



# **Sprogtilgængelighedsperspektivet i faget ”Dansk, kultur og kommunikation” efter et år med den nye pædagoguddannelse**

*Af Trine Krogh,  
Skolekonsulent, Glostrup Kommune*

*Hans Månsson,  
Lektor, Kompetenceenheden for Logopædi, Professionshøjskolen København, University College  
Copenhagen*

*Dorte Bleses, Centerleder, lektor, ph.d., Center for Børnesprog, Syddansk Universitet*

## Indholdsfortegnelse

1.	Introduktion.....	3
1.1.	Formål og metode .....	3
1.2.	Resumé.....	4
1.2.1.	Indikationer .....	4
1.2.2.	Pejlemærker .....	5
1.3.	Rapportens opbygning .....	6
2.	Lovgivningen bag den nye pædagoguddannelse .....	6
2.1.	Intentionerne bag den nye pædagoguddannelse.....	6
2.2.	Bekendtgørelsen.....	7
3.	Beskrivelse af Dansk, kultur og kommunikation på seminariernes hjemmesider .....	8
4.	Sprogtilegnelse i fire nye grundbøger til Dansk, kultur og kommunikation .....	10
4.1.	Kvantitativ beskrivelse af behandling af delaspekter af sprogtilegnelse i de fire grundbøger .....	10
4.2.	Kvalitativ beskrivelse af behandling af delaspekter af sprogtilegnelse i de fire grundbøger	11
4.2.1.	Forudsætninger for sproglig udvikling .....	11
4.2.2.	Sproglig udvikling hos børn 0-6 år .....	12
4.2.3.	Tosprogede børns sproglige udvikling.....	14
4.2.4.	Redskaber til beskrivelse/vurdering af børns sproglige udvikling og evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling .....	15
4.2.5.	Udviklingspsykologi .....	17
4.2.6.	Sprogets formside (grammatik, syntaks, fonologi o.lign.).....	17
4.2.7.	Sprogets betydning for læseudvikling.....	18
5.	Interviews med danskundervisere .....	19
5.1.	Et danskfag i forandring - fra drama til kommunikation .....	19
5.2.	Billedbogen bør have en central rolle .....	22
5.3.	DKK er en dynamo for vedligeholdelse og udvikling af pædagogik .....	24
5.4.	Danskfaget skal have en klar brugsfunktion .....	27
6.	Diskussion og indikationer.....	30
	Litteraturliste.....	34
	Noter.....	35

# 1. Introduktion

## 1.1. Formål og metode

Fra januar 2007 er danskfaget ændret markant på pædagoguddannelsen og faget har skiftet navn til Dansk, kultur og kommunikation. Med det nye danskfag er tre fagretninger blevet integreret i et fag. Kommunikation har primært været knyttet til faget Kommunikation, organisation og ledelse (KOL). Kultur har været knyttet til kultur- og aktivitetsfagene, hvoraf dele har været indlejret i det gamle danskfag, som modsat tidligere nu er underlagt en række centrale kundskabs- og færdighedsområder. Det er først og fremmest dette nye fag Dansk, kultur og kommunikation, der skal kvalificere pædagoger til at planlægge, udføre, dokumentere og evaluere processer i barnets sprogtiltagelse og andre kommunikative færdigheder samt støtte sprogudvikling, herunder også hos børn med særlige behov.

Ændringerne i danskfaget og de dermed følgende nye krav til undervisningen førte til at Nationalt Videncenter for Læsning igangsatte en undersøgelse af sprogtiltagelsesperspektivet på pædagoguddannelsen, som blev gennemført i 2007 (Krogh, Månsson & Bleses, 2007a; 2007b). Hovedkonklusionen på undersøgelsen var, at kun en lille procent af de danskundervisere, der på nuværende tidspunkt underviser kommende pædagoger inden for sprogtiltagelse, selv har modtaget formel undervisning inden for grundlæggende områder relateret til børns sprogtiltagelse. Underviserne har dog selvstændigt beskæftiget sig med aspekter af børns sprogtiltagelse, men hverken kvantiteten eller kvaliteten af disse selvstudier er kendt. Underviserne har i undersøgelsen angivet ønsker om efteruddannelse; især inden for beskrivelse/vurdering af børns sproglige udvikling og evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling.

På nuværende tidspunkt er det for tidligt med en egentlig evaluering af hvordan undervisning i temaer relateret til barnets sprogtiltagelse er blevet integreret i det nye fag Dansk, kultur og kommunikation. Omvendt er tidspunktet det rigtige for en første temperaturmåling, der tegner nogle tendenser og pejlemærker. Formålet med nærværende rapport, som er en opfølgning på undersøgelsen fra 2007, er derfor at forsøge at tegne et øjebliksbillede af, hvordan sprogtiltagelse i det nye danskfag ser ud til at blive prioriteret ved at belyse følgende spørgsmål:

- Hvordan præsenteres faget Dansk, kultur og kommunikation på de respektive professionshøjskolehjemmesider?
- Hvor mange aspekter af barnets sprogtiltagelse undervises der i i forbindelse med faget Dansk, kultur og kommunikation og på hvilket grundlag foregår denne undervisning, dvs. undervises der ud fra et bestemt teoretisk ståsted, eller inkorporeres så mange tilgange som muligt?

Det første spørgsmål belyses ved en gennemgang af uddannelsesstedernes hjemmesider, mens det andet spørgsmål søges besvaret indirekte ved for det første at gennemgå og opregne hvor mange delaspekter af sprogtiltagelse der behandles i fire nye grundbøger udarbejdet specifikt til faget Dansk, kultur og kommunikation, og på hvilken måde de behandles og for det andet ved at gennemføre dybdeinterviews med udvalgte repræsentanter for undervisere inden for faget. Motivationen bag en gennemgang af de nye grundbøger er at indholdet af disse kan være med til at give et fingerpeg om, hvordan sprogtiltagelse tænkes ind i det nye fag ud fra en formodning om at

undervisningen vil afspejle de synspunkter og det faglige indhold som grundbøgerne kommunikerer.

Såvel hjemmesiderne som grundbøgerne gennemgås mere præcist med henblik på at belyse, hvorvidt de beskæftiger sig med de samme udvalgte aspekter af sprogtilegnelsesperspektivet, som blev beskrevet i den første delrapport (Krogh, Månsson & Bleses, 2007). Disse aspekter betragtes som væsentlige for at undervisningen i Dansk, kultur og kommunikation lever op til de krav som den nye bekendtgørelse til pædagoguddannelsen indeholder og forbereder de studerende til de nye krav til den pædagogiske praksis som bl.a. den nye dagtilbudslov medfører. Det drejer sig om følgende aspekter af sprogtilegnelse:

- Forudsætninger for sproglig udvikling
- Sproglig udvikling hos børn 0-6 år
- Tosprogede børns sproglige udvikling
- Redskaber til beskrivelse/vurdering af børns sproglige udvikling
- Evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling
- Udviklingspsykologi
- Sprogets formside
- Sprogets betydning for læseudvikling

Det er vigtigt at understrege, at denne rapport alene søger at videregive et første indtryk af tendenserne med hensyn til hvordan sprogtilegnelse indgår i den nye pædagoguddannelse ud fra nogle bestemte på forhånd bestemte parametre og derfor ikke nødvendigvis er dækkende set ud fra andre synsvinkler.

Pædagoguddannelsen udbydes nu af professionshøjskolerne (de såkaldte University Colleges), men vi har holdt fast i betegnelsen "seminarium", fordi den stadig bliver benyttet af aktørerne på området.

## **1.2. Resumé**

### **1.2.1. Indikationer**

Baseret på det øjebliksbillede som denne undersøgelse tegner, er et første svar på, hvor faget Dansk, kultur og kommunikation har bevæget sig hen i det forløbne år med henblik på hvordan sprogtilegnelse inddrages, at det bevæger sig i forskellige retninger og at praksisvariationen er stor. Dette skyldes først og fremmest, at det synes at være personafhængigt, hvordan de nye uddannelseskraav fortolkes og hvordan undervisningen tilrettelægges. Det nye fag Dansk, kultur og kommunikation har endnu kun et år på bagen, og det er derfor tidligt at gøre regnskabet op. Undersøgelsen peger imidlertid på, at der allerede nu kan være grund til øget opmærksomhed på fagets udvikling, hvis forventningerne om et mere ensartet indhold i uddannelsen, der samtidig klæder pædagoger på til at varetage de nye praksiskrav om øget opmærksomhed på børns sproglige udvikling og indsats overfor børn med forsinket sprogtilegnelse eller sproglige vanskeligheder, skal indfries. Undersøgelsen peger på følgende ting:

Det er stadig tydeligt, at Dansk, kultur og kommunikation er et nyt fag på pædagoguddannelsen, på den måde at faget endnu ikke har fået individuelle fagbeskrivelser, når man undersøger de enkelte

uddannelsessteders hjemmesider. Der henvises i stedet til den ministerielle bekendtgørelse, og det er således meget vanskeligt på baggrund af hjemmesiderne at danne sig et indtryk af, hvordan sprogtilegnelse vægtes i undervisningen i Dansk, kultur og kommunikation på de enkelte uddannelsessteder.

Der er udkommet fire grundbøger i form af antologier, der er udarbejdet direkte til anvendelse i faget Dansk, kultur og kommunikation. Disse bøger rummer hver på deres måde elementer, der relaterer til fagområdet børns sprog, hvor det kan diskuteres om der er tale om en fyldestgørende dækning af fagområdet. Bøgerne giver dog en indikation af, hvilke forskellige sprogsyn og holdninger til sprogtilegnelse, der synes at være i spil og hvordan bøgernes forfattere mener, at man kan forholde sig til kravet om et øget fokus på sprogtilegnelse og sprogstimulering. De fire antologier viser, at der tilsyneladende er to dominerende tilgange til Dansk, kultur og kommunikation, nemlig hvad man kunne kalde en "æstetisk" tilgang og en mere "sprogvidenskabelig" tilgang. Disse grundholdninger afspejles også i fire interviews, som vi har gennemført med aktører på området. Den æstetiske tilgang repræsenterer det traditionelle sprogsyn på pædagoguddannelsen. Det traditionelle skal her forstås som et helhedssyn på barnet, hvor de relationelle og de pædagogiske rammer spiller en meget stor rolle i forståelsen af sproglig udvikling. I den forståelse opfatter nogle eksponenter for tilgangen det som unødvendigt eller direkte skadeligt for barnets hele udvikling at arbejde isoleret med en sproglig udfordring. I den anden ende af spektret rummer danskfaget en sprogvidenskabelig tilgang, hvor man opfatter forskningsbaseret viden om sproglig udvikling som en uundværlig grundpille i det pædagogiske arbejde med børn. Synet på sprogvurderinger er også meget forskelligt både i grundbøgerne og hos aktørerne på området. Nogle opfatter sprogvurderinger som aktiviteter, der på ingen måder tjener hverken pædagogen eller barnet og i bedste fald er overflødige, i værste fald skadelige, mens vurdering og evaluering af børns sprog ifølge andre er et pædagogiske redskab i form af et sprogligt øjebliksbillede af barnet, og derved et nødvendigt redskab for pædagogen til at målrette den pædagogiske indsats. Hvis de to tilgange, som antologierne i grove træk afspejler, fungerer side om side frem for at anvendes komplementært, betyder det, at der er meget stor forskel på, hvordan og hvor meget den studerende kommer til at arbejde med børns sproglige udvikling.

Sluttelig er der noget der tyder på, at tendensen til, at undervisere uden nogen specifik danskfaglig baggrund underviser på seminarierne (jf. Krogh, Månsson & Bleses, 2007a, 2007b), ser ud til at fortsætte. En underviser gør således opmærksom på, at der fortsat ansættes DKK-undervisere uden den relevante uddannelsesmæssige baggrund. Dette understreger betydningen af ledelsesmæssig opbakning på alle uddannelsessteder med henblik på at sikre kvaliteten i danskundervisningen.

### **1.2.2. Pejlemærker**

Det øjebliksbillede som indeværende års undersøgelse tegner, giver grundlag for at opstille følgende pejlemærker for fagområdet:

1. At fagets aktører fortsat prioriterer at arbejde sig frem mod et (mere) fælles indhold i undervisningen, der forholder sig til de krav, som pædagogerne via ny lovgivning mødes med i hverdagen, og at faget hviler på et solidt grundlag i form af litteratur, der samlet set er dækkende i forhold til de udfordringer, den færdigguddannede pædagog møder i forhold til arbejdet med børns sprog.

2. At de studerende evaluerer uddannelsen efter første gennemløb med henblik på sikre, at sprogtilgængelighedsperspektivet på uddannelsen matcher de krav og forventninger der stilles til en uddannet pædagog.
3. At uddannelsesstederne prioriterer at ansætte lærere med relevant uddannelses- og erfaringsmæssig baggrund til at varetage danskundervisningen, og at danskundervisere, som ikke er uddannet inden for danskfaget, bliver efteruddannet i forskellige aspekter af børns sprogtilgængelse.

