøgelser, slanger med bryster, robotter, beatboxere, numser, store og små mænd og figurer som Agent X, Action Man, Doctor X og Obi Van. De kører, flyver, løber, svømmer, sprænger, fægter, falder og dræber, kysser og skyder med laserstrålelommelygter og bruger bazookaer og kraftskjold.

Der er store individuelle forskelle på, hvordan børnene vælger at fortælle en historie. Flertallet skaber en narrativ, der former sig som en frit associerende kædefortælling. Enkelte børn fortæller hver sin historie.

På tværs af de forskellige måder at fortælle en farlig historie på kan børnenes narrative praksis iagttages, som den kommer til udtryk gennem en række sproglige træk i interaktionen: tekstsammenhæng, fortællerpositioner, sætningsopbygning, citationspraksis samt brug af lydord og sproglige nydannelser.

Hvordan skabes sammenhæng i historierne?

Børnenes narrative praksis kan blandt andet iagttages gennem historierens sammenhæng på globalt niveau, også kaldet kohærens. Narrativerne opbygges typisk gennem en treleddet struktur bestående af åbning, en række episoder og afslutning, hvoraf åbning og afslutning optræder som forholdsvis stabile størrelser.

Eksempler på åbning

- Der var engang en tyv
- Engang var der en dreng
- Det her, det er Action man, og det er Agent X.

Eksempler på afslutning

- Færdig! Slut - prut - finale
- Nu er historien færdig
- Og så var alle sammen døde, og så er min historie slut.

Historierne former sig typisk gennem en ophobning af korte sekvenser, hvor børnene på skift associerer videre på hinandens scenarier, der kobles sammen ved hjælp af temporalitet. Denne frit associerende form for kohærens skyldes sandsynligvis opgavens åbne ramme – at fortælle en laaang historie parvis ud fra seks genstande. Fortællingernes struktur kan karakteriseres som en eksplorativ struktur, hvor nye elementer kontinuerligt føjes til.

I flere historier ses også eksempler på brug af dramaturgiske virkemidler som for eksempel gradation til at opbygge spænding. Eksempelvis kan gradation iagttages i forbindelse med en stigende intensitet i de handlinger, fortællingens verber beskriver: i en spøgelseshistorie bliver figurene *bundet*, senere får de *skåret* legemsdele af for til sidst af blive *dræbt*.

Iagttagelser af børnenes anvendelse af tekstsammenhæng på mikroniveau eller kohæSION giver os også indblik i børnenes narrative praksis og i deres tilegnelse af sammenhængsmarkører på dansk. I betragtning af at konteksten er mundtlig samtale, er det ikke overraskende, at sætningerne fortrinsvis bindes sammen med additive (og, og så) og temporale koblinger (da, så, efter) bygget op om betydningsfulde hændelser. Hyppigheden af dette sproglige træk kan forklares med, at det er et talesprogstræk – og et børnesprogstræk. Men ikke desto mindre betjener en del børn sig faktisk også af adversative (men, dog) og kausale koblinger (for, fordi). Dette giver indblik i, at børnene er i stand til at opbygge en narrativ ved hjælp af varieret brug af koblingstyper, der virker gennem tilføjelse, modstilling og årsag.

Piuw, piuw, han skudt slangen – fortællerpositioner, citationspraksis og lydord

Børnene bruger en række forskellige fortællerpositioner, blandt andet førstepersonsfortæller og tredjepersonsfortæller. Dramatiseret gengivelse af replik er et træk, alle børnene benytter sig af. Som det kan ses i det følgende uddrag af samtalen mellem Alicia og Kübra, er det karakteristisk, at børnene har en kreativ citationspraksis. Alle prosodiske virkemidler tages i brug, når replikkerne fyres af. Replikkerne levendegøres ofte af ledsagende lydord, som børnene opfinder til lejligheden, kreativt integrerer i historien og underbygger med kropssprog, mimik og deres brug af genstandene.

Denne citationspraksis er en særdeles effektiv måde at dramatisere historierne på. Den hyppige brug af replikker, lydord og lydefterlignende ord kan ses som udtryk for, at brugen af prosodiske virkemidler er karakteristisk for børnenes narrative praksis. Det bliver særlig tydeligt i den aktuelle kontekst, fordi børnene er blevet bedt om at fortælle en historie sammen.

Lydord og lydefterlignende vendinger

- Slutning er sådan/der Agent X møder kvinden (kysselyde)
- Heei/iih/aah/jeg er en slange/wee
- Eii/Jeg styrter ned/auu
- Hans hoved eksploderer/buff
- Alle træer væltede/fordi der var en trold/grauumsch (troldelyde)
- Smak at e mi se fo smak at ohohh (imiterer amerikansk popsang med lommelygten som mikrofon).

Kübra og Alicias historie er – som de fleste af børnenes narrativer – en flyvsk kæde af farverige sekvenser, hvor børnene hele tiden bygger videre på hinandens verbale og non-verbale associationer. I samtaleuddraget nedenfor kan man se, hvordan Kübra og Alicia bruger forskellige fortællerpositioner, citationspraksis, lydord og non-verbal kommunikation til at fortælle en forrygende farlig historie om en slange, der forfølger en pige for at æde hende, men i stedet ender med selv at blive skudt af politiet, grillt og spist af pigen.

- | | |
|---------|---|
| Kübra: | "Hallo, øhh, politikene? Hallo, der er en slange, der vil æde mig, og den har lige ædt nogen, og den er lige her nu, så kom herover og fang den snart. Farvel (<i>holder pigen/træfiguren op til mobiltelefonen og gengiver hendes replikker med ekstra tydelig tale og mimik</i>). |
| Alicia: | Men slangen var væk, da de kom, og da så politiet kom, der var det sådan [at – at] |
| Kübra: | [Hey!] Hvad er det, du laver, hva'? Kom herover, du er anholdede (<i>Kübra agerer vred politimand, der taler højt og har en dyb stemme</i>). |
| Alicia: | (<i>Imiterer slangen/vindrueklasen og forsøger at spise pigen/træfiguren</i>). |
| Kübra: | Det kan du ikke gøre, jeg har pistol, piuw, piuw (<i>laver skydelyde og ,skyder' slangen med lommelygten</i>). |

Alicia:	Han skudt slangen, og så sagde han [og]
Kübra:	[Og] han stegede den, kom her med den (<i>rækker ud efter vindrueklasen</i>).
Alicia:	Og så stegede hun den på grillen og så (<i>viser at pigen griller slangen – med lommelygten, der er blevet til en grill</i>).
Kübra:	Mmm, vil du have et stykke? Det var dejligt.”

I dette samtaleuddrag ses det, hvordan børnene skifter virkningsfuldt mellem forskellige fortællerpositioner. Kübra citerer indledningsvis pigen: *Hallo, der er en slange der vil æde mig*, og senere politimanden: *Hey! Hvad er det du laver, hva’?* Begge steder anvender hun førstepersonsfortæller, og det er karakteristisk, at hun gengiver replikkerne direkte, som de kommer ud af munden på figurerne. En effektiv måde at dramatisere historien på. Denne citationspraksis er helt gennemgående i alle børnenes samtaler. Det ses, hvordan Alicia flere steder undervejs understøtter Kübras replikker ved at bruge tredjepersonsfortæller. For eksempel bygger hun videre på Kübras dramatiske skydesekvens med ordene: *Han skudt slangen, og så sagde han...* Kübra associerer videre på historien med brug af tredjepersonsfortæller: *Og han stegede den*. Som en del af dramatiseringen af denne sekvens gestikulerer pigerne i fællesskab med genstandene for at vise, at slangen bliver grillet.

Lommelygten, der før gjorde det ud for en pistol, er i denne sammenhæng blevet til en grill. Det er karakteristisk i alle børnesamtalerne, at børnene bruger hinanden og genstandene på en associerende måde. Genstandene bliver til nye figurer undervejs i historien.



”Hey! Hvad er det, du laver, hva’? Kom herover, du er anholdede”

”... Og han stegede den”

Sproglige nydannelser

At opfinde nye ord, ordsammensætninger eller foretage verbaliseringer af substantiver er en anden måde at sætte trumf på historien på, som børnene betjener sig af.

I samtalen mellem Kübra og Alicia opfinder Kübra ordet *ammunator* for endeligt at kunne gøre det af med slangen i historien. I forlængelse af at pigen og politibetjenten har grillet slangen, introducerer hun også nydannelsen *krillemaskine*. Andre eksempler er Mayama, der laver substantivet lommelygte om til et meget handlekraftigt verbum, der kan bruges i kampen mod modstanderen i historien: *Så lommelygter jeg på dig, jeg ringer til politiet og siger, at du gerne vil slå mig*. Eller Heydar, der omdanner substantivet *tusch* til verbet *tusser*, så han kan sætte trumf på i kampen mellem historiens figurer: *Jeg tusser dig*.

Sproglige nydannelser

- Jeg tusser dig
- Så lommelygter jeg på dig
- Det her var ikke en ægte lommelygte, det var sådan en ammunator
- Hun krillede i en krillemaskine.

Opsamling

’Fortæl en laaang historie’ har givet os et vigtigt indblik i børnenes mundtlige sprog ved slutningen af 0. klasse. Børnenes samtaler skal ses som øjebliksbilleder fra en begrænset kontekst, hvor rammesætningen er afgørende for børnenes måde at interagere på og for, hvilke træk der bliver fremtrædende i deres mundtlige interaktion. I gennemførelsen af aktiviteten har vi oplevet en gryende sammenhæng mellem individuel dataindsamling og aktionsforskningsniveau i *Tegn på sprog*. Øjebliksbillederne udgør værdifulde input til lærernes sprogpædagogiske praksis, dels fordi de er med til at skabe grundlag for at medtænke den generelle sprogudvikling i skriftsprogstillegnelsen, dels fordi de giver indsigt i børnenes narrative praksis og ressourcer. Maj, der underviser i første klasse, siger: ”Det mundtlige sprog er vigtigt. Vi får noget at vide om, hvordan børnene fortæller en historie mundtligt, og det er vigtig viden for os, når vi skal arbejde med at skrive historier i undervisningen.”

I en videre undersøgelse kan data fra *Fortæl en laaang historie* desuden bruges til at give indblik i, hvilke sproglige træk på dansk børnene har – og/eller er i gang med at

tilegne sig, og til at identificere vækstpunkter i børnenes intersprog, som de kommer til udtryk i den konkrete kontekst.

Kapitel 7

"Z som ztribra" – om bogstavkendskab ved slutningen af 0. klasse

Af Line Møller Daugaard

Meryem tænker, så det knager. Hun er blevet bedt om at finde et ord, der starter med Z. Efter nogen betænkningstid lyser hun op. "Z som ztribra", foreslår hun lettet – med en begejstring, der gør, at man næsten kan se den for sig, den sribede zebra, som i kampens hede bliver til en 'ztribra'.

Scenen stammer fra den undersøgelse af bogstavkendskab, som vi gennemførte på de fem skoler ved afslutningen af 0. klasse som et led i dataindsamlingen på individniveau. Undersøgelsen sigtede mod at give et indblik i børnenes bogstavkendskab, som det kom til udtryk i situationen, og blev gennemført af skolegruppens forskningsmedarbejder – undertiden i samarbejde med skolens læsevejleder. Undersøgelsen af det enkelte barns bogstavkendskab var tredelt og involverede følgende:

	Materiale	Beskrivelse
1. Produktivt bogstavkendskab	Et stykke blankt papir	Barnet får et stykke blankt papir og opfordres til at skrive de bogstaver, det kender. Undersøgeren beder evt. barnet 'læse' bogstaverne på arket.
2. Receptivt bogstavkendskab	Bogstavoversigt	Barnet præsenteres for bogstavoversigten. Undersøgeren peger på bogstav(parrene) ét efter ét: Hvad hedder det? Hvilken lyd har det? Kender du et ord, der begynder med det? Der noteres løbende på registreringsarket. Desuden spørges der med udgangspunkt i et konkret bogstavpar til forskellen mellem store og små bogstaver.
3. Kendskab til bogstaver på andre sprog	Et stykke blankt papir	Barnet får et stykke blankt papir: Kender du bogstaver eller tegn på andre sprog? Undersøgeren beder barnet 'læse' bogstaverne/tegnene.

I undersøgelsen af det enkelte barns bogstavkendskab søgte vi således at afdække barnets forståelse for det grundlæggende skriftsprogprincip om skrifttegnenes invarians: At hvert bogstav har et navn, en lyd og en form. I undersøgelsens første to dele

rettede afdækningen sig mod det danske skriftsystem, mens vi i undersøgelsens tredje og sidste del ønskede at skabe mulighed for at afdække børnenes eventuelle viden om skrift på andre sprog end dansk. I kraft af denne åbning adskiller vores undersøgelse af bogstavkendskab sig fra gængse materialer til undersøgelse af bogstavkendskab, som typisk udelukkende interesserer sig for den del af børnenes bogstavkendskab, der knytter sig til det danske sprog.

Samarbejde omkring undersøgelse af bogstavkendskab

På Søndervangskolen i Århus blev undersøgelsen gennemført i et samarbejde mellem den lokale forskningsmedarbejder og skolens læsevejleder, og det er dette konstruktive samarbejde, som denne artikel tager udgangspunkt i. Læsevejlederen har desuden efterfølgende arbejdet videre med erfaringerne fra undersøgelsen af bogstavkendskab i forbindelse med sin uddannelse til læsevejleder, hvor hun bl.a. har anvendt materiale fra bogstavkendskabsundersøgelsen i forbindelse med en eksamensopgave om evaluering og vejledning. Der er således etableret et velfungerende lokalt videnskredsløb omkring undersøgelsen af bogstavkendskab.

Undersøgelse af bogstavkendskab på Søndervangskolen

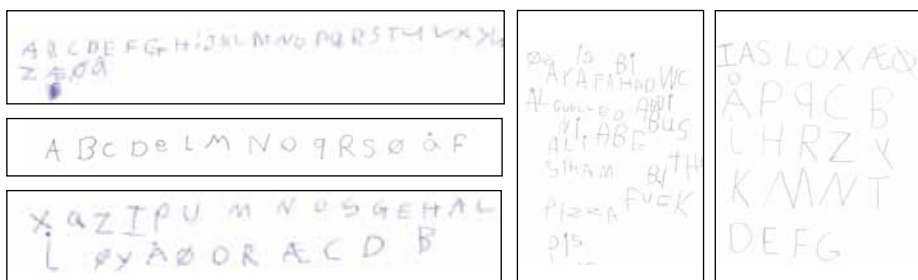
- Klassen deles i to; forskningsmedarbejderen undersøger den ene halvdel, læsevejlederen den anden.
- Den enkelte undersøger gennemser samtlige undersøgelsessamtaler.
- Samtlige børns registreringsark gennemgås i fællesskab.
- På baggrund af gennemgangen fremanalyseres mønstre – positive og negative – som formidles til lærere og pædagoger i 0. klasse og 1. klasse i forbindelse med overlevering.
- Der udarbejdes forslag til holddeling af børnene på grundlag af bogstavkendskab.

I den fælles analyse af undersøgelsessamtalerne stod det hurtigt klart, at forskellige undersøgere har forskellige undersøgelsespraksisser. På trods af at oplægget var det samme, kunne vi konstatere, at der var overordnede forskelle mellem de to undersøgelsesundersøgelsespraksisser, at der var forskelle i den enkelte undersøgelses praksis fra barn til barn, og at der optrådte en vis variation i den enkelte undersøgelses registrering og respons inden for samme undersøgelsessamtale – alt sammen med konsekvenser for samtalerne forløb og potentielt for børnenes mulighed for at demonstrere bogstavkendskab. En sådan variation må betragtes som et grundvilkår ved enhver sproglig undersøgelse, der er baseret på interaktion mellem en undersøger og

Hvad træder positivt frem?

- Børnene har godt styr på bogstavernes navne og form – langt de fleste børn kan både genkende og skrive de fleste bogstaver
- Børnene er generelt gode til at finde ord, der starter med de forskellige bogstaver.
- Børnene er sprogligt kreative
- Børnene foretager mange præcise og indsigtsfulde sproglige iagttagelser
- Børnene viser kendskab til meget andet end danske bogstaver.

Som eksemplerne herunder viser, har børnene godt styr på bogstavernes navne og form – om end de tager en række forskellige strategier i brug i deres løsning af den stillede opgave. En udbredt strategi er at skrive bogstaverne i alfabetisk rækkefølge, men som det fremgår, findes der også andre systematikker:



61

Men børnene nævner også en perlerække af mere personlige eksempler, som tyder på, at de ikke alene har tilegnet sig ordbilleder, men et grundlæggende forlydsprincip, som de er i stand til at udnytte selvstændigt og kreativt, og som afspejler deres hverdag og interessesfærer.

- Y som y8
- T som tigge, T som tebirkes
- P som penge, P som Pikachu
- M som McDonald's, M som Manchester United.

En tilsvarende opfindsomhed udviser børnene, når de er mere usikre og gætter sig frem. "Z som ztribra", foreslår Meryem som tidligere nævnt; "Å som 28", prøver Sahar, mens Nadia forsøger sig med "Y som mælk", mens hun gestikulerer ivrigt og lader forstå, at det er et yver, hun tænker på.

Indsigtsfulde sproglige iagttagelser

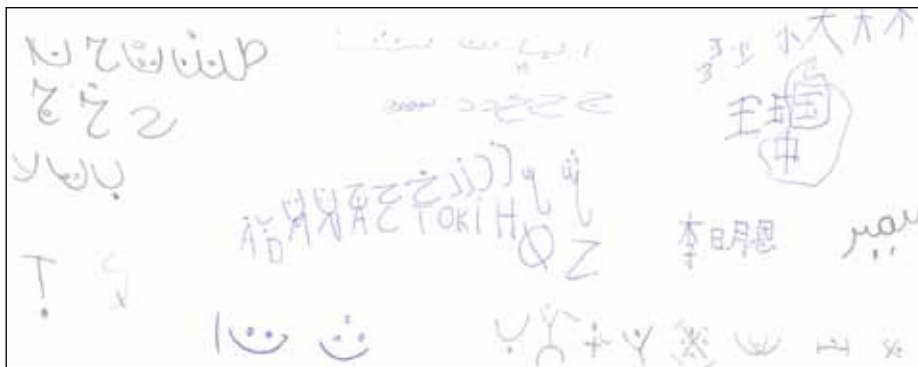
Et andet markant træk er, at børnene i 0. klasse i løbet af samtalerne spontant foretager og sætter ord på en række indsigtsfulde sproglige iagttagelser, der afspejler en høj grad af opmærksomhed på sprog: De opholder sig ved artikulationen af de enkelte bogstavers lyde, de funderer over fonem-grafemforbindelsen på dansk, og de drager sammenligninger mellem to kendte alfabeter, det danske og det engelske.

- H siger ikke en lyd
- R er sådan en slags halslyd
- U har i hvert fald tre lyde, jeg kan høre på: u, o, å
- C har to lyd: k'ses lyd og s-lyd
- C, det bruger man mere på engelsk end på dansk
- Der er ikke noget, der hedder Æ og Ø og Å på engelsk
- På engelsk, når man siger c, så kat starter med c, og D er hund – dog. B er boy.

Bogstaver og tegn på andre sprog

Men engelsk er ikke det eneste skriftsystem ud over det danske, som børnene viser kendskab til. I undersøgelsens sidste del opfordres børnene til at skrive andre bogstaver og tegn end de danske, og det gjorde mange af børnene. Herunder ses et udvalg af børnenes kendskab til bogstaver og tegn på andre sprog. Pashto- og daribogstaver optræder side om side med kinesiske tegn og arabiske bogstaver; et rumænsk T mø-

der et tyrkisk S – og nederst til venstre kan man se somaliske Khadiijas udtryksfulde skriftmosaik, som ikke umiddelbart lader sig sammenligne med ét kendt skriftsystem, men tilsyneladende har lånt træk fra en række forskellige slags skrift:



Hvad giver anledning til eftertanke?

Børnene i 0. klasse på Søndervangskolen fremstår således i bogstavkendskabsundersøgelsen på mange måder som fleksible og kreative brugere af såvel dansk skrift som andre skriftsystemer, der spiller en rolle i deres hverdag – nogle naturligvis mere end andre. Samtidig giver analysen af klassens samlede resultater anledning til eftertanke på følgende punkter:

- De fleste børn skelner ikke konsekvent mellem bogstavernes navne og bogstavernes lyde
- Mange børn har svært ved at skelne vokalerne, især Y-Æ-Ø-Å
- Alle børn kender til forskellen på store og små bogstaver, men meget få er i stand til at forklare forskellen i funktion.

Disse mønstre er – sammen med de mere positive mønstre – blevet fremlagt for såvel børnehaveklasselederne i 0. klasse som lærerteamet i børnenes 1. klasse. For lærerne i 1. klasse har formidlingen af undersøgelsen af børnenes bogstavkendskab givet vigtig information om, hvad danskundervisningen i 1. klasse kan bygge videre på og opmuntre, og ikke mindst hvor der med fordel kan ofres ekstra opmærksomhed, mens formidlingen til børnehaveklasselederne har givet anledning til overvejelser over tilrettelæggelsen af næste års bogstavarbejde i den nye 0. klasse. Samtidig er det lærere og pædagogs vurdering, at den systematiske inddragelse af resultaterne

af undersøgelsen af børnenes bogstavkendskab i overleveringssamtalen mellem 0. og 1. klasse har bidraget til at kvalificere overleveringen og give den et fagligt løft.

Opsamling

Undersøgelsen af bogstavkendskab har bidraget med værdifuld viden om det enkelte barns literacyudvikling samtidig med, at undersøgelsen leverer input til den fortsatte sprogpædagogiske praksis, både i forhold til det enkelte barn og klassen som helhed. Endelig har aktiviteten dannet rammen for koncentrerede skriftsprogssamtaler med de enkelte børn, der giver mulighed for intensiv interaktion med og om skrift. Herunder sammenfattes erfaringerne fra undersøgelsen af bogstavkendskab på Søndervangskolen – og ikke mindst samarbejdet herom:

Muligheder	Begrænsninger
• To par øjne – med tilhørende faglige optikker – ser bedre end ét. • Sammenhæng og koordination mellem dataindsamling i Tegn på sprog, læsevejlederarbejdet og hverdagens sprogpædagogiske praksis – til gensidig nytte. • Systematisk og konkret viden om det enkelte barn på et bestemt område kvalificerer samtalen om barnet og kan være med til at opbløde og nuancere naturaliserede forestillinger om barnet.	• Resultaterne må opfattes som udtryk for øjebliksbilleder, der er afhængige af en række kontekstuelle forhold – ikke som uformidlede udtryk for børnenes bogstavkendskab. • Der er andet end bogstavkendskab, der tæller i vurderingen af det enkelte barn.

