

Skriften på væggen - Når børn skaber literacy i daginstitutionen

**Helle Pia Laursen, Lars Holm
og Annegrethe Ahrenkiel**

Med udgangspunkt i en analyse af tre literacybegivenheder i daginstitutioner sætter vi i denne artikel fokus på, hvordan literacy indgår som en del af børns sociale praksis og som medskabende af sprogmiljøet i institutionen, og hvordan sted, affekt og materialitet spiller en central rolle i børnenes betydningsdannelse omkring literacy. Analysen er baseret på et etnografisk feltarbejde i to børnehaver. Den viser, hvordan skrift for børn er meget mere end viden om bøgernes indretning og identifikation af bogstaver. På den baggrund argumenterer vi for, der er brug for en rekonceptualisering af, hvad skrift er og kan være i daginstitutionssammenhæng, og en diskussion af, hvad det kan betyde for den pædagogiske praksis omkring literacy.

Daginstitutioner, sprogmiljø, literacy

Indledning

I de seneste årtier har der været en stadigt stigende opmærksomhed på børns literacy som del af sprogmiljøet i børnehaven. Denne opmærksomhed har primært været relateret til individuelle børns udvikling af skriftsprogskompetencer eller til de færdigheder, der er anset som forløbere for sådanne kompetencer. Opmærksomheden på skriftsprogskompetence har især været drevet af mål, der er rettet mod skoleforberedelse. Forskningen inden for denne tradition har været optaget af at identificere delfærdigheder, knyttet til sprog- og skriftsprogsbeherskelse, og af at udpege generelle udviklingslinjer og udvikle målingsredskaber til afdækning heraf (se fx Bleses et al 2008). I stigende grad har denne forskningstradition også haft fokus på at identificere kvalitetsparametre for daginstitutionspraksis og relatere dem til børns udvikling af sprog og førskrift (se fx Slot et al 2018). Før-skriftlige kompetencer forstås her som rim, segmentering af lyde og bogstavidentifikation. Måleresultater af disse delområder anses ofte som nogle, der kan forudse, hvordan det vil gå børnene fremover, og som nødvendige at styrke for at undgå en dystre fremtid. I et nyligt interview i DR (Rysgaard 2022) gav Dorthe Bleses eksempelvis udtryk for, hvordan de målte sproglige kompetencer har ”betydning for muligheden for at lære og trives i skolen. I sidste ende kan det have betydning for afgangskaraktererne i 9. klasse”. I en engelsk undersøgelse kædes et lavt literacyniveau direkte sammen

med forventninger om et kortere liv (Gilbert. m.fl. 2018), og der tales om en intergenerational cyklus, der beskrives på denne måde:

Our research shows that lacking vital literacy skills holds a person back at every stage of their life: as a child they won't be able to succeed at school, as a young adult they will be locked out of the job market, and as a parent they won't be able to support their children's learning" (Gilbert m.fl.2018:6).

Betydningen af literacy fra vugge til grav fremhæves således som helt centralt i visse dele af denne færdighedsorienterede diskurs om literacy. Det har ført med sig, at der også arbejdes med at udvikle og udpege ideelle praksisser i daginstitutioners arbejde med sprog og før-skrift. Et eksempel på det finder man i SPELL's (Sprogtilegnelse via legebaseret læsning) materiale til understøttelse af børns sprogtilegnelse og læse- og skriveforudsætninger gennem fire sproglige læringsområder: skriftsprogskoncepter, ordforråd, lydlig opmærksomhed og narrative kompetencer (SPELL, intet årstal). Materialet baserer sig på, at børns sproglige kompetencer "bygges op "fra bunden"", hvilket karakteriseres som afspejlende "den naturlige tilegnelse" (4). Derudfra tilrettelægges så nøje fastlagte aktiviteter, hvor barnets opmærksomhed eksplicit skal rettes mod forskellige enkeltelementer knyttet til målet for en bestemt aktivitet. Det kan for eksempel være læseretning, bogforside, orddeling og rim.

Anden forskning har fra et perspektiv på literacy som social praksis interesseret sig for, hvordan tidlig literacy udgør en integreret del af børns sociale liv og er nært forbundet med deres sociale identitetsdannelse. Det gælder ikke mindst inden for forskningstraditionen, der i 90'erne døbte sig selv New Literacy Studies. Forskere lægger her vægt på at se literacy som et fænomen, der eksisterer mellem mennesker, og at undersøge, hvad mennesker gør med literacy i deres liv, hvilken betydning literacy har, og hvilke værdier literacy samfundsmæssigt tillægges (Barton 2006). Fra dette perspektiv tilbyder forskningen inden for New Literacy Studies (NLS) nye måder at tale om literacy på, som udfordrer færdighedsdiskursen ved at sætte fokus på literacy som sociale praksisser, der knytter mennesker til hinanden og rummer fælles forestillinger om, hvad literacy er og kan. Denne forskning har blandt andet bidraget til at få øje på, hvordan mange dagligdags aktiviteter involverer skrevne tekster, når der for eksempel skrives fødselsdagskort eller indkøbslister, eller når der læses sms'er eller googles på nettet. NLS har endvidere skabt opmærksomhed på diversiteten i menneskers og forskellige gruppers literacypraksisser og betonet, hvordan 'vanskeligheder' ikke per definition kan gøres til noget, der hører hjemme hos det enkelte barn.