### **1.3. Rapportens opbygning**

Rapporten sætter fokus på fire punkter, som udgør hovedafsnittene i rapporten.

Afsnit 2 fokuserer på lovgivningen bag den nye pædagoguddannelse. Afsnit 3 er en beskrivelse af, hvordan faget Dansk, kultur og kommunikation fremstår på seminariernes hjemmesider.

Afsnit 4 tegner et billede af, hvordan fagområdet børns sprogtilgængelse præsenteres i de fire nye grundbøger til Dansk, kultur og kommunikation. Afsnit 5 indeholder interviews med nogle undervisere på Dansk, kultur og kommunikation.

Med afsæt i input fra disse fire punkter diskuteres fagområdet børn sprogtilgængeligheds øjeblikkelige situation i den nye pædagoguddannelse og der opstilles nogle pejlemærker for, hvilke overvejelser og drøftelser, der bør finde sted på de enkelte uddannelsessteder med henblik på at sikre kvalitet i uddannelsen.

## **2. Lovgivningen bag den nye pædagoguddannelse**

I dette afsnit vil bekendtgørelsen blive gennemgået med fokus på sprogtilgængeligheds perspektivet i Dansk, kultur og kommunikation. I den forbindelse vil ministeriets intentioner med den nye uddannelse blive inddraget, sådan som de fremgår af bekendtgørelsen.

### **2.1. Intentionerne bag den nye pædagoguddannelse**

Med virkning fra august 2007 er en ny bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog<sup>1</sup> trådt i kraft, som afløser for bekendtgørelsen om uddannelse af pædagoger fra 1997. Denne bekendtgørelse adskiller sig fra tidligere ved, at man for første gang har indført centrale kundskabs- og færdighedsområder for pædagoguddannelsen blandt andet ud fra et ministerielt ønske om, at uddannelsen skal ensrettes på de forskellige seminarier<sup>2</sup>. Det er et ønske fra undervisningsminister Bertel Haarders side, at den nye pædagoguddannelse skal være med til at nedbryde den negative sociale arv, at de pædagogstuderende skal have bedre slutkompetencer, at frafaldet skal mindskes, og at der skal fokus på sprogstimulering<sup>3</sup>.

Faget dansk er blevet opprioriteret i den nye uddannelse, hvilket betyder, at fagets omfang er øget markant. Dansk, kultur og kommunikation har et omfang svarende til 28 ECTS-point. Det fremhæves på Undervisningsministeriets hjemmeside, at et af målene med den nye lov er en styrkelse af pædagogernes kompetencer i forhold til sprogstimulering af børn og en tidlig indsats over for tosprogede børn:

*”Dansk bliver derfor et selvstændigt, obligatorisk fag med et væsentligt større omfang end i dag. Faget skal bidrage til, at pædagogerne bliver meget opmærksomme på børns sproglige udvikling – og til, at de bliver klar over, hvad der skal stilles op over for børn med et utilstrækkeligt dansk, uddybede han [Bertel Haarder].”<sup>4</sup>*

Dansk kultur og kommunikation skal altså forstås som et fag, som i et sprogtilgængelsesperspektiv har fokus på sprogstimulering, sprogforståelse og barnets tilgang til omgivelserne gennem sprog, leg og kommunikation.

## **2.2. Bekendtgørelsen**

I bekendtgørelsen kan man læse, at Dansk, kultur og kommunikation (28 ETCS-point) er et ud af tre obligatoriske fag på den nye pædagoguddannelse<sup>5</sup>. De øvrige obligatoriske fag er Pædagogik (43 ETCS-point) og Individ, institution og samfund (18 ETCS-point).

De tre obligatoriske fag skal tilrettelægges således, at de har indbyrdes sammenhæng og sammenhæng til uddannelsens øvrige fag og faglige elementer<sup>6</sup>. Dansk, kultur og kommunikation afsluttes i 5 semester. Det afgøres ved lodtrækning om prøven er intern eller ekstern<sup>7</sup>.

Indholdet af Dansk, kultur og kommunikation uddybes i bekendtgørelsens bilag to, hvor der er opstillet et signalement af faget, faglige kompetencemål og centrale kundskabs- og færdighedsområder.

### *1. Signalement af faget*

- a) Faget bidrager til uddannelsens mål ved at give indsigt i, hvordan kultur, kommunikation og sprog indgår i dannelse af identitet, kulturforståelse og kompetence til at udtrykke sig.
- b) Faget giver grundlag for at arbejde med kulturelle og sproglige udtryksformer med henblik på at støtte brugerens udvikling og evne til at indgå i kulturelle fællesskaber.
- c) Faget har fokus på den kulturelle sammenhæng, som det pædagogiske arbejde foregår i. Faget etablerer forudsætninger for pædagogens professionelle mundtlige og skriftlige kommunikationsevne.

Som det fremgår af ovenstående, er koblingen mellem kultur og sproglige udtryksformer fremtrædende i den nye uddannelse. Samtidig er der fokus på, at de studerende skal arbejde med deres egen mundtlige og skriftlige kommunikation i en faglig sammenhæng. Pædagogens evne til mundtlig og skriftlig kommunikation skal udvikles i danskfaget.

### *2. Faglige kompetencemål*

Målet er, at den færdiguddannede kan:

- a) Planlægge, udføre, dokumentere og evaluere pædagogiske og æstetiske processer, som fremmer mundtlig og skriftlig sprogtilgængelse og andre kommunikative færdigheder samt støtte sprogudvikling, herunder hos børn, unge og voksne med særlige behov
- b) Understøtte udviklingen af brugerens kommunikative kompetencer og udtryksformer
- c) Analysere og vurdere hvordan kultur, litteratur og sprog anvendes i og har betydning for brugerens liv og udtryksformer og
- d) Kommunikere nuanceret, præcist og forståeligt med brugere, pårørende, fagpersoner, myndigheder m.v. gennem mundtlige, skriftlige og mediebaserede formidlingsformer under hensyn til modtagerens faglige, sproglige og kulturelle baggrund

I de faglige kompetencemål træder sprogtilgængelsesperspektivet tydeligere frem. Målet med faget er blandt andet, at den færdiguddannede både skal være i stand til at planlægge, udføre og evaluere processer, som fremmer mundtlig og skriftlig sprogtilgængelse og at støtte sprogudviklingen både hos børn som falder inden for normalområdet og hos børn, unge og voksne med særlige behov.

Set ud fra et sprogtilgængelsesperspektiv er det også værd at bemærke, at der opsættes mål om, at pædagogerne skal være i stand til at kommunikere nuanceret, præcist og forståeligt både mundtligt, skriftligt og gennem mediebaserede formidlingsformer under hensyntagen til modtagerens faglige, sproglige og kulturelle baggrund. Det vil sige, at pædagogerne skal oplæres i at målrette kommunikationen til en differentieret målgruppe.

### 3. Centrale kundskabs- og færdighedsområder

- a) Sproglig udvikling, herunder sprogets funktion, indhold og form samt tosprogthed, andetsprogtilgængelse og børn, unge og voksne med særlige behov
- b) Skriftlige, mundtlige, mediebaserede og digitale kommunikations- og formidlingsformer, herunder retorik og genrer
- c) Fortællinger, fiktions- og faktalitteratur, billedsprog, rim og remser
- d) Kulturbegreber, herunder æstetiske og antropologiske samt kulturelle processer, kulturmøder og kulturel mangfoldighed
- e) Kulturelle fællesskaber udtrykt gennem lege, ritualer og traditioner
- f) Æstetiske læreprocessers dannelsesmæssige og kulturelle betydning
- g) Forestillinger og normer af etisk, æstetisk, ideologisk og religiøs karakter

De centrale kundskabs- og færdighedsområder fokuserer på sprogets funktion, indhold og form, andetsprogtilgængelse og mennesker med særlige behov under punkt a. Skriftlige, mundtlige, mediebaserede og digitale kommunikations- og formidlingsformer, som også dækker retorik og genrer, har også fået sin egen pind. Rim og remser finder vi sammen med fortællinger og fiktion under punkt c. De øvrige kundskabsområder dækker primært de kulturelle og æstetiske områder af faget.

## 3. Beskrivelse af Dansk, kultur og kommunikation på seminariernes hjemmesider

Ved en gennemgang af 34 pædagogseminariers hjemmesider i efteråret 2006 kunne det konstateres, at det ikke var alle pædagogseminarier, som vægtede fagbeskrivelser på hjemmesiden højt. Variationen var stor fra få sætninger til beskrivelser over flere sider og sammenligningsgrundlaget var uens. På nogle hjemmesider vægtede man aktiviteter, som har sprogstimulerende karakter, eksempelvis rim og remser, uden at hverken sprogstimulering eller sprogtilgængelse blev nævnt som overbegreber. Hjemmesiderne afspejlede, at hvert seminarium havde sin egen forståelse og fortolkning af danskfaget. I december 2007 undersøgte vi de samme 34 hjemmesider igen<sup>8</sup>:

I nærværende gennemgang af hjemmesiderne har vi undersøgt, hvor meget omtalen af sprog og sprogtilgængelse fylder i beskrivelsen af det nye danskfag, hvilket gav følgende resultat:

- 6 pædagogseminarier har i skrivende stund ikke tilføjet den nye pædagoguddannelse på deres hjemmeside, men henviser i stedet til den gamle studieordning

- 24 seminarier har nævnt faget Dansk, kultur og kommunikation, og refererer til de faglige kompetencemål, signalement af faget og centrale kundskabs- og færdighedsområder, uden at beskrive fagets indhold nærmere
- 4 seminarier har lavet en meget begrænset beskrivelse af Dansk, kultur og kommunikation, hvor der knyttes en kort beskrivelse til faget til det faglige kompetencemål. Et enkelt seminarium angiver, hvilke grundbogsmaterialer, som skal benyttes i undervisningen

I Tabel 1 fremgår det, hvor mange af de aspekter af sprogtilegnelse (jf. kapitel 1), som denne rapport koncentrerer sig om, der er beskrevet på hjemmesiderne.

**Tabel 1: Oversigt over, hvor mange delaspekter af sprogtilegnelse, der er beskrevet på hjemmesiderne**

	Beskrevet på hjemmesiderne	Ikke beskrevet på hjemmesiderne
Forudsætninger for sproglig udvikling	4	30
Sproglig udvikling hos børn 0-6 år	4	30
Tosprogede børns sproglige udvikling	4	30
Redskaber til beskrivelse/evaluering af børns sproglige udvikling/ evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling	3	31
Udviklingspsykologi	0	34
Sprogets forside	3	31
Sprogets betydning for læseudvikling	3	31

Som det fremgår, er det kun ganske få hjemmesider, som eksplicit beskriver de forskellige delaspekter.

Samlet set har hjemmesidernes beskrivelse af Danskfaget ændret sig markant siden den første gennemgang i efteråret 2006. De er langt mere ensartede end før, og man finder ikke længere de mange individuelle beskrivelser af faget, som man fandt før. Præsentationen af Dansk, kultur og kommunikation er centreret om kompetencemål, centrale kundskabs- og færdighedsområder og signalement af faget. Det er dog stadig tydeligt, at Dansk, kultur og kommunikation er et nyt fag på pædagoguddannelsen på den måde, at faget endnu ikke har fået individuelle fagbeskrivelser, hvis alene de enkelte uddannelsessteders hjemmesider lægges til grund. Der henvises i stedet til den ministerielle bekendtgørelse, og det er således meget vanskeligt på baggrund af hjemmesiderne at danne sig et indtryk af, hvordan sprogtilegnelse vægtes i undervisningen på Dansk, kultur og kommunikation på de enkelte uddannelsessteder.

## 4. Sprogtilegnelse i fire nye grundbøger til Dansk, kultur og kommunikation

I dette afsnit gennemgås fire nye grundbogsmaterialer til Dansk, kultur og kommunikation, mere præcist fire nye antologier, med henblik på at afdække hvordan forskellige aspekter af børns sprogtilegnelse behandles. Disse materialer kan som sagt være med til at belyse, hvordan sprogtilegnelse tænkes ind i det nye fag ud fra en formodning om, at undervisningen vil afspejle de opfattelser og det faglige indhold, som grundbøgerne kommunikerer. Vi har dog ikke undersøgt hvor meget disse nye antologier (eller andre undervisningsmaterialer) rent faktisk er blevet brugt i det forløbne år. Som omtalt i introduktionen har vi gennemgået grundbøgerne med henblik på at belyse, hvorvidt de beskæftiger sig med de udvalgte aspekter af sprogtilegnelseperspektivet, som vi mener, er væsentlige at undervise i med henblik på at leve op til de nye lovgivningsbelagte krav til den pædagogiske praksis. Dette udelukker ikke, at den enkelte forfatter derudover tager andre faglige hensyn i sin fremstilling. Det er væsentligt at understrege, at målet for gennemgangen af de nye antologier ikke er at give en udtømmende beskrivelse af antologierne indhold, og vi er ligeledes opmærksomme på, at vi med denne fremgangsmåde ikke får belyst alle de elementer af sprogtilegnelsen, som forfatterne bag antologierne anser for vigtige.