Kapitel 8

At indføre børn i skrift som et særligt semiotisk system

Af Helle Pia Laursen & Ulla Lundqvist

Fra de er ganske små, er børn normalt optaget af de grafiske former, de møder i deres omgivelser. Alle børn har gjort sig erfaringer med at producere tegn til at udtrykke sig med. De producerer tegn, når de maler eller tegner, eller når de bygger en bil af papkasser eller legoklodser. Kortfattet kan man sige, at et tegn er en form, der er stedfortræder for et givet indhold. Pakkasserne er en form, der bliver stedfortræder for en bil. Og cirklen er for børn en form, der kan fungere som stedfortræder for en bold, en sol, et hoved eller et hjul.

Langt de fleste børn har også stiftet bekendtskab med det særlige tegnsystem, som skriftsproget udgør. I mødet med skriftsproget er en af de store udfordringer for barnet at forstå, at den indbyggede forbindelse mellem form og betydning ikke er til stede i skriftsprogets tegn på samme måde, som den er det, når cirklen fungerer som stedfortræder for en sol. Et S betyder i sig selv ingenting, og bogstaverne S-O-L har ingen som helst lighed med det himmellegeme, som netop denne kombination af bogstaver repræsenterer. Det er denne såkaldte arbitraritet, som kendetegner verbalsproget, og som børnene gradvist får øje på i deres møde med skriftsproget. De skal nemlig få øje på det særlige, at formen i alfabetiske skriftsprog ikke repræsenterer indholdet direkte, men at bogstaverne repræsenterer lyde, og at disse lyde er med til at bestemme, hvilke bogstaver der er i ordene, og hvordan de kombineres.

Skriftsprogets principper

Liberg (Liberg, 1990, 1993; Björk & Liberg, 1999) har i sin undersøgelse af elleve førskolebørns tidlige læse- og skrivetilegnelse vist, hvordan børn gradvis opbygger forståelse af skriftsprogets principper. Hun peger her på fem grundlæggende principper:

- princippet om objektificering
- princippet om den dobbelte artikulation
- princippet om skrifttegnes invarians

- princippet om skrifttegnenes linearisering
- princippet om skrifttegnenes bi-unikhed.

For det første indebærer en forståelse af skriftens principper, at barnet kan forholde sig til sproget som et objekt, man kan undersøge nøjere og tale om (princippet om objektificering). Forståelsen indebærer for det andet en forståelse af, at sproget kan opdeles i enheder, og at disse enheder både kan være betydningsbærende og ikke-betydningsbærende. Ord og morfemer er betydningsbærende enheder, hvorimod fonemerne og grafemerne ikke er det (princippet om den dobbelte artikulation). Forståelse af skriftens principper indebærer for det tredje en viden om, at bogstaverne har et navn, en form og en lyd (princippet om skrifttegnenes invarians). For det fjerde indebærer det en viden om, at bogstaverne kommer i en bestemt rækkefølge (princippet om skrifttegnenes linearisering), og for det femte, at denne rækkefølge af bogstaver har betydning for den rækkefølge, lydene skal komme i, og vice versa (princippet om skrifttegnenes bi-unikhed). Når børn lærer at læse og skrive, skal de lære at håndtere alle disse principper. Det kræver i alfabetiske sprog som nævnt en opdeling af sproget i ord og en opdeling af ordet i mindre enheder (fonemer og grafemer) og en viden om disse enheders egenskaber og kombinationsmuligheder, men det kræver samtidig, at barnet kan fastholde helheden og for eksempel kan holde fonemerne [m], [i] og [s] sammen til ordet mis. Det er en kompliceret proces, når man endnu ikke er fortrolig med alle principperne, og dermed noget, der kræver øvelse.

Når det gælder om at anvende skriftens principper til at læse, indgår de i en såkaldt sammenlyderingsproces. På grundlag af en identifikation af de enkelte grafemer og fonemer i det skrevne ord lyderes disse sammen til en helhed (ordet). Når det handler om at anvende skriftens principper til at skrive, indgår de i en udlyderingsproces. Man har et ord, man gerne vil skrive, og identificerer på grundlag af denne helhed de enkelte fonemer og grafemer.

Anitdmr

Et eksempel på en situation, hvor skolegruppen har sat fokus på at give børnene muligheder for at arbejde med og udforske skriftens principper, er hentet fra en såkaldt skriftlegetime i 0. klasse, hvor klasserummet på forhånd er blevet fyldt med skrift, som børnene kan bruge i deres udforskning. Der er blandt andet skumgummibogstaver, magnetbogstaver, alfabettavler på mange sprog samt papir og blyant og andre skrivedskaber. I andre dele af undervisningen bliver de præsenteret for bogstaver i

det danske alfabet et for et, og i legetimen får de så mulighed for at eksperimentere med det, de har lært gennem bogstavgennemgangen eller andre steder.



Amin, Jacob og Adnan er gået op til tavlen og skriver ivrigt en masse bogstaver. Efter at Amin har skrevet en række bogstaver (ANITDMR), kalder han på læreren, Iman.

Amin: Iman, hvad står der her? Iman (*kalder*).

Amins spørgsmål bliver startskuddet til en interaktion med og om skrift, der udfordrer drengene i forståelsen af skriftens principper. Iman svarer nemlig ikke direkte på Amins spørgsmål, men lægger op til, at Amin selv forsøger at finde frem til, hvad der står, og spørger derfor til bogstaverne.

Iman: Prøv at se, hvad står der dér? Hvad er det første bogstav?

Amin: A

Iman: Hvad er det næste?

Amin: N-I-T

Da de kommer til D, opstår der lidt tvivl. Amin mener, det er et D, mens Jacob først foreslår H og derefter C. Men ved fælles hjælp når de bogstaverne igennem, og Amin sætter til sidst navn på det sidste, nemlig R.

Iman: Hvad er det her (*peger på D*)?

Amin: D

Jacub: H

Jacub: C, C. Det der, det er C.

Amin: N (*peger på M*).

Adnan: Det er C (*peger på D*).

Iman : Nej, det er ikke C. Det er D. Det er rigtigt, hvad du siger (*henvendt til Amin*). Hvad er det så her?

Amin: R

Efter at have gået alle bogstaverne igennem kommer de så til det rigtigt svære, nemlig at sammenlydere bogstaverne. Iman starter med at holde hånden over de sidste tre (DMR).

Iman: Prøv at se (*holder hånden over de sidste bogstaver, så kun ANIT er synlige*). Hvis vi kun læser de her bogstaver [aa] [nn] [ii].

Amin: [ani]

Iman: [ani] og der er et [tt]. [anit]. Det bliver et vrøvleord [anitdmr].

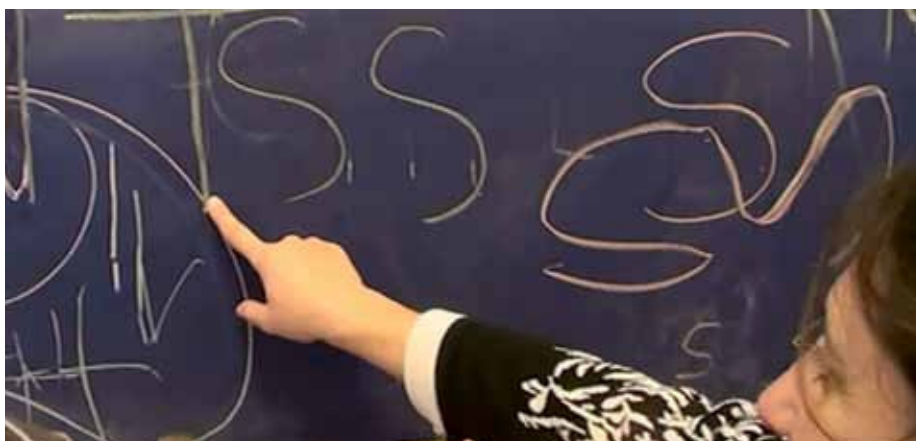
Amin: [anitdmr] (*smilende*).

Iman: Prøv at skrive et andet vrøvleord.

Man ser, hvordan drengene her arbejder intensivt med at forstå og anvende den alfabetiske skrifts principper. De ved på dette tidspunkt, at en række bogstaver kan omsættes til en lydlig repræsentation, som man kan tale om (princippet om objektivisering). De ved, at et ord kan deles op i enkeltdele, der repræsenterer dele af sproget – nemlig bogstaver og lyde (princippet om den dobbelte artikulation). Endnu er det dog svært at identificere alle enkeltdele. Det er også en krævende opgave. Man skal jo både vide, hvad bogstavet hedder, hvordan det lyder, og hvordan det ser ud (princippet om skrifttegnes invarians). Her hjælpes børnene og den voksne om denne identifikation. Og den voksne støtter dem videre i at udnytte principperne om linearisering og skrifttegnes unikhed, da hun hjælper dem med at fastholde rækkefølgen af bogstaverne og den tilhørende lyd, således at de får sammenlyderet bogstaverne til det såkaldte 'vrøvleord' [anitdmr].

Itssie

I slutningen af den forrige sekvens opfordrer Iman drengene til at skrive et andet vrøvleord. Det har Amin nu ikke lyst til. Han vil derimod skrive noget andet. Amin skriver hemmelighedsfuldt først to S'er ved siden af hinanden. Så sætter han et T foran, og foran det sætter han så I'et. Nu står der så ITSS.



Amin kan tilsyneladende godt identificere de lyde, der indgår i ordet TIS, men har vanskeligheder med rækkefølgen. Hans strategi afspejler et almindeligt fænomen, når børn lærer at læse og skrive, nemlig at det for mange børn er nemmest at identificere først slutlyden og så begyndelseslyden af et ord. Og det er præcis det, der er tilfældet her. Først hører han s'et og så t'et og så i'et. Da han til sidst får identificeret i-lyden i midten og skrevet det foran de andre bogstaver, er han formentlig sikker på, at han nu har klaret den. Man ser ham på videoen lyse op med et stort og lumsk smil og forsigtigt sige:

Amin: Jeg har skrevet TIS.
Iman: Hvad har du skrevet?
Amin: S-S-T-I

Iman peger på I'et og spørger

Iman: Hvor skal den være (*peger på I*)? Der står [itss] nu.
Amin: [itss]
Iman: Hvis du flytter den her (*peger på I*), hvorhen?

Amin skriver endnu et I efter de andre bogstaver, så der står ITSSI.

Amin: Så er der to I'er.

Iman: Så bliver det [itssi]. Du vil gerne skrive TIS. Prøv at høre [tt].

Man kan næsten høre det knage på videoen, så meget koncentrerer han sig, men nu kan han tydeligvis ikke mere, så han sætter legende et E bagpå og er ikke med på at starte forfra. Nu skal der ske noget andet.

Amin skriver et E efter de andre bogstaver, så der står ITSSIE.

Iman: Prøv at starte forfra.

Tibbib

I mellemtiden er Storm også blevet interesseret i det, der foregår ved tavlen, og vil gerne være med.

Storm: Må jeg også skrive?

Iman deler tavlen i tre dele, og hun foreslår nu de tre drenge at skrive nogle vrøvleord, hun siger. Igen kommer der fokus på udlyderingen, men nu er det med udgangspunkt i vrøvleord, Iman finder på.



Iman: Så skriver I. Jeg siger nogle vrøvleord. Kan I klare det?
Storm: Ja.
Iman: Så skriver vi [tib] [t t].
Storm: T

De skriver alle tre T.

Iman: Ja [ii].

De skriver I.

Iman: [b b]
Storm: B, hvordan skriver man B?
Iman: Så kigger man op på tavlen.
Storm: Nåå.

Der står nu TIB.

Iman: Hvad så, hvis vi skriver [bib]?
Amin: B igen.
Iman: [bii]
Amin: I
Iman: [bb]
Adnan: Hvorfor er det hele tiden B?

De har nu alle skrevet TIBBIB. Efter at alle så har skrevet tibbleb, tager Iman fat på den sidste udfordring, nemlig den, at man – når man så møjsommeligt har fået ordet delt op i enkeltlyde og omsat dem til bogstaver – igen skal samle dem til en helhed.

Iman: Så bliver det [tib] [bib].

Og alle drengene siger så smågrinende i kor.

Alle: [tibbleb]
Iman: [tibbleb]

Denne sekvens viser meget tydeligt, at det er en krævende proces, som drengene er dybt optaget af i temmelig lang tid. Man ser, hvordan de her sammen med en voksen får mulighed for at bearbejde flere af skriftens finurlige principper. De støttes blandt andet i at opdele ord i enkeltlyde og at identificere enkeltlydene. På denne måde får de stabiliseret og måske også udvidet deres forråd af bogstaver – deres navne, lyde og form. Og de opfordres til at lægge mærke til, hvad rækkefølgen af bogstaverne betyder, som for eksempel da Iman vil have Amin til at flytte bogstavet I. Og de stimuleres til at fastholde helheden, når de for eksempel efter møjsommeligt at have skrevet T-I-B-B-I-B alle lige får lejlighed til at sige TIBBIB og 'smage' på det sære ord.



Samme typer af processer kan man iagttage i andre kroge af klasseværelset. Her er det Mille, der er i gang med at åbne sin butik. Og man kan sige, at det med rækkefølgen her tilføjes endnu en komplikation, idet ordet åben gerne skulle læses af kunden på den anden side af disken, men det blev nu ikke gjort til genstand for den samtale, der fandt sted mellem Mille og den voksne, der støttede hende i lyderingen af ordet ÅBEN.



Udforskningen af den alfabetiske skrifts principper finder her sted med afsæt i det danske alfabet, og det er da også det, der i klassen udgør det fælles udgangspunkt for at udforske skriftsproget, både når de enkelte bogstaver gennemgås, og når børnene selvstændigt eller i fællesskab med en voksen eksperimenterer med skriftens principper. På billedet her er det Dilara, der er i gang med at øve sig i bogstavet k og den tilhørende armbevægelse.



Samtidig gives børnene også mulighed for at inddrage det kendskab, de har til andre skriftsystemer og udforske de bagvedliggende principper i dem. Her har Hannada for eksempel fundet sin arabiske bogstavbog frem.

Og på billedet på næste side ses det bogstavtræ med tegn fra forskellige skriftsystemer, som står i en anden 0. klasse, og som

eleverne løbende opsøger. Når det gælder andre alfabetiske sprog, er de bagvedliggende principper grundlæggende de samme som for det danske alfabet, om end bogstaverne – eller måske kun nogle af dem – ser anderledes ud og lyder anderledes. Når det gælder andre typer af skriftsystemer, gælder der andre – eller delvist andre – principper (se nærmere i kapitel 1 herom).



Opsamling

Den udfordring, der ligger i at kunne forstå og udnytte de principper, der ligger i alfabetiske sprog, er noget, der systematisk arbejdes med i alle de involverede klasser. I alle klasserne sker dette blandt andet med udgangspunkt i undervisningsmaterialer, hvori bogstaverne i det danske alfabet på forskellig vis introduceres et for et. I dette kapitel er beskrevet, hvordan børnene i andre dele af undervisningen på egen hånd eksperimenterer med skrift. En eksperimenteren, der også kan omfatte andre skriftsprog end det danske.

Kapitel 9

Skrift på mange sprog

Af Helle Pia Laursen, Line Møller Daugaard & Birgit Orluf

Fra biliteracyforskningen ved man, at børn, der møder flere skriftsprog under deres opvækst, typisk er optaget af at identificere forskelle og ligheder mellem disse skriftsprog og af at forstå, hvordan relationen mellem form og indhold skabes, hvis de vel at mærke gives anledning dertil (se herom i kapitel 1 og i Laursen, 2008). På trods af en begrænset forskning i transferprocesser imellem forskellige skriftsprog vides dog, at en stor del af den viden, man har udviklet i relation til et skriftsprog, kan overføres til et andet (se fx Buckwalter & Lo, 2002; Laursen, 2008). Hvilken transfer, og hvordan den finder sted, vil selvfølgelig afhænge både af individernes alder, af de involverede skriftsprog og af de betingelser, der kan findes i omgivelserne.

T og Ț



I en 0. klasse med mange forskellige sprog repræsenteret blandt børnene har man derfor arbejdet med at give børnene mulighed for at aktivere en viden fra andre sprog, idet børnene er blevet opfordret til at tage noget skrift hjemmefra med i skole. De har på skift klassens Læsefidus med hjem, og sammen med Læsefidusen vælger de noget skrift, de gerne vil have med i skole og vise de andre. De kan, hvis de vil, vælge en genstand med skrift fra andre sprog. I klassen gives børnene mulighed for at fortælle om deres genstand, og skriften gøres til genstand for opmærksomhed og samtale.



Larissa, der har rumænsk baggrund, har taget en rumænsk bog med.

Under samtalen retter Larissa selv børnehaveklasselederens og de andre børns opmærksomhed mod de rumænske bogstaver, der ser anderledes ud end de danske, og de bliver skrevet op på tavlen. Et t med en slags apostrof under og et a med en bue over.



Samtalen herom indledes med, at børnehaveklasselederen Birthe studerer bogens forside og spørger Larissa, om hun kender nogle ord på rumænsk, og om hun ved, hvad [pentro] og [kuminti] betyder.

Birthe: Kan du sige nogle ord på rumænsk, Larissa?
Larissa: Jeg kan sige nej på rumænsk, men jeg ved ikke, hvad der står her.
Birthe: Hvis jeg nu siger [pentru], ved du så, hvad det betyder? Eller [kuminti]?

Larissa ryster på hovedet.

Da Larissa svarer afkræftende, konstaterer Birthe, at de ikke kan læse den, fordi den er på rumænsk, og vender så opmærksomheden mod skriften, som hun i første omgang ser som identisk med den danske skrift. Larissa har dog lagt mærke til de detaljer, der adskiller nogle af de rumænske tegn fra de danske, og hun gør Birthe opmærksom på, at der faktisk er forskel.

Birthe: Nej, OK, så vi kan ikke ... Vi kan ikke fortælle jer, hvad den handler om, for vi kan ikke læse den. De her bogstaver er faktisk fuldstændig magen til – man kan også sige de er identiske – de er ligesom ...

Larissa (*afbryder og peger på et bogstav i bogen*): Men det her ...

Birthe fortsætter, formentlig fordi hun er lige midt i den pointe, at der er forskel på det danske og det rumænske skriftsprog, selv om de to skriftsprog umiddelbart ser identiske ud. Da hun har færdiggjort denne pointe, griber hun så Larissas indvending.

Birthe: ... vores danske bogstaver. Prøv lige at vente lidt, Larissa. Men de er sat sammen på en måde, så de ord, bogstaverne danner, dem kan jeg ikke læse, fordi det er på et andet sprog. Og det er rigtigt. Larissa er mere vågen, end jeg er. Hun fortæller mig lige, at der faktisk er et bogstav, der er anderledes end de danske. Kan du prøve at tegne det på tavlen, Larissa. Det bogstav, der er anderledes. Prøv at tegne det på tavlen.

Larissa tegner et Ț.

Det fører til en samtale om den grafiske udformning af de rumænske bogstaver, der er anderledes end de danske og de diakritiske tegn, der adskiller dem (det rumænske T med en prik eller et apostroflignende tegn under og det rumænske a med en bue over).

Birthe: Hvis jeg nu holder hånden her (*holder hånden, så den dækker prikken under T'et*). Hvilket bogstav er det så?

Fra klassen: T

Birthe: Nu flytter jeg hånden. Hvilket bogstav er det så?

Fra klassen kommer flere bud, blandt andet på L og 'det ved vi ikke'. Birthe spørger de andre tilstedeværende voksne i klassen, om de ved det. Det gør de ikke.

Birthe: Det er lidt spændende. Ved du hvad, jeg tror, at jeg vil spørge din mor, hvad det hedder. Jeg skriver i kontaktbogen og fortæller, at det ved vi ikke.

Larissa: Så kan jeg bare spørge min mor, hvad der står på forsiden.

Birthe: Det kan du nemlig.

Dreng: Det er et K.

Birthe: Nej, jeg kan sige, at det er et T med en prik under, men det har jo en helt anden lyd og et helt andet navn. På rumænsk hedder det ikke T med en prik under, for det er jo noget, jeg siger på dansk, ikke også? Når jeg lukker bogen op og kigger i den, så kan jeg faktisk se, der er andre bogstaver, som jeg slet ikke kender. Må jeg låne kridtet, Larissa?

Birthe skriver et å. Flere børn råber a.

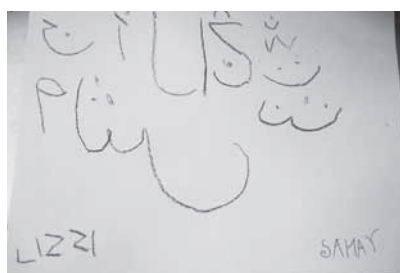
Birthe: Hvis jeg gør sådan her, så er det rigtigt (*holder hånden over buen over a'et*). Så er det et a, men der er altså sådan en ovenover (*peger på buen*), og sådan en har vi ikke i det danske sprog.

Dreng: Det ved vi så ikke.

Et Larissa-bogstav på dari

Man ser i dette eksempel, hvordan Birthe henleder børnenes opmærksomhed på, at skriften ikke er en neutral repræsentation af sproget. Mange børn, der møder flere skriftsprog, kan have den hypotese, at samme betydning udtrykkes på samme måde på skrift, selv om sprogene er forskellige. De ved måske godt, at det hedder fortælling på dansk og povestere på rumænsk, men tror, at det repræsenteres på samme måde på skrift. Det er selvfølgelig et fænomen, der især gør sig gældende, når skrifttegnene ligner hinanden grafisk. Og her sætter Birthe altså fokus på, at skriften ikke er neutral. De samme grafiske tegn kan godt anvendes i flere skriftsprog, men fortolkes forskelligt. Hun kan ikke læse det, selv om bogstaverne ligner de danske. Uddraget viser også, at Larissa har hæftet sig ved forskelle og ligheder i bogstavarkitekturen, et forhold, som Birthe så griber og lader Larissa dele sin viden med de andre i klassen. Man kan også se, hvordan Birthe bruger de kendte tegn fra det danske alfabet som grundlag for at lære de rumænske tegn at kende.