I forlængelse af forskningen i literacy som social praksis er der i de senere år vokset en del forskning frem, der i særlig grad har opmærksomhed på krop, sted og materialitet og på den affektive intensitet, der produceres i relationer mellem

mennesker, steder og ting (se fx Burnett & Merchant 2020, Leander, Philips & Taylor 2010, Lenters 2016). Kimberly Lenters (2016) understreger i den forbindelse, at enhver literacyaktivitet også altid må ses som et affektivt møde, der bliver til fra det ene øjeblik til det andet på ofte uforudsigelige måder.

Når literacy på den måde forstås som social praksis og som affektive møder åbnes for at anlægge et andet perspektiv på sprogpedagogik end det, der typisk følger med synet på sprog og literacy som individuelle mentale kompetencer (Holm & Ahrenkiel 2022; Laursen 2022). Frem for at se på literacy som enkeltstående færdigheder, der bør trænes bid for bid, rettes det pædagogiske blik mod den rolle, sprog og literacy spiller i børns livsverden, og hvordan et sådant blik kan danne udgangspunkt for pædagogisk praksisudvikling og for at se børn som ressourcer for hinanden i den sammenhæng.

I denne artikel ser vi i lyset heraf på, hvordan literacy indgår som en del af børns sociale praksis i børnehaven og som medskabende af sprogmiljøet i institutionen, og hvordan sted, affekt og materialitet spiller en central rolle i børnenes betydningsdannelse omkring literacy.

Teoretisk rammesætning

Et klassisk studie, der ikke er til at komme uden om, når det handler om børns tidlige erfaringer med literacy, er Shirley Brice Heaths (1983) sprogligt etnografiske længdestudie, hvori hun sammenligner sprog- og literacypraksisser i to forskellige lokalområder i en region i Carolina, beskrevet som henholdsvis et sort og et hvidt arbejderklassemiljø. I sin analyse demonstrerer hun dels, hvordan børnene i de to lokalområder vokser op med meget forskellige 'ways with words' – titlen på hendes bog fra 1983 – og hvordan de forskellige sprog- og literacypraksisser er forbundet med bredere diskurser om, hvad literacy er og kan. Denne analyse relaterer hun videre til de gængse måder, hun ser literacyundervisning bedrevet i skolen og peger herigennem på det misforhold, der viser sig mellem skolens og hver af de to lokalområders forestillinger om, hvad det vil sige at lære literacy. Eksempelvis peger hun på, hvordan skolen ofte tager for givet, at godnathistorier er en naturlig måde for forældre at interagere med barnet omkring sengetid (Heath 1982), hvilket ikke nødvendigvis er tilfældet.

Heaths arbejde har spillet en vigtig rolle for forskningen i tidlig literacy, idet det har åbnet for at se literacy som andet end et række færdigheder, der skal tilføres børn. Hendes arbejde har endvidere sat sig markante spor i form af dannelsen af begrebet literacybegivenhed (literacy event), der står centralt for udviklingen af NLS. Hun beskriver en literacybegivenhed som "any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes" (Heath 1982, 50). Tekster kan være af mange slags som for eksempel bøger, hurtigt nedfældede noter, skilte og spilinstruktioner. De kan være helt centrale for begivenheden eller blot spille en perifer rolle deri.

Literacybegivenheden er siden blevet den centrale observerbare analytiske enhed i NLS, der her ikke kan anskues løsrevet fra den anden centrale og mere overordnede analyseenhed, literacypraksisser. Literacypraksisser beskrives som generelle kulturelle måder at bruge literacy på, som mennesker i dagligdagen trækker på, og som afspejles både i de konkrete literacybegivenheder og i de værdier, der knyttes til literacy, og den måde, literacy omtales på. ”The idea of *literacy practices* offers a powerful way of conceptualizing the link between the activities of reading and writing and the social structures in which they are embedded and which they help shape”, skriver David Barton (2006, 22) og understreger hermed den tætte forbindelse mellem de to centrale analytiske begreber.

Fra et sådant udgangspunkt har Deborah Wells Rowe (2008) undersøgt literacypraksisser i “an emergent literacy preschool classroom” for toårige, og set på, hvordan der her blev etableret, hvad hun benævner sociale literacykontrakter, forstået som “shared cultural knowledge that individuals draw on to produce and use written texts in culturally appropriate ways” (Rowe 2008, 66). Hendes analyse viser blandt andet, hvordan børn, inden de rent faktisk selv kan skrive, lærer at anerkende og bruge skrevne tekster som en bestemt type særligt værdsat materiale, at rette opmærksomhed på de skrevne tegn som sproglige budskaber og rent praktisk for eksempel at acceptere papirets grænser som tekstuelle grænser. Det er i sig selv tankevækkende, at man i dette projekt, der finder sted i det sydlige USA, opretter specifikke forløb med eksplicit fokus på literacylæring for så små børn, idet det vidner om den intensive opmærksomhed på literacy, der peger ud i et øget fokus på accountability i uddannelsessystemet. Derudover giver Rowes undersøgelse også anledning til videre refleksion over børns forskelligartede literacyerfaringer frem for at betragte literacy som et universelt og individuelt fænomen.