Der er som sagt udkommet fire grundbøger, der er udarbejdet direkte til faget Dansk, kultur og kommunikation i form af fire antologier:

- Pernille Bjarnhof Storm (red.): *Dansk, kultur og kommunikation for pædagoger*, Frydenlund 2007.
- Hanne Hede Jørgensen (red.): *Sprog som værktøj og legetøj*, Academica 2007.
- Peter Mikkelsen og Signe Holm-Larsen (red.): *Dansk, kultur og kommunikation*, Kroghs Forlag 2007.
- Mogens Sørensen (red): *Dansk, kultur og kommunikation – Et pædagogisk perspektiv*, Akademisk Forlag 2007.

Vi vil belyse, hvordan disse aspekter af sprogtilegnelsen behandles i antologierne på såvel en kvantitativ som kvalitativ måde.

### 4.1. Kvantitativ beskrivelse af behandling af delaspekter af sprogtilegnelse i de fire grundbøger

Vi har gennemgået de fire antologier og registreret hvor mange af de udvalgte delaspekter af sprogtilegnelsen som behandles. Tabel 2 viser i grafisk form, hvilke af de udvalgte aspekter af den sproglige udvikling, som er beskrevet i de fire grundbogsmaterialer.

**Tabel 2: Hvilke delaspekter af sproglig udvikling bliver beskrevet i fire nye grundbogsmaterialer udviklet til faget Dansk, kultur og kommunikation**

	Bjarnhof Storm	Sørensen	Mikkelsen & Holm Larsen	Hede Jørgensen
Forudsætninger for sproglig udvikling	+	+	+	+
Sproglig udvikling hos børn 0-6 år	+	+	-	+

Tosprogede børns sproglige udvikling	+	+	-	+
Redskaber til beskrivelse/evaluering af børns sproglige udvikling/ evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling	+	-	+	+
Udviklingspsykologi	-	-	-	-
Sprogets forside	-	+	-	-
Sprogets betydning for læseudvikling	-	+	-	-

Som det fremgår af ovennævnte tabel, kommer ingen af grundbogsmaterialerne ind på alle de aspekter, som vi i udgangspunktet har valgt at fokusere på. Ingen af de gennemgåede grundbogsmaterialer angiver heller ikke, at de vil kunne stå alene i Dansk, kultur og kommunikationsundervisningen på pædagogseminarierne, og som det fremgår, er det tydeligt, at der prioriteres forskelligt i materialerne. Antologierne kommer derudover ind på mange andre aspekter af sprogtiltagelsen, og der foretages mange koblinger mellem delområderne Dansk, kultur og kommunikation. Dette peger på, at ingen af materialerne dækker hele det faglige område, som vi skønner er nødvendig viden for pædagoger. Måden, områderne behandles på, er imidlertid også meget forskellig, hvilket fremgår af følgende kvalitative beskrivelse af de fire antologier.

## **4.2. Kvalitativ beskrivelse af behandling af delaspekter af sprogtiltagelse i de fire grundbøger**

I det følgende afsnit vil vi lave en mere kvalitativ beskrivelse og sammenligning af, hvordan de forskellige delaspekter af sprogtiltagelsen, som vi har valgt at fokusere på, bliver behandlet i de fire antologier. Beskrivelserne er som omtalt selektive og kan som omtalt ikke opfattes som en komplet beskrivelse af indholdet i de enkelte antologier. Vi gennemgår de forskellige aspekter et af gangen.

### **4.2.1. Forudsætninger for sproglig udvikling**

Forudsætninger for sproglig udvikling defineres som sprogtiltagelse i samspillet mellem medfødte forudsætninger, barnets generelle udvikling (kognitivt, socialt, emotionelt) og bearbejdning af sproglige input. Dette aspekt kommer alle fire grundbøger ind på, men med forskellig vægtning på en måde, der formentligt også illustrerer forskellige holdninger til, hvad der er nyttig viden for en pædagog, der skal beskæftige sig med børn sproglige udvikling.

Bente og Lena Sidenius fremhæver i kapitlet ”Sproglig udvikling og sprogstimulering” i Storms antologi, at der findes mange sprog: nonverbalt sprog, verbalt sprog, skriftsprog, tegnsprog, kropssprog, musik, drama, mime og dans, og at det er gennem alle disse sprog, at mennesket udtrykker tanker, følelser og forstår andre menneskers tanker og følelser. Forfatterne opstiller en række arvelige, genetiske faktorer og en række miljøfaktorer, som forudsætninger for børns sproglige udvikling. Barnets sproglige udvikling er tæt forbundet med hjernen og dens funktion: synet, hørelsen, sanser, perception og motorik. Spædbarnet udvikler sine forgreninger gennem forskellige stimulanser: at blive strøget over huden, lys, lyd og muskelaktivitet – under bleskift, når man mader, synger og holder barnet.

Til dette føjer forfatterne:

*Leg, fantasi og at skabe hører sammen, og er det vigtigste for et barn; disse ting danner grundlaget for barnets udvikling.*<sup>9</sup>

Også i Hede Jørgensens antologi (i kapitlet ”Sprogstimulering” af Niels Mors) beskrives flere sprog fx kropssprog og billedsprog<sup>10</sup>. Ifølge forfatteren fødes børn med en særlig sprogstimuleringsmekanisme.

*Udviklingen sker i et samspil af imitation og eksperiment. De imiterer miljøets lyde og former, og efterhånden som de opnår de nødvendige forudsætninger, eksperimenterer de med at få sprogbrugens mange delområder til at blive til kommunikation.*<sup>11</sup>

Relationer og dialog beskrives som sprogudviklingens lokomotiv. Forfatteren tager udgangspunkt i Daniel Sterns tanker om barnets selvudvikling og møde med den menneskelige verden. Relationer mellem mennesker er akser, hvor om beskrivelsen af sprogudviklingen drejer sig i hele antologien.

I Sørensen's antologi gennemgår Kjeld Kjertmann (i kapitlet ”Sprogudvikling og sprogpedagogik i det moderne videnssamfund”) sprogtilægnelsesteorien med udgangspunkt i tre tilegnelsesstrategier (imitation, regeldannelse og kreativitet), som anses for centrale i sprogtilægnelsen. De studerende bliver således introduceret til Leonard Bloomfield, Noam Chomsky og Lev Vygotskij<sup>12</sup> og dette kobles sammen med barnets muligheder for at udvikle sproget.

I Mikkelsen og Holm-Larsens antologi er der ikke et kapitel, der direkte fokuserer på børns forudsætninger for sprog, men i kapitlet ”Hvordan gør de det. Teorier om børns sprogtilægnelse”, der fokuserer på teoretiske forklaringer på, hvordan børn lærer sprog, diskuterer Dorte Bleses og Thomas O. Madsen bl.a. hvordan teorier forklarer samspillet mellem barnets egne forudsætninger og miljøet med henblik på sprogtilægnelsen<sup>13</sup>.

Sammenfattende kan man sige, at selv om alle grundbøgerne beskæftiger sig med forudsætninger for sproglig udvikling, er præmisserne de gør det på så forskellige, at det kan være svært at forstå, at de beskæftiger sig med det samme emne i en grundbog til det samme fag. Dette kunne give grundlag for overvejelser om, hvorvidt faget bør understøttes af tekster fra forskellige sider med henblik på at sikre et solidt vidensgrundlag for de studerende.

#### **4.2.2. Sproglig udvikling hos børn 0-6 år**

Sproglig udvikling hos børn 0-6 år er defineret som de typiske milepæle indenfor danske børns sprogtilægnelse som fx tilegnelse af enkeltlyde, ordforråd og grammatik. Alle fire grundbøger behandler forløbet af sprogtilægnelsen – nogle også med angivelse af, hvornår tilegnelsen af forskellige kompetencer finder sted - men behandlingen er meget forskellig. Fælles for grundbøgerne er dog, at ingen af beskrivelserne er baseret på empiriske studier af danske børn og ikke direkte kan anvendes som rettesnor for, hvornår og hvordan danske børns sprogtilægnelse forløber.

Sproglig udvikling hos børn 0-6 år behandles i Storms antologi af Sidenius & Sidenius. Hovedoverskriften er kommunikation, og sproglig udvikling handler i høj grad om at iagttage tegn på kommunikation hos børn og at respondere relevant på dem. Den tidlige kommunikation mellem

spædbarn og voksen beskrives ud fra samværsituationen med barnets synsvinkel som omdrejningspunkt og der opstilles en kommunikativ modsætning mellem det lille multikommunikerende barn og den voksne, der med sit fokus på verbalsproget, er monokommunikerende<sup>14</sup>.

Denne modsætning mellem børn og voksnes kommunikation finder vi også i en generel kritik af voksnes fokus på korrekthed i verbalsproget:

*Voksne beskæftiger sig meget med at vurdere barnets sprog. Man vurderer, at et barn ikke taler godt, hvis det har mange udtalefejl, et lille ordforråd, forkerte bøjningsformer eller taler i primitive korte sætninger. I virkeligheden er der mere grund til at tale om, hvor fantastisk det er, at barnet overhovedet taler.<sup>15</sup>*

Forfatterne mener ikke, at det er afgørende, hvornår et barn begynder at tale, og de giver ikke udtryk for forventninger til, hvornår et barn i givet fald tilegner sig forskellige aspekter af sproget:

*Det er ofte svært for den voksne at sætte sig ind i, hvad barnet gerne vil. Og det er svært at sige, på hvilket tidspunkt barnet er begyndt at bruge det verbale sprog. Men vi ved, at alle børn begynder at tale på et eller andet tidspunkt, hvis der ikke er hjerneskader eller lignende som forhindrer dem i at komme i gang.<sup>16</sup>*

Beskrivelsen af børns sproglige udvikling er i denne bog meget generel og fremført ud fra, hvad forfatterne anser for barnets synsvinkel i kommunikationen. Forfatterne argumenterer mod en sprogforståelse baseret på korrekthed og fejlfinding, der i denne fremstilling synes at være alternativet til en æstetisk, helhedsorienteret tilgang.

I kapitlet "Sprogpædagoger og sprogmiljøer" af Trine M. Larsen og Birgitte Y. Kjær i Hede Jørgensens antologi bliver sprogtilegnelsen beskrevet ud fra en funktionel synsvinkel. Desuden angives det, hvornår børn forventes at nå forskellige udviklingstrin. I kapitlet suppleres den faglige beskrivelse med cases, så de studerende kan få koblet teorierne til praksiseksempler. For eksempel bliver "babytalk" og afstemning mellem mor og barn illustreret med flg. eksempel:

*Mor kigger ned i barnevognen. Hendes bevægelser er langsomme og forsigtige. Katrine på 6 måneder spræller nyvågnet og tilfreds med arme og ben. "Nååehhh-er-duuuu-lige-vaaagnet...er-mooooors-lliiillle-skat-suuuuulten?"  
Mor strækker hænderne frem og lader Katrine gribe sine fingre: "uppsss-så-da...koommmm op at siiiiiidde, koom så da". Katrine svarer og kvitterer for opmærksomheden med et udhvilet smil til mors kendte ansigt!*

I Sørensen's antologi bliver den sproglige udvikling af Kjertmann beskrevet detaljeret. Sproget beskrives som: tegn som udtryk, overgang til sprog, eget sprog, overgangssprog og fællessprog. Det beskrives i forhold til interaktionskarakter, sprogfunktioner, tegnets indhold, tegnets realisering, lyde og udtale, prosodi, lytteforståelse, leksikogrammatik og skriftsprog<sup>17</sup>. Også Kjertmann kobler eksempler til sin forskningsbaserede fremstilling af sprogudviklingen:

*Når barnet på omkring et år udtrykker sig, typisk i etordsytringer, gælder det for den voksne om at tolke budskabet velvilligt og reagere med en sproglig udvidelse af barnets udsagn. Barnet i Trip Trap-stolen har måske tabt en tom plasticflaske på*

*gulvet og siger "dade". Det er en alderssvarende gengivelse af "flaske" brugt som en etordsytring der betyder "giv mig flasken" eller "Se, min flaske er faldet ned". Så må intonation, tone og ansigtsudtryk i øvrigt vise om barnet blot har moret sig over lyden da flasken faldt, eller om det er frustreret og gerne vil have sin flaske igen. Den voksne svarer straks! Nå, for Søren. Din flaske er faldet på gulvet. Skal jeg tage den til dig?, ser på barnets ansigtsudtryk og bøjer sig ned efter flasken. En sådan adfærd kendetegner den velvillige, opmærksomme og generøse sprogpartner. Vi skal give os tid til at kommentere og sprogligt udbygge barnets tale og altid handle i overensstemmelse med hvad barnet ønsker at sige. Ikke rette, men supplere og udvide barnets sprog. Det er sådan vi hjælper barnet med at udvikle sit sprog.*

I denne fremstilling af børns sproglige udvikling beskrives sproglige kompetencer og alder for tilegnelse i tabeller ligesom det angives, hvor meget børn forventes at kunne inden for bestemte alderstrin både mht. leksikalkompetence, ordproduktion, lytteforståelse, udtale og den syntaktiske og bøjningsmorfologiske udvikling hos danske børn og det kobles sammen med opmærksomhed og kommunikation med barnet.