Fokus i disse eksempler er ikke på færdighedsaspektet, men ligger i den sproglige opmærksomhed med det formål at styrke børnenes nysgerrighed over for skrift både i ental og i flertal. At det i hvert fald i nogle tilfælde er lykkedes, ses blandt andet, da Sahar senere på dagen først gransker Larissas bog og senere i maleværkstedet er travlt optaget af at male daribogstaver og pludselig indføjer en bue over et af dem, hvorefter hun grinende konstaterer, at nu snyder hun altså, fordi det tegn slet ikke er et daribogstav, men et Larissabogstav.



Det er altså ikke udtryk for forvirring eller manglende evne til at adskille skriftsystemerne, der gør, at Sahar kombinerer skrifttegn fra de forskellige skriftsystemer.

Hendes bemærkning fortæller derimod, at det er udtryk for en intentionel handling, der rummer en legende udforskning af de grafiske symboler, hun har lært at kende, og for hende er det en måde at repræsentere den sociale og semiotiske verden på, hun er del af. Vi må derfor formode, at transformationen af de semiotiske ressourcer er led i en afsøgning af egen social identitet.

Det er interessant, når man ser vores datamateriale igennem, at det ikke kun er Sahar, der er optaget af en sådan semiotisk leg med skrifttegn, men at det faktisk er et generelt fænomen, at mange børn er interesseret i det, de ser som 'hinandens tegn'.

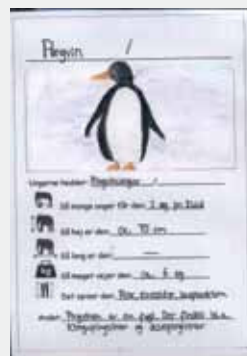
Jeg vil gerne skrive om en ulv. Hvordan skriver jeg om den?

I en anden 0. klasse arbejder de med dyr, og også her integreres børnenes kendskab til andre sprog og andre skriftsystemer. Efter en fælles introduktion opdeles børnene i tre grupper, der på skift arbejder i tre forskellige værksteder. I Ibens værksted skal de hver vælge et dyr og herefter finde nogle oplysninger om dette dyr på nettet og bruge dem til at lave et skilt om dyret. Iben har på forhånd udarbejdet en skabelon, hvori der er plads til at tegne dyret, skrive, hvad det hedder, og indsætte nogle bestemte informationer om dyret. På denne skabelon er der samtidig gjort plads til, at der skal skrives, hvad dyret hedder på andre sprog end dansk. Da Yasmin, Hannadi, Zeynep og Abdirazak er i dette værksted, indledes arbejdet på denne måde:

Iben:	Har I lagt mærke til, at når man går rundt i zoologisk have er der sådan nogle skilte, hvor man kan læse noget om dyrene?
Flere børn:	Ja.
Iben:	Har I lagt mærke til det?
Flere børn:	Ja.
Iben:	Har I nogen sinde prøvet at læse, hvad der står?
Hannadi:	Nej, jeg kan ikke.
Iben:	Nej. Har I lagt mærke til, at der faktisk også er et billede?
Zeynep:	Ja, vi har taget billedet i børnehaven, når vi har været i zoologisk have. Vi har taget billede af nogen af dyrene.
Abdirazak:	Ja, det har vi også.
Iben:	Det er nemlig også rigtig dejligt at have dem med hjem og kigge på. Men ved I hvad, hvad tror I der kunne stå på de skilte, som Hannadi så siger, at hun ikke kan læse. Kan I gætte, hvad der kunne stå på dem?

- Hannadi: Forbudt at gå ind.
 Iben: Ja, det står der også på nogle af skiltene, men der står også nogle skilte ved hvert bur.
 Abdirazak: Forbudt at gå ind til dyrene.
 Iben: Hvor der er et billede af det dyr. Der er faktisk nogen, der godt kunne have set sådan ud.

Iben tager et skilt op, der viser et eksempel. Eksemplet omhandler en pingvin.



Efter børnenes umiddelbare reaktioner fortsætter Iben med at lade børnene give et bud på, hvad de tror, der står øverst på siden.

- Iben: Hvad tror I, der står heroppe?

Hun peger på ordet i øverste venstre hjørne.

- Flere børn: Pingvin.

- Iben: Ved I, hvad der skulle stå her?

Hun peger på det åbne felt i øverste højre hjørne.

- Flere børn: Nej.

- Iben: Der kunne jeg godt tænke mig, det skulle stå på et andet sprog.
 Er der nogen, der kan et andet sprog?

- Hannadi: Ja, arabisk.

- Iben: Men det kan jeg jo ikke. Kan du skrive pingvin på arabisk?

Hannadi: Nej.
 Iben: Kender du nogen, der kan?
 Abdirazak: Kan din mor ikke?
 Hannadi: Jo.
 Iben: Din mor kan?
 Hannadi: Ja.
 Iben: Så det vil sige, hvis nu du fik en seddel med hjem, hvor der stod pingvin på dansk, og du sagde til hende, 'der står pingvin', og så sagde til hende 'kan du ikke lige skrive det på arabisk', så ville hun godt kunne skrive det på arabisk?
 Hannadi: Ja.
 Iben: Det ville være supersmart, for så kunne vi få det skrevet på arabisk her. Kan vi andre sprog?
 Abdirazak: Ja, somalisk.
 Iben: Kan du somalisk? Kan du skrive pingvin på somalisk?

Abdirazak nikker.



Efter lidt snak om, hvorvidt Abdirazak – og også Zeynep – kan skrive pingvin på somalisk, fortæller Yasmin, at hun kan tyrkisk, og de aftaler, at børnene skal bede deres forældre skrive navnet på de dyr, de vælger, på de pågældende sprog.

Man ser her, hvordan Iben på spørgende vis lader børnene selv pege på, hvilke sprog de kan, og hvem der kan hjælpe med at skrive ordene ned på de pågældende sprog. Hun undgår dermed at tage udgangspunkt i en fast forestilling om *dit sprog – mit sprog*. Børnene kunne for så vidt have peget på engelsk og tysk osv., men gør det altså ikke her.

Værkstedsarbejdet fortsætter med, at børnene vælger det dyr, de gerne vil arbejde med, går til computerne, logger sig ind og åbner den hjemmeside fra Givskud zoo, som Iben har skrevet ned til dem, for at finde informationer om deres dyr gennem billeder, tekst og lyd. Abdirazak havde valgt en abe, men støder undervejs i sin søgning på en ulv, hvorefter han ombestemmer sig. "Jeg vil gerne skrive om en ulv.

Hvordan skriver jeg om den?” Han får hjælp af Iben og hjælper herefter de andre med deres informationssøgning.

Opsamling

De forløb, der her er beskrevet, er eksempler på, hvordan man i 0. klasse har arbejdet med at skabe rum for, at børnene kan aktivere den viden om skrift, de har – også fra andre sprog end dansk. Et rum, der kan give anledning til overvejelser og samtaler om ligheder og forskelle mellem forskellige skriftsprog og på den måde bidrage til at øge børnenes generelle bevidsthed om skrift.

”En spændende verden åbner sig ...” – at få øje på børns erfaringer med skrift på tværs af sprog

Af Line Møller Daugaard

Danske børnebøger, børnebøger på dari og rumænsk, engelske computerspil, storebrors historiebog, skrivebøger med kinesiske tegn eller arabisk skrift og Føtex-kataloger – børn i flersprogede børnehaveklasser har mange og forskelligartede erfaringer med skrift. Det blev synligt for både børn og voksne i 0. klasse, da børnehaveklasselederne Anette og Birthe sammen med skolens læsevejleder Tina satte fokus på børnenes erfaringer med skrift på tværs af sprog gennem aktiviteten ’Skriftsprogsoplevelser med Fidus’.

0. klasse består af 24 børn, der ud over dansk møder en række forskellige sprog i hverdagen: dari, pashto, somali, arabisk, urdu, tyrkisk, kinesisk og rumænsk. Mens børnehaveklasselederne gennem det løbende bogstavarbejde i 0. klasse får indblik i, hvor de enkelte børn er i forhold til mødet med de danske bogstaver, ved de ofte ikke meget om børnenes øvrige skriftsprogserfaringer – og det gælder både dem, der knytter sig til andre sprog end dansk, og dem, der udspringer af andre sammenhænge end skolens bogstavarbejde. Derfor blev der i årets første undervisningsforløb netop arbejdet med at skabe rammer for skriftsprogsoplevelser, hvor børnene kunne få øje på skriftens form og funktion på tværs af sprog. I forløbet indgik en række aktiviteter. Børnene lavede eksempelvis tegninger af sig selv i situationer, hvor de læser eller skriver. De gik også i mindre grupper på jagt efter skrift på skolen og i lokalområdet og udarbejdede – med støtte af en voksen – små bøger om deres fund.

Skriftsprogsoplevelser med Fidus



Centralt i forløbet stod desuden den genkommende aktivitet ’Skriftsprogsoplevelser med Fidus’. Her blev børnene præsenteret for Fidus – en abe, der ligesom Læsefidusen har en central placering i det univers, som udfoldes i klassens læsemateriale. Få fidus til at læse og skrive i børnehaveklassen (Dansklærerforeningen, 2008). Fidus var omdrejningspunkt for forløbets centrale gen-

kommende aktivitet 'Skriftsprogsoplevelser med Fidus'. Som optakt til aktiviteten fik børnene at vide, at de på skift ville få Fidus med hjem, og at Fidus var interesseret i at opleve noget, der havde med skrift og tegn at gøre, sammen med hver af dem. Børnehaveklasselederne gav eksempler på flere slags tekster og oplevelser i tilknytning til en indkøbsbon, skrift på en pigebluse og den samme børnebog på dansk og arabisk. I Fidus' kuffert lå også en seddel med information til barnets forældre, som også blev informeret og holdt orienteret om børnenes skriftsprogsoplevelser med Fidus til forældremøder og via det ugentlige nyhedsbrev. Den følgende dag vendte barnet og Fidus tilbage til klassen for at fortælle om deres fælles skriftsprogsoplevelse.

Skriftsprogsoplevelser med Fidus

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

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

Højtlesning – på flere sprog

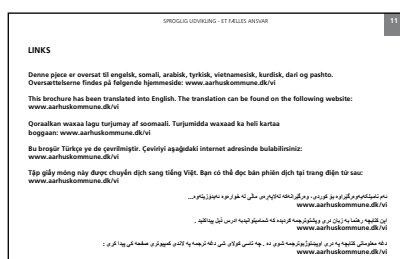
Flere børn vender tilbage til klassen og fortæller om højtlesningsoplevelser, hvor forældre eller søskende har læst højt for Fidus og barnet. Aya med arabisk som modersmål har fx sin yndlingsbog om Koala Brødrene med. Koala Brødrene er en australsk tv-serie for børn, som mange børn vil kende fra tv, internettet eller dvd-film, men som Ayas mor har læst for Aya og Fidus på dansk i bogform.



Sholah, som har afghansk baggrund, har også en børnebog med, men hendes bog er skrevet på familiens hjemmesprog dari. Bogen handler om grædende børn, og til klassen genfortæller Sholah ubesværet den historie, som hun får læst hjemme på dari, på dansk. Under genfortællingen bladrer hun bagfra og markerer med fingeren læseretningen fra højre mod venstre, præcis som det er tilfældet, når man læser dari.



Dari skrives som pashto og urdu med en modificeret udgave af det arabiske alfabet, som bl.a. er kendetegnet ved, at læseretningen er modsat den, som kendetegner dansk skriftsprog. Midt i 0. klasse demonstrerer Sholah således fortrolighed med to forskellige principper for direksionalitet i de to skriftsprog, som spiller en rolle i hendes hverdag.



Og der læses naturligvis ikke alene børnelitteratur i børnenes hjem. Som nævnt i indledningen medbringer børnene en lang række tekster fra hverdagen, der dækker over mange genrer: aviser, stillingsopslag, mors opgaver fra sprogskolen, storesøsters dansklektier, storebrors historiebog og det nyeste Føtex-katalog. Da det bliver Saidahs tur til at fortælle om sin skriftsprogsoplevelse med Fidus, kommer hun med Århus Kommunes brochure ”Sproglig udvikling – et fælles ansvar”, der handler om sprogudviklingen hos tosprogede småbørn med dansk som andetsprog. Saidah har nemlig en lillesøster i den alder, og hun fortæller ivrigt om, hvordan de hjemme hos hende var glade

for at opdage, at brochuren var oversat til mange sprog, så de kunne læse teksten på familiens hjemmesprog arabisk.



At lære at skrive – på flere sprog

Andre skriftsprogsoplevelser med Fidus knytter sig ikke til læsning, men til det at skrive. Vivian med kinesisk som modersmål medbringer således den kinesiske skrivebog, som hun bruger, når hun øver sig i at skrive kinesiske tegn. Kinesisk er – i modsætning til så forskellige skriftsprog som dansk, arabisk og tyrkisk – ikke en alfabetisk skrift, men en såkaldt logo-grafisk skrift. Mens det grundlæggende princip i alfabetiske skriftsystemer er, at et tegn svarer til en lyd, svarer et kinesisk tegn til en betyd-

ningsenhed som et ord eller et morfem og indeholder ikke nødvendigvis information om ordets udtale. Det forhindrer imidlertid ikke, at Vivian allerede ved starten af 0. klasse ikke bare kender de fleste bogstaver i det danske alfabet, men samtidig er i fuld gang med at lære et skriftsprog, som bygger på helt anderledes grundlæggende principper.

Andre eksempler på skriftsprogsoplevelser knyttet til skrift på flere sprog finder vi i Saras arabiske skrivebog, hvor Saras storesøster øver sig i at skrive arabiske bogstaver, eller i Gezhal's skrivebog, hvor Gezhal sammen med sin søster lærer dari-bogstaverne.

Da Nadia med urdu som modersmål kommer tilbage til klassen med Fidus, er det med en hjemmelavet bog, hvor danske bogstaver og urdubogstaver systematisk sammenlignes – en bog, som Nadias mor har hjulpet Nadia og Fidus med at lave. Men Nadia har også taget den danske ABC-bog "Petrine Petruskas ABC" med, så der – som hun forklarer – også er noget, Birthe kan læse højt for hele klassen.



Multimodale skriftsprogsoplevelser – på engelsk

Endnu andre skriftsprogsoplevelser udfoldes i andre medier og på andre sprog end dansk og børnenes modersmål. Abdikhader med somali som modersmål fortæller eksempelvis om, hvordan han og Fidus har moret sig med at spille det internetbase-rede computerspil "Adventure Worlds". Han har ved en tidligere lejlighed fortalt, at han ikke skriver dansk på computeren hjemme, fordi han spiller engelske spil. Adspurgt mener han ikke selv umiddelbart, at han lærer noget engelsk på den måde, for "de råber de jo kun AAARGH og sådan noget i de spil" – en vurdering, der imidlertid modsiges af papiret foran ham, hvor han et øjeblik tidligere selv har skrevet og oversat flere engelske ord som for eksempel 'games'.



Skriftsprogsoplevelser som afsæt for skriftsprogssamtaler

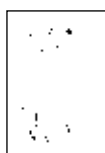
Arbejdet med 'Skriftsprogsoplevelser med Fidus' har således medvirket til, at børnenes skriftsprogserfaringer på tværs af sprog synliggøres – for børnene selv, for de øvrige børn og for de voksne.

Men arbejdet med skriftsprogsoplevelser har ikke alene en synliggørende effekt; arbejdet danner også afsæt for, at de enkelte børn sammen eller hver for sig udforsker skrift og således udvikler deres viden om sprog og skrift. Når det enkelte barn fortæller om sin skriftsprogsoplevelse med Fidus, skaber det rammer for spontane skriftsprogssamtaler børnene imellem – både i umiddelbar forlængelse af fremlæggelsen og på senere tidspunkter, hvor børnene selv vender tilbage til egne eller andres skriftsprogsoplevelser og tekster. Der etableres med andre ord tilsyneladende det, Laursen tidligere har beskrevet som 'sproglige opmærksomhedsfelter' hos børnene (Laursen, 2001:134).



Mehdi, M og N – på dansk og dari

Et eksempel på, hvordan et sådant sprogligt opmærksomhedsfelt konstrueres og udvikles hos det enkelte barn, finder vi i Mehdis arbejde med M og N på dansk og dari. Historien om Mehdi, M og N starter til børneinterviewet i januar, hvor Mehdi fortæller om, hvordan han skriver 'afghanisk' hjemme. Han fortæller, at han øver sig meget og giver så en lille lektion i, hvordan en prik for ham at se udgør forskellen på et M og et N på hans modersmål dari:



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

Mehdi bruger tilsyneladende sin viden om, hvordan en eller flere prikker kan have betydningsadskillende funktion på dari – på samme måde som skråstregen på dansk udgør forskellen mellem O og Ø og bollen i forskellen mellem A og Å. Som det fremgår af bogstavrækken herunder, er prikkernes betydningsadskillende funktion da også et væsentligt princip bag bogstavarkitekturen på dari:

Princippet kan imidlertid ikke forklare forskellen mellem M og N, som nok ligner hinanden grafisk på dansk, men har vidt forskellig bogstavarkitektur på dari. Mehdi har tilsyneladende identificeret et væsentligt skriftsprogsprincip, som er virksomt på både dansk og dari, men han overgeneraliserer dets anvendelse på dari.

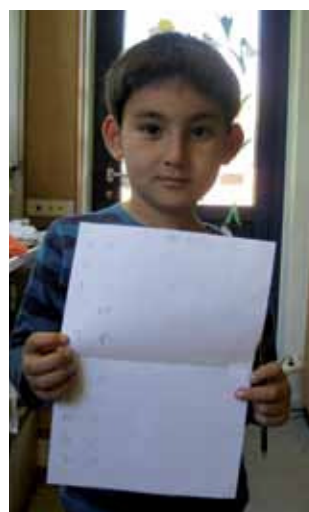
ذ	د	خ	ح	چ	ج	ث	ت	پ	ب
zal	dal	khay	hay	chay	geem	sthay	tay	pay	bay
z	d	kh	h	ch	g	sth	t	p	b

Mehdi formulerer således en slags børneteori om M og N og frem-sætter under børneinterviewet en børnesprogshypotese, som ikke umiddelbart anfægtes, hverken af sidekammeraten eller forskningsmedarbejderen.

ن	م
noon	meem
n	m

Men historien stopper ikke her. Da det nogle måneder senere bliver Mehdis tur til at fortælle om sin skriftsprogsoplevelse med Fidus, fremviser han stolt en liste, som han selv har skrevet, muligvis med hjælp fra far eller mor. På listen har han til venstre skrevet en række daribogstaver og til højre de danske bogstaver, der svarer mere eller mindre til dari-bogstaverne. Nu – næsten et halvt år efter børneinterviewet – er Mehdi tilsyneladende kommet et vigtigt skridt videre i tilegnelsesprocessen. Som det fremgår, har han nu fået differentieret M og N, der på hans liste optræder i korrekt form.

Og Mehdi er selv bevidst om sin tilegnelsesproces. Det viser sig nogle uger senere i



forbindelse med undersøgelsen af bogstavkendskab ved slutningen af 0. klasse. Da han bliver spurgt, om han kender andre slags bogstaver end de danske, svarer han uden indledning:



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

Gennem disse glimt fra Mehdis systematiske og koncentrerede arbejde med M og N på dansk og dari over seks måneder ser vi, hvordan han aktivt bearbejder og sammenligner skriftsprogligt input, danner, afprøver og reviderer skriftsproglige hypoteser og når til og sætter ord på sproglige erkendelser.

Sahars snydebogstav

Et andet eksempel på etableringen af et sprogligt opmærksomhedsfelt finder vi i afghanske Sahars leg med dari og rumænsk. Larissa, hvis mor er rumænsk, er vendt tilbage til klassen med en rumænsk børnebog. I klassesamtalen, der følger, bliver børnene bl.a. optagede af de rumænske bogstaver, som er ligesom de danske – og så alligevel ikke:

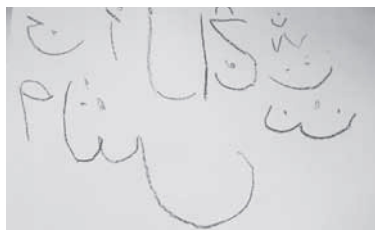


A a Ă ă Â â B b C c D d E e F f G g H h I i Î î J j K k L l
M m N n O o P p R r S s Ș ș T t Ț ț U u V v X x Z z

Flere af dem har nemlig forskellige diakritiske tegn over eller under sig, og nogle af dem bliver skrevet på tavlen, herunder ă.

Senere samme dag fandt jeg Sahar, som har dari som modersmål, i gang med at granske Larissas bog og de på samme tid velkendte og helt anderledes bogstaver i den. Samme eftermiddag møder jeg igen Sahar, denne gang i skolens maleværksted. Hun giver sig straks til at skrive en række daribogstaver og beder mig gætte på, hvad de hedder. Snakken falder blandt andet på Ț, der i øvrigt i Sahars udgave er spejlvendt, ganske som vi ser det i tidlig skrivning af latinske bogstaver.

Da jeg til Sahars store begejstring har benævnt Ț korrekt, kigger hun på mig med et listigt udtryk i øjnene og tilføjer et tilsyneladende rumænsk-inspireret diakritisk tegn ovenover. Hun venter spændt på min respons, men før jeg får sagt noget, bryder hun ud i latter og siger: "Jeg snyder dig – det er Larissas nu".



Som det er tilfældet i den internationale forskning i emergent biliteracy, kan vi således se, at børnehaveklassebørnene aktivt kombinerer skriftsprog. Mor-Sommerfeld kalder denne proces 'sprogmosaik', og en sådan sprogmosaik finder vi fx i logoet for "Tegn på sprog", hvor Farid kombinerer et velkendt dansk A med de prikker, som er en væsentlig del af skriftbilledet på hans modersmål dari.