I de seneste år har literacyforskere – med inspiration blandt andet fra non-repræsentationel tænkning og sociomaterielle teorier – efterlyst en tilgang til literacyforskning, der interesserer sig for, hvordan literacyaktiviteter opstår og folder sig ud fra et øjeblik til det næste. Mens forskningen inden for NLS-traditionen i høj grad har været orienteret mod at afdække regelmæssigheder og mønstre, der forbinder lokalt situerede literacybegivenheder med bredere sociale og samfundsmæssige diskurser, peger Cathy Burnett & Guy Merchant på et behov for at inddrage flygtigheden og relationaliteten i tilblivelsen af aktiviteten ”by focusing on how people and things come into relation from moment to moment and by foregrounding not just people and texts but complex intersecting networks of material-social relations” (Burnett & Merchant 2018, 67). De inviterer på den baggrund forskere til at kigge efter åbninger og muligheder og fokusere på øjeblikke med særlig affektiv intensitet snarere end at søge efter forudsigelighed, stabilitet og struktur (Burnett & Merchant 2020).

Et eksempel på forskning inden for tidlig literacy, der har fokus på møder mellem mennesker, ting og steder, er Karen Daniels' (2016) etnografiske studie af fire-femårige børns literacypraksisser i en såkaldt 'Foundation class', hvor fokus primært var på udvikling af sprog og skriftbaserede aktiviteter. Hvor Rowes forskning har fokus på interaktionen mellem børn og voksne og på de voksnes måde at guide børnene ind i, hvad der anses for passende literacypraksisser, så retter Daniels (2016) opmærksomheden mod børns aktiviteter og betydningsdannelse omkring literacy i leg. Daniels' observationer er orienteret mod literacyaktiviteter, hvor der ikke er voksne til stede, eller hvor de voksne ikke er styrende for, hvad der sker, men hvor det samtidig er de voksne, der har organiseret rummet og ressourcerne. Her undersøger hun, hvordan det organiserede sted og de ressourcer, der gøres tilgængelige, både bidrager til at skabe og skabes af børnenes aktivitet. Med et fokus på børnenes "desire to express cultural agency" (Daniels 2016, 216) viser hun, hvordan børnene inddrager sted, materialer, artefakter og tekster i deres leg, og hvordan de konstant trækker på den betydning, de andre skaber, og på de spatiale og materielle muligheder, der er til stede i rummet.

I vores analyse vil vi følge Daniels i interessen for børns betydningsdannelse omkring literacy og stedets og de materielle ressourcers betydning heri. Vi udvider dog blikket, idet vi ikke alene ser på steder, der på forhånd er organiseret omkring literacy, men også på, hvordan børn trækker på deres literacyerfaringer uden for sådanne steder og dér skaber deres egne 'literacysteder'.

Datamateriale og dataindsamling

De data, der indgår i denne artikel, stammer fra et etnografisk feltarbejde i to børnehaver med fokus på, hvordan daginstitutionen som helhed udgør et sprogmiljø for børnene. Her fulgte vi forskellige børn gennem deres hverdag i institutionen med henblik på at belyse, hvordan de brugte sprog i forskellige sammenhænge, hvad der kendetegnede deres sproglige praksisser, og hvad der så ud til at fremme og hæmme deres lyst til at udtrykke sig. Børnehaverne lå i forholdsvist velstillede områder, og de fleste børn havde dansk som modersmål. Børnene, vi fulgte, var 3-4 år og blev udvalgt i samarbejde med pædagogerne ud fra kriterier om at være 'ganske almindelige', hvilket vil sige, at der ikke var knyttet særlige opmærksomheder eller bekymringer fra personale eller forældre. Selvom vi forsøgte at følge bestemte børn på bestemte dage, så indgår der mange andre børn og voksne, som de udvalgte børn interagerede med. Feltarbejdet blev gennemført i oktober/november 2021 og marts/april 2022. I alt er der 175 timers observationer fra 25 dage.

Materialet fra feltarbejdet består af feltnoter fra hver dag samt fotos og lyd- og videooptagelser af forskellige typer sproglige praksisser fra institutionshverdagen. Forud for feltarbejdet indhentede vi skriftligt informeret samtykke fra alle forældre ved hjælp af personalet i institutionerne. Her fik vi tilladelse til dels at

lave video- og lydoptagelser af børnene, dels at bruge materialet i publicerings- og undervisningsøjemed. Af etiske grunde har vi valgt at sløre børnenes ansigter på de fotos, vi bringer, da det kan være, at børnene senere ikke vil bryde sig om at kunne blive genkendt (Flewitt 2005). Et forældrepar fra hver institution ønskede ikke, at deres barn deltog i projektet og derfor undgik vi at observere, fotografere og filme disse børn. Under feltarbejdet foretog vi løbende situerede vurderinger af, om børnene accepterede vores tilstedeværelse som observatører og trak os, hvis de kropsligt eller verbalt gav udtryk for ubehag ved vores tilstedeværelse. Det var dog yderst sjældent; til gengæld ville børnene meget gerne involvere os i deres foretagender.