I Mikkelsen & Holm-Larsens antologi beskrives den sproglig udvikling hos børn i Hans Vejleskovs kapitel "Kommunikation i dagtilbud", men ikke på samme detaljerede måde som fx i Sørensen's antologi.

### **4.2.3. Tosprogede børns sproglige udvikling**

Tosprogede børns sprogtilegnelse defineres som sproglig udvikling hos børn med dansk som andetsprog belyst gennem inddragelse af dansk og international forskning. Dette emne behandles i tre af de fire antologier, men vægtes forskelligt.

I Storms antologi behandles tosprogede børns sprogtilegnelse kun perifert af Sidenius & Sidenius. Således slår forfatterne i et meget kort afsnit om tosprogede børn til lyd for, at der ikke laves særlige pædagogiske tiltag for tosprogede børn.

*De tosprogede børn er først og fremmest børn med samme behov og funktioner som alle andre børn. De har brug for at blive behandlet som alle andre børn i institutionen. De lærer de sproglige kompetencer på samme måde som alle andre børn. Når man oplever, at et barn har svært ved at forstå og udtrykke sig på to sprog, må man ofte søge efter andre årsager end sprogets udvikling<sup>18</sup>.*

Samme sprogsyn møder vi i Hede Jørgensens antologi - i kapitlet af Larsen & Kjær - men her bliver synspunktet begrundet, og samtidig er de kritiske overfor sprogstimulering uden forankring i en bredere pædagogisk praksis:

*I sit speciale om pædagogers og læreres praksis i forhold til tosprogede børn har Trine Mors Larsen konstateret en uoverensstemmelse mellem den teoretiske viden de interviewede pædagoger har og praksis, som den ser ud, når pædagoger optages på video (Larsen 2003). Alle pædagoger ved at børn skal bruge sproget selv for at lære det, og at det er sprogligt aktive børn der lærer mest. Alligevel viser videooptagelserne at pædagogerne til trods for denne viden laver*

*sprogstimuleringsaktiviteter hvor barnet er meget passivt og hele tiden skal svare på spørgsmål, og hvor det er pædagogen der styrer<sup>19</sup>.*

Alternativt foreslås en sprogstimuleringsituation under friere former, hvor børn og voksne sammen digter og fortæller historier, fx med figurer som inspiration<sup>20</sup>. Samtidig gennemgås en række forudsætninger for, at børn udvikler et sprog af høj kvalitet (hypoteseafprøvning, optagelse af nye sprog, øvelse, udvidelse og tilretning, udnyttelse af sproglig bevidsthed og meningshandling).

I Sørensen's antologi behandles dansk som andetsprog i et kapitel om tosprogede børn af Vibeke Toft Jørgensen. Kapitlet indledes med en diskussion af de aktuelle definitioner af tosprogede børn og forholder sig til politiseringen af området, herunder debatten om modersmålsundervisning, som forfatteren mener, er hensigtsmæssig at gennemføre i kombination med sprogstimulering<sup>21</sup>. Samtidig gennemgås en række postulater vedrørende tegn på godt sprog samt faglige begreber i andetsprogstilegnelsesteoriene som fx intersprog (også kaldet mellemsprog), transfer og faser i intersproget. Endelig forholder Toft Jørgensen sig til nødvendigheden af, at pædagogen udvikler en høj grad af interkulturel sproglig kompetence.

Der indgår ikke et afsnit om tosprogede børns sprogtilegnelse i Mikkelsen & Holm-Larsens antologi.

#### **4.2.4. Redskaber til beskrivelse/vurdering af børns sproglige udvikling og evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling**

Med redskaber til beskrivelse/vurdering af børns sproglige udvikling er der tænkt på fremgangsmåder og metoder til at identificere børn med sproglig forsinkelse eller vanskeligheder. Evaluering og dokumentation af børns sproglige udvikling handler om, hvilke tests og screeningsmaterialer man kan anvende til at dokumentere barnets sproglige udvikling. Området behandles i alle antologier under ét, hvorfor vi også vælger at gøre det i denne fremstilling. Som det fremgår nedenfor er der meget store forskelle på, hvordan og hvor meget de enkelte materialer beskæftiger sig med redskaber til vurdering/evaluering af børns sproglige udvikling. Desuden rejser i litteraturen spørgsmålet, om det overhovedet er etisk forsvarligt at gennemføre tests og screeninger, der bygger på konstruerede situationer.

I Storms antologi forholder Sidenius & Sidenius sig kritisk til testning af børn i al almindelighed, men vælger alligevel at omtale to, nemlig *TRAS* (Tidlig Registrering af Sprogudvikling i det daglige samspil) og *Test af helhedsudviklingen*, som Bente Sidenius selv har været med til at udarbejde.

*TRAS*-materialet beskrives kort og kritisk, idet forfatterne mener, at materialet kan fungere som en hæmsko for børn, der er i gang med deres sprogudvikling, fordi selve vurderingen og den deraf følgende sprogstimulering kan gøre børnene usikre og få dem til at tvivle på sig selv, når de bliver stillet over for de faste krav i testen, som forfatterne mener, vil være svære at leve op til.<sup>22</sup>

*Der lægges ikke vægt på de aktiviteter, som er børnenes egne fx tegning, musik, dansk, fantasi, kreativitet og leg. Barnets egne sproglige evner, hendes tænkning, hendes forståelse af årsag og virkning og evne til at udtrykke følelser, synes ikke at spille nogen rolle i vurderingen af barnets sproglige kompetencer. Selv om vi i virkeligheden ikke ved så meget om, hvordan barnet bedst lærer et sprog, der er*

*hendes eller hans og som kan bruges af hende eller ham. Der er ingen, der ved, hvor langt et barn kan nå i sin sproglige udvikling.*<sup>23</sup>

Sidenius & Sidenius mener, at TRAS-materialet er velegnet til børn, der har sprogveskigheder af forskellig art, fordi sådanne børn har godt af en fast ramme for udvikling af sproget. Bente Sidenius har selv været med til at udvikle et test-materiale *Test af helhedsudviklingen*, som hun finder mere anvendeligt. Materialet er beregnet til undersøgelse af 1-, 2-, 4- og 6-årige børns udvikling og kommer omkring miljøbetingelser i familien, sundhed, social udvikling, motorisk udvikling, udvikling af hørelse og syn, kontakt, kommunikation, ordforståelse, tænkning, tegning mm.

*Legen foregår på barnets præmisser og initiativ med støtte og opmærksomhed fra en ansvarlig voksen. Gennem undersøgelse, leg og samtale får barnet mulighed for at vise, hvad det kan. Kommunikere, forstå ord og handlinger, handle efter opfordringer og bruge sin fantasi, tegne, samtale og fortælle også om følelser samt vise, hvordan det indgår i og påvirker sin omverden. Barnet bestemmer selv og udfolder sig med hele sin personlighed og interesse og med lyst og glæde. Det er sjovt at lege sammen med den opmærksomme voksne*<sup>24</sup>.

Larsen & Kjær tager i Hede Jørgensens antologi udgangspunkt i pædagogiske læreplaner og anbefaler praksisfortællinger, som et redskab pædagogerne kan bruge til at formidle deres viden med. Fordelen er, mener forfatterne, at pædagogerne er vant til at formidle viden gennem praksisfortællinger til forældrene. Det nye er, at de skal nedskrive disse fortællinger.

*For at fortællingerne skal kunne bruges i læreplanssammenhæng, beder vi pædagogerne om at stille tre spørgsmål til fortællingerne. Først spørger de: Hvad handler fortællingen om? På den måde får de indkredset fokus i fortællingen, så alle ved, hvad der tales om. Dernæst spørger de: Hvad lærer eller udvikler børnene? Dette spørgsmål åbner for en række potentielle pædagogiske mål. Til sidst spørger de: Hvad gør den voksne? Med dette spørgsmål kommer den pædagogiske indsats og de pædagogiske tiltag i spil*<sup>25</sup>.

Dokumentation og evaluering er ifølge forfatterne meget væsentlig, da dokumentation kan bygge bro mellem hjem og institution og samtidig sætte fokus på variation i det sproglige miljø.

Sørensens antologi kommer ikke ind på tests og sprogscreening.

I Mikkelsen & Holm Larsens antologi har Hans Månsson skrevet kapitlet *Pædagogisk vurdering af - og arbejde med børns sprogudvikling*. Månsson skelner mellem to kategorier af sprogvurderinger: sprogvurderinger, der bygger på barnets spontantale, dvs. barnets sprogbrug i hverdagen og sprogvurderinger, der bygger på konstruerede situationer, herunder testning eller screening af barnets sprog. Den første kategori kan realiseres i logbog, dagbog og ved narrativ metode eller ved alternativt at benytte video eller lydoptagelser. Som eksempel på den anden kategori fremhæver Månsson *Ministeriets for Familie- og Forbrugsanliggendes sprogscreeningmodel*, som han selv har været med til at udvikle. Månsson fremhæver, at denne screeningsmodel er karakteriseret ved at være forskningsbaseret (se Bleses, Jørgensen, Vach & Østerholdt Jensen, 2008). Månsson anbefaler en kombination af kvalitative og kvantitative metoder:

*Ofte vil det vise sig, at når man som pædagog har en god idé om børns sprogtilegnelse, herunder den forskellighed, der præger børns sprogudvikling, samtidig med at man er fortrolig med forskellige sprogvurderingsmetoder, vil man bedst kunne tilgodese barnets læring og udvikling. Den løbende sprogvurdering af det enkelte barn kan med fordel hvile på både kvalitative og kvantitative metoder for derved at nuancere pædagogens indsigt i det enkelte barns sprogudvikling. Derved kan sprogvurderingen give mulighed for at nuancere den sproglige indsats.<sup>26</sup>*

Dette følges op med et afsnit om, hvordan en pædagog kan gennemføre en fokuseret sprogindsats.

#### **4.2.5. Udviklingspsykologi**

Her tænkes på barnets kognitive, sociale og emotionelle udvikling. Der er ingen særskilt behandling af udviklingspsykologi i nogle af materialerne, om end det anbefales at se på barnet samlede udvikling. Dette skyldes formentlig, at psykologi er et selvstændigt fag på pædagoguddannelsen.

#### **4.2.6. Sprogets formside (grammatik, syntaks, fonologi o.lign.)**

Her tænkes på en gennemgang af grammatiske og fonetiske begreber, som er nødvendige at kende, når man skal sætte sig ind i, hvordan et barn tilegner sig modersmål eller andetsprog. Sprogets formside indgår kun i to af de fire antologier (hos Mikkelsen & Holm Larsen og Hede Jørgensen finder man ikke nogen gennemgang) og et vist kendskab til sproglige begreber forudsættes generelt.

I Sidenius & Sidenius' kapitel i Storms antologi, bliver sprogets formside ikke gennemgået, men det understreges, at det er hensigtsmæssigt, at pædagogerne er bekendt med de mest almindelige sprogregler:

*Det er let at høre, og man er ikke i tvivl, når et barn udtaler et ord forkert, har omvendt ordstilling, begrænset sætningsopbygning eller bøjer et ord forkert. Derfor får denne del af sproget en alt for stor betydning, når man skal tage stilling til, hvordan et barn taler. Det sker på bekostning af indholdet af det, barnet siger. Derfor er det vigtigt, at de voksne kender de mest almindelige regler for udvikling af vokaler, konsonanter, konsonantforbindelser, sætningsopbygning og begreber, så de ikke tillægger denne del af sproget alt for stor betydning<sup>27</sup>.*

Sprogets formside bliver ikke omtalt i Hede Jørgensens antologi.

I Sørensen's antologi forklares ord som semantisk, prosodisk, fonologisk, artikulatorisk, leksikalsk, grammatisk, syntaktisk, morfologisk og lignende. Derudover finder man en grundig gennemgang af de danske sproglyde i Kjertmanns kapitel.

*Den leksikogrammatisk dimension af sproget omfatter ordene, deres betydning og brug i sproglige strukturer. Praktisk sprogbrug kræver bøjningsformer så ordet passer i tempus, tal og køn til den sproglige sammenhæng. Derfor hører syntaks og bøjningsmorfologi ind under leksiko-grammatikken. Men i min fremstilling har jeg holdt den leksikalske kompetence (ordforrådet) adskilt fra den syntaktiske og*

*morfologiske for at kunne vise rækkefølgen og den indbyrdes afhængighed under læring<sup>28</sup>.*

#### **4.2.7. Sprogets betydning for læseudvikling**

Med sprogets betydning for læseudviklingen tænkes der på, hvilke elementer i barnets sprogudvikling, som peger frem mod senere læse- og skrivevanskeligheder.