Sahars mosaik er anderledes. I sin mosaik trækker hun på alle de repræsentationelle ressourcer, der står til hendes rådighed, og ikke alene dem, der knytter sig til modersmål og andetsprog. Sahars semiotiske mosaik afspejler både hendes personlige interesse for skrift her-og-nu og involverer aktiv genfortolkning og kreativ transformation af det skriftsproglige input, hun har modtaget. Tilsyneladende er det en fascination af tegnenes grafiske udtryk, der er bærende i betydningsdannelsesprocessen; i dette tilfælde i form af en opmærksomhed på, at små grafiske forskelle mellem skriftsprog kan have betydningsadskillende funktion – et komplekst skriftsprogsprincip, som Sahar formulerer som en slags børneteori om at snyde med skrift.

Opsamling

Arbejdet med 'Skriftsprogsoplevelser med Fidus' har således medvirket til at sætte børnenes mange og forskelligartede erfaringer med skrift på tværs af sprog på dagsordenen i 0. klasse på Søndervangskolen i Århus. Med børnehaveklasselederen Anettes ord:

En spændende verden åbner sig, når man graver ned i børns skriftsprogsoplevelser. Noget af det, jeg er blevet meget overrasket over, er den viden, børnene har med i skole, deres nysgerrighed. Alt det de kan, når vi retter fokus mod skriftsproget. Hvor stor børnenes interesse for skrift er, når vi giver dem mulighederne. (Anette, børnehaveklasseleder)

Anette peger her på, hvordan arbejdet med 'Skriftsprogsoplevelser med Fidus' har medvirket til at udfordre og udvide hidtidige forståelser af de flersprogede børn og deres viden og erfaringer. Som Mehdi og Sahars eksempler illustrerer, kan vi i data-materialet se, hvordan såkaldte 'emergent biliterates' – børn, der er i gang med at lære at læse og skrive på to eller flere sprog – i deres møde med skriftsproget er i stand til fleksibelt og kreativt at udnytte de ressourcer, der står til rådighed for dem. Men som Anette pointerer, opstår de sproglige opmærksomhedsfelter ikke af sig selv: Den pædagogiske praksis må tilrettelægges, så der bliver mulighed for at få øje på børnenes erfaringer med skrift på tværs af sprog, og den pædagogiske praksis må indrettes, så der skabes rum, som børnenes skriftsproglige udvikling på tværs af sprog kan blomstre inden for og med afsæt i.

"Pindens træ"

– om at tage højde for, at ikke alle børn møder i skolen med 'modersmålsfærdigheder' i dansk

Af Helle Pia Laursen & Uffe Ladegaard

Ikke alle elever møder i skolen med 'modersmåls lignende' færdigheder på dansk, i og med at de er vokset op som tosprogede, og at deres sproglige udvikling derfor har fundet sted på to eller flere sprog. Mange børn vil derfor have brug for, at der arbejdes systematisk med at udvikle deres andetsprog. Således må udviklingen af tosprogede elevers læse- og skrivefærdigheder også ses i nær sammenhæng med deres generelle dansksproglige udvikling. Hvis ikke dette sker, er risikoen den, at deres afkodningsfærdigheder bliver ganske veludviklede, men at deres dansksproglige udvikling mere eller mindre står stille, hvorved de også risikerer at få problemer med læseforståelsen senere i skoleforløbet. På de yngste klassetrin vil der også være meget fokus på afkodningsfærdighederne, og der kan være grund til at være særligt opmærksom på, at også den generelle dansksproglige udvikling tilgodeses (Holm, 2008; Danbolt & Kulbrandstad, 2007). De næste eksempler sætter derfor fokus på, hvordan opmærksomheden særligt rettes mod at udvikle børnenes andetsprogskompetence gennem sproglige praksisser, der giver anledning til kommunikation og andre interaktionelle aktiviteter.

I de senere år har international andetsprogsforskning fremhævet interaktionens betydning for andetsprogstilegnelsen. I samtalen er der mulighed for at tilpasse og udvikle sproget gennem løbende sproglig forhandling af betydning. Udtrykket forhandling af betydning dækker over den proces undervejs i processen, hvor andetsprogselever og deres samtalepartnere – hvad enten de er voksne erfarne målsprogsbrugere eller andre andetsprogselever – tager en række strategier i brug for at løse de kommunikationsvanskeligheder, der opstår undervejs i interaktionen. Når en forhandling af betydning anses for at have betydning for sprogstilegnelsen, hænger det blandt andet sammen med, at elevernes opmærksomhed gennem interaktionen henledes på de aspekter af deres sprog, der afviger fra målsprogsnormen. De får med andre ord implicit negativ evidens eller feedback (Long, 1996). Samtidig sætter kommunikationen eleverne i situationer, hvor de for at blive forstået får behov for

at strække deres intersprog. På den måde sigtes der mod at undgå den situation, at de lærer at klare sig med det sprog, de har, i stedet for at udvide og udvikle deres sprogbeherskelse (Skehan, 1994).

Løbende finder der således en sproglig tilpasning sted, hvor andetsprogseleverne kan påvirke sproget i interaktionen ved på forskellig måde at signalere manglende forståelse, bede om sproglig afklaring, benytte kommunikationsstrategier, spørge til sproglige forhold etc., og andre eventuelt mere erfarne sprogbrugere kan påvirke sproget i interaktionen gennem løbende justering af egen sprogbrug, forståelsestjek, forskellige former for feedback og sproglige kommentarer og rettelser (se fx Lindberg, 2004).

I forlængelse heraf har man inden for andetsprogpædagogikken interesseret sig for, hvordan andetsprogsindlærere kan gives optimale muligheder for at deltage i sprogudviklende samtaler i undervisningen.

Informationskløft

Interesse for at skabe sprogudviklende samtaler, der støtter og stimulerer andet-sprogstilegnelse og sprogudviklingen generelt, finder man også i 0. klasse, hvor man har sat som mål at skabe sprogsbrugssituationer, der giver børnene lejlighed til at bruge, strække og udvikle deres sprog. Det sker blandt andet i forskellige sprogværksteder, som rummer forskellige kommunikative aktiviteter.

I et af sprogværkstederne tager den kommunikative aktivitet sit afsæt i en såkaldt informationskløftopgave (se fx Ellis, 2003), hvor to børn sidder på hver sin side af en skærm, der her udgøres af et par ringbind. Foran sig har de hver især liggende en tegning, der skal farvelægges. Ideen er så, at de – uden at se, hvad hinanden gør – skal instruere hinanden.



De skal skiftes til at vælge, hvilken ting på tegningen der skal farves, og hvilken farve tingen skal have. På den måde lægges der op til, at børnene ikke bare anvender det sprog, de kan, men også kommer i situationer, hvor de er nødt til at strække deres sprog, hvis for eksempel der er noget, de ikke kender ordet for, eller der er noget, de har svært ved at udtrykke. Hvis de mangler et ord, vil de for eksempel få behov for at omskrive det for at forklare den anden, hvad det er, hun skal farve. På den måde er tanken, at de kommunikative vanskeligheder fører til forhandlinger mellem børnene undervejs, der nødvendiggør, at de strækker og udvider deres sprog.



At farve pindens træ

Det er første gang, klassen arbejder med denne aktivitet i 0. klasse, og børnene skal derfor også blive fortrolige med selve opgavetypen. Læreren, Hanne, er derfor med på sidelinjen. Og det viser sig da også, at der er brug for hendes assistance til at fastholde børnene på at finde frem til et sprogligt udtryk, der gør instruktionen forståelig for den anden.

Det er Hela, der starter. Hun indleder med at lægge op til, at Batol skal farve bladene grønne, hvilket hun udtrykker som træerne, *"men ikke de der huller"*. Hun opfordres så af Hanne til at formulere sig mere præcist. Hela tror formentlig, at Hanne vil have hende til at finde et ord for *de der huller*, hvilket får hende til at svare *lys*. Da Hanne rører ved nogle blade på en plante og spørger, hvad de hedder, viser det sig, at Hela godt kender ordet *blade*, og både hun og Batol anvender herefter ordet i den rette bøjningsform.

Hela:	Træerne skal være grønne. Træerne skal være grønne, men ikke de der huller. Ikke de der huller.
Hanne:	Så er du nødt til at fortælle hende noget mere om træet, inden hun farver, så hun ved, hvad det er, hun farver grønt.
Hela:	Batol, ikke dem, der er indeni.
Hanne:	Nej, men hvad hedder så dem, hun skal farve?
Hela:	Det ved jeg ikke.
Hanne:	Hvad hedder det oppe på træerne?
Hela:	Lys.

Hanne: Hvad hedder det her (*hun rører ved et blad på en plante, der står i rummet*)?

Hela: Blade.

Hanne: Er det dem, hun skal farve?

Hela: Ja.

Hanne: OK.

Hela: Kun bladene.

Hanne går

Batol: Alle bladene, Hela?

Hela: Ja, alle bladene.

Batol: OK.

Hela: Men ikke de der huller, Batol.

Batol: Ja, det gør jeg ikke. Jeg kom bare til det. En bare af huller.

Hela: Ja, det er lige meget.

Det lykkes således med Hannes hjælp at få afklaret, hvad præcist det var, der skulle farves, og som man ser, fortsætter afklaringen også efter, at Hanne er gået, og Hela bærer afslutningsvis storsindet over med, at Batol er kommet til at farve et af mellemrummene mellem bladene.

I næste sekvens er de kommet til stammen, og det er Batols tur til at starte. Hun kender ikke ordet stamme, så hun tager en kommunikationsstrategi i brug og fortæller Hela, at hun skal farve *pindens* træ. Hela forstår det ikke og spørger derfor ind til, hvad det mon kunne være, ved at spørge sig frem.

Batol: Du skal farve pindens træ. Du skal farve den brun. Pindens træ.

Hela: Jamen, jeg ved ikke, hvad det er. Hvad hænger det på?

Batol: Det hænger på bladene.

Hela: Jamen, jeg ved ikke, hvad det er.

Hanne kommer.

Her kommer Hanne igen til assistance på det rigtige tidspunkt og får gelinde vendt rundt på, hvad der hænger eller sidder fast på hvad. Her må Hanne dog ind og give pigerne det ord, Batol leder efter.

Hanne: Prøv at fortælle, hvad det er.
 Batol: Pindens træ.
 Hanne: Det er en pind. OK. Hvad sidder fast på pinden?
 Batol: Bladene.
 Hanne (til Hela): Ved du så, hvad det er?
 Hela: Nææh.
 Hanne: Den hedder også en træstamme.
 Hela: Så ved jeg det.
 Hanne: Ved du det så.

Hanne repeterer med Batol, at det hedder en træstamme.

Hela: Er det den der?
 Hanne: Ja, den pind, bladene sidder fast på. En træstamme.

Man ser, hvordan opgaven sætter børnene i situationer, hvor de 'tvinges' til at aktivere, bruge og strække deres intersprog og forhandle betydning. Der er ingen tvivl om, at det er relevant, at Hanne er i nærheden for at hjælpe dem undervejs. Og skulle hun nu ikke lige være der, ja, så er kløften da heller ikke større, end man – som billedet nedenfor illustrerer – kan klare sig uden det pokkers sprog.



Gaverne i skorstenen

I skriveværkstedet bliver børnene bedt om parvis at skrive en julehistorie. De kan bruge det, de kalder hemmelig skrift, som kan være forskellige former for skriblerier eller lignende. Eller de kan forsøge at lydere sig frem til og skrive det, som de hører

det. Her er Batol og Hela samt Kaan og Lukas i skriveværkstedet. Det er Rikke, der assisterer i dette værksted.



Eksemplet illustrerer, hvordan begge par er i gang med at udforske den komplekse proces, det er at skrive en tekst. Når man skriver, skal man koncentrere sig om mange ting på en gang. Man skal konstruere en fortælling og planlægge, hvordan indholdet skal organiseres i teksten. Så skal man have formet nogle sætninger, der skal lyde godt og hænge rigtigt sammen, og man skal have dem ned på papiret ord for ord uden at glemme noget.

Her er det Kaan og Lukas, der tilsyneladende samarbejder på den måde, at de skiftes til at have papiret og skrive på det. De har valgt at skrive med hemmelig skrift. På dette tidspunkt er det Kaan, der sidder med papiret og har et forslag til, hvad de nu skal skrive.

Kaan: Børne ... barnet tager en gave ned fra skorstenen.

Lukas griner venligt ad Kaans forslag og kommer med et andet forslag.

Lukas: Nej (*griner*). Børnene tager gaverne fra juletræet.

Men Kaan holder fast i det med skorstenen og starter med at lægge op til en gentagelse af den sætningskonstruktion, han først foreslog (*børnene tager*), men udbygger så sin ide, så det er julemanden, der kaster gaven ned fra skorstenen.

Kaan: Jeg ved godt, hvad jeg skal skrive. Børnene tager ... Når julemanden kaster den ned fra skorstenen, så tager børnene den.

På den måde får han udbygget sin ide og får på samme tid omsat den til en velformet sætningskonstruktion, der er klar til at blive nedskrevet. Han skriver den ned, og så kan papiret overdrages til Lukas, der allerede har fået en ide til, hvordan historien skal fortsætte.

Lukas: Nu har jeg lige fundet på noget. Jeg ved det, det er noget med rensdyr.

Kaan viser papiret til Lukas.

Kaan: Sådan.

Han giver papiret til Lukas.

Imens er der også intensiv aktivitet hos de to piger. Det at holde styr på teksten kræver, at man løbende vender tilbage til det, man har skrevet, opsummerer, hvad der allerede er nedfældet, og hvor man videre skal hen. Det er Batol, der har papiret, og Hela, der fastholder, hvad de er blevet enige om, så de er sikre på, at det hele kommer med.

Hela: Her skal du skrive 'til børnene'.

Batol: 'henter gaver til børnene'.

Hela: Her har vi skrevet 'Han henter gaver til børnene' (siges med oplæsningstonefald). Her skal du skrive 'til børnene'. 'Børnene' skal du skrive hernede.

Når erfarne skribenter skriver, foregår der en række interagerende processer, hvor ideudviklings-, tekstorganiserings-, opsummerings-, evaluerings-, revideringsprocesser osv. afløser hinanden – ikke som lineære og afgrænsede stadier, men som sammenvævede delprocesser (se fx Flower & Hayes, 1991/1981).

Det er interessant at se, at det grundlæggende er de samme komplekse processer, man finder her i børnenes skriveproces, som dem, man finder hos erfarne skribenter.

Opsamling

I dette kapitel er der fokus på, hvordan der både som en del af de skriftsproglige praksisser og ved siden af disse praksisser arbejdes med kommunikative aktiviteter, der skal bidrage til, at børnenes intersprogsudvikling fortsat stimuleres. Gennem informationskløftsopgaver og fælles skriveaktiviteter gives børnene mulighed for at forhandle betydning og udforske skriveprocessen.

Kapitel 12

Brugen af børns samlede sproglige repertoire i skriftsprogstilegnelsen

Af Helle Pia Laursen & Winnie Østergaard

O. B er en såkaldt tokulturel klasse, hvilket betyder, at der er samlet en gruppe tosprogede elever med samme modersmål – her arabisk – og at der til klassen er knyttet en lærer, der taler børnenes modersmål. Det giver nogle særlige muligheder for at lade børnene bruge deres samlede sproglige repertoire i undervisningen. I denne klasse har de valgt nogle gange at dele børnene, så de arabisksprogede børn danner en gruppe sammen med den arabisksprogede lærer, således at det arabiske sprog naturligt kan inddrages.

I nedenstående undervisningsforløb, der finder sted, efter børnene har gået knap tre måneder i børnehaveklasse, er der fokus på skrift i køkkenet. Den arabisksprogede gruppe er sammen med Nazdar gået ned i skolekøkkenet for at finde skrift, der som udgangspunkt er på dansk. Man ser, hvordan der interaktionelt skabes et rum for en flersproget sproglig praksis, hvori kodeskift er et konstituerende element. Literacybegivenheden bliver derved karakteriseret ved at rumme en flersproget samtale om tekster, der – i princippet – er dansk etsprogede.

Det starter med S

Sekvensen, som der her fokuseres på, starter med, at Nazdar spørger, om børnene ved, hvad de skal lave i køkkenet. Spørgsmålet stilles på arabisk. Ved at vælge at stille spørgsmålet på arabisk giver Nazdar udtryk for, at arabisk er et sprog, der kan eller måske skal tales. Da Hassan tager tilløb til at svare på dansk (se "Fordi"), retter Nazdar sit spørgsmål direkte til ham, idet hun gentager det – fortsat på arabisk. Hassan fuldfører sit svar på dansk, og Nazdar vælger så at lade sit opfølgende svar være på dansk. Hermed får hun sendt et signal om, at det er legitimt at kodeskifte, og Hassan svarer da også fortsat på dansk.

Nazdar: Jeg skal lige starte med at spørge jer. Ved I, hvad vi skal lave her?
Hvem ved, hvad vi skal her? Hvorfor er vi her?
بالأول راح اسألکم شو راح نعمل هون؟ مين بيعرف شو راح نعمل هون؟ ليش جينة هون؟

Hassan: Fordi.

Nazdar: Hvad skal vi lave, Hassan?
شو حسن؟

Hassan: Fordi vi skal lave noget.

Nazdar: Hvad skal vi lave?

Hassan: Det ved jeg ikke.

Da Hassan ikke har noget konkret svar på Nazdars spørgsmål, tager Dania over. Hun giver sit bud på arabisk og vælger altså at kodeskifte tilbage til det sprog, Nazdar indledningsvis stillede sit spørgsmål på.

Dania: Vi skal se noget i køkkenet.
بنشوف شغلة بالمطبخ

Nazdar: Ja! Hvad skal vi se i køkkenet?
أي شو بنشوف بالمطبخ

Dania: Hvad som helst.
حي الله شغلة

Nazdar: Ja, hvad skal der være i den?
شو لازم يكون فيي؟

Danias kodeskift tilbage til arabisk kan måske ses som en solidaritetserklæring med Nazdars udgangspunkt og dermed som støtte for det faglige projekt, som Nazdar har initieret.

Den følgende interaktion forløber på arabisk med enkelte integrerede låneord og tekstcitater på dansk. Nazdar anvender for eksempel ordet *skab* på dansk som del af en ellers arabisksproget ytring, og hun fortæller børnene på arabisk, at der på skabsdøren står *hold orden*.

Det næste kodeskift står Dania også for – denne gang fra arabisk til dansk. De har fundet en pose *sukker* i skabet. Foranlediget af Nazdars arabiskbaserede spørgsmål om, hvad der står i skabet, svarer Dania *sukker* på dansk. Da det er en etordsytring, er det ikke til at sige, om der er tale om kodeskift eller brug af *sukker* som dansk låne-

ord. I Nazdars efterfølgende replik anvendes ordet sukker som tekstcitat, idet hun på arabisk bekræfter Dania ved at fortælle, at der står sukker. Hun spørger videre Dania, hvordan man kan læse, at der står *sukker*. Da Dania svarer, foretager hun samtidig et kodeskift til dansk, der kan hænge sammen med, at de nu bevæger sig ind på et indholdsmæssigt område, knyttet til bogstavindlæring, der typisk foregår på dansk.

Nazdars følgende tur, der dels indeholder en bekræftende feedback på Danias svar og dels et nyt initiativ i form af et supplerende spørgsmål, er et eksempel på, at kodeskift ikke alene forekommer mellem de enkelte ture, men også inden for samme tur. Nazdar indleder turen med et arabisksproget ja og herefter en bekræftende gentagelse af Danias svar på dansk. Bekræftelsen bliver således både indholdsmæssig og sproglig. Ved det supplerende spørgsmål, om Dania kan se, hvor der står sukker, skiftes så tilbage til arabisk med fastholdelse af låneordet/tekstcitatet *sukker*, og turen afsluttes med et dansk *hvor* og så en arabisksproget gentagelse af det tidligere dansksprogede udsagn ('det starter med s'). En sådan såkaldt reformulering, hvor samme udsagn gentages i en anden kode, er et velkendt fænomen inden for kodeskiftsforskningen og anvendes ofte i fremhævelses- eller betoningsøjemed. I dette tilfælde kan reformuleringen muligvis også have en pædagogisk funktion, således at børnene bliver gjort bekendt med eller mindet om, hvordan det udtrykkes på arabisk. Her kommer Hassan så ind og giver et kort svar, idet han siger *her* på arabisk og peger på ordet *sukker*.

- Nazdar: Ja, hvad ellers? Vi kan også se i skabet, om der nogle ting herinde. Se om der er noget.
أي، شو بعد. فينا نطلع داخل السكيب. شوفولي أشياء مكتوب عليها شئ.
- Dania: Sukker.
- Nazdar: Ja, står der sukker her? Hvordan kan du læse, at der står sukker her? Hvor står der sukker henne?
أي، مكتوب سكر هون؟ كيف تقرئي مكتوب سكر
- Dania: Det starter med s, sssukker.
- Nazdar: Ja!, det starter med s. Kan du se, hvor der står sukker. Hvor, det starter med s?
أي، ستارتة مذ س. وين مكتوب سكر؟ وين دد ستارتة مذ س؟
- Hassan: Her!
هون

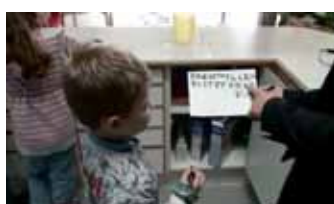
Samtalen såvel mellem Nazdar og børnene og mellem børnene indbyrdes skifter fortsat mellem længere passager, der er arabiskbaserede, og længere passager, der er danskbaserede, og passager med mange kodeskift.

Kaffe, karat, rabat



Efterhånden som børnene bliver fortrolige med opgaven, finder de en række ting med skrift og vil gerne skrive det ned. Nazdar finder papir og farveblyanter, og børnene går i gang med at skrive de ord, de finder. Undervejs kommer de hen til Nazdar for at høre, hvad de faktisk har skrevet. Følgende dialog udspiller sig blandt andet, da Hassan ud fra en pakke kaffe af mærket Karat har skrevet:

- rabatmellem
- ristet



Det viser sig ikke at være helt nemt at få afklaret, hvad der står hvor, især ikke når man tror, man har skrevet kaffe, og når K'et har det med at blive til et R.

- | | |
|---------|---|
| Hassan: | Hvad står der her? Hvad står der her? Hvad står der her? |
| Nazdar: | Der står ristet. |
| Hassan: | Dernede først. |
| Nazdar: | Hernede, ja, der står ristet. |
| Hassan: | Hvad står der op? |
| Nazdar: | Der står rabat. |
| Hassan: | Det der er også med. |
| Nazdar: | Så står der mellem. |
| Hassan: | Nej. Det kun den der stykker (<i>lægger fingeren mellem t og m</i>). |
| Nazdar: | Hertil. Hertil. Står der karat eller står der rabat? |
| Hassan: | Den der er ikke med til den der (<i>peger på t</i>) kun de der fire bogstaver |
| Nazdar: | Kun de der fire bogstaver (<i>dækker t med fingeren</i>). Så står der |

raba. Men det er fint nok hvis der står rabat.