Efter en generel præsentation af, hvordan skriften og skriftbaserede aktiviteter er del af børnehavens sprogmiljø og børnenes aktiviteter i tilknytning dertil, fokuserer vi nedenfor på tre literacybegivenheder, der er karakteriseret ved, at børnene selv trækker på viden om skriftsprog og skriftens brug og betydning – også på steder, som ikke tænkes som steder for skriftsprogssanvendelse.

Literacy som del af dagligdagens sprogmiljø

I begge børnehaver indgår skrift som en del af dagligdagens sprogmiljø. På væggen er der alfabettavler og/eller bogstaver, og ofte er der også laminerede tavler med et billede af børnene på stuen, hvor deres navn er skrevet ved siden af; i nogle tilfælde med røde vokaler og blå konsonanter. En visuel repræsentation af børnenes navne findes også typisk i garderoben og på skuffer, der anvendes til opbevaring af de ting, børnene har produceret i forbindelse med forskellige kreative aktiviteter, og som de kan tage med hjem. Disse repræsentationer af navne fungerer ikke kun som noget, børnene skal orientere sig mod, når de skal tage deres tøj på eller lægge en tegning 'på plads', men også som en literacybegivenhed, hvor børnenes opmærksomhed rettes mod, hvordan man 'på passende vis' bør angive sit navn. I anledningen af påske er børnene i den ene institution blevet tilskyndet til at tegne påskeæg til deres forældre. En gruppe børn har et stykke tid siddet ved et bord og tegnet farverige påskeæg og er nu ved at være færdige med aktiviteten. Inden de kan lægge deres færdige tegninger i skuffen, skal de dog lige vise den til en pædagog. En dreng ved navn Christian har skrevet tre store C'er på sin tegning, og da han viser den til pædagogen, får han at vide, at han skal skrive hele sit navn på tegningen. Lidt beklempt siger han med stille stemme, at han ikke kan skrive sit navn. Pædagogen siger så til ham, at han bare skal kigge på sin skuffe og så skrive et af bogstaverne ad gangen. Det gør han så, men da hans skuffe er helt nede ved gulvet, og tegningen nu er placeret på en taburet ved bordet, bliver det lidt besværligt. Han lægger sig ned på gulvet kigger intenst på navneskiltet med en blå tusch i hånden, så rejser han sig så op og skriver "h" på sin tegning efter C'et. Sådan fortsætter han med at lægge sig på gulvet og rejse sig op og reproducere det næste bogstav i sit navn, indtil hele hans navn med ret så uens bogstaver er skrevet på tegningen.

Det er en udbredt praksis at børn skal skrive deres navn på tegninger, før de lægges på plads i skuffen, og det anses i mange tilfælde ikke som tilstrækkeligt at vedkende sig sit ejerskab ved et tegn. På den måde er navneskrivning en genkommende og nærmest hverdagsagtig del af daginstitutionernes sprogmiljø og praksis og fremstår umiddelbart som en praksis med en relevant pragmatisk funktion. Kravet om at hele navnet skal gengives, peger dog på, at der ligger andet og mere end pragmatiske hensyn til grund for denne praksis. I evalueringsmaterialer, der sigter mod at afdække børns sprog er alderssvarende, indgår det som et parameter for vurdering af om børns sprog i 4-års alderen, at de kan skrive deres navn (Holm 2019). På den måde får literacy i form af navneskrivning karakter af en identitetsmarkør i forhold til at være 'stor' eller 'lille' og indskrives på den måde som et element i daginstitutionens mange markeringer af alder og kompetencer. Børnene i daginstitutionerne er meget bevidste om den betydning, det har identitetsmæssigt og institutionelt at kunne skrive sit navn. Det fremgår for eksempel, når Bolette, som godt kan skrive sit navn, med stort engagement hjælper Idamarie, der kun kan skrive "Ida", med at skrive hele sit navn på en tegning, inden den skal arkiveres. Og det illustreres af, at det kan bringe tårer frem, når et barn af en voksen bliver bedt om at skrive sit navn, men ikke er i stand til det.

Papir, tuscher og farveblyanter udgør en typisk del af en daginstitutioners materielle ressourcer, og gennem navneskrivningsritualet bliver en produktion af en tegning ofte også til en literacybegivenhed. I den ene af daginstitutionerne var det en udbredt praksis, at børnene både først på dagen og sidst på dagen sad i grupper ved de udendørs borde-bænkesæt og tegnede uden voksnes tilstedeværelse. Børnene tegnede ofte figurer fra det fiktive univers, som de kendte til fra bøger og andre medier, og det var typisk disse figurers kapaciteter og kvaliteter, der indgik i deres samtale, mens de tegnede. På den måde kan man sige, at børnene gennem deres tegneaktiviteter og snakken rundt om dem, demonstrerede kendskab til bøger og skriftens repræsenterende funktion og bøgernes evne til at mediere social interaktion (Rowe 2008, 68).