Dette bliver ikke behandlet direkte i kapitlet af Sidenius & Sidenius i Storms antologi, da udgangspunktet er, at barnet naturligt vil udvikle de kompetencer, som er nødvendige, når det har behov for det og at det sandsynligvis kan have andre årsager end det sproglige, hvis et barn ikke udviser opmærksomhed mht. skriftsproget.

*Motivet til at lære skriftsproget opstår ved nysgerrighed, lysten til at være som de andre og at have samme muligheder, som de voksne og de store børn har. Der er børn, som har svært ved det og er meget længe om at interessere sig for læsning og stavning. Det ville være rimeligt at interessere sig for disse børns forudsætninger, deres hverdagsliv og øvrige udvikling. Det kan tænkes, at årsagen til deres manglende opmærksomhed på at "lære" at læse og skrive har sin oprindelse her. I nogle tilfælde vil det være nødvendigt med specialundervisning.<sup>29</sup>*

I Hede Jørgensens antologi beskæftiger Mors sig med legeskrivning:

*Som en del af læse- og skriveindlæringen er der i dag lærere der arbejder videre med børnenes naturlige nysgerrighed efter at kunne få bogstaverne til at makke ret og faktisk udtrykke sig på skrift. De indfører børnestavning som metode. Skriv og stav så godt du kan! Ved på den måde at få børnene til at øve sig på at udtrykke sig uden i første omgang at gå efter korrekt stavning udnyttes det funktionelle sprogbrugsaspekt som motivation.<sup>30</sup>*

Her er det altså barnets lystbetingsende og nysgerrige leg med sproget, som anses for væsentlig for barnets skriftsproglige udvikling, snarere end at man stimulerer delelementer af den sproglige udvikling med henblik på at forebygge senere opståede læsevanskeligheder.

I Sørensens antologi finder man en grundig udredning af tale og skrift i samspil.

*Forskning og pædagogisk praksis har vist at hvis barnet får adgang til det skriftlige billede af ord som det er optaget af og har talt med den voksne om, kan den visuelle tilgang understøtte barnets udtale og på længere sigt den sproglige bevidsthed.<sup>31</sup>*

På baggrund af dette gennemgår Kjertmann brugen af ordkort i sit kapitel i bogen. Kjertmann understreger, at inddragelse af skriftsproget i dagtilbud altid skal være med udgangspunkt i, hvad barnet aktuelt er optaget af og ikke ud fra den voksnes ønske om at indlære og træne bestemte sider af sproget løsrevet fra naturlig sprogbrug. Ud over ordkort anbefaler Kjertmann, at pædagogerne legelæser med børnene og i det hele taget inddrager bøger og skriftlige aktiviteter i løbet af dagen, ligesom barnet skal have let adgang til bøger, papir, skriveredskaber, computer, pensler og farver.

I Mikkelsen og Holm Larsens antologi gennemgås sprogets betydning for læseudviklingen ikke.

## **5. Interviews med danskundervisere**

For at få en fornemmelse for, hvordan faget Dansk, kultur og kommunikation folder sig ud her har vi interviewet en række undervisere fra forskellige seminarier i landet: Birte Gudiksen fra Ballerup Seminarium – nu Professionshøjskolen København, University College, Anne Petersen fra Jydsk Pædagogseminarium afdeling Randers og Niels Mors fra Jydsk Pædagogseminarium afdeling Århus, begge nu omdøbt til Pædagoguddannelsen JYDSK, Randers, Grenå og Århus, VIA University College og Simon Ursem fra Odense Socialpædagogiske Seminarium nu University College Lillebælt. Underviserne er ikke udvalgt som et forsøg på at repræsentere bestemte seminarier eller bestemte grundholdninger. Interviewene skal i stedet betragtes som ”uredigerede” cases fra det virkelige liv, der kan bidrage til et mere nuanceret billede af, hvordan individuelle undervisere på seminarier rundt om i landet opfatter det nye fag og hvordan undervisningen gribes an.

### **5.1. Et danskfag i forandring - fra drama til kommunikation**

Interview Birte Gudiksen fra Ballerup Seminarium

Birte Gudiksen er tovholder på det faglige miljø for faget Dansk, kultur og kommunikation på CVU-stork. Hun er mag.art. i litteraturvidenskab og har undervist i ti år på Ballerup Seminarium som nu er en del af Professionshøjskolen København.

Ifølge Birte så danskfaget meget forskelligt ud på landets seminarier under den tidligere uddannelse. Det var meget personbundet, hvordan man fortolkede og prioriterede faget. På Ballerup-Seminarieret fyldte dramadelen meget. Undervisningen i dansk blev varetaget af Birte og en kollega med en folkeskolelærerbaggrund med en overbygning i drama. Det grundlæggende sprogsyn hos underviserne på Ballerup-Seminarieret er litterært orienteret mod fortælling og æstetisk. Det er et sprogsyn som er fulgt med traditionen, fra dengang lærerne var kultur og aktivitetslærere og lærergruppen ser stadig sig selv i den kontekst.

Med indførelsen af den nye bekendtgørelse på området har danskfaget både indholdsmæssigt og organisatorisk skiftet karakter. Faget er blevet stort og nu arbejder fem lærere med vidt forskellig faglig og erfaringsmæssig baggrund sammen om undervisningen og om at udvikle en fælles forståelse af faget. Processen er i gang; men langt fra afsluttet. Det nye danskfag rummer tre dele: det gamle danskfag kombineret med kommunikation, som er taget ud af KOL-faget og kulturdelen, som har ligget i dansk, i kultur- og aktivitetsfagene; men som også har ligget i andre fag, fordi kulturdelen også handler om kulturmødet. Kulturbegrebet skal i denne sammenhæng forstås bredt. Ikke kun som en afgrænset kultur eksempelvis børnekultur eller ungdomskultur; men også om at møde andre kulturer og ens egen kultur i forhold til andres.

I Ballerup løses udfordringen med det nye danskfag pragmatisk. Danskfagets delområder er fordelt efter den enkeltes kompetencer, og lærerne forsøger at tilegne sig nye nødvendige kompetencer efter princippet for nærmeste udviklingszone. Af den grund arbejdes der ikke med tosprogethed i det første forløb. Det er skubbet til næste semester for at lærergruppen kan få tid til at sætte sig ind i området. En af de lærere, som blev koblet på danskfaggruppen, har valgt at træde ud af gruppen, og

Birte mener, at det er vigtigt at folk har mulighed for at trække sig fra et område, hvis man ikke kan finde sig selv i det.

Et enkelt team i lærergruppen har kommunikeret løbende via logbog for at give hinanden indsigt i, hvad der sker i den enkeltes undervisning. Birte beskriver, hvordan lærerne til tider er nødt til at hoppe ud i noget, som er fremmed for dem, hvilket ikke altid er lige let. Eksempelvis har hun selv været nødt til at gå ind og dublere undervisningen på et hold, som er blevet delt, for at de studerende ikke skal føle sig fremmedgjorte. Birte har dubleret sin musyklærerkollega, som har undervist i sanserne og sansemotorik. Pludselig var det Birte som skulle undervise i sanser, og det har været en udfordring at gøre det på en ordentlig måde. Selv om hun ikke selv ville have valgt at lave en undervisningsplan, hvor sanser indgår, fordi det ikke hører til hendes kernekompetencer, opfatter hun det som et vigtigt element i danskfaget, fordi det har en tæt sammenhæng med sprogtilegnelse. Nu er der lavet en kobling – og sådan udvikler lærergruppen sig hele tiden i et samarbejde, hvor man udvikler undervisningsmaterialer sammen og arbejder hen imod en fælles forståelse af, hvordan tingene kan gøres meningsfuldt.

Birte beskriver sprog som en væsentlig del af danskfaget. Hun mener dog ikke, at man kan tænke sprog uden samtidig at tænke fortælling, som kan anskues som et kognitivt element med udgangspunkt i udviklingspsykologi. Det vil sige, at man har et udviklingspsykologisk ståsted i forhold til, hvordan man udvikler sig til et narrativt selv, og denne udviklings betydning for sproglig udvikling; men også hvilken betydning det har for ens erkendelse af sig selv som individ set i forhold til omverdenen.

Fortælling kan også anskues ud fra en litterær synsvinkel. For eksempel en litterat som Turner, der kobler sig til den moderne hjerneforskning og siger, at mennesket kun er i stand til at erkende sig selv gennem fortællingen. Implementerer man kulturbegreber, er alt i virkeligheden fortællinger. Man kan gå en tur i Ballerup Centeret og se på de fortællinger, der udfolder sig der. Dette viser bredden i faget.

Sprog og fortælling er en gennemgående faktor i de fire DKK-forløb, som de studerende skal have i løbet af deres uddannelse på Ballerup Seminarium. Der fokuseres meget på progression. Det, de studerende kan nu, skal løbende kvalificeres, ikke mindst fordi man er nødt til at have en almen didaktisk tænkning ind over undervisningen. De studerende, der kommer ind på seminarierne i dag, har andre forudsætninger, end de der kom tidligere. I dag møder de studerende med få eller ingen praksiserfaringer. Når man eksempelvis taler om børns motoriske udvikling, er der meget, som er helt nyt for de studerende, da de ikke har erfaringer i at arbejde med børn. Når de studerende skal have en fornemmelse for den intense udvikling, som børn gennemgår fra 0-6 år, kræver det en fingerspidsfornemmelse, som de studerende ikke umiddelbart har med sig. Den skal gradvist bygges op gennem uddannelsen.

Birte mener, at sprogvurderinger kommer til at indgå med en vis fylde både i uddannelsen og i praksis fremover. I den forbindelse mener hun, at det især er vigtigt, at de studerende får indlejret en evne til at kunne forholde sig kritisk til det. Det er vigtigt, at man fastholder helhedssynet på barnet; men også at man fastholder, at man kan se på individet meget forskelligt alt efter kontekst. Pædagogen vil læse barnet på en anden måde end en skolelærer eller legekammeraterne. De studerende skal have en viden om, hvordan de forskellige systemer, man er i, påvirker den måde, man agerer på i systemet. Hvordan indgår pædagogens kompetence sammen med andre faglighedens kompetence? Hvordan kommunikerer pædagogen sin kompetence videre til andre

fagpersoner? Man skal her være opmærksom på, at andre fagpersoner i høj grad har siddet med definitionsmagten i forhold til sprog. I praksis har man tilkaldt talepædagogen, hvis et barn har haft sproglige problemer. Talepædagogen har naturligvis definitionsmagten i den sammenhæng. Det skal ikke forstås som en kritik af talepædagogerne; men hun ser ikke nødvendigvis barnet i sin helhed, fordi hun måler barnet i nogle særlige kontekster. Det er typisk pædagogen, forældrene eller andre som er sammen med barnet i hverdagen, der oplever det i sin totalitet. Viden for hverdagen skal pædagogerne blive gode til at dokumentere. Det har de ikke tidligere været, selv om man har brugt meget tid på det i uddannelsen. Der skal fortsat arbejde med kultur i forhold til at kunne dokumentere pædagogernes viden. Ikke fordi kejseren vil have det, men for ens egen faglighedens skyld.

Børnehaven er et system og skolen et andet; det er to er vidt forskellige verdener, der opfatter børnene forskelligt. Børnehavepædagogen kan vurdere, at Anton er god til at kommunikere og samtidig har et meget hjælpsomt væsen. Selv om han ikke er stærk verbalsproglig, og selv om han skramler lidt rundt i krogene, går det meget godt i pædagogernes optik. Skolelæreren vil sige, at Anton skal forholde sig til, at han er i et system, hvor man forventer nogle bestemte ting af ham; derfor kan det ikke nytte, at han skramler rundt i krogene. I øvrigt skal læreren have sit blik på 28 børn, og derfor får han eller hun ikke altid øje på, at Anton egentlig var hjælpsom over for Mia. Det, læreren oplever, er, at han forstyrrede og drillede. Blikket er forskelligt alt efter hvem, der kigger på barnet. Hvis det skal lykkes at skabe en inkluderende skole, skal der også tænkes andre fagligheder ind. Skolen kan ikke gøre andet, end den gør. Skolen er hårdt trængt. Men vil kunne profitere af at have nogle pædagogfagligheder tilknyttet, som kan håndtere det kaos, der følger med en stor børnegruppe, og som samtidig fokuserer på andre af børnenes kompetencer. Birte mener, at et samarbejde mellem lærer og pædagoger er vigtigt, hvis børnene skal fastholdes i den almindelige undervisning i stedet for at blive smidt ud i alle mulige specialtilbud, hvor de ikke nødvendigvis hører hjemme. Et meget spændende aspekt ved at arbejde i en ny pædagoguddannelse og i en professionshøjskolesammenhæng er, at man i højere grad kan skabe forbindelser og samarbejdsflader mellem pædagoger og lærere. At der kan skabes rum, hvor de forskellige kompetencer sammen.