Hassan: Nej??? derover.

Y

Nazdar: Så står der mellem. Her så står der ristet.

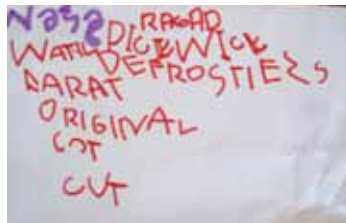
Hassan: ??? kaffe der. Prøv at se (*rækker ud efter papiret*). Jeg har skrevet det der i starten af kaffe
(*peger på R*) også A også den der også A også den der.

Nazdar: Jeg tror der skal stå karat, ikke også? Det var det, du sagde til mig, når du laver K, så bliver det til et R, ikke også? Der skal stå karat.

Således giver afskrivningen af de ord, de finder, anledning til forskellige typer af skrift-samtaler og afprøvning af hypoteser, baseret på de bogstaver og lyde, børnene har kendskab til her knap tre måneder efter, de er begyndt i børnehaveklasse. Formentlig tager Hassan her en strategi i brug, der går ud på at udnytte sit kendskab til, hvad den pågældende pakke indeholder, og sin genkendelse af begyndelsesbogstavet og lyd til at danne en hypotese om, at han indledningsvis har skrevet kaffe på sit papir. Om det her rigtig lykkes at få afkræftet Hassans hypotese, skal ikke kunne siges.

En flersproget samtale om en etsproget tekst?

Børnene og Nazdar er i skolekøkkenet i knapt en halv time, og i løbet af denne tid foregår denne literacybegivenhed som en behændig flersproget samtale omkring tekster, der – i princippet – er etsprogede. Tidligere anså man typisk kodeskift som udtryk for en manglende kompetence på andetsproget. Kodeskiftsforskningen har dog vist, at kodeskift snarere skal ses som et karakteristisk træk ved flersprogede individers sprogbrug (se for eksempel Auer, 1998; Liebscher & Dailey-O'Cain, 2005). Et træk, der har flere interaktionelle og indholdsmæssige funktioner. På samme måde som man skifter mellem forskellige stilarter, er det normalt, at individer, der råder over forskellige sprog, bruger dem som en kommunikativ ressource til at opnå det mål, de i situationen har.



At det så viser sig, at det, der var tænkt som etsprogede danske tekster, faktisk ikke er så etsprogede endda, er en anden sag, der vidner om, at sprog er et dynamisk fænomen, der til stadighed forandrer sig blandt andet gennem import af låneord fra

andre sprog. Der er fyldt med låneord på de ting, de finder i køkkenet, ikke mindst fra engelsk (cornflakes, Frosties, Pickwick, quality, biscuit etc.). At ordet kaffe så oprindeligt er et låneord fra arabisk, der her i en dansk tilpasset udgave lånes tilbage til arabisk, gør ikke forestillingen om den etsprogede tekst mindre kompleks.

Opsamling

Den tokulturelle klasse med en gruppe dansk-arabisktalende børn og med en lærer tilknyttet, der taler børnenes modersmål, giver særlige muligheder for at samle gruppen af de dansk-arabisktalende børn med henblik på aktivt at stimulere deres samlede sproglige repertoire i udforskningen af skriftsproget. Denne mulighed udnyttes i det beskrevne undervisningsforløb, hvor børnene er sammen med den tosprogede lærer i skolekøkkenet for at finde eksempler på skrift. Her udspiller der sig en flersproget samtale om de ord, som børnene finder, hvor kodeskift indgår som en naturlig del.

Kapitel 13

"Skal jeg sige hvad betyder det?" – om flersprogethed og biliteracy

Af Uffe Ladegaard & Winnie Østergaard

Tosprogede børn karakteriseres ofte som børn, der i deres dagligdag møder og har brug for to eller flere sprog. Det betyder, at deres sprogudvikling finder sted på flere sprog, og at de derfor møder skolen med andre sproglige forudsætninger end børn, der er vokset op i et mere eller mindre ensproget miljø. I de interview, vi har gennemført med alle børn i de fem klasser, fortæller mange af de tosprogede børn, at de taler flere sprog derhjemme. Ønsker man at tage højde for disse børns sproglige forudsætninger i læse- og skriveundervisningen – såvel som i al anden undervisning – er det væsentligt at søge at få indblik i de enkelte børns sprogbrugspraksis.

Der eksisterer ikke to udgaver af tosprogethed, der er ens, idet den enkeltes tosprogethed vil være præget af det liv, netop denne person har levet og lever, og de sociale omgivelser, individet indgår i. Det er således centralt for os løbende at iagttage og søge indblik i børnenes eventuelt flersprogede sprogbrug, som den viser sig i og uden for klassen, og som børnene selv fortæller om den. I denne artikel præsenterer vi en række eksempler på flersprogethed hentet på tværs af de forskellige dataindsamlingsaktiviteter, vi gennemførte i løbet af 0. klasse, samt fra videooptagelser af undervisningsaktiviteter i 0. klasserne.

Mange børn behersker flere sprog og behersker at kodeskifte

Det har tidligere været en gængs opfattelse, at tosprogede sprogbrugere fremstod som kompetente ved altid at holde sprogene adskilte, når de talte eller skrev. I dag ved vi fra tosprogethedsforskningen, at det er naturligt for tosprogede individer at kodeskifte og kombinere sprogene, og at disse kodeskift anvendes funktionelt på samme måde, som man for eksempel ofte vælger at blande forskellige stilarter i forhold til det formål, kommunikationen har (se for eksempel Auer, 1998; Liebscher & Dailey-O'Cain, 2005).



Når man behersker flere sprog og kommunikerer med andre, der også behersker samme sprog, er det at kodeskifte en oplagt kommunikativ ressource at benytte sig af. Dette har vi set mange eksempler på i den tokulturelle klasse i Aalborg, der netop er karakteriseret ved, at der i denne klasse er samlet en gruppe tosprogede elever med samme modersmål, samtidig med at der også er tilknyttet en tosproget lærer, der taler børnenes modersmål. Kodeskift finder her for eksempel ofte sted, når de arabisktalende børn er samlet i en sproghomogen gruppe sammen med børnehaveklasselederen Nazdar, der også taler arabisk.

Et eksempel herpå er beskrevet i kapitel 12, hvor Nazdar har taget den arabisktalende børnegruppe med i køkkenet for at finde noget med skrift. I samtalen om skrifteksemplerne udnytter børnene deres samlede sproglige ressourcer i deres udforskning af skriften som fænomen. I et andet eksempel fra undervisningen i klassen udforsker børnene sammen med Nazdar pengesedler fra mange forskellige lande, bl.a. europæiske euro, irakiske lire, libanesiske lire, svenske kroner, singapore dollars og amerikanske dollars. De multimodale pengesedler er fyldt med skrift på forskellige sprog, figurer, fotoer og billeder m.m. I begge situationer lægger Nazdar op til brug af kodeskift undervejs i den fælles udforskning af tekst og skrift.

Børnene initierer også selv kodeskift i deres indbyrdes samtaler. Det har vi blandt andet set i nogle af vore dataindsamlingsaktiviteter. I forbindelse med opgaven 'Fortæl en laang historie' (se kapitel 6) bruger Farid og Mehdi, der begge har dari som modersmål, kodeskift til at løse den faglige opgave. Da drengene bliver bedt om at identificere genstandene på bordet, slår Farid over til dari, da han lige vil tjekke med Mehdi, hvad genstanden hedder. Lidt senere, da drengene skal i gang med opgaven, lægger Farid ud med på dari at drøfte opgaven med Mehdi. Mens de planlægger historien, kodeskifter de mellem dari og dansk og fortæller derefter historien på dansk til forskningsmedarbejderne.



Valg af sprog blev i forbindelse med *Fortæl en laang historie* til et direkte tema i samtalen. Det skete for eksempel, da Dania eksplicit spørger forskningsmedarbejderne, om den laange historie, som hun og Nadia skal finde på, skal fortælles på dansk eller arabisk. Spørgsmålet kan måske ses som tegn

på, at de to piger, der går i den tokulturelle klasse, er vant til en praksis, hvor historier nogle gange kan fortælles på dansk, andre gange på arabisk. Som svar får hun at vide, at den skal fortælles på dansk, men de må gerne bruge både dansk og arabisk, mens de planlægger historien. Dania foreslår så, at historien også skal fortælles i en arabisk version, og det aftales, at pigerne først skal fortælle historien på dansk til kameraet og dernæst på arabisk.

Da pigerne går i gang med at planlægge den danske version af fortællingen, lægger Nadia ud med at tale arabisk, men Dania replicerer straks: "Husk, du skal tale dansk". Det får dog ikke Nadia til at slå over i dansk lige med det samme, og undervejs i forberedelsen af fortællingen kodeskifter Nadia i højere grad end Dania, der stort set holder sig til at bruge dansk i hele planlægningsfasen.



Børnenes flersprogethed kan iagttages, når der appelleres til det

I forbindelse med dataindsamlingsaktiviteten Børneinterview interviewer forskningsmedarbejderen Birgit de to piger Dilara og Yasmin, der begge har tyrkisk som modersmål. Efter godt og vel en halv time, hvor Birgit har stillet dem det ene spørgsmål efter det andet, begynder pigerne at pjatte og svare med vrøvl, som Birgit ikke kan forstå. Samtalen mellem pigerne og Birgit er indtil da foregået udelukkende på dansk, men pludselig vælger Dilara at kodeskifte til tyrkisk:

- | | |
|---------|--|
| Birgit: | Når man skal have skæg, så skal man os' have underbukser på?
Det kan jeg ikke forstå. Det kan jeg virkelig ikke forstå. |
| Dilara: | Nej, man skal have hele tøjet af. |
| Yasmin: | Ja. |
| Dilara: | xxx bakacak
Skal se på xxx. |
| Birgit: | Hvad er det? Hvad var det, du sagde til sidst? Det kan jeg da ikke forstå. Hvad var det? Prøv lige at sige, hvad det var? |
| Dilara: | Nej, jeg gider ikke. |
| Birgit: | Så fortæl mig, hvad det var for et sprog? |
| Dilara: | Bilmiyorum
Det ved jeg ikke. |



Yasmin går med på spøgen og siger også noget på tyrkisk, som Birgit ikke kan forstå. Birgit griber Dilaras kodeskift som en mulighed for at få indsigt i pigernes modersmål og insisterer derfor på at få mere at vide om, hvad det er for et sprog, Dilara

taler. Dilara fortsætter med at svare Birgit på tyrkisk, noget begge piger morer sig højlydt over.

Da Yasmin lidt senere tilbyder Birgit at oversætte det, Dilara siger: "skal jeg sige hvad betyder det?", griber Birgit det øjeblikkeligt og foreslår pigerne, at de skal lege en leg, hvor Yasmin tolker, hvad Dilara siger. Den er pigerne med på, og så svarer Dilara på tyrkisk, Yasmin oversætter til dansk, og Birgit lytter og stiller så et nyt spørgsmål.

Birgit:	Hvor har du lært at læse og skrive henne?
Dilara:	Danimarkada (dansk-tyrkisk) I Danmark.
Birgit:	Altså, jeg kan jo ikke forstå dig.
Yasmin:	Skal jeg sige hvad betyder det?

Pigerne nyder tydeligvis sprogspillet, hvor Dilara bruger kodeskiftet til at tage magten fra Birgit, der har spurgt og spurgt i hele 32 minutter.

Eksemplerne viser, at børnene bruger kodeskift på mange forskellige måder. Farid og Mehdi bruger kodeskiftet til at lukke semantiske huller, mens Dilara og Yasmin mere bruger kodeskiftet pragmatisk til at drille og som et magtmiddel over for Birgit. Centralt for eksemplerne er imidlertid, at børnene bruger kodeskiftet bevidst. De er både bevidste om situationen, om hvor og over for hvem de skal bruge hvilket sprog, og om effekten af et kodeskift som magtmiddel. Denne bevidsthed bliver af og til ekspliciteret i forhandlinger indbyrdes mellem børnene, som vi ser det hos Dania og Nadia, hvor Dania påpeger det upassende i, at Nadia fortæller historien på arabisk i situationen.

Engelsk indgår også i børnenes sproglige repertoire

At engelsk i høj grad indgår i tekster i børnenes omverden, blev meget synligt for os allerede i forbindelse med de første undervisningsaktiviteter, vi gennemførte. I Århus, Odense og Aalborg blev børnene på forskellig vis sendt ud på jagt efter skrift i deres omgivelser.

I Aalborg, hvor jagten på skrift var indkredset til køkkenerne på skolen, viste dagligvarenavne sig lige så ofte at være engelske såvel som danske, fx morgenmadsproduktet *Frosties*. Ragad er her i færd med at skrive navnet *Frosties* af fra pakken (se billedet af hendes liste med noget med skrift fra DUS-køkkenet kapitel 12, side 103), mens Dania ved siden af skriver *Matilde*. På børnenes lister med skrift er der en del engelske ord: *Frosties*, *Pickwick*, *original*, *cut*, *TUC* og *quality*, og på Nazdars liste finder man også ordet *biscuits*.



I forbindelse med undervisningsforløbet *Lav din egen manual til en hjemmeside* i København skulle børnene medbringe webadressen på deres yndlingshjemmeside. Mange hjemmesider viste sig at være engelsksprogede, fx spillhjemmesider som www.y3.com, www.y8.com, www.miniclips.com og www.games2girls.com og hjemmesider knyttet til bestemte universer, såsom www.indianajones.legocom.com, www.bakugan.com og www.starwars.lego.com (de to sidste kan dog begge ses i en dansk-sproget version).



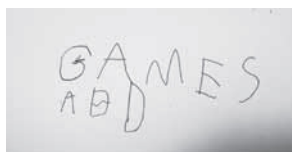
På billedet ovenfor ses Aske og Mohammad, der sammen er ved at finde frem til hjemmesiden www.cartoonnetwork.com. Langt størstedelen af børnene møder altså engelsksprogede tekster i det daglige i en eller anden grad (se videre herom i kapitel 16).

Samtidig er engelsk et sprog, som mange af børnene tydeligvis er stærkt optagede af, og som de anvender træk fra, når de kommunikerer. Ud over de gængse bandeord og udtryk som "Oh my God" gør de også brug af låneord som for eksempel *level* i "jeg har en orker, der er i level 20" med mere.

Eller som Christian i samtale med Winnie under børneinterviewet, hvor Winnie spørger og får et svar, hun i første omgang slet ikke forstår, da Christian staver svaret. Han forklarer med største selvfølgelighed, at det står for "No", og nikker bekræftende, da Winnie endelig fatter, at Christian staver på engelsk.

Winnie:	Nu har du fortalt, at du læser med din mor. Læser hun også historier for dig nogen gange, Christian?
Christian:	N O
Winnie:	N O?
Christian:	Det står for "No" ... Hun læser ikke for mig.
Winnie:	Hun læser ikke for dig? Nåh, det står for no – på engelsk. Hun læser ikke for dig.

Nogle børn skriver også enkelte ord på engelsk. Det gælder for eksempel Abdikhader, der undervejs i børneinterviewet fortæller forskningsmedarbejderen, Line, at han kan skrive 'spil' på engelsk og at han kan downloade. Han skriver aldrig dansk på computeren, kun cartoon og y8. Line spørger, om han har lært noget engelsk, men det mener han ikke, for i det spil han spiller, råber de kun AAAArgh, de siger ikke noget. Samtidig

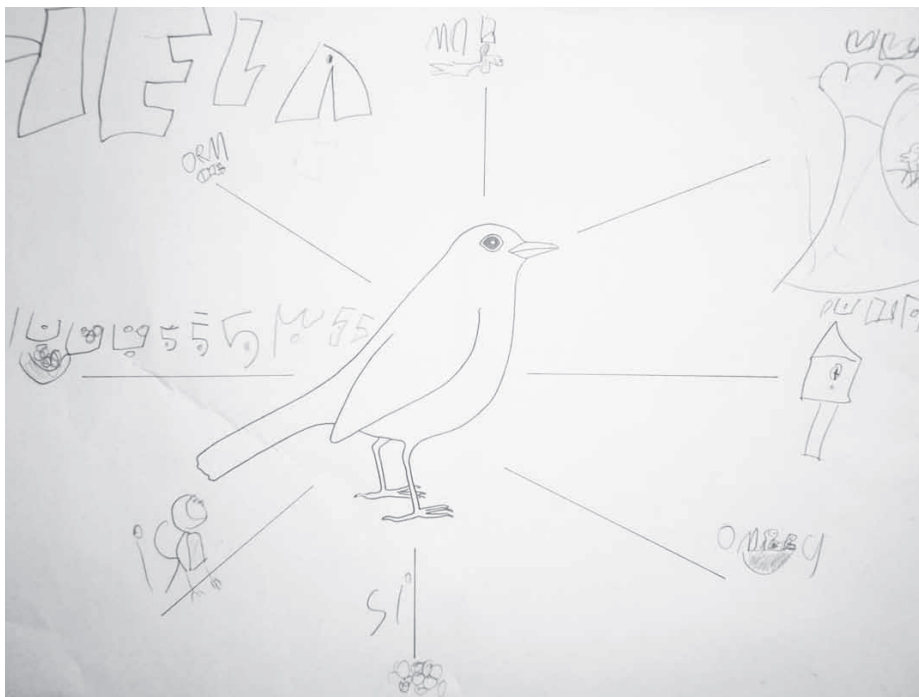


viste bogstavkendskabssamtalerne, at nogle børn er i fuld gang med at opbygge viden om engelsk gennem de sammenligninger, de gør mellem to kendte alfabeter: dansk og engelsk (se kapitel 7).

Når flersprogede børn 'sproger'

Når børnene i 0. klasserne trækker på alle de sproglige ressourcer, de har til rådighed, er det, som vi har set i løbet af det første år i 0. klasse, ikke bare deres førstesprog, dvs. modersmålet, og deres andetsprog, dvs. dansk, der kommer i spil, men også træk fra andre sprog – i særlig grad engelsk. Vi kan imidlertid i vores materiale se flere eksempler på, at børnene ikke alene trækker på de sprogsystemer, de har adgang til. De skaber også nye systemer og semiotiske mønstre ud fra hele deres erfaringsgrundlag med sprog, både skriftligt og mundtligt. Børnene er altså ikke bare sprogbrugere af faste sproglige systemer, men er snarere det, som Jens Normann Jørgensen kalder sprogere (Jørgensen, 2008), som kreativt danner og udvikler sprog.

I 0. A skal børnene evaluere et forløb om fugle. De bliver bedt om at udfylde en mind-map, hvor et billede af en fugl er placeret i midten. I Helas tekst kan vi se eksempler på, hvordan alle tilgængelige skriftsproglige ressourcer og kontekster bliver brugt i skabelsen af teksten. Hun bruger f.eks. ord som *orm* og *mor*, som er ord, der er blevet anvendt i forløbet om fugle, og som er skrevet på klassens vægordbog. Men hun anvender også ord som *si* og *is*, der ikke umiddelbart har noget med fugleemnet at



gøre, men som er typiske ord i begynderlæsningen. Hela har pashto som modersmål, og hendes erfaringer med pashto kommer også tydeligt frem i teksten. I sætningen til venstre i mindmappen har Hela indsat en række tegn, som minder om forskellige bogstaver fra pashtoalfabetet. Vi har halvcirkler, der minder om bogstaverne 'se', 'te', 'pe' og 'be'. Vi har et tegn, der ligner et femtal, men som også ligger tæt på bogstaverne 'gäf' og 'cäf', og endelig finder vi et tegn, som meget ligner 'shin' og 'sin'. Tegnene er så tilføjet en række diakritiske tegn, prikker og streger, som er typiske for pashtoalfabetet. Hela viser altså et stort kendskab til de visuelle træk ved pashtobogstaverne.

Hela vender sig, efter hun har skrevet sin tekst, om til sin klassekammerat, som også har pashto som modersmål, og læser op fra sin tekst: "Fuglerede med æg i". Det interessante her er, at Hela i sin produktion vælger halvcirklen med prikker i, som på den ene side minder om et pashtobogstav, men som også i sin grafiske udformning ligner en fuglerede med æg i. Hela viser altså i dette eksempel, at hun ikke alene er i stand til at trække på alle de forhåndenværende ressourcer i sin skriftproduktion. Hun er også i stand til at finde en hensigtsmæssig form til det indhold, hun vil udtrykke.

Helas eksempel viser, at hun er i stand til kreativt at kombinere forskellige træk fra

forskellige sprog og danne former for sprogmosaik. Sprogmosaik er skrifttyper, hvor det tosprogede barn kombinerer træk fra modersmålet med træk fra andetsproget. Det har vi set flere eksempler på i løbet af det første år i 0. klasse. Et meget interessant eksempel er Sahar, der ganske som Hela kombinerer flere forskellige træk fra forskellige sprog. Sahar kombinerer imidlertid ikke bare træk fra modersmålet og andetsproget, men tilføjer til sit daribogstav et diakritisk tegn fra rumænsk, som hun har



fået præsenteret tidligere på dagen (se en nærmere gennemgang af Sahars 'drillebogstav' i kapitel 10). Begge piger viser, at de besidder en stor interesse for skriftsproget, og at de aktivt genfortolker og kreativt transformerer det skriftsproglige input, de får, både i og uden for skolen. Samtidig viser det, at deres interesse i

høj grad motiveres af skriftens grafiske udtryk, hvilket kan stille spørgsmålstejn ved begynderundervisningens megen fokuseren på den lydlige forbindelse mellem skrift og tale.

Opsamling

Set i lyset af eksemplerne fra denne artikel fremstår børnene i 0. klasse som sprogere, der gør brug af de tilgængelige sproglige repræsentationer i og uden for skolen, både mundtligt og skriftligt. Børnene bliver påvirket af mange forskellige sprog og sproglige tegn fra mange forskellige kontekster. I denne artikel har vi set eksempler på sproglige repræsentationer fra hjemmene, lærerne og pædagogerne i klassen, undervisningsmateriale, klassekammeraterne og ikke mindst computeren.