I daginstitutionerne er der også typisk en del børnebøger af meget forskellig karakter. Der er billedbøger, der tematisk opdelt viser maskiner, køretøjer, fartøjer osv. fra landbrug, brandvæsen og søfart. Der er bøger med billeder af dyr; bøger med fortællinger fra Disneys univers; bøger om trolde og monstre osv. Bøgerne er som oftest placeret i en højde, så børnene kan nå dem, hvis de selv gerne vil 'læse' en bog. I nogle af bøgerne er billeder helt centrale, og der er meget lidt skriftsprog. I andre bøger er det omvendt. Bøgerne danner udgangspunkt for flere forskellige literacypraksisser. En praksis – især i den ene af institutionerne – er, at pædagoger læser bøger for en gruppe børn. Når pædagoger læser bøger for børnene, er det ofte fordi et barn (eller flere børn) henvender sig til en pædagog og beder om at få læst en bestemt bog op. Hvis pædagogen accepterer anmodningen, kommer der typisk flere børn til, som gerne vil være med. Oplæsning er tydeligvis populært blandt mange af børnene.

Det viser sig også ved, at man som feltarbejder og en 'ekstra' voksen næppe kan undgå at blive opfordret til at læse op en del gange, når man færdes i en daginstitution og ikke ser ud til at have et bestemt forehavende.

Bøgerne har dog også andre funktioner end at være et materielt udgangspunkt for en oplæsningsseance. I nogle tilfælde fungerer de som samlingspunkt for flere børns aktiviteter, som for eksempel når tre drenge tager en stak slidte Anders And blade, som de blader igennem stående ved et bord, mens de taler om Euro Disney. I andre tilfælde sidder to børn sammen i en sofa med en bog, hvor det ene barn har påtaget sig rollen som oplæser, mens det andet barn er lyttende og iagttagende. Oplæsning af bøger er således ikke kun en praksis, der knytter sig til at 'koden er knækket'; til at være læser og have magt over skriftsproget. En tredje praksis, man kan møde omkring bøgerne, består i, at et barn finder en bog og sætter sig alene i en sofa eller i en læsekrog og 'læser' den udvalgte bog. Denne praksis kan børnene være fordybet i gennem længere tid, og den er fysisk ikke sjældent karakteriseret ved, at læsningen finder sted på en måde, hvor placeringen af krop og bog indikerer en afskærmning fra andre børn, og som derfor kan tolkes som en deltagelsepause (Jakobsen 2021) fra daginstitutionens ellers hektiske strøm af aktiviteter. Den fysiske og sociale organisering af literacymaterialer betyder således, at børnene, når de er i institutionen, har mulighed for at opsøge og selv skabe literacybegivenheder, når de selv vil – alene eller sammen med andre.

Nedenfor dykker vi ned i tre literacybegivenheder, der er karakteriseret ved, at det er børnene, der – uden for 'de organiserede literacysteder' – selv bringer literacy ind i deres leg. Begivenhederne illustrerer, hvordan literacy for børnene er et kropsliggjort og affektivt ladet fænomen, der bygger på deres oplevelser af sprog og skrift som en måde at interagere med verden på.

Literacybegivenhed 1: Den usynlige skrift på væggen

Det er fredag ved frokosttid. Theo og Emma sidder ved siden af hinanden ved langbordet uden for institutionen, hvor børnene spiser deres medbragte madpakker. Emma er i gang med at spise sin madpakke.



Skubbekampen_figur 1

Theo er færdig med at spise sin madpakke, men bliver siddende og søger efter et stykke tid kontakt med Emma ved med sin arm at skubbe til hende, samtidig med at han siger ”um, bum, sjask”. Emma skubber tilbage, og der udvikler sig en skubbekonkurrence med lyde, der understreger anstrengelsen, når der skubbes. I starten griner de begge, men på et tidspunkt bliver det for meget for Emma, der med begge hænder skubber Theo væk og med irriteret stemme siger ”åhh, jeg sidder her også. Theo, væk”. Det fører til en verbal kamp mellem de to børn om, hvem der nu har vundet skubbekampen, og selvom Mads, der sidder overfor, foreslår, at der godt kan være to vindere, fortsætter børnene kampen, og Emma rejser sig nu resolut fra bordet og går hen til husvæggen bag sig, hvor hun med sine hænder gør store skrivebevægelser på muren. ”Der står, Emma vandt”, bemærker hun med tydelig og klar røst henvendt til Theo. Men det

accepterer Theo ikke, så han rejser sig nu også fra bordet, går hen til Emma og gør tilsvarende skrivebevægelser på væggen ved siden af Emma. ”Nej, der står, Theo vandt”. Emma insisterer med høj stemme på, at der står, at hun har vundet, hvilket får Theo til at lave ’viske-ud-bevægelser’ med armene hen over Emmas ’skrift’. Bolette, der sidder og tegner ved bordet på pladsen ved siden af Emmas, har vendt sig for at følge med i kampen og går nu ind i diskussionen, idet hun tørt konstaterende siger ’der står jo ikke noget’. Det får ikke Theo og Emma til at indstille kampen, og de fortsætter endnu et stykke tid, hvor de skruer op for kampretorikken ved at ville ’ødelægge’ det, de hver især har ’skrevet’, indtil pædagogen Kate kommer ud til bordet.