Omkring en fjerdedel af de forløb Ballerup Seminarium har kørt indtil nu, har handlet specifikt om sprogtilegnelse. Birte mener, at man arbejder med sprog på hardcore måden, når man arbejder med sanser og sprogtilegnelse, leg, rim og remser. I den mere bløde ende af spektret finder man arbejdet med billedbøger og børnelitteratur. Sprogtilegnelse kommer også til syne i arbejdet med børne- og ungdomskulturer, som handler om børn og unges identitetsdannelse, når de forbruger og producerer i en mediesammenhæng. Det er med til at spore de studerende forståelse for, hvad fortællinger er, når man taler om identitet og sprog.

På baggrund af den evaluering som skal laves af første semesters undervisning, skal der skrives mere udfoldet studieordningstekst. Men lige nu er seminariet i en eksperimentfase. Den næste store udfordring bliver, at få fagene til at hænge sammen med hinanden. Metodefærdighed og forståelse i Dansk, kultur og kommunikation ligger eksempelvis på mange måder meget tæt op ad praktikken.

Birte understreger, at der er mange elementer ved danskfaget, som man ikke kan læse sig til. Der er ting, som skal læres ved, at man inddrages eller møder folk, som har en stor erfaring. Derfor supplerer den lingvistiske og den æstetiske tilgang til faget hinanden. Den enkelte må selv finde ud af at navigere eller skabe sine egne forståelser. Og på den baggrund vil pædagoguddannelsen aldrig blive ensrettet.

## **5.2. Billedbogen bør have en central rolle**

### *Interview med Anne Petersen*

Anne Petersen er uddannet cand. mag. i nordiske sprog og litteratur og børnekultur og medier. Hun har undervist på Danmarks Biblioteksskole og Århus og Odense Universitet i kultur og medier, teksthistorie, litteraturanalyse og ikke mindst børnelitteratur, før hun for ti år siden blev ansat på Jydsk Pædagogseminarium, nu Pædagoguddannelsen JYDSK, Randers, Grenå og Århus, VIA University College.

Anne oplever, at den største forskel mellem det nye og det gamle danskfag består i, at faget ikke står alene mere. Lærerne er nu organiseret i faggrupper eller temarammer, hvilket er en stor og spændende udfordring at få indarbejdet i uddannelsen. Hun mener, at der er konsensus på pædagoguddannelsen for, at man ikke organiserer hverken Dansk Kultur og Kommunikation eller andre fag, som fag der står alene; men at man ryster posen og går efter, at der skal være centrale kundskabs- og færdighedsområder fra alle fagene tilstede på hvert semester i blandende projekter. Anne Petersen er sikker på, at det er en styrkelse for uddannelsen med centrale mål; men er spændt på, hvordan den øgede præcision i det faglige niveau bliver imødekommet samtidig med den øgede tværfaglighed. Udfordringen er stor. Anne Petersen opfatter de centrale kundskabs- og færdighedsområder som en velkommen rammesætning om faget. Hun mener ikke, at man hverken skal være bange for test eller centrale mål, selv om det er et brud med en bestemt tradition på pædagoguddannelsen. Uddannelsen er blevet opdateret og passer bedre til de krav, som de studerende vil møde i praksis: sproglig vejledning og det sproglige miljø. Og det er jo ikke givet, kreativitet hæmmes af test. Slet ikke.

På det tidligere danskfag var der fokus på de æstetiske og kreative processer, hvilket Anne Petersen mener, er en stor pædagogisk fordel, som man stadig har mulighed for at udfolde inden for rammerne af det nye danskfag, der også kommer til at fokusere på mediefaglige og sproglige kompetencer. Viden om sprogtilegnelse og tosprogethed vil fremover komme i fokus, mener Anne, som også tror, at den styrke, som var i fagets kreative og æstetiske dimensioner med stor fordel kan udfoldes i et sprogtilegnelseperspektiv. Hun fremhæver, at fonologisk opmærksomhed kan indgå som en dimension af sprogets poetiske funktion, leg med lyde og i børnekulturens måde at lege med rim og remser på. Hun ser det som en opgave at træne de studerende i at sætte pædagogiske rammer for børns sproglige udfoldelse og at styrke de studerendes opmærksomhed på den del af sproget i den mundtlige kultur.

Anne Petersen mener ikke, at man skal undervise formelt i viden om grammatik på pædagoguddannelsen. Til gengæld mener hun, at de studerende skal have et sprog til at beskrive sproget med. Hun fremhæver, at man kan undervise i kreativ skrivning under overskriften grammatik og omvendt. Forklaringen er, at grammatik handler om sprogets enkeltdele og syntaks, simpelthen hvordan man får bygget en sætning op. Man kan få alle elementer fra sproget med i uddannelsen gennem en organisk tilgang til sprogforståelse.

Sprogvurderinger er pædagogerne i Århus Kommune rustet til, fordi man uddanner sprogvejledere og har en handleplan for sprog, som er meget ambitiøs. Århus kommune køber sig til efteruddannelse og afholder temaaftener om sprogtilegnelse, børnelitteratur, film. Anne Petersen mener, at alle kommuner burde have pligt til at uddanne sproglige vejledere og ikke kun en pr.

institution. At kunne foretage en sproglig vurdering af et barn er en del af de centrale kundskabs- og færdighedsområder for danskfaget; men på nogen uddannelsesinstitutioner kan man undervise i Dansk, kultur og kommunikation uden at have en danskfaglig uddannelse og Anne mener, at det kan få den konsekvens for, at efteruddannelsen fortsat vil være nødvendig, når første kuld fra den nye danskuddannelse klækker om få år. Randers er foregangskommune, når det gælder sprogscreening af småbørn.

Da Dansk, kultur og kommunikation er sammenstykket af flere fag, er der stor diversitet i dansklærernes baggrund. Man kan have en samfundsfaglig, etnologisk, danskfaglig eller psykologisk uddannelse bag sig. På Pædagoguddannelsen JYDSK underviser man så vidt muligt i det, man er uddannet til. Dog kan det til Annes bekymring konstateres, at man foretager nyansættelser af DKK-undervisere uden den relevante uddannelsesmæssige baggrund; således kan drama- og musikundervisere ansættes til undervisning i DKK. Flertallet af dansklærere har en danskfaglig eller litteraturfaglig uddannelse. Danskuddannelsen er dog ikke nogen garanti for, at man har indsigt i sprog, fremhæver Anne. Inden for rammerne af dansk kan man have litteraturhistorisk eller fortolkende baggrund. Det er en stor fordel, når det gælder den æstetiske og organiske tilgang til at arbejde med sprog.

Endnu har lærergruppen på Pædagoguddannelsen JYDSK ikke lagt en plan for, hvordan undervisning i testning og sprogvurderinger skal tilrettelægges. Anne mener, at det er nødvendigt, at pædagoger ved noget om test. Ikke mindst for at tage mystikken ud af begrebet, som når alt kommer til alt bare er et arbejdsredskab – et øjebliksbillede, som ikke behøver at være hele historien om barnets sprog. Ikke desto mindre fremhæver Anne, at lovgivningen kræver, at man arbejder med test, og alene derfor skal man gøre det. Naturligvis kan testning tage overhånd; begrebet tørre test er ikke opstået af ingenting og selvfølgelig skal man diskutere for og imod; men Anne mener, at det er et problem, hvis pædagoguddannelsen uddanner til civil ulydighed. Det kan ikke nytte noget, at pædagogerne har lært at være kritiske overfor testning; men at de ikke har lært at teste på børns præmisser, så er de ilde stedt, når de sendes ud i praksis.

Anne Petersen mener, at sprogtilegnelse grundlæggende er sprogtilegnelse, uanset om man taler om etniske eller danske børn; men hos børn med dansk som andetsprog kan man se eksempler på misforståelser, fordi disse børn har supplerende strategier og mellemsproget, og det skal pædagogerne vide noget om. Anne Petersen mener, at man kan kompensere ved at arbejde ekstra meget med idiomatiske udtryk, metaforisk sprog og retoriske figurer, samt skabe en fælles forståelse for, hvad der er sjovt.

Pædagoger kan ifølge Anne beskrive, hvad der foregår mellem børn, når voksne ikke ser det. En af pædagoguddannelsens styrker finder Anne i den fænomenologiske tilgang til undervisning: at man lærer at tage udgangspunkt i konkrete fænomener. Derfor kan pædagogerne få læreprocesser i gang hos børn, som synes, det er kedeligt at gå i skole. Når Anne taler om sprog, taler hun om sprog i brug. Hun lægger vægt på, at der er læreprocesser i gang hos børnene også i fritiden. Anne mener, at pædagogerne skal blive bedre til at beskrive disse ting i sproglige termer.

Når de studerende begynder på pædagoguddannelsen, er deres opfattelse af danskfaget præget af de røde streger, som skal hviskes ud. For ellers kommer arbejdet med sprog til at handle om forkert sprog. I stedet skal de spores ind på en kreativ vinkel, og her fylder billedbogen og billedbogskulturen meget i Annes undervisning.

Billedbogen bør have en central rolle i en institution, mener Anne, som fremhæver, at billedbøger er børns første møde med det visuelle, kunstneriske sprog. Et billedsprog kan svare til børns brug af sproget. Samtidig repræsenterer billedbogen noget af det mest spændende ved børnelitteratur; starten på literacy. Derfor bør enhver børnehave have et righoldigt udvalg af moderne billedbøger – også set fra et demokratiseringsprincip. Alle børn skal have adgang til det i børnehaven, de ikke nødvendigvis har derhjemme. I den forbindelse efterlyser Anne Petersen, at der også udarbejdes en kanon for billedbøger. I Århus Kommune har et bredt tværfagligt udvalgt samarbejdet om en billedbogskanon. Man har taget udgangspunkt i bøger, man ud fra en faglig vinkel vurderer, vil få klassikerstatus på sigt. En kommunal kanon er en blandt andre måder at forholde sig til litterær kvalitet på. Anne Petersen mener ikke, at der kan herske tvivl om, at gode kvalitetsmaterialer betyder meget for bogsamtalen eller den kvalificerede billedsamtale. På den måde afspejler bogens kvalitet sig direkte på grøn stue i samtalen mellem pædagog og barn. Det er væsentligt, at børnene visuelt kan genkende sig selv. Derfor kan en god bog alligevel være surrealistiske, men gode billedbøger vækker følelsesmæssig genklang hos barnet. Man kan tale om et sprog for følelser. Dialogisk oplæsning og metoder, hvor man eksempelvis arbejder med stoppesteder, det som i receptionsæstetikken kaldes tomme pladser eller pædagogiske stoppesteder tilbyder en vej til dette sprog. Som oplæser kan man beslutte sig for at lave et pædagogisk stoppested, fx et sted hvor børnene er særligt fascineret af et billede og med det udgangspunkt igangsætte en samtale inden for fortællingens univers. Formidlingen af den gode billedbog skal være lagt an på, at den voksne tager styring; men med udgangspunkt i børnenes ideer. Anne mener, at bogen skal frem hver eneste dag. Både som noget barnet kan sidde med selv, som en del af andre aktiviteter og som et rytmisk instrument i hverdagens struktur. Når nogle dækker bord, kan andre sidde med bogkassen. Man kan tage udgangspunkt i den børnekulturforskning, der viser, at op til 8 børn ad gangen spontant søger sammen om aktiviteter omkring billedbøger.

Anne har undret sig over, at der er kommet så mange nye fagbøger til danskfaget. Hun mener, at det kan være et billede på den mangfoldighed, man finder i faget. Hun mener, at danskfagets betydning for pædagogfaget vil stige i det kommende år, og at en inddragelse af det tværfaglige aspekt er blandt de største udfordringer.

### **5.3. DKK er en dynamo for vedligeholdelse og udvikling af pædagogik**

*Interview med Simon Ursem*

Simon er vokset op i Holland og kom til Danmark i 1973. Han er uddannet socialpædagog i Holland, hvor uddannelsen var centreret om kultur og udviklingsprocesser. I Danmark startede han sit arbejdsliv på en fabrik, hvor han samtidig lærte dansk. Han er autodidakt i sproget, fordi han efter et par uger på sprogskole opgav undervisningen, fordi den var ineffektiv. Man underviste i ord, hvor Simon mener, at sproget skal læres ved at blive brugt. Efter kun tre måneder kunne Simon allerede tale dansk og deltage i møder og arrangementer på sin arbejdsplads, hvilket han tilskriver et veludviklet modersmål og kendskab til fremmedsprog. Han oplever, at den fonetiske side af det danske sprog er den mest vanskelige at tilegne sig, fordi dansk ikke er et lydret sprog.