Når børnene sproger, er de øjensynligt i stand til at trække på alle de ressourcer, der er tilgængelige, og kombinere dem kreativt, så de får den mest hensigtsmæssige form til et givent udtryk. Dette peger på, at undervisningen i den tidlige skriftsprogstilegnelse nødvendigvis må åbne op for de sproglige ressourcer, som børnene møder i deres hverdag både uden for og inden for skolen. Ikke alle elever sproger lige meget, og det bliver derfor interessant at se i fremtiden, hvordan graden af sprogning hænger sammen med børnenes udvikling af sprog.

Kapitel 14

Materialitet, rum og deltagerroller i 0. klasses skriftsprogspraksis

Af Birgit Orluf



“Jesper, er det ikke også rigtigt, at der er noget, der hedder en Porsche Carrera?”. Det har lige været frikvarter i 0. klasse, og noget af tiden har denne bil været genstand for en diskussion blandt et par af drengene. Læreren gør opmærksom på, at han ikke helt er klar over det, men foreslår, at de kan google det på nettet, og på klassens smartboard toner et kliksekund senere en række Porscher frem i forskellige udgaver, deriblandt en Porsche Carrera. Et stykke af verden kommer ind i klasserummet, og der etableres et fælles læserum, hvor elever og lærer sammen læser den tilhørende tekst, der i sin sproglige kompleksitet ikke ligner de forlagsproducerede læsebogstexter, der er adapteret til begynderlæsere i form af blandt andet korte tekststykker med enkel syntaks og lydrette ord. Men teksten har en funktion i forhold til børnenes her-og-nu situation, og eleverne behandles som læsere med læreren, Jesper, som rollemodel under læsningen af teksten. Han læser teksten højt, og indimellem udpeger han nogle ord, som han spørger børnene, om de kan læse. Inden for et kort tidsrum opstår der således en samtale, der er rettet mod såvel tekstens indholdsside som dens formside, idet der gives mulighed for at tale om forholdet mellem grafemer og fonemer og derudfra gætte sig til ordets betydning. “Så hurtigt kunne vi finde ud af det,” siger læreren. Diskussionen er færdig, det spontant opståede læserum afvikles, og drengene kan kaste sig over andre af skoledagens gøremål.

Læser- og skriverroller i skolens tekstverden

Dette er et eksempel på en ikke-planlagt literacybegivenhed, som hurtigt gribes af læreren og bliver til en skriftsprogssamtale, der bidrager til elevernes udvikling frem mod effektive læsere og skrivere. Skolens hverdag er fyldt med samtaler om, med og omkring skrift, og disse samtaler bidrager gennem etablering af varierede læser- og skriverroller på forskellige måder til elevernes samlede skriftsproglige udvikling. Tekstens materialitet får her en betydning, og dette belyses i dette kapitel gennem nogle eksempler fra et undervisningsforløb i en 0. klasse, hvor udgangspunktet er et emnearbejde om dyr.

Dyr – på mange måder
Mål At styrke børnenes skriftsproglige udvikling gennem reception og produktion af forskellige udtryk om dyr: læsning og skrivning af enkle fagtekster samt produktion af rumligt udtryk.
Organisering En fælles introduktionsfase hvor der aktiveres og etableres et fagsprog om dyr. Derefter skal børnene gennem tre værksteder, hvor der tages udgangspunkt i varierede undervisnings- og arbejdsformer samt i forskellige udtryksformer.
Værksted 1 Produktion af informerende fagtekst om dyr. Med udgangspunkt i lærerens modeltekst producerer børnene individuelt en informationstavle om et dyr. Der arbejdes på computer, og der anvendes håndskrivning.
Værksted 2 Produktion af stangdukker i form af dyr, der skal bruges til et situationsspil, som børnene skal digte. Målet er blandt andet at styrke elevernes ordforråd om farver og former i forbindelse med produktionen af dyrene samt at styrke børnenes kendskab til de enkelte dyrs udseende.
Værksted 3 Produktion af dyrespor med afsæt i børnenes fascination af mønstre og grafiske udtryk. Inddragelse af sang og bevægelse for at styrke børnenes motorik.

Inspirationen til at undersøge materialitetens betydning for læser- og skriverroller i skolen kommer fra Fiona Ormerod og Roz Ivanic, der sætter fokus på tekster som materielle objekter, der bliver betydningsskabende gennem fysiske, teknologiske og sociale praksisser. De beskriver elevernes tekstproduktion som "a multi-modal literacy artefact, situated textually and materially in the life of the child" (Ormerod & Ivanic, 2000:92), og teksternes materialitet omfatter således de fysiske karakteristika ved produktionen af teksten som for eksempel valg af semiotiske ressourcer samt valg af materialer og teknologi. Teksteksemplerne i nærværende kapitel bliver derfor betragtet som et materiale, hvorigennem skolen demonstrerer sine værdier, holdninger og arbejdsformer i forhold til dens kulturelle praksis med fokus på etableringen af læser- og skriverroller.

Børn som læsere – eksempler fra klasseundervisningen

"Hvad siger en giraf?" Emnearbejdet om dyr er i opstartsfasen, og børnene skal introduceres til nogle af de dyr, der skal være udgangspunktet for det videre arbejde. Læreren ser ud over 0. klasse, hvor eleverne funderer enkeltvis eller gruppevis over spørgsmålet, men der er tavshed, indtil Muhammed udbryder: "Vi kan da bare google det!". "Nå ja, det er da også rigtigt," svarer læreren, og et par minutter efter kan børnene se en stor figur på klassens smartboard, der viser et tværsnit af en girafhals.

Ved lærerens hjælp finder eleverne ud af at tolke figuren, og sammen finder klassen ud af, at giraffen faktisk godt kan sige noget, for den har både stemmebånd og dertil hørende muskler, men at den sjældent giver lyd fra sig. Elevens forslag om at 'google' på nettet demonstrerer, at eleverne har fortrolighed med nettets muligheder – dels fra skolehverdagen, som det indledende eksempel viser, dels hjemmefra, hvor de bruger nettet som adgangsmulighed til diverse computerspil, og hvor de blandt andet ser ældre søskendes brug af Facebook.

Igen er læreren gennem sin brug af nettet implicit eller eksplicit rollemodel for klassens elever i forhold til, hvordan man indhenter informationer, og hvordan man arbejder sig frem til en forståelse af teksten. Man skal google, og det forudsætter for eksempel, at man i fællesskab udlyder sig frem til, hvordan man skriver 'giraf'. Når man har fundet sitet, skal man til at læse og forstå oplysningerne, der ofte er multimodale i deres udtryk, og her kan læreren igen fungere som mediator og fungere som implicit og eksplicit modellærer og herigennem støtte elevernes repertoire og brug af relevante læseforståelsesstrategier. Læseprocessen kan være ganske kompliceret, idet teksterne på nettet som udgangspunkt ikke er didaktiserede, det vil sige ikke tilpasset en bestemt målgruppe med et bestemt formål tænkt ind i en undervisningskontekst. Eleverne får her mulighed for at se, hvordan læreren interagerer med teksten, så de bagefter selv kan anvende nogle af strategierne. Det drejer sig her om en lingvistisk og pragmatisk tilgang til teksten, hvor man beskæftiger sig med, hvordan man kan skabe mening og betydning i teksten ved blandt andet at bruge tekstens ordforråd, syntaks og sammenhængen mellem illustrationer og tekst som forståelsesnøgler.

Hvad angår tekstens fysiske karakteristika, er den fælles tekst materialiseret midt i klasserummet på en stor hvid skærm, der er den teknologiske afløser for den grønne tavle, som i løbet af en undervisningsdag blev fyldt med notater, skitser og figurer fra skolefagenes emneområder. Traditionelt set har tavlen hovedsageligt været for-

beholdt lærerens optegnelser, mens smartboardet i denne 0. klasse er tilgængeligt for såvel elever som lærer og antyder en demokratisering af tekstpraksis. Desuden er konkretiseringen af undervisningens emne ikke overladt til den enkelte lærers tegnefærdigheder, når man bruger smartboardet, men der kan – midt i den virtuelle verdens uensurerede mangfoldighed af lødige og ikke-lødige tekster – hentes standardiserede figurer og oversigter, som kan gøres til genstand for en samtale om og med skrift. Samtidig giver smartboardet adgang til en mangfoldighed af semiotiske ressourcer, der matcher nogle af elevernes hverdagserfaringer med diverse websites.

Figuren af giraffens hals består i det konkrete tilfælde af en skematiseret visuel repræsentation af det indre af giraffens hals, der må forekomme noget abstrakt for børnene i 0. klasse. Tydning af tekstens mening forudsætter læsning af diverse ikoner på skærmen, men her kan børnene følge med i processen ved at iagttage lærerens praksis. Børnene får indtryk af det legende lette ved at se læreren trykke på de forskellige ikoner med 'blyanten' og ved at se, at skærbilledet forandrer sig i takt hermed. Sammen med læreren bliver de herre over teksten – man vælger selv sin tekst: "Prøv at trykke deroppe. Kan du ikke gøre det større? ", og på den måde bliver læsning en fælles aktivitet for deltagerne. At læse bliver her demonstreret for eleverne som en aktiv handling, der, foruden synssansen, involverer den taktile samt den kinæstetiske sans i forbindelse med aktiveringen af diverse ikoner på sitet, og derved bliver læsning en multisensorisk aktivitet. Kroppen kommer med i læsningen – i hvert fald for lærerens vedkommende. Interaktionen tekst-læser er naturligvis forskellig for læreren, som her er aktøren, og eleverne, som her er de 'passive' fortolkere, men disse har her mulighed for at lære gennem imitation.

Gennem denne literacybegivenhed med udgangspunkt i teksten om giraffens stemmebånd socialiseres eleverne ved brug af nyere informationsteknologi, som smartboardet er udtryk for, ind i en skolekultur, hvor det omgivende samfunds tekster får en status, og hvor eleverne tildeles og tager rollen som medlæsere og medskabere af den fælles tekst i klasserummet.

Adgangsbillet til skriveklubben – computerens semiotiske og fysiske affordans

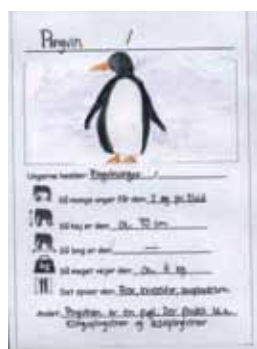
"Iben, hvor skal jeg trykke for at få lyd? Den vil ikke sige noget!" Abdirizak kalder utålmodigt på læreren for at få hjælp til at komme videre med opgaven, hvor han skal ind på Givskud Zoo's hjemmeside og hente oplysninger om det dyr, han har valgt at arbejde med. Til forskel fra før agerer de enkelte børn nu rent fysisk i forbindelse

med produktionen af teksten og er forankret foran computere, som de betjener med iver. Hænderne løber hen over tastaturet, mens børnene afventer, hvad der sker, når øjne og fingre har fundet de rigtige taster, som derefter bliver aktiveret af større eller mindre præcise tryk ledsaget af eftertryk. Både den taktile og kinæstetiske sans bliver således aktiveret. Øjnene er skiftevis rettet mod tasterne og mod skærmens multimodale tekst, som består af visuelle udtryk i form af ikonisk og symbolsk repræsentation, så også synssansen udfordres. Når det lykkes at komme ind på sitet og derefter finde frem til dyrefilmen med speak, bliver den auditive sans føjet til arbejdsprocessen, og børnene bliver helt opslugt af udtrykket, i hvert fald for en tid, inden de zapper videre i jagten på at finde relevante oplysninger om deres dyr (se kapitel 16 for nærmere gennemgang af børns læsning af multimodale tekster).



Gruppen af børn er placeret forskellige steder rundt om i lokalet, nogle af dem sidder med ryggen til hinanden, og der er her således ikke tale om en fælles tekst på anden vis, end at udgangspunktet er den nævnte hjemmeside. Med skærm og tastatur som forankringspunkt for denne literacybegivenhed navigerer den enkelte elev individuelt rundt i tekstverdenen for at finde et dyr, der vækker interesse til det videre arbejde. Alligevel opstår der et socialt aspekt i arbejdsprocessen, for når nogle af børnene går i stå og har vanskeligheder med at manøvrere på sitet, bliver de hjulpet af de andre, selvom aktiviteten i sit udgangspunkt var tænkt som en individuel aktivitet jævnfør børnenes placering i forhold til hinanden. Vi har ofte set, at børnene her hjælper hinanden på tværs af faglige og sociale relationer, men selvom børnenes praksis med computeren varierer fra uøvet til trænet, og nogle er mere selvsikre i deres eksperimenter med teknologien end andre, oplever de alle sig selv som læsere og skrivere i denne arbejdsproces.

Som introduktion til arbejdsopgaven har læreren medbragt en modeltekst og gennemgået de enkelte punkter, som eleverne selv skal undersøge om deres dyr og se-



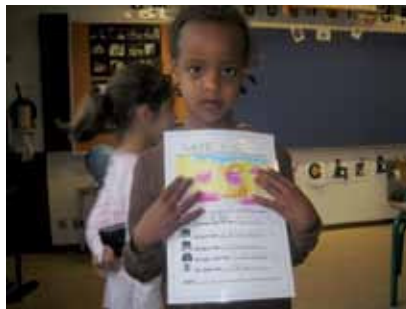
nere udarbejde en beskrivelse af. Opgavearket er udformet, så der er plads til at skrive dyrets navn – på dansk og på elevens modersmål – til at tegne en tegning af dyret samt til at skrive oplysninger om dyrets mad, højde, længde, vægt og antal unger ud for de relevante ikoner. Børnene skal således praktisere en række forskellige arbejdsprocesser i forbindelse med denne arbejdsopgave og interagere med forskellige materialiteter, som computer- og håndskrivningen aktualiserer.

Adgangsbillet til skriveklubben – håndskrivningens svære kunst

Når oplysningerne er fundet, skal børnene som nævnt tidligere udfylde opgavearket og skrive oplysningerne ud for det relevante ikon. Her skal børnene anvende blyant, og denne skriveproces indebærer en anden form for arbejdsproces end, når der anvendes computer. Ved brug af computer som skriveredskab er håndskrivningens friktion mellem hånd og papir afløst af et tryk med fingeren, der sætter et standardiseret aftryk på skærmen. Denne frisættelse fra friktion er ved håndskrivning udskiftet med et krav om komplekst samspil mellem krop-blyant-papir, der resulterer i hvert barns unikke udgaver af de bogstaver, der skal bruges. Undertiden godkender barnet ikke selv udformningen, og viskelæderet kommer i brug, eller der streges blot over. Her aktualiseres således en stræben mod de standardiserede grafiske repræsentationer af skrifttegnene, og den enkelte elevs opfattelse af sig selv som skriver udfordres på en anden måde, end tilfældet er ved computerskrivning. "His attempts to write tell us something of the things he is noticing in print, although we must remember that his eye may perceive more than his hands can execute" (Lorentzen, 2008:98). De motoriske færdigheder i forbindelse med håndskrivningsprocessen kan sætte uensigtsmæssige begrænsninger for barnets udtryksmuligheder.

Også arbejdsstillingen forandres under håndskrivningsprocessen, eftersom forankringen til computeren nu er forsvundet, og enkelte børn vælger at sætte sig på hug ved det store fælles arbejdsbord og koncentreret få blyant, arm og fingre til at indgå i et arbejdsfællesskab, mens andre igen vælger at placere sig på en stol, hvor de med hovedet langt nede mod papirets overflade følger bogstavernes række på papiret. Computerskrivningens sociale orientering mod de andres arbejdsproces, hvor børnene hjalp hinanden undervejs i arbejdsprocessen, er nu afløst af hvert barns individuelle koncentration om eget arbejde.

Inden børnenes arbejde bliver hængt op, laminerer læreren infotavlerne. Det hvide A-4 papir, som børnene indtil nu har arbejdet med, bliver blankt, stærkt og professionelt i sit udtryk og kan modstå strabadserne i fællesrummet det næste stykke tid. Ændringen i tekstens materialitet signalerer overgang fra arbejdsproces til færdigt produkt, og børnene socialiseres ind i en skolekultur, hvor offentliggørelsen af produktet udvider klassens læringsrum til årgangsteamets fællesrum og forudsætter, at deres tekst forarbejdes, så den appellerer til modtagerne. Der sker her en begyndende etablering af modtagerbevidsthed, hvor børnene lærer at indtænke en modtager til deres tekster, vel at mærke en modtager, der befinder sig uden for den kontekst, hvori teksten er blevet produceret.



Børnene som tegnproducenter – tekstpraksis i bred forstand



I et af værkstederne producerer børnene 'stangdyr' til et situationsspil med dyr som aktører, og børnene er her tegnproducenter i bred forstand. Computer og blyant er skiftet ud med saks, lim, pensel, karton og stof i forskellige farver og materialer, og med udgangspunkt i lærerens stiliserede figurer af blandt andet giraffer, løver, elefanter og fugle, der er tegnet på A-4 papir, kan børnene skabe deres egen fantasifulde udgave af dyret. De får her lov til at sprænge naturalismens rammer, som var gældende, da de tidligere i forløbet skulle tegne og farve dyret øverst på deres infotavle, og produktionsprocessens udfordringer til barnet består nu blandt andet i håndtering af saks og karton, hvor lærerens tegning af dyrets omrids angiver klippelinjen, der forløber i linje, buer og skarpe hjørner. Der er således tale om en kompleks produk-

tionsproces, hvor børnene udfordres taktilt af materialernes forskellige overflader fra velourens blødhed til saksenes kølige, hårde metal og også kinæstetisk på grund af materialernes forskellige grader af modstand mod saksens skær. Det er her, den absolutte udfordring ligger for børnene. Som Kenan udbryder, da han skal i gang med at klippe sin tigerstribede løve ud: "Åh, Jesper – det er det her, der er svært. Jeg hader det. Vil du ikke nok klippe det ud for mig?"



Læringsrummet udgøres af et fælles arbejdsbord, hvor der ligger de fornødne materialer. Børnene har placeret sig på stole, og fremstillingen af dyrene bliver indimellem hjulpet på vej af to lærere, der deltager i værkstedet. Sammen med en mere uformel samtale børnene imellem og mellem børn og lærere om søskendes drilleri og familiens gøremål i den forløbne weekend udspiller der sig flere samtaler med og om sprog med fokus på benævnelserne af former og materialer.

- | | |
|--------|---|
| Lærer: | Så kunne du måske klippe sådan nogle små trekanter ud i nogle forskellige farver, som du synes passer til en slange. Du kan prøve at hente noget stof deroppe, som du synes passer til en slange. |
| Hanna: | Hvor er stof? |
| Lærer: | Det ligger deroppe. <i>(nikker med hovedet i retning af bordet med en bunke stof)</i> |
| Hanna: | Der er ikke noget stof. |
| Lærer: | Er der ikke noget stof? Jo, det ligger da der. <i>(peger)</i> |
| Hanna: | Det er tøj. |
| Lærer: | Nåååå, men det kalder man også stof. Men det er rigtigt nok, at man laver tøj af stof. |

I dette sammendrag af en samtalesekvens bliver elevens ordforråd vedrørende 'stof' og 'tøj' nuanceret på andetsproget, og senere i samtalen bliver der også mulighed for at uddybe begrebet 'trekanter'.

- | | |
|--------|--|
| Lærer: | Nu får du nogle trekanter af mig, men de er ikke lige store, men du må se, hvad der passer bedst. Se, du kan vende den |
|--------|--|

her på hovedet, og så passer den lige her. Kan du se det?
Hanna: Det er ikke trekanter.
Lærer: Jo, det er stadigvæk trekanter. Se – en, to tre. (*peger på trekantens sider*) Du må se, hvad der passer bedst.

Der er også andre eksempler på begrebsafklaring under produktionen af stangdyrene. Da Jette, den ene lærer, tager nogle farvede papirark frem, giver det anledning til følgende replikskifte.

Hanadi og Toka: Nej, det er flot. Hvad er det?
Lærer: Det er et stykke papir med mange farver. Det kalder man for regnbuepapir.

Samtalerne om bordet er fyldt med eksempler på udvidelse af ordforrådet på andet-sproget, for der tales om løvehår, løvepels, løvemanker samt om det hårde, stive karton, der er stærkere end papir. Trods koncentrationen på grund af manøvrerne med saks, karton og lim skabes der et overskud til en skriftsprogssamtale, hvor hverdagsbegreber nuanceres eller bliver præciseret til faglige begreber, og denne udvikling af børnenes mundtlige sprog er et vigtigt element i deres literacypraksis. I et sprogtilegnelsesperspektiv etablerer materialiteten i dette værksted en gunstig situation, hvor sprog og handling knyttes tæt sammen, og der er desuden mulighed for forskellige erfaringer med begreberne: giraffens prikker bliver tegnet, farvet og klippet, så den runde form bliver indarbejdet i kroppen på mange måder.

En yderligere pointe er, at børnene betragtes som kompetente producenter af tegn, der bliver udgangspunkt for næste del af undervisningsforløbet. Børnene bliver medskabere af undervisningens læremidler.

Opsamling

Eksemplerne fra undervisningsforløbet viser, hvordan de materialiteter, der inddrages i skriftsprogsundervisningen, har betydning for, 1) hvilke samtaler om og med skrift der kan etableres, 2) læringsrummets individuelle og fælles aspekter og 3) børnenes oplevelser af sig selv som deltagere i processen. Disse faktorer er alle elementer i den enkelte lærers undervisningsplanlægning, som over tid skal tilbyde børnene indholdsmæssig samt organisatorisk variation, således at undervisningen kan kvalificere børnenes literacypraksis på vejen frem mod den udviklede, effektive læsen og skriven.

”Må man skrive hemmelig skrift på afghansk?” – skriftsprogssamtalen som metode

Af Uffe Ladegaard

Gennem det seneste år har pædagoger, lærere og forskningsmedarbejdere i 0. klasse sat fokus på interaktionen som læringsredskab i skriftsprogstilegnelsen. Vi har forsøgt at skabe nogle rammer, der giver de bedste muligheder for samtaler både mellem børnene og mellem børnene og de voksne. Vi har forsøgt at strukturere undervisningen, så børnene både har fået mulighed for at forhandle om sprog og tekster på et *betydningsbærende* plan, hvor de arbejder med indhold i teksten, tekstens struktur, semantiske felter og ord og et *grammatisk* niveau, hvor de har diskuteret bogstaver, lyde og stavemåder. De pædagogiske rammer, jeg vil sætte fokus på i dette kapitel, er de forskellige skriveformer, der anvendes i 0. klasse, og se på, hvordan disse skriveformer påvirker børnenes interaktion om sprog og tekster.