Eksemplet illustrerer børnenes sociale, kropslige og affektivt intense udforskning af, hvad literacy er og kan. Emma bringer skriften ind i skubbekonkurrencen og forsøger i interaktionen med de materielle omgivelser at udnytte dens potentiale til at stadfæste og skabe autoritet. I dette tilfælde sker det på børnenes eget initiativ, uden at der er gjort literacymaterialer tilgængelig, eller at der på anden måde er lagt rammer til rette, der er møntet på literacy. Man kan sige, at børnenes gennem den forestillede skrift på væggen og deres kropsliggjorte erfaringer med literacy selv materialiserer literacy på immateriel vis og på den måde inddrager skriften som en særlig symbolsk og kommunikativ ressource i deres fælles betydningsdannelsesproces.

Literacybegivenhed 2: At skrive loven om

Hvor literacy i form af en immateriel skrift i begivenheden ovenfor indgår i en kamp om at have retten og magten til det sted, hvor et sejrsbudskab skal og kan formidles og derfor har karakter af et udadvendt tegn til en bredere skare af iagttagere, så ser vi også andre mere individuelle eksempler på literacy.

Flere dage i træk er Felix ud på eftermiddagen stærkt optaget af at skrive. Skrivningen foregår ved, at han ligger på knæ ved borde-bænkesættet med en sort farveblyant eller tusch i hånden og et stykke hvidt A4-papir foran sig på bordet. Han starter så øverst oppe i venstre hjørne og udfylder hele papiret med linje efter linje, der består af relativt ensartede bølgende streger, der som en håndskrift på et stykke papir hælder svagt til højre. Mens han skriver med stor energi og intensitet, henvender han sig til feltarbejderen og fortæller, at han skriver loven om, så man må alt det, man ikke må. Felix kaster sig ud i samme aktivitet på samme måde dagen efter – igen ved et af borde-bænkesættende, og igen beretter han, at han skriver loven om. Feltarbejderen prøver at spørge ind til, hvad det er der skal laves om, men får det samme ret generaliserende svar som dagen i forvejen. Aktiviteten er præget af en nærmest hektisk energi, og mange sider fyldes ud hver dag med de bølgende linjer, der ligner håndskrift. Det er tydeligvis et omfattende arbejde at skrive loven om. Felix fortsætter i sin rolle som lovgiver dagen efter. Denne gang dog ikke ved borde-bænkesættet, men på en træstub. Daginstitutionens udeareal er under forandring, fordi der skal laves

et halvtag ved gavlen af huset, og det har været nødvendigt at fælde to mindre træer. Fældningen har resulteret i, at der med en afstand på omkring en meter står to stammer på omkring 70 centimers højde tilbage. Et af disse nyfældede træer anvendes denne dag af Felix som skrivebord til lovgivningsarbejdet. Ved samme træstub står hans lillesøster og tegner. Da Felix har skrevet 3-4 sider på den vanlige måde, beder han sin søster om at lægge dem ind på hans hylde, så han kan få dem med hjem.



Lovarbejde ved stubben_ figur 2

Også dette eksempel viser, at literacy kan spille en emotionel og socialt betydningsfuld rolle i børns livsverden, inden de kan læse og skrive i gængs forstand. Felix demonstrerer gennem sit ønske om at skrive loven om, ikke kun et kendskab til lovgivning som en regulering af menneskelig adfærd, men også et kendskab til at loven har en skriftlig form og findes på papir. De hurtige skrivebevægelser og kroppens intensitet vidner om et stort engagement i skabelsen af de nye love. At aktiviteten gentages dag efter dag, og at produktet skal arkiveres illustrerer, at der for Felix er tale om en vigtig og betydningsfuld mission.

Literacybegivenhed 3: Indbydelse til fødselsdag

En times tid efter frokost en kold forårsdag med hagl og snebyger befinder Emma, Anne og Fie sig i legehuset efter at have leget forskellige andre steder på institutionens legeplads. Inde i hjørnet af legehuset ved siden af nogle plastikbøtter fyldt med sand og vand finder Emma nogle små papirlapper. Hun folder dem omhyggeligt ud og siger med høj stemme og stort engagement: ”Her står der. Kære Sofie og Minna. Vil I komme til min fødselsdag?”. Hun fortsætter: ”Især Fie og Emma. Det står der”. Og så remser hun op, hvem der er inviteret på en måde, hvor hvert navn udtales med et markeret og langstrakt opadgående tonefald, mens hånden med lappen løftes: ”Fie, Emma, Ane, Evy, Ada og Ebba”. En af de andre piger kommenterer på gæstelisten og siger: ”Nej, Ebba er ikke med”. Det accepterer Emma ikke og siger: ”Jo, hun er.”