Simon har været ansat i forskellige daginstitutioner i 22 år, de 20 år som leder. Han har ydermere læst til cand. soc., en uddannelse inden for det samfundsvidenskabelige fakultet med fokus på sociologi, økonomi og forvaltningslære. Efter endt uddannelse underviste han i en periode på universitetet i sociologi, men holdene var meget store og han savnede at kunne forholde sig

personligt til hver enkelt student. Derfor søgte han en stilling inden for social- og sundhedsskolen, hvor han underviste i grundforløbet på samfundsfag, matematik, dansk, skrivekurser mv. i fem år. I de sidste to år var han uddannelsesleder på PGU. Herefter søgte han et job på Odense Socialpædagogiske Seminarium, hvor han har undervist de sidste 9 år i socialfag, samfundsfag, sociologi, jura og KOL. Disse fag eksisterer ikke selvstændigt i den nye uddannelse; de er ændret til DKK, Dansk, kultur og kommunikation og IIS, Individ, Institution og Samfund. Simon Ursem underviser i begge fag.

I Odense har lærerne selv meldt tilbage, hvad de vil undervise i på den nye pædagoguddannelse. Da Simon har haft socialfag og KOL og der er mere saft og kraft i sproget, har han valgt Dansk, kultur og kommunikation som førsteprioritet. Kun to lærere havde dansk som første prioritet. Den anden DKK-lærer er kandidat i dansk. Simon underviste ikke i det gamle danskfag, som han opfatter som et anvendelsesorienteret fag, hvor fortællingen og sproget som formidlingsredskab var i centrum. Dette finder man også i det nye danskfag. Eftersom han ikke tidligere har været dansklærer, har han naturligvis nogle huller i sin viden. Men han har lært sig dansk grammatik og studeret forskellige tilgange til faget. Som censor på diplomuddannelsen har han suget meget viden til sig.

I Odense kan lærerne naturligvis søge råd og støtte hos hinanden, men undervisningen er organiseret således, at hver lærer har hver sit hold og skema. Man går ikke ind og dækker bestemte aspekter af undervisningen hos hinanden.

Simon opfatter den æstetiske tænkning som en vigtig del af pædagogfaget. Han mener samtidig, at det er væsentligt at inddrage den positivistiske tænkning i undervisningen. Der er værktøjer og systemer, man skal kende som pædagog og helst være på forkant med. Ikke mindst fordi pædagogerne skal kunne arbejde sammen med andre faggrupper. Pædagogfaget handler ikke kun om et rart pasningsmiljø, men der skal ske udvikling, og det skal pædagogerne forholde sig til.

Det betyder, at de studerende skal trænes i at skrive opgaver i et stramt, konkret sprog. Et stramt sprog udtrykker så præcist som muligt, hvad man mener. Sproget skal trænes gennem uddannelsen, og læring opnås blandt andet ved, at de studerende bliver i stand til at diskutere og modtage kritik. Det skal lærerne på pædagogseminarierne også blive bedre til at uddanne i. Det er et problem, at pædagoger ikke skriver godt og har vanskeligheder med at formidle deres egne observationer på skrift. Det er en træningssag, som kræver en indsats i uddannelsen. Hverdagssproget er okay i forbindelse med at skabe relationer til andre mennesker, men man skal også kunne benytte sig af et fagligt funderet skriftsprog. Hvis man skal gætte sig til, hvad den anden mener, kan man gætte forkert. Man må forholde sig til, at uklare udsagn kan forstås og tolkes på mange måder. Derfor er det godt med mere testning i undervisningssystemet, mener Simon. Ulempen er, at mere testning kræver tid til at vurdere og give tilbagemeldinger. Det sidste er der alt for lidt tid til, og det er et problem, for hvis værktøjet skal tilegnes, skal der være mulighed for instruktion og tilbagemelding. Den slags har været bedre prioriteret i lærer- og socialrådgiveruddannelsen. Simon håber, at det vil ændre sig med den nye uddannelse.

Sproget er et kardinalpunkt for danskfaget i følge Simon Ursem. Med sproget skaber vi vores verden, vi bekræfter hinanden, anerkender hinanden, irettesætter hinanden og sætter ord på følelser og ideer og udforsker muligheder. Pædagogerne skal være i stand til at udtrykke sig klart og tydeligt og forholde sig til en given kontekst og samtidig udvikle en kontekst, således at pædagogisk udvikling kan finde sted. Dansk er et redskab til at udvikle relationer og dermed motivere børnene til at udvikle sig. Pædagogerne skal være i stand til at skabe en sprogstimulerende kontekst i

børnehaverne. Med dette mener Simon, at man skal være i stand til at skabe et sprogdudviklende miljø, som tager udgangspunkt i børnenes ønsker og interesser. Simon er enig med Kjeld Kjertmann i, at man ikke bør forhindre børn i at lære at skrive, læse og udvikle et skriftsprog, før de kommer i skole. Hvorfor skal børn kun tegne, hvorfor ikke også skrive?, spørger Simon, som mener, at jo tidligere man stimulerer børns interesse for talesprog og skriftsprog, desto bedre hjælper man dem gennem uddannelsessystemet. Han mener derfor, at folkeskolen må afgive sit monopol på læring og lade pædagogerne byde ind. Rammerne er der, men pædagogerne gør det endnu ikke. Børn har en naturlig nysgerrighed, som skal tilfredsstilles på en ordentlig måde. Når børn spørger, hvad der står på vejskiltet, skal de have anerkendelse for det. De børn, som legeskriver, fordi de er inspireret af voksne, skal have lov til det. Simon Ursem opfatter sprog i en bred kontekst. Der er både det sprog, man taler og skriver med; men kropslig erfaringer har også stor betydning og her har pædagogen især sin stærke side. Pædagoger kan både læse tekster, situationer, billeder, personer, konflikter, kropssprog, faremomenter og andet, som vedrører fortolkning, men som ikke foregår på papiret.

Simon opfatter testning som et positivt pædagogisk redskab, og han finder det væsentligt, at pædagogerne kender de test, der findes. Det mest centrale er dog at stille krav om, at resultaterne bruges til noget. Når man dokumenterer og tester, skal det bruges og ikke ende som en bunke papir på et skrivebord. Hvis man skal sprogscreene tosprogede børn, bør man sætte sig ind i børnenes modersmål eller sætte tolk på. En tolk kan være en udmærket løsning midlertidigt, men på et tidspunkt må man videre i processen og arbejde med barnet uden tolk, siger Simon, der mener, at relationen mellem barn og tester er af stor betydning for testningens resultat.

I forhold til dansk som andetsprog mener Simon, at det er centralt, at pædagogerne har gode menneskelige egenskaber. Her tænker han på interesse i barnets kultur og det andet sprog. En villighed til at lære gloser og udtryk fra barnets modersmål, så man kan sige *ja, nej*, eller *det forstår jeg ikke*, på barnets eget sprog. Læreprocessen opstår ud fra den voksnes interesse og engagementet i barnet. Derfor er den menneskelige kompetence den vigtigste af dem alle. At man ser ressourcen i barnet i stedet for at se en opgave. Simon oplever, at danskere har en tendens til at lukke for kontakten, hvis det er besværligt at forstå den anden. Det skal pædagogerne kunne sætte sig ud over. Dertil kommer de faglige kompetencer. Pædagogen skal være i stand til at kunne lære fra sig og motivere og formidle. Sproget skal sættes ind i en læreproces. Det forudsætter, at man kender fonemer, morfemer, sætningsopbygning og syntaks.

Mellem daginstitutionsområdet og skoleområdet ligger der nogle lodrette stigninger, mener Simon. Hvor pædagogen har et helhedssyn, opstår der i folkeskolen en brat stigning, for nu bliver barnet primært vurderes bogligt, logisk og matematisk. De sociale intelligenser nedprioriteres. En tværfaglig/tværkulturel kombination kan derfor have stor værdi for børnene. Simon mener, at årsagerne til, at den finske skole fungerer så godt, er, at der befinder sig en pædagog i alle klasser, som tager sig af de sociale behov, som er sidestillet med læringsbehovene. Når man ikke er frustreret over, at man kun bliver støttet i det faglige, lærer man bedre, mener Simon. Derfor mener han, at det har stor betydning, at pædagogerne presser på for at få andre faggrupper til at forholde sig helhedsorienteret til børnene. Han ser i tiden en villighed til, at faggrupperne inviterer hinanden indenfor. Pædagogernes ekspertise vinder anerkendelse rundt omkring. De opfattes ikke længere som nogle, der passer og ikke opdrager og udvikler.

Simons ønsker sig for det fremtidige danskfag, at det bliver en redskabsmæssig dynamo i en skabelse af en social verden. De ord, vi bruger, skaber verden. DKK skal være et forståelses- og formidlingsværktøj. Dansk skal vedligeholdes og anvendes. Sproget skal bibeholde sine

udtryksmuligheder. Kultur skal forstås og vi skal kunne forstå andre. Det samme gælder for kommunikation, som både er et værktøj og en forståelse for, hvad vi kan gøre – skabe relationer og en god verden. DKK er en dynamo for vedligeholdelse og udvikling af pædagogik og kontekst, hvor læring og livslang læring bliver muliggjort.

#### **5.4. Danskfaget skal have en klar brugsfunktion**

*Interview med Niels Mors*

Da Niels Mors kom ind i seminarieverdenen i midten af 1970'erne, var han en ung akademiker uden egentlig kendskab til børn, pædagogik eller pædagoger. Han læste fra 1967-1974 og befandt sig i periferien af studenteroprøret. Han var en af de første i Danmark, som skrev sit speciale i dansk om børnelitteratur. Han var ganske radikaliseret på det tidspunkt. Han valgte børnelitteratur både på grund af tilfældigheder og ud fra en fornemmelse af, at der var mere grøde og vækst i pædagoguddannelsen, og det derfor ville være mere spændende at undervise der end i gymnasiet. Han var drevet af at have en holdning til børn og politik og fik selv børn på det tidspunkt.

Niels Mors beskriver seminarieverdenen på den tid som en lidt mystisk verden. Miljøet på Socialpædagogisk Børnehaveseminarium i Århus var kulturradikalt med meget stærke, markante holdninger til børn og skole. Kollegerne var fortrinsvis kvinder, som i en matriarkalsk ånd foragtede skoler og venligt, men bestemt lærte ham op. Menneskeligt og politisk var det en utroligt spændende verden at komme ind i. Fagligt havde han ikke så meget at byde på i starten. Han vidste meget om børnelitteratur og fortolkninger; men kendte ikke noget videre til pædagogik. Han fungerede godt med de studerende og faldt derfor naturligt ind i miljøet. Fagligt var tiden præget af, at de studerende arbejdede i grupper og selv formulerede, hvad de ville. Uddannelsen var præget af, at man befandt sig i et spændingsfelt mellem en pædagogstyret og en akademisk tilgang til uddannelse. Mandlige akademikere vakte let modstand i det matriarkalske miljø – man ønskede ikke en akademisk pædagoguddannelse, men en holdningspræget.

Niels Mors og Flemming Mouritsen samarbejdede i disse år om at ændre danskfaget på pædagogseminariet. De opfattede traditionel litteraturanalyse som uinteressant for faget i pædagoguddannelsen og fokuserede i stedet på holdninger til og færdigheder i fortælling og narrativitet. Det hang sammen med, at de på grundlag af de studerendes ønsker og behov fra deres praktikker fik en mere funktionel tilgang til danskfaget, som kom til udtryk i spørgsmål som: Hvad kan man bruge litteraturen til på grøn stue? På den baggrund begyndte de at fokusere på oplæsning, mundtlig fortælling og den sociale brugsfunktion. De arbejdede med det i årevis, og de studerende bidrog til arbejdet blandt andet gennem specialer. I denne proces blev de efterhånden opmærksomme på børns fortællinger og søgte derfor indsigt i børns narrative formåen.

Niels Mors og Flemming Mouritsen opfatter børns leg som en fortælling. Fortællingens brugsværdi på grøn stue kommer bl.a. til udtryk i legen. De begyndte at indsamle børnehistorier, og det holdt de ved i årevis og oparbejdede en indsigt i børns narrative formåen. I midten af firserne redigerede de tre numre af tidsskriftet BIXEN. Tidsskrift om miljøer og medier for børn og unge. Arbejdet med børns leg som en fortælling havde rod i et unikt samarbejde mellem pædagoger, studerende og seminarielærere. Alle trak på samme hammel. De fandt frem til, at oplæsning er godt; men fortællingen er vigtigere. Og derfor begyndte de at opdyrke den mundtlige fortælling. De var optagede af at skabe et folkekulturelt ståsted med udgangspunkt i social og kulturel viden i

kølvandet på det ideologiske korstog mod eksempelvis Astrid Lindgren, som i deres øjne repræsenterede den småborgerlige bølge.