I forbindelse med børnenes skriftsprogsproduktion skelnes der ofte i begynderundervisningen mellem forskellige skrivemåder. Det er således almindeligt, at der anvendes mindst tre forskellige skriveformer: en præfonetisk skrivemåde, som kaldes *hemmelig skrift* eller *legeskrivning*, en *fonetisk skriveform* som børnestavning og endelig en *konventionel skriveform*, som benævnes voksenskrift. Denne praksis har givet anledning til at betragte, hvilken betydning disse skrivemåder har for børnenes interaktion i, om og omkring teksten. Endvidere er det interessant at betragte, hvordan børnene forholder sig til skriftsproget i et bredere perspektiv. Hvordan forhandler børnene for eksempel om de forskellige literacypraksisser, der er tilgængelige i børnehaveklassen? Hvornår kan man bruge de forskellige skriveformer, hvad er rigtigt og forkert, og endelig hvilket tilhørsforhold har barnet selv til de forskellige skriftformer?

I praksis foregår det ofte sådan, at de voksne i klassen forklarer børnene, hvilken skrivemåde de skal anvende til at løse en bestemt opgave. For eksempel bliver der sagt i instruktionen til en skriveøvelse: ”I må gerne børnestave, eller I må gerne bruge hemmelig skrift”. Hvis ikke børnene får denne instruktion, spørger de selv ind til skrivemåden.

I dette kapitel bliver der sat fokus på samtalen som læringsredskab gennem tre forskellige former for samtaler. Samtalerne dækker over skriftsprogssamtaler i forbindelse med skriveopgaver, der bliver løst ved hjælp af hemmelig skrift, samtaler om børnestavningstekster og endelig en samtale, som går på tværs af de forskellige praksisser og diskuterer deres normer og status.

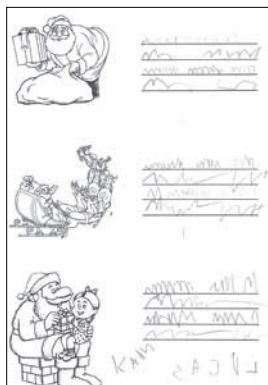
Kruller muller duller med et indhold

I 0. A sidder to drenge, Kaan med tyrkisk som modersmål, og Luccas med dansk som modersmål. De har fået udleveret et ark med tre juletegninger på, og ud for hvert billede er der fire linjer, de kan skrive på. Vi er et halvt år inde i 0. klasse, og ingen af drengene har knækket koden. De benytter det, der i klassen kaldes 'hemmelig skrift'. Hemmelig skrift er en skriveform, som ofte anvendes med elever, der ikke har knækket den fonetiske kode. Under skrivningen diskuterer de to drenge indholdet af teksten.



- | | |
|---------|---|
| Kaan: | Børnene tager julegaverne med. |
| Luccas: | Det har jeg lige skrevet. |
| Kaan: | Børnene tager gaverne med til skorstenen. |
| Luccas: | Nej (<i>griner</i>) Børnene tager gaverne fra juletræet. |
| Kaan: | Jeg ved godt hvad jeg skal skrive. Når julemanden kaster gaverne ned fra skorstenen så tager børnene dem (<i>skriver på papiret</i>). |
| Luccas: | Nu har jeg lige fundet på noget der skal med, noget med rensdyr (<i>tager papiret og skriver</i>). |
| Kaan: | Hvad laver du? |
| Luccas: | Kruller muller duller (<i>griner begge</i>). |
| Kaan: | Han er rudolf med den røde tud. |
| Kaan: | Nu ved jeg godt, hvad jeg skal skrive (<i>walda</i>). Det er hans kæreste (<i>griner</i>). |
| Luccas: | Rudolfs kæreste – nej, det var rent faktisk også, hvad jeg skrev (<i>griner begge</i>). |

Det, at drengene skriver i hemmelig skrift, betyder her, at fokus i samtalen rettes mod tekstens indhold. De skiftes til at skrive i teksten, og historien bliver derfor ikke en kohærent historie, men snarere en række kommentarer til de enkelte billeder.

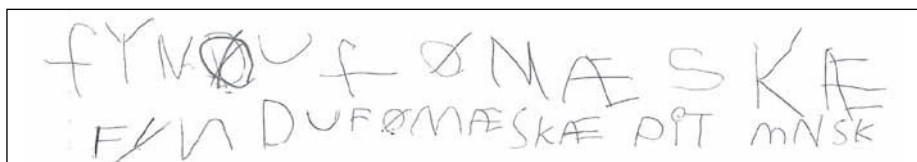


De to drenge forhandler om indholdet, og hvad man kan skrive til det enkelte billede. For eksempel forhandler de om, hvor børnene får gaverne fra, og kommer frem til det acceptable indhold, at børnene henter gaverne, som julemanden har kastet ned gennem skorstenen. Stilladseringen mellem drengene er her tydelig. Drengene forhandler dog også om formen. Når Kaan spørger "hvad laver du?", går han fra et indholds niveau til et formniveau. Med Luccas' svar "kruller muller duller" kan vi se, at Luccas har forstået 'hemmeligskriftens' hemmelighed. De ved godt, at de 'bare' skriver kruseduller, men de accepterer det som tegn og tillægger det betydning.

'Flyvendeuffepizzamenneske' – Fokus på form



I en anden situation sidder to andre drenge, Bilal og Amro, og fortæller forskningsmedarbejderen, Uffe, om en leg, de har fundet på. Den går ud på at skrive hemmelige fremtidsord. Drengene bruger børnestavningsteknikken, hvor de i høj grad skriver, som de synes, det lyder. Bilal har netop skrevet ordet 'flyvendeuffemenneske', og nu er det Amros tur til at skrive et ord. De to ord bliver skrevet oven over hinanden.



Mens Amro skriver, diskuterer de to drenge både indbyrdes og med forskningsmedarbejderen:

- | | |
|--------|--|
| Amro: | Nu skriver jeg et ord. |
| Uffe: | Hvad vil du skrive for et ord? |
| Amro: | Jeg finder bare på et. |
| Uffe: | Ja. |
| Bilal: | Flyvende (<i>hvisker til Amro</i>) |
| Amro: | Mm. Det er et Y. |
| Uffe: | Det er da et rigtig fint Y. Hvordan laver du et Y? |
| Amro: | Sådan her. |

Uffe:	Nåh ja.
Bilal:	Men det skal du ikke bruge lige nu... Flyvende fly y... Nåh Fly Y en Nnnn Æ.
Amro:	Hvad er det der? (<i>Peger på et 'D' i Bilals ord</i>) For at lave sådan et bogstav, der hænger sammen med D.
Bilal:	D Ø...(<i>siger lydene højt</i>).
Amro:	Det der?
Bilal:	Jeg kom til at lave D. Det er bare et... Det der er bare et Ø, jeg har lavet (<i>Retter 'D' til 'Ø'</i>)
Amro:	(<i>Henvendt til Uffe</i>) Jeg skriver lidt efter Bilal, men ikke helt. Jeg skriver ...
Bilal:	Amro! Det er ikke det, du skal skrive.
Amro:	Jo, jeg skal skrive det.
Bilal:	Det her og det der er det samme (<i>peger på de to ord</i>).
Amro:	Nej, ikke helt, der skal stå noget mere bagefter.

Hvor hemmelig skrift betyder, at børnenes samtale retter sig mod tekstens indhold, giver børnestavning i højere grad anledning til at diskutere på det grammatiske plan. Samtalen mellem Bilal og Amro dykker således ned på et grammatisk plan, hvor de forhandler om ordenes byggesten både grafemer og morfemer. Ved at sammenligne hinandens ord bliver de to drenge opmærksomme på forskelle i både ordets grafem/fonem-forbindelser og dets morfemer. Opmærksomheden i samtalen rettes således mod grafem/fonemplanen, når Amro gør opmærksom på 'D'et' i Bilals ord. Bilal laver en kontrol af sin stavemåde gennem en afprøvning af fonemerne og finder frem til, at han skulle have skrevet et 'Ø' fremfor et 'D'. På samme måde påpeger Bilal sammenfaldet mellem de to ord på et morfemplan ved at sige "Det her og det her er det samme" og markerer en del af ordet. Indvendingen mod Amros ord kan synes rimelig, da to forskellige udtryk ikke kan have samme form. Amro har skrevet Bilals ord af og tilføjet noget nyt. Udtrykket i Amros ord er derfor 'Flyvendeuffemenneske-pizzamenneske', men lige så rimelig er Amros påpegning af, at forskellen ligger i den sidste del af ordene. Begge drenge er således i stand til at dele ordet op i morfemer og foretage en analyse af formen i forhold til indholdet. De to drenge viser her, at de på et tidligt tidspunkt i deres skriftsprogstilegnelse er i stand til at argumentere på et avanceret grammatisk plan. De viser, at de kan rette deres sproglige opmærksomhed mod både den lydlige og den grafiske repræsentation af sproget. Samtidig er de i stand til ud fra deres fælles forhandling at gå ind og kontrollere og rette deres egen produktion.

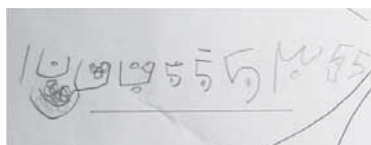
Kan man skrive hemmelig afghansk? – Når børn forhandler på tværs af sprog

Et sidste eksempel viser, hvorledes børnene diskuterer og forhandler om den skriftsproglige praksis i 0. klasse.

Hela, der har afghansk som modersmål, har skrevet følgende tekst på en mindmap om fugle:



Til forskel fra de foregående to eksempler trækker Hela på mange forskellige former for semiotiske ressourcer. Ud over at teksten er multimodal i sit udtryk ved, at hun inddrager tegninger, bruger hun også *voksenskrift* i ord som 'is', 'si', 'mor' og 'orm'. Endelig trækker Hela på semiotiske ressourcer fra sit modersmål ved at lave en række tegn, som i deres grafiske udtryk minder om pashtobogstaver.



Teksten er et eksempel på sprogmosaik, hvor det tosprogede barn i den første skriftsprogstilignelse kombinerer viden om modersmålets skriftsystem og målsprogets skriftsystem og derudaf skaber en ny form (Mor-Sommerfeld, 2002). Helas tekst er for eksempel præget af både 'rigtige' pashtobogstaver, tegn, der i deres visuelle udtryk minder om pashtobogstaver, tegn, der minder om tallet fem, og en udpræget brug af prikker, som er typiske for pashtoalfabetet (for en nærmere gennemgang af Helas tekst se kapitel 7). Da Hela er færdig med sin tekst, vender hun sig om til sin veninde Kainat, som også har pashto som modersmål, og læser op fra sin tekst:

- | | |
|---------|---|
| Hela: | Fuglerede med æg i. |
| Kainat: | Det er ikke sådan. |
| Hela: | Du gør det på din måde på afghansk, jeg gør det på min måde – hemmelig afghansk. |
| Kainat: | Det skal være sådan (siger en del af pashtoalfabetet og peger på noget, hun har skrevet). |
| Hela: | Nej, det er forskelligt. |

De to pigers samtale peger på, at børnene ikke alene er interesserede i skriftsprogets indhold og form, men også i selve den sociale konstruktion, som literacy er indlejret i i klasseværelset. I dette tilfælde diskuterer de, hvad der tæller som literacy – hvad er rigtigt, og hvad er forkert, og hvilken værdi de forskellige literacypraksisser har i forhold til den konkrete kontekst. Når Hela insisterer på, at hun har ret til at skrive 'hemmelig afghansk' på sin måde, trækker hun på de literacypraksisser som anvendes i børnehaveklassen og overfører dem til sit modersmål – når man kan skrive hemmelig skrift på dansk, kan man også skrive det på afghansk.

Når Hela praktiserer hemmelig skrift på afghansk, kombinerer hun således en literacypraksis fra skolen med nogle grafiske træk fra pashto. Dette viser en avanceret forståelse af, hvad skriftsprog er på tværs af sprog og på tværs af forskellige normer og principper for literacy. Samtalen mellem de to piger viser også, at de normer og principper for literacy, der eksisterer i klassen, ikke er faste, men er til forhandling. Hvornår man kan bruge de forskellige skrivemåder er både individuelt, kontekstbestemt og i sidste ende kulturelt bestemt.

Skriftsprogssamtalen i pædagogisk perspektiv

Skriftsproget i indskolingen er som nævnt ovenfor ofte præget af flere forskellige former for literacypraksisser. I eksemplerne møder vi både en præfonetisk 'hemmelig skrift' og den fonetiske 'børnestavning', men ofte eksisterer der også en konventionel skrivemåde kaldet 'voksenstavning'. Denne mangfoldighed af praksisser og normer kan umiddelbart virke forvirrende, men eksemplerne ovenfor peger på, at eleverne er bevidste om forskellen mellem dem og kan udnytte dem strategisk i en bestemt situation. Når Luccas kalder sin skriveform for 'kruller muller duller', ved han godt, at hans skrift adskiller sig væsentligt fra den øvrige skrift, der omgiver ham, men hans 'kruller muller duller' får værdi og status som skrift i situationen. På samme måde får Bilal og Amros børnestavning status i den pågældende skrivesituation. Når de to drenge er i stand til at diskutere, om noget er rigtigt eller forkert, skyldes det, at de accepterer normerne for børnestavningen. Her fokuserer man på lydene, og hvis noget vurderes som forkert, skyldes det afvigelse mellem lyd og skrift.

Barton og Hamilton (2000) beskriver i deres artikel "Literacy Practices", hvordan literacypraksisser altid er knyttet til en bestemt kontekst, og at den enkelte praksis aldrig vil være værdineutral, men altid vil blive tillagt en status og nogle bestemte normer i forhold til denne kontekst. Børnene i 0. klasse viser her, at de er bevidste

om forskellen mellem de forskellige praksisser, og om hvordan de kan bevæge sig inden for de forskellige praksisser og bruge de normer, der eksisterer inden for klassens skriftsprogskultur. Samtidig viser de også, at de forskellige skrivemåder ikke er dogmatiske. Hvornår man kan bruge den ene frem for den anden, og hvilke normer der gælder for de enkelte skrivemåder er til forhandling. Det giver eksemplet med Kainat og Hela os et indblik i.

Samtalen mellem Hela og Kainat viser således, at børn ikke bare er deltagere i den givne literacypraksis i skolen, de er også aktive medskabere af den (se Dyson, 1997). Når Hela og Kainat diskuterer skolens praksisser på tværs af sprog og på tværs af forskellige domæner for disse sprog, udfordrer de skriftsproget og skolens praksisser. Dermed gives der mulighed for at skabe nye praksisser.

Eksemplerne tyder også på, at eleverne i 0. klasse bruger samtalen som et effektivt værktøj til at udvikle deres skriftsprog. Samtalerne i 0. klasse udspiller sig på mange niveauer i den skrevne tekst. Nogle er samtaler om tekstens indhold og struktur, som i samtalen mellem Kaan og Luccas, mens andre dykker ned i skriftens grammatiske niveau som i Amro og Bilals samtale. Det er derfor tydeligt, at børnene begynder at deltage i det, som Liberg kalder metasproglige aktiviteter: "Tidligere har han talt om ting i den verden han lever i. Nu begynder han også at tale om det sprog han bruger når han taler om disse ting i verden" (Liberg, 2009:5).

Opsamling

De tre samtaler, som er gengivet i denne artikel, er alle samtaler, der er opstået mere eller mindre spontant i forbindelse med skriftsprogsaktiviteter, men noget tyder på, at de forskellige skrivemåder, som anvendes i 0. klasse, skaber forskellige 'sproglige opmærksomhedsfelter' (Laursen, 2001:134). Anvendelsen af de præfonetiske skrivemåder retter således ofte børnenes opmærksomhed mod tekstens indhold. Her er formen og de skriftsproglige normer trådt i baggrunden, så der gives plads til, at de kan forhandle om indholdet. De fonetiske skrivemåder som børnestavning retter derimod børnenes opmærksomhed mere mod sprogets form og åbner op for forhandlinger om især lydene. Dette peger på, hvor vigtig den pædagogiske ramme er for de skriftsprogssamtaler, der opstår mellem børnene. Endelig peger samtalen mellem Hela og Kainat på, hvor vigtigt det er, at sprogundervisningen inddrager andre sproglige ressourcer end dansk. Ved at inddrage børnenes modersmål eller andre semiotiske ressourcer sprænges rammerne for klassens praksisser. Det åbner op for forhandlinger om sprog

og literacy i et bredere perspektiv: Hvorfor gør vi, som vi gør? Hvad skal jeg bruge det til? Hvordan forholder jeg mig til det som deltager i et socialt og kulturelt fællesskab?

”Er det fjernsynet, der har opfundet Oline?” – inddragelse af børnehaveklassebørns skriftsprogspraksisser på internettet

Af Ulla Lundqvist

I det moderne videnssamfund knyttes læring, udvikling og uddannelse i stigende omfang sammen med digital kommunikation, der er situeret i sprogligt og kulturelt komplekse sammenhænge. Det udfordrer mennesker som skriftsprogsbrugere til at være i stand til at anvende digital kommunikationsteknologi og navigere i multimodale og multilingvale verdener.

Multimodaliteten udfordrer skriftsprogsbrugere til at være i stand til at orientere sig og etablere læse- og skrivestier i komplekse blandingstekster, hvor skrift spiller sammen med lyd, billeder og andre former for grafisk repræsentation. Multimodaliteten begrænser sig ikke til internetbaseret tekst, men er i stigende grad også karakteristisk for materialer produceret til skolens og resten af uddannelsessystemets pædagogiske praksis.

Med digital kommunikation bringes også et multilingvalt aspekt ind. Digital kommunikation udfolder sig i et spændingsfelt mellem det globale og det lokale, hvor globale internetbaserede praksisfællesskaber bliver en del af den lokalt situerede sammenhæng. Derigennem udfordres skriftsprogsbrugere også til at kunne orientere sig på tværs af sprog (Kress, 2003; Laursen, 2004).

Digital kommunikation udgør også en betragtelig del af børns erfaring med literacy og biliteracy. Børn bruger skriftsprog i sammenhænge, hvor kommunikationsteknologi som pc, mobiltelefon og MP3-afspiller naturligt indgår. De gør sig eksempelvis erfaringer med multimodalitet, når de spiller internetbaserede computerspil sammen med jævnaldrende – erfaringer, der relaterer til flere sprog end dansk og børnenes modersmål. Eksemplerne i dette kapitel viser, at mange af de spil, børnene bruger, er på flere sprog, blandt andet engelsk.

Dette kapitel viser, hvordan børns erfaring med literacy og biliteracy i en dynamisk og

kompleks digital verden bruges som afsæt for en pædagogisk praksis, der giver børnene mulighed for at demonstrere og udvikle deres ekspertise gennem interaktion om den og derigennem understøtter børnenes udvikling som skriftsprogsbrugere i et voksende digitalt kommunikationslandskab.

I det følgende præsenteres undervisningsforløbet 'Lav din egen manual til en hjemmeside', som fandt sted i en flersproget 0. klasse. Forløbets sigte var at understøtte børnenes udvikling som skriftsprogsbrugere med udgangspunkt i deres literacy- og biliteracypraksisser på internettet. Vejen gik gennem børnenes arbejde med at udforske og sætte ord på egen praksis med skriftsprog på internettet. Børnene arbejdede med at forklare egen praksis – og ekspertise – for de voksne og andre børn.

Hvor ligger internettet?

Forløbet blev indledt med en klasserumssamtale ved smartboardet. Hensigten var at tematisere, hvordan man kan forklare egen brug af skriftsprog på internettet samt at introducere grundlæggende begreber som internet og link. Børnehaveklasselederen Hanne åbnede samtalen med at pege på billedet af pc'ens skrivebord på smartboardets skærm og spørge: 'Hvor ligger internettet?'. Børnene fandt ikonet for browseren *Internet Explorer* på skærmen, og søgningen efter hjemmesider, børnene kender, gik i gang.



Et af de link, der gøres til genstand for søgning, er www.dr.dk/oline. Børnehaveklasselederne kender ikke linket, så på Hannes opfordring forklarer Claudia, at hun har skrevet www.oline.dk i adresselinjen. I stedet for det *Oline*, de har regnet med at finde, kommer en anden hjemmeside frem på skærmen. Forhandlingerne fortsætter med input

fra børnene, og Hanne giver Silje mulighed for at bringe sin ekspertise i onlinesøgning i spil: "Silje sagde faktisk til mig, hvad der manglede at blive skrevet. Hvad var det, der manglede at blive skrevet Silje?" Silje svarer: "DR ... tre gange w, dr.dk, oline", og Claudia skriver samtidig i browserens adresselinje. Børn og voksne er tilsyneladende nået frem til den korrekte bogstavrækkefølge i linket, men mangler at afklare, hvordan tegnsætningen skal være. Børnehaveklasselederen, Nete, spørger derfor: "Er det en skråstreg eller punktum efter dr"? "Skråstreg", mener flere af børnene.

Børnehaveklasselederen Hanne reflekterer over begivenheden på følgende måde: "Vi følte os uforberedte, vi kunne ikke komme ind på den hjemmeside. Hvad gør man så? Så må man gribe situationen. Børnene vidste noget, vi ikke gjorde. De fik mulighed for at blive anerkendt på en anden måde end normalt". Denne skriftsprogsbegivenhed kan ses som et eksempel på, hvordan børns erfaring med at navigere i multimedial sammenhæng inddrages og anerkendes i en skolefagligt relevant sammenhæng.

Medbring et link

Med udgangspunkt i den indledende klasserumssamtale fik børn og forældre til opgave at medbringe et par link til hjemmesider, barnet bruger, for eksempel hjemme eller i skolefritidsordningen. Herigennem blev det synliggjort, at børnene også gør sig erfaringer med multilingvalitet, når de færdes i digitale onlineverden.