Invitationer_figur 3

Så afbrydes legen et kort øjeblik af omdeling af rugbrødsmadder. Med rugbrødsmadderne i hånden genoptager børnene deres leg. Emma finder endnu en papirlap frem og siger: ”Jeg har læst alle brevene – undtagen det her”. Hun læser så op: ”Hej Sofie og Ebba. Vi to vil gerne invitere jer. Til to fødselsdage. Og så kommer Felix, Emma, Fie og Ada - og ikke flere”. Den sidste del af ytringen fremsiges med en høj og insisterende stemme, mens hånden med rugbrødsmaden rækkes i vejret.

Eksemplet her viser, hvordan fundet af nogle lapper papir giver anledning til en interaktion, der demonstrerer børnenes kendskab til, hvad literacy er og kan bruges til i forhold til en indbydelse til en fødselsdagsfest. Emma annoncerer på en måde, der viser, at hun har styr på genren og dens sociale potentiale, at der i første omgang skal inviteres seks personer. Det skal/kan der ikke ændres på, selv om en af de andre piger ikke mener, at Ebba skal med til fødselsdagen. Interaktionen og den intense energi i rummet synes også at vidne om, at det at tiltage sig magten over det skrevne ord giver en særlig magtfuld position. Efter omdelingen af rugbrødsboller og afbrydelsen af interaktionen for et kort øjeblik genoptager Emma styringen med afsæt i fundet af et nyt brev. Nu inviteres der til to fødselsdage, og der er ændret lidt i gæstelisten, idet Felix nu er med, mens Evy og Ada ikke længere inviteres. Denne del af aktiviteten viser, hvordan literacy kan fungere som et redskab til in- eller eksklusion af sociale fællesskaber. Det er Emma, der gennem sin kreative læsning af papirlappernes fiktive invitationer bringer literacy ind i børnenes interaktion. Hendes anvendelse af literacy på netop denne måde anfægtes ikke af de andre børn. Tværtimod kan man se den ene piges forsøg på at udelukke Ebba som en accept af interaktionens præmis. Set i et bredere literacyperspektiv kan man sige, at pigerne i dette eksempel anvender, afprøver og videreudvikler deres sociomaterielle og kropsliggjorte erfaringer med literacy.

Konklusion og diskussion

At se på literacy som social, kropslig og affektiv praksis kan åbne for nye perspektiver på, hvordan skrift udgør en del af institutioners sprogmiljø og til herigennem at få øje på, hvordan børn selv bringer literacy ind i deres leg og sammen udforsker skriftens potentiale. Skrift er en del af børns dagligdag og et fænomen, der har social betydning for dem, også før de kan navne på bogstaver og omsætte skrift til lyde. Vi har i vores analyse sat særlig fokus på literacybegivenheder, hvor der ikke er voksne til stede. Det har vist, hvordan børnene trækker på deres egne erfaringer, og hvordan de inddrager stedet og de tilgængelige materialer i deres fælles betydningsskabelse. En husvæg kan blive til en resultattavle, en træstub til et skrivebord og et iturevet stykke papir til fødselsdagsinvitationer. Fælles for de tre analyserede begivenheder er, at literacy trækkes ind som en konkret erfaringsmæssig ressource, der har social betydning for børnene og er forbundet med den magtfulde position, literacy kan have i børnenes hverdagsliv, når den anvendes til at annoncere vindere, til at fastlægge, hvad der er lov og ret og til at regulere adgangen til fødselsdage. Der er i alle tre tilfælde også tale om episoder med en særlig affektiv intensitet, hvad enten det handler om en stædig insisterende kamp om at få ret, en stærk fordybelse i skriveprocessen eller en fælles ivrig social in- og eksklusion. Vi ser i disse literacybegivenheder, hvordan børnene i interaktion med de materielle omgivelser og andre børn med stort kropsligt engagement udforsker og leger med de forskellige roller, literacy kan spille i hverdagen. Det gælder også, når

børnene alene eller sammen med andre afsøger det oplevelsespotentiale, der kan findes i bøger og andre medier, eller de muligheder, bøgerne kan give for at trække sig lidt tilbage og være for sig selv et stykke tid.

Disse iagttagelser giver anledning til at sætte spørgsmålstejn ved, hvad der inden for gængse færdighedsdiskurser anses for at være "den naturlige tilegnelse" af literacy. Når vi iagttager, hvordan børnene selv skaber literacybegivenheder, er det de sociale muligheder i anvendelse af literacy, der er i forgrunden. Det giver videre anledning til at problematisere den tilgang til literacy, der typisk udspringer af tænkningen i literacy som individuelle og enkeltstående færdigheder, der skal bygges op "fra bunden". Inden for SPELL er det for eksempel sådan, at man tænker tilgangen til literacy på en måde, hvor grundideen er, at de bøger, der danner udgangspunkt for den pædagogiske indsats "læses med det særlige formål at understøtte de fire læringsområder, og hele læsningen af bogen og de supplerende aktiviteter, har fokus på dette" (SPELL, intet årstal, 3-4). Man kan frygte, at sådanne minutøst fastlagte aktiviteter med fokus på dekontekstualiserede tekniske aspekter af literacy – i stedet for at styrke deres interesse – kommer til at dræne bøgernes oplevelsespotentiale og børnenes nysgerrighed. Eksempelvis demonstrerer Andersen & Krab (2014) i en analyse af en SPELL-baseret aktivitet i en daginstitution, hvordan det i en stærkt præprogrammeret og styret proces kan være vanskeligt for pædagogerne at fastholde børnenes interesse og for børnene at forstå formålet med aktiviteten (Andersen & Krab 2014).