Børnene medbragte primært link til internetportaler med spil til yngre børn. Der var flest link til dansk- og/eller engelsksprogede spilleportaler, men børnene medbragte også link til hjemmesider på tyrkisk, hollandsk og andre sprog. Eksempelvis havde Yosuf, hvis modersmål er tyrkisk, et link med til den hollandske spilleportal www.spele.nl. I forlængelse af det hollandske link har Yosuf i samarbejde med Luka, der har georgisk som sit førstesprog, skrevet videre på listen; der er link til de engelsksprogede spilleportaler y3, nickelodeon, y8, cartoon network (CN) og nederst til venstre til et dansksproget link: legetøjskæden Fætter BR's hjemmeside. Yosuf og Luka har i denne sammenhæng gjort sig erfaringer med engelsk, dansk og hollandsk skriftsprog. Et eksempel på, at børnenes brug af internetbaserede computerspil giver dem erfaring med andre sprog end dansk og deres modersmål.

På Yosuf og Lukas liste kan det også ses, at der er stor variation i anvendelsen af store og små bogstaver, samt punktum. Variationen er en naturlig del af børns skriftsprogstilegnelse, men kan også være udtryk for børnenes erfaring med, at navigation

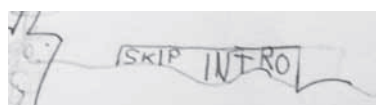
på internettet ikke er følsom over for denne variation. Browseren skelner ikke mellem store og små bogstaver og vil typisk foreslå en række mulige link, der indeholder hele eller dele af søgeteksten i adresselinjen, hvis teksten i adresselinjen ikke fører direkte til en eksisterende hjemmeside. Yosuf og Lukas linkliste ses fornedet til venstre.



Lav en manual

Børnene fik til opgave at skrive og tegne en manual til et af deres medbragte link. Opgaven var at beskrive, hvordan de navigerer på den hjemmeside, de havde valgt at arbejde med. De blev grupperet med udgangspunkt i, hvilke link de havde medbragt eller interesserede sig for. Gruppedannelsen tog således afsæt i interessefællesskaber omkring skriftsprogspraksis på internettet. Indledningsvis arbejdede børnene mundtligt med opgaven, og gradvist blev anvendelse af egen skrivning, tegning og af print inddraget.

Børnehaveklasselederen, Iman, præsenterede genren manual i et læreroplæg, hvor hun ved hjælp af teksteksempler og tegning på tavlen forklarede børnene, at de skulle skrive og tegne, hvad de gør, når de bruger en hjemmeside. Øverst til højre ses Selma og Nicolines manual til siden www.minifras.dk. Selma og Nicoline har tegnet pc'ens skærm udfyldt af minifras' forside. De forklarer, at man kan springe introduktionen over, når man vil spille, ved at trykke på "skip intro" (som de har skrevet nederst til højre på skærmen). Forneden har de tegnet tastaturet med piletasterne man skal bruge, når man spiller på hjemmesiden.



Skriveværksteder

Børnene har arbejdet parvis i skriveværksteder først med og senere i forløbet uden



brug af pc. Foroven til venstre er Amina i gang med at forklare Shirin, hvordan man finder spil på portalen www.y8.dk; bagefter bytter de roller, så det er Amina, der får gavn af Shirins ekspertise med at navigere. På billedet nederst til venstre ses Maria i gang med Mettes og sin manual til hjemmesiden www.dr.dk/oline. Til højre ses Iman i gang med at forklare hvad en manual er.

Som støtte til formuleringsarbejdet har børnene hele tiden haft deres egen linkmappe. Linkmappen er en mappe, børnene har brugt til at samle egen skrivning, for eksempel links og anvisninger på, hvordan man bruger deres hjemmeside, egne tegninger og print fra internettet. Arbejdet med manualen er desuden blevet understøttet gennem korte klasserumssamtaler, der tematiserede problemstillinger, som opstod i relation til børnenes arbejde.

”Er det fjernsynet, der har opfundet Oline?”

Afsender- og modtagerforhold på internettet var en problemstilling, der optog børnene. Aske og Emil havde lavet en manual til en selvopfundne hjemmeside om racerbiler. Efterfølgende kom de i tvivl om, hvorvidt hjemmesiden mon fandtes som link på internettet. I det følgende samtaleuddrag afprøves forskellige hypoteser om afsender- og modtagerforhold på vej mod en afklaring af, om Oline er en tv-udsendelse eller en spilleside for børn.

Aske:	Men Hanne, vores link, der har vi bare fundet på noget, vi vil skrive.
Hanne:	Ja, det ved jeg godt.
Aske:	Men jeg ved ikke rigtigt, om det går ind på noget i virkeligheden.

Hanne: Og det kunne da være lidt spændende. Jo, så jeg synes da faktisk, at dig og Emil, I skal da prøve at gå ind og se, om det findes (*børn og voksne ler*).

...

Aske: Eller om det ikke er opfundet?

Hanne: Hvem opfinder de der links? Er der nogle, der ved det?

Mariam: Jeg tror, det er børnene.

Emil: Jeg tror, det er nogle voksne, som er kloge, som opfinder spil til børn.

Hanne: Hvis man nu tager det her 'www.dr.dk/oline' (*peger på linket, hun har skrevet på tavlen*), hvor kommer det fra? Ja, Claudia?

Claudia: DR.

...

Hanne: 'Dk' det står for Danmark, 'Oline' hvad står det for? Hvor kan man se det også?

Aske: Jeg forstår ikke det der, er det fjernsynet, der har opfundet Oline?

Hanne: Ja, det er det faktisk. Der er også sådan noget børneprogram, man kan gå ind og se, er der ikke det?

Emil: Det er på computere.

Hanne: Det er slet ikke i fjernsynet, det der hedder Oline?

Emil: Jo, men når det lige kommer, så er der nogle reklamer for det.

Samtaleuddraget viser – ligesom den indledende klasserumssamtale – at børn og voksne har forskellige erfaringer med digital kommunikation. Her bringer Hanne børnenes erfaring i spil med sin egen viden om institutionelle afsender- og modtagerforhold i digitale kommunikationsformer. Med Emils hjælp munder samtalen ud i en afklaring af, at Oline er en spilleside til børn, der bliver reklameret for i forbindelse med børnetime på DR. Således fører Hannes optag af Askes indledende spørgsmål til en samtale, hvor afsender- og modtagerforhold på internettet tematiseres, og med udgangspunkt i egne erfaringer reflekterer børnene over skriftsprog fra et brugsperspektiv.

www.cartoonnetwork.com

Arbejdet i skriveværkstederne førte også til forhandlinger om skriftsprogets mindste dele. I det følgende arbejder Mohammad og Aske med at få adgang til hjemmesiden

‘www.cartoonnetwork.com’. De har skrevet linket to gange i adresselinjen, men det er ikke lykkedes at komme ind på hjemmesiden, og de prøver nu tålmodigt for tredje gang. Mellem pc’ens skærm og tastatur har de placeret en håndskreven lap, hvor Mohammad i hånden har skrevet ‘www.cartoonnetwork.com’ med små bogstaver.

I det følgende samtaleuddrag kan man se, hvordan de bruger deres bogstavkendskab på dansk til at stave sig igennem linket. De identificerer bogstavernes navne og rækkefølge samt tegnsætning i linket ‘www.cartoonnetwork.com’ (som de i øvrigt udtaler korrekt på engelsk) og bogstaverne på pc’ens tastatur.

Mohammad: c.

Aske: Nej, nej. Punktum, du. Du kan ikke narre gode gamle Aske.

Mohammad: Åh! *(dasker sig selv i hovedet)* a.

Mohammad: Hey, de er store, og det er de små *(peger først på ‘WWW.CA’ i adresselinjen og derefter på den håndskrevne lap under skærmen)*.

Aske: Det gør ikke noget.

Aske: Skal det være a?

Mohammad: Ja, og så o, to o og så n.

Aske: Så er vi der snart.

Mohammad: n og så e. Hey!

Aske: e *(gentager mens han skriver)*.

Mohammad: Hey!

Aske: Tilbage, tilbage ... nej, så kom den fremad.

Mohammad: e og så t *(peger på den håndskrevne lap)*. Og så w, o, r og o *(følger med mens Aske skriver)* og r.

Aske: w, o, r

Mohammad: Og så k.

Aske: Nej, nej, nej!

Mohammad: Jo!

Aske: Nå, jeg troede, vi var der *(peger på ‘com’ på den håndskrevne lap)*. Og så lige et punktum.

Mohammad: Og så er det k *(Aske leder efter bogstavet k på tastaturet, Mohammad peger det ud for ham)*. Nej, den er her.



Som det fremgår, er Mohammad og Aske i gang med en kompleks brug af skriftsprog, hvor de håndterer flere medier på samme tid. Der er dels udfordringen med at identificere store bogstaver på pc'ens tastatur med udgangspunkt i den håndskrevne lap, hvor 'www.cartoonnetwork.com' står med små håndskrevne bogstaver. Samtidig skal de holde styr på cursoren i browserens adresselinje og følge med i, hvad de faktisk har skrevet. Derudover er der opgaven med at orientere sig i en multimodal tekst på skærbilledet. At summen af udfordringer ikke udgør nogen enkel opgave, kan ordvekslingen om, hvor de er nået til, ses som udtryk for.

Situationen kan – med henvisning til kapitel 1 i denne bog – ansues som en literacy-begivenhed, hvor kompleksiteten i børnenes håndtering af skriftsprog bliver synlig i deres interaktion med og om skrift – også delvist for dem selv.

På baggrund af Aske og Mohammads erfaring med multimodalitet får anvendelsen af punktum eksempelvis en helt central betydning. Børnene har erfaret, at det har betydning, at de husker punktum i adresselinjen, når de skal have adgang til et link. Denne erfaring springer dem tilsyneladende i øjnene, mens de interagerer med skrift under skrivningen, hvor de er fokuserede på at få adgang til *Cartoon Network* gennem deres skrivning. Mohammad har umiddelbart overset, at der skal være punktum efter *www*, og Aske siger derfor: "Nej, nej. Punktum, du. Du kan ikke narre gode gamle Aske".

Umiddelbart efter overvejer Mohammad, om det har betydning, at bogstaverne er små på hans håndskrevne papir og store på skærmen (fordi funktionen 'caps lock' er aktiveret på pc'ens tastatur). Således udvikler interaktionen sig til både at foregå med

og om skrift: 'De er store, og der er de små', påpeger Mohammad. Han har sandsynligvis erfaret, at man på dansk skelner mellem store og små bogstaver. Aske er dog sikker på, at det ikke har betydning i denne sammenhæng. Det kan sandsynligvis tilskrives hans erfaring med, at det ikke har betydning for navigation på internettet, om man anvender små eller store bogstaver. Ingen af børnene har dog opdaget funktionen 'caps lock'.

Aske og Mohammad ved også, at skrift spiller sammen med andre semiotiske systemer på nettet. De bruger hjemmевant funktioner på tastaturet som 'return', piletasterne og browserens historiklinje. De ved, at multimodal tekst på nettet har flere læse- og skriveretninger, og det bærer deres interaktion *med* skrift præg af, når de kommenterer deres egen skrivning med bemærkninger som; "så er vi der snart", "tilbage, tilbage – nej, så kom den fremad", og "nåh, jeg troede, vi var der".

Som nævnt staver Mohammad og Aske sig igennem et engelsksproget link, som de senere i samtalen udtaler korrekt på engelsk, men staver på dansk. I arbejdet med at få adgang til spilleportalen 'www.cartoonnetwork.com' har børnene således mere end et sprog i spil.

Arbejdende fernisering

Forløbet sluttede af med en arbejdende fernisering, hvor parallelklassen deltog. Børnene forklarede og viste deres gæster, hvordan man kan bruge den hjemmeside, de havde arbejdet med. Den arbejdende fernisering foregik i grupper, og børnene brugte deres manual som støtte til at forklare gæsterne om 'deres' hjemmeside.



Nur forklarer, hvordan man finder spillene på internettet: "Først skriver jeg y8, men jeg behøver ikke at skrive i internettet mange gange. Hver gang jeg spiller, der er der sådan en lille, en lille bitte en [oversigtslinjen, der viser hvilke søgninger, der er foretaget med browseren], og så trykker man lige på pilen, og så er der alle de spil, vi har skrevet, og så trykker man lige på det, og så kan man se en lang streg med y8 eller y3, eller jetix eller cartoon network". Hun demonstrerer her for den voksne, der lytter, sin ekspertise med at navigere ved hjælp af browserens historiklinje.

Mette giver en udførlig forklaring på, hvordan man skal bruge hendes manual: "Så har jeg skrevet tryk på den knap, der ser sådan ud, og så skal man trykke på w-knappen tre gange, og så skal man trykke på den der knap, der ser sådan ud (*viser tasten med kolon og punktum*). Så skal man trykke på det der (*viser de øvrige bogstaver og tegnsætning i internetadressen: 'www.dr.dk/oline', der er gengivet i manualen*)".



I samarbejde med skrivemakkeren, Maria, har Mette således omsat sin erfaring med at navigere på *Oline* til en multimodal manual, der danner betydning på tværs af skrift, billeder og computerens funktionstaster.

Opsamling

Eksemplerne fra dette undervisningsforløb viser, hvor kompleks en erfaring med skriftsprog og digital kommunikation børnehaveklassebørn bringer med ind i undervisningen, når muligheden byder sig. I forløbet har børnene demonstreret erfaring med literacy på tværs af sprog og multimodalitet. Som Luka og Yosuf, der lister link ind på hollandsk, engelsk og dansk. Eller Aske og Mohammad, der staver sig igennem et engelsksproget link ved hjælp af deres kendskab til danske bogstaver.

Når børn udforsker og demonstrerer egen brug af – og ekspertise med – literacy og biliteracy på internettet, kan det udfordre og udvikle vante forestillinger om skriftsprogstilegnelse. Som børnehaveklasselederen, Hanne, påpeger i forlængelse af den indledende klasserumssamtale, har undervisningsforløbet givet anledning til at inddrage børnenes skriftsprogserfaringer på en anden måde, end hun almindeligvis oplever. Blandt andet fordi børnene har en erfaring med og ekspertise i at navigere online, som de voksne ikke har. Anerkendelse og inddragelse af sådanne erfaringer og ekspertise giver selvtillid og understøtter børnenes identitetsudvikling som brugere af skriftsprog i et digitalt baseret videnssamfund. Men det sker ikke af sig selv. For skolens pædagogiske praksis er det en kontinuerlig udfordring at få øje på og udvikle det læringspotentiale, der ligger i børns brug af literacy og biliteracy i digitalt baserede sammenhænge.

Litteratur

Auer, Peter (1995). The pragmatics of code-switching: A sequential approach. I: L. Milroy & P. Muysken (eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (s. 115-135). Cambridge: Cambridge University Press.

Axelsson, Monica (2006). Litteracitetspraxis i förskolor med tvåspråkiga barn. I: Madeleine Ellwin (red.), *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skol* (s. 53-67). Stockholm: Svenskläraryrörelsen.

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

Barton, David & Mary Hamilton (2000). Literacy Practices. I: Barton, David & Mary Hamilton (eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.

Barton, David & Mary Hamilton (2003). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.

Bialystok, Ellen (1997). Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of Print. *Developmental Psychology* 33(3), 429-440.

Björk, Maj & Caroline Liberg (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.

Buckwalter, Jan K. & Yi-Hsuan Gloria Lo (2002). Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing* 11, 269-293.

Danbolt, Anne Marit V. & Lise Iversen Kulbrandstad (2007). *Klasseromskulturer for språklæring. Aksjonsforskning i norskopplæring etter felles læreplan i Oslo kommune. Delrapport 3 i Høgskolen i Hedmarks oppdrag for Oslo kommune. Forskningsbasert evaluering av evaluering av projektet "Forsterket tilpasset norskopplæring. Høgskolen i Hedmark*.

Dyson, Anne Haas (1983). *Social Worlds of Children Learning to Write*. New York: Teachers College Press.

Dyson, Anne Haas (1997). *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. Teachers College, Colombia University.

Dworin, Joel (2003). Examining Children's Biliteracy in the Classroom. I: Arlette Ingam Willis, Georgia Earnest Garcia, Rosalinde B. Barrera & Violet J. Harris (Eds.), *Multicultural Issues in Literacy Research and Practice* (s. 29-48). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Fast, Carina (2005). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Ferreiro, Emilia & Ana Teberosky (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth: Heinemann.

Flower, Linda & John Hayes (1991 / 1981). En teori om skrivning som kognitiv process. I: Björkvold, Eva & Sylvi Penne (red.), *Skriveteori* (s. 102-127). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.

Gregory, Eve (2008). *Learning to Read in a New Language: Making Sense of Words and Worlds*. London: Sage.

Hansen, Gunna Funder (2004). *Det arabiske skriftsystems betydning for læsefærdighed i arabisk som fremmedsprog*. Center for Mellemøststudier. Syddansk Universitet. Lokaliseret den 25. juli 2008 på <http://www.humaniora.sdu.dk/phd/dokumenter/filer/Afhandlinger-32.pdf>

Harris, Roy (1995). *Signs of Writing*. London: Routledge.

Heath, Shirley B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Holm, Lars (2008). *Heldagsskolen som uddannelsespolitisk strategi. Anden statusrapport*. Lokaliseret den 1. oktober 2008 på http://www.odense.dk/Topmenu/Uddannelse/Folkeskole/Indsatsområder%20og%20udviklingstemaer/~media/vollsmosesekretariatet/Dokumentation/heldagsskole_anden_statusrapport%20pdf.ashx

Holm, Lars (2006). Forskningsmæssige tilgange til literacy. I: Ellwin, Madeleine (red.), *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skol* (s. 20-34). Stockholm: Svenskläraryöningen.

Holm, Lars (2005). *Hvilken vej ind i hvilken skriftlighed? Et studie af undervisning i skriftlighed i dansk som andetsprog for voksne*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Jørgensen, Keld Gall (1993). *Semiotik. En introduktion*. København: Samlerens bogklub.

Kjertmann, Kjeld (1999). *Skriftsprog og skolestart. En effektundersøgelse i to klasser af sammenhængen mellem førskolepædagogik og læse- og skriveudviklingen i 1.-2. klasse*. Ph.d.-afhandling. Dialog. Sprogpedagogisk Skriftserie, 1. årg. Nr. 1. København: Institut for Humanistiske Fag. Danmarks Lærerhøjskole.

Kjørup, Søren (2002). *Semiotik*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

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

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

Kenner, Charmian (2000). Symbols Make Text: A social semiotic analysis of writing in a multilingual nursery. *Written Language and Literacy*, 3(2), 235-266.

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

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

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

Kulbrandstad, Lise Iversen (1998). *Lesing på et andrespråk*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Laursen, Helle Pia (red.) (2009b). *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Anden statusrapport*. Lokaliseret den 8. januar 2010 på <http://didak.ucc.dk/projekter/tegpaasprog/>

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

Laursen, Helle Pia & Gun Hägerfelth (2007). *Sproget med i alle fag – en rapport over et aktionsforskningsprojekt*. Undervisningsministeriet. Lokaliseret den 8. januar 2010 på http://www.dettevirker.dk/temaer%20og%20cases/~media/ToSproget/Rapporter%20mv/Sproget_med_i_alle_fag%20%20rapport%20delprojekt%202.ashx

Laursen, Helle Pia, Lisbeth Eg Jensen & Mona Petersen (2002). *Tosprogethed, sproglig bevidsthed og sprogpædagogik – et aktionsforskningsprojekt*. København: Københavns kommune. Lokaliseret d. 4. december 2009 på <http://www.tosprogede.kk.dk/upload/publikationer/folkeskolen/topsprogethed,%20sproglig%20bevidsthed%20rapport.pdf>

Liberg, Caroline (1990). *Learning to read and write*. Uppsala: Uppsala University, Department of Linguistics.

Liberg, Caroline (1993/2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, Caroline (2009). *Sådan lærer børn at læse og skrive*. 2. udg. København: Gyldendal.

Liebscher, Grit & Jennifer Dailey-O'Cain (2005). Learner Code-Switching in the Content-based Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 89, ii, 234-247.

Lindberg, Inger (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Kenneth Hyltenstam, & Inger Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk* (s. 461-502). Lund: Studentlitteratur.

Long, Michael (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. I: William Ritchie & Tej Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Academic Press.

Lorentzen, Ruth Trøite (2008). Skrivning i barnehagen – eller leikeskriving? I: Ruth Trøite Lorentzen & Jon Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 93-106). Oslo: Universitetsforlaget.

Manyak, Patrick C. (2001). Participation, Hybridity, and Carnival: A Situated Analysis of a Dynamic Literacy Practice in a Primary-grade English Immersion Class. *Journal of Literacy Research*. Vol. 33 (3), 423-465.

Moll, Luis C., Ruth Saez & Joel Dworin (2001). Exploring Biliteracy: Two Student Case Examples of Writing as a Social Practice. *The Elementary School Journal*. Vol. 101 (4), 435-448.

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

Ormerod, Fiona & Roz Ivanic (2000). Texts in Practices. Interpreting the physical characteristics of children's project work. I: David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanic (eds.), *Situated Literacies. Reading and writing in context* (s. 91-107). Routledge: London and New York.

Perregaard, Bettina (2003). *Må vi skrive på vores historie. Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog*. København: Akademisk.

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

Robertson, Leena H. (2002). Parallel literacy classes and hidden strengths: learning to read in English, Urdu and Classical Arabic. *READING literacy and language*. November 2002, 119-126.

Skehan, Peter (1994). Second language acquisition strategies, interlanguage development and task-based learning. I: Bygate, M.; A. Tonkyn & E. Williams (eds.), *Grammar and the Language Teacher*. Oxford: Prentice Hall.

Street, Brian V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teale, William H. & Elizabeth Sulzby (eds.) (1986). *Emergent literacy. Writing and reading*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.

Når børn begynder i skole, har de alle gjort sig erfaringer med skriftsprog. Mange børn har endda erfaringer med mere end et skriftsprog. Det gælder ikke mindst de børn, der vokser op i flersprogede kontekster.

Bogen, der er baseret på erfaringer fra et længerevarende forsknings- og udviklingsprogram i fem flersprogede 0. klasser, præsenterer en række konkrete analyser af børns møde med skriftsprog og skriftsprogsskaber i skolen, der tager højde for og inddrager børnenes sproglige erfaringer.

Denne bog hedder *Tegn på sprog*. På dansk er det sådan, at nogle ord hedder det samme i ental og flertal. Det gælder både ordet 'tegn' og ordet 'sprog'. Dette fænomen er bogens udgangspunkt for at udforske, hvordan flersprogede børn lærer, hvad det vil sige at sætte sproget på skrift – eller at sætte tegn på sprog.