Vores analyse viser, hvordan skrift for børn er meget mere end viden om bøgers indretning og identifikation af bogstaver. For børn er der mange veje ind i literacy. Veje, der er forbundet med udforskning af de muligheder, skriften tilbyder som fænomen i børnenes livsverden. På den baggrund mener vi, der er brug for en rekonceptualisering af, hvad skrift er og kan være i daginstitutionssammenhæng, og en diskussion af, hvad det kan betyde for den pædagogiske praksis omkring literacy. For os at se åbner en opmærksomhed på børnenes egne literacypraksisser for alternative forståelser af literacy, end dem man møder i SPELL og i forskellige sprogevalueringsmaterialer. En sådan opmærksomhed kan give pædagoger et andet og bredere grundlag for at integrere meningsfulde literacypraksisser for børn i det daglige arbejde og skabe rum for børnenes egne kropsliggjorte og affektive erfaringer med skrift.

Helle Pia Laursen, lektor, DPU

Lars Holm, lektor, DPU

Annegrethe Ahrenkiel, lektor, RUC

Referencer

- Andersen, R. & Krab, J. (2014). Læringslandskaber i daginstitutioner. I Aaabro, C., Ahrenkiel, A., Andersen, R., Andersen, P.Ø., Bayer, S., Broström, S., Ellegaard, T., Have, J., Højholt, C., Kampmann, J., Krab, J., Larsen, S.N, Larsen, M.R., Samuelsson, I.P, von Oettingen, A. (red.), *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg* (s. 109-125). Frederikshavn: Dafolo.
- Barton, D. (2006). Significance of a Social Practice View of Language, Literacy and Numeracy. In Tett, L., Hamilton, M & Hillier, Y. (eds.), *Adult Literacy, Numeracy and Language: Policy, Practice and Research* (pp. 21-30). New York: Open University Press.
- Bleses, D., Vach, W., Slott, M., Wehberg, S., Thomsen, P., Madsen, T. & Basbøll, H. (2008). The Danish Communicative Development Inventories: validity and main development trends. *Journal of Child Language* 35, 651-669. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008574>
- Burnett, C., & Merchant, G. (2018). Affective encounters: enchantment and the possibility of reading for pleasure. *Literacy* 52 (2), 62-69. <https://doi.org/10.1111/lit.12144>
- Burnett, C., & Merchant, G. (2020). Returning to Text: Affect, Meaning Making, and Literacies. *Reading Research Quarterly* 56 (2), 355-367. <https://doi.org/10.1002/rrq.303>
- Daniels, K. (2016). Exploring Enabling Literacy Environments: Young children's spatial and material encounters in early child literacy. *English in Education* 50 (1), 12-34. DOI: 10.1111.eie.12074
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication* 5(1), 25–50. <https://doi.org/10.1177/1470357206060917>
- Gilbert, L., Teravainen, A., Clark, C. & Shaw, S. (2018). *Literacy and life expectancy. An evidence review exploring the link between literacy and life expectancy in England through health and socioeconomic factors*. London: The National Literacy Trust.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society* 11, 49–76.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. New York: Oxford University Press.

Holm, L. (2019). Er dit barns sprog alderssvarende. I Pettersvold, M. & Østrem, S. (red.). *Problembarna: metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (s. 101-118). Oslo: Cappelen Damm.

Holm, L. & Ahrenkiel, A. (2022, e-pub ahead of print). Children's language play as collaborative improvisations – rethinking paths to literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984211067131>

Jakobsen, B. B. (2021). *Deltagelse gennem legens sprog: En social analyse af børns deltagelse i den selvorganiserede legs legefællesskaber*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Laursen, H.P. (2022). En lang pind op i næsen: Om latter, læring og literacy-som-begivenhed. *Acta Didactica*. 16 (3), 1-20 <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/9229>

Leander, K. M., Phillips, N.C. & Taylor, K.H. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education* 34 (1), 329–394. <https://doi:10.3102/0091732X09358129>

Lenters, K. (2016). Riding the lines and overwriting in the margins: Affect and multimodal literacy practices. *Journal of Literacy Research* 48 (3), 280–316. <https://doi.org/10.1177/1086296X16658982>

Rowe, D. W. (2008). Social contracts for writing: Negotiating shared understandings about text in the preschool years. *Reading Research Quarterly* 43, 66–95. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.1.5>

Rysgaard, K.K. (2022, 19. marts). Mange børn i 0. klasse har et sprog, der svarer til 3-åriges. *Danmarks Radio*. <https://www.dr.dk/nyheder/indland/mange-boern-i-0-klasse-har-et-sprog-der-svarer-til-3-aariges-0>

Slot, P.L., Bleses, D, Justice, L.M, Markussen-Brown- & Højen, A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations With Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development* 29 (4), 581-602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>

SPELL Sprogtilegnelse via legebaseret læsning (intet årstal). <https://www.sdu.dk>