I firserne interesserede sprog kun Niels Mors som et værktøj i den æstetiske værktøjskasse, ikke som særskilt disciplin. Sprogtilegnelse og sprogstimulering interesserede ham ikke. Han husker, at enkelte seminarier eksempelvis Frøbel-Seminariet havde en sproglig tradition, som man rystede lidt på hovedet af. En smule Bernsteins sprogteorier var så tilpas politiske, at man brugte dem, men end ikke Bernstein slog helt igennem. Sprog som selvstændigt fag interesserede heller ikke institutionerne. Hvis et barn havde vanskeligheder, kunne man trække på talepædagoger, som underviste i, hvad man skulle se efter, hvis der var forsinkelser. Selve sproget som materiale begyndte man først at interessere sig for senere.

Niels mener, at der er to afgørende ting, som fik indflydelse på det sprogsyn, som vi møder i dag. Den ene var, at de tosprogede børn begyndte at myldre ind i institutionerne fra begyndelsen af 1990'erne. Det var en kolossal pædagogisk og danskfaglig udfordring, som pædagogerne ikke anede, hvad de skulle stille op med. Den anden grund var læseundersøgelserne. I 1992 kom den første, som af politikere og journalister blev fortolket som udtryk for, at danske børn over en kam blev dårlige læsere. Niels Mors mener ikke, at det passer, at danske børn i almindelighed læser dårligere end andre europæiske børn. Den lange række af undersøgelser viser forskelle på nogle kategorier af børn, ikke på alle. Ikke desto mindre blev det et krav fra skolen, lærerne og ministeren, at børn skal være på et sprogligt højt niveau, når de begynder i skolen. Hvis ikke de er det, er det pædagogernes skyld, og derfor må sprogtilegnelse og sprogstimulering fylde meget. I slutningen af 1990'erne iværksatte Århus kommune en masse projekter med sprog i fokus, og der blev efterspørgsel efter pædagoger med disse kompetencer. Det faldt i hak med de pædagogiske læreplaner fra 2004, hvor man begyndte at tale om, hvad man *skal* på pædagoguddannelsen. Og derfor har man ifølge Niels Mors den mærkelige historie i dag, at sprog vægtes højere end børnelitteratur især sprogtilegnelse og sprogstimulering, hvor den klassiske gamle del af danskfaget handlede om børnelitteratur og den mundtlige fortælling.

Der foregår en kulturkamp i disse år, mener Niels. En definitionskamp mellem den sprogvidenskabelige og den æstetiske synsvinkel. Niels Mors er ikke i tvivl om, at den æstetiske vil vinde. Han fremhæver, at pædagoguddannelsen har sin egen uddannelsestradition. Et eksempel kan være, at når de studerende kommer, har de en fast forståelse for, hvad dansk er: analyser, som Niels Mors kalder: *gæt, hvad læreren tænker* - og røde streger. Men sådan er det ikke på pædagoguddannelsen. Her er danskfaget ikke et dannelsesfag; men et redskabsfag. Kun det, som er relevant i forhold til professionen, er relevant at undervise i. Man skal have redskaber til at bedrive æstetiske virksomhed med børn og til at forstå børn. Den del af det pædagogiske virke, som handler om skriftlige redegørelser og sproglige redegørelser er ikke en del af dansk, men kan være en del af specialpædagogik. Man bør kun undervise i det, som er relevant for danskfaget. I 1980'erne mente de øvrige fag, at skriftliggørelse af indstillinger mv. hørte under faget dansk. Men det blev afvist af aktørerne på danskfaget, som holdt fast i, at dansk er et fag i sin egen ret. Danskfaget kan noget med fortælling og sprog – og det blev dengang accepteret.

Niels mener, at man altid har sprogstimuleret, men at det først er i de sidste årtier, at man har sat ord på det, man gør. Niels tror fortsat, at der skal tages højde for Charlotte Paludans undersøgelser og undersøgelser fra Odense, som viser, hvor lidt pædagoger i vuggestuen taler med det enkelte barn. Han mener, at det har noget med nedskæringer at gøre; men måske også noget med at pædagogarbejde i højere grad end for 25 år siden er overvågningsarbejde. Pædagogerne sidder

måske ikke så meget på gulvet og leger med børnene fra morgen til aften, som de gjorde tidligere. Niels mener, at børn tilegner sig sprog gennem øvelse og erobring. Han er overbevist om, at børn automatisk erobrer sproglige kompetencer, hvis man ikke forhindrer dem i det. Derfor er kunsten at gøre de pædagogiske miljøer mere stimulerende – få dem til at lægge op til kommunikation og leg. Set i det lys mener Niels ikke, at pædagogerne skal gøre noget nyt; de skal gøre det, de altid har gjort; men de skal kunne sætte ord på, hvad de gør. Det sidste skal de blive bedre til. De skal kunne friste børnenes erobningslyst. For Niels er det centralt, hvordan pædagogerne gebærder sig. Lærer børnene sprog ved at kunne fortælle, hvor mange Bukkebruse, der er i fortællingen? Nej, de lærer at svare på et spørgsmål. Pædagogerne spørger, børnene svarer. Læring, mener Niels, opstår i et kaos, hvor børnene leger og kæmper for deres ret til at sige noget. Når det er sjovt og bogen bliver læst på hovedet og baglæns, dér lærer børnene noget.

Niels opfatter på den baggrund sprogkasser som en forbandelse. Han mener, at man skal besinde sig på, at børn bliver gode til sproget, hvis de bruger det i stedet for at lægge skolen ned over daginstitutionen og lave sprogprogrammer og sprogkasser og undervisning. Sprog læres i brugssammenhæng, hvor sproget er vigtigt og skaber flow. Hvorfor er børn optaget af at lege? Fordi det er sjovt og spændende. Og fordi det er sjovt og attraktivt, er børnene optaget af at lære legens koder. De øver sig. Niels er overbevist om, at læsning ikke bliver et uoverstigeligt problem, hvis man bygger videre på sprogets sociale og kulturelle elementer. Der er en stærk tradition i pædagogfaget for, at børn lærer, når de leger og kæfter op. Og det er den tradition man skal bygge videre på.

Man skal bruge meget energi på at gøre de studerende nysgerrige på børn, end man skulle tidligere, fremhæver Niels. For tyve år siden blev man pædagog, fordi man godt kunne lide børn. I dag er mange studerende interesseret i noget med fejl: Damp, autisme, børn i sorg. De almindelige børn opfattes ikke som interessante. De studerende skal motiveres for at arbejde med normalgruppen.

Niels Mors har en vis skepsis over for sproglig testning af børn. Han stiller spørgsmålstejn ved, om man kan teste børns sprog med de testmetoder, som er på området. Han mener ikke, at de tilgængelige testmetoder tester sproget i en funktionssammenhæng. Systematiske redskaber som kommer rundt om barnet kan være fine og skal bruges til at sikre, at man kommer rundt om barnet. I forhold til de studerende mener han, at det er langt væsentligere at undervise dem i at høre efter, hvad barnet siger. Pædagogerne skal kunne spørge ind til barnet og finde ud af, hvad det mener. Hvis de gør det, vil de finde ud af, hvad barnet tænker. Barnet skal betragtes som spændende. Når man har gjort det i fem år og er blevet gode til det, kan man let svare på, hvor barnet er sprogligt uden at bruge en test. En test giver et billede af noget, men ikke det hele. Når de studerende kommer tilbage fra praktik og er meget begejstrede for fx TRAS-testen, spørger Niels dem altid, om resultatet af en TRAS står mål med den tid, man bruger til at lave den. Så er de ikke så sikre mere.

Niels mener, at når børn lærer at læse i skolen, er det et resultat af det arbejde, som ligger forud i dagtilbudene. Det er selvfølgelig for forældre at tale med deres småbørn: *Løft nu numsen, så skal far....* Lige så selvfølgelig har det været for pædagoger at søge at kommunikere med børnene ud fra det, de kan. Den daglige almindelige samtale om, hvad der foregår, filosofi over hvordan tingene hænger sammen og skænderi om hvorvidt man godt må slå med en kæp er en selvfølgelig og central del af samværet i såvel hjem som institution.

I forhold til dansk som andetsprog henviser Niels Mors til Hanne Hede Jørgensen, som har forsket i etnicitet i mange år og har skrevet en bog om kulturforskelligheder. Lige nu arbejder hun på en

artikel, som handler om, at vi lever i et multietniske samfund – og derfor bliver vi nødt til at omformulere vores centrale pædagogiske værdier, fx omsorg og selvbestemmelse. Set i et etnisk lys kan man ikke fortsætte som altid. Pædagogerne må prøve at forstå, hvordan virkeligheden ser ud i de tosprogede børns hoveder. At studere dette ud fra etnicitet øger selvrefleksionen, fordi vi alle er produkter af vores egen etniske kultur og sprog.

Pædagoguddannelsen er ikke centraliseret endnu, ifølge Niels. De centrale kundskab- og færdighedsområder er så svævende, at der stadig er rig mulighed for at lægge egne fortolkninger ind. At styre pædagoguddannelsen kan end ikke Bertel Haarder. Kun centralt stillede prøver vil kunne få pædagogfaget til at rette ind, mener Niels. Alle de bekendtgørelsesændringer og lovændringer, der er sket, har altid haft rod i en udvikling, der allerede var sket. Studieordningen kom til at passe til det, som havde været. Studieordningen har aldrig været normgivende for danskfaget. De nuværende mål og centrale kundskabs- og færdighedsområder med krav og prøver har faktisk ikke betydet den store ændring. Niels har svært ved at se, hvordan det nye adskiller sig fra det gamle i praksis. Det kommer det muligvis til. Men Niels Mors tror, at man har verdensrekord i civil ulydighed i pædagogfaget. Man gør, hvad man finder bedst.

På sigt vil Dansk kultur og kommunikation muligvis blive invaderet af kommunikationsfaget på bekostning af kulturdelen, frygter Niels. Det, som tidligere har båret kulturfaget, er kulturteorier som blev oparbejdet som en stabil ramme i faget og eksporteret til andre fag. Dansk har indtil nu været opfattet som et kulturfag både produktivt og kulturanalyserende. Man kan frygte, at den kulturanalytiske vinkel bliver trængt i baggrunden af en teknisk vinkel. Danskdelen kan dermed blive reduceret til en sprogdelt, som trænger det produktive og litterære i baggrunden.

## 6. Diskussion og indikationer

Forfatterne til nærværende rapport har valgt at undersøge om en række aspekter relevante for børns sprogtiltagelse (jf. kapitel 1) er en del af undervisningen på pædagoguddannelsen. Disse aspekter betragtes alle af forfatterne bag de nærværende undersøgelser som væsentlige for, at undervisningen i Dansk, kultur og kommunikation lever op til de krav, som den nye bekendtgørelse til pædagoguddannelsen indeholder og samtidigt forbereder de studerende til de nye krav til den pædagogiske praksis som nye lovgivninger har medført. Som en underviser skrev til os i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen i 2007, er det imidlertid ikke alle undervisere på pædagoguddannelsen, der opfatter, at netop de aspekter, der spørges til, er væsentlige:

*Jeg har netop udfyldt spørgeskemaet og har i den forbindelse en kommentar. For en seminarieunderviser handler sprogtiltagelsesperspektivet især om at nuancere og udbygge den tale- og skriftsproglige kompetence som skolebarnet ankommer med, altså det der ligger efter 0-6 år. Det knytter selvfølgelig an til teorier om hvilke faser sprogtiltagelsen forinden gennemløber, og hvordan - og efter hvilke kriterier - man kan vurdere børns sproglige alder. Men som sagt ligger hovedvægten i seminariernes ck'er på formidling af sproglig viden og bevidsthed til børn i skolealderen **samt** viden om hvordan man udvikler børns mundtlige og skriftlige udtryksfærdighed i forskellige fiktive og ikke fiktive genrer, eller med andre ord sprogpædagogik. Som spørgeskemaet er formuleret, ser det ud til at I på forhånd har afgrænset begrebet sprogtiltagelse til at handle om den uformelle sprogtiltagelse der ligger uden for og før skolens regi. Derfor vil I givetvis få nærmest negativt svar fra seminariernes dansklærere, som beskæftiger sig med førskolebarnets sproglige forudsætninger, men*

*i et mere fremadrettet perspektiv.*

*Når jeg påpeger dette, er det fordi afgrænsningen af hvad man lægger i sprogtilegnelse vil have stor betydning for de konklusioner man kan drage på baggrund af svarene.*

Man kan med andre ord overveje, om de spørgsmål vi stillede i første delundersøgelse og fortsat har fokuseret på, giver mening i den sprogpædagogiske kontekst, man har i pædagoguddannelsen, som traditionelt har fokus på praktisk pædagogik og sprogets brugsfunktion i danskfaget. Vi vil argumentere for, at når pædagogerne stilles overfor at skulle udarbejde pædagogiske læreplaner og gennemføre sprogvurderinger af børn, er det af afgørende betydning, at de har et grundlæggende kendskab til netop faktorer som disse.

Med denne rapport har vi søgt at besvare følgende spørgsmål, som opstod i forbindelse med den første delrapport om området:

- Hvordan præsenteres faget Dansk, kultur og kommunikation på de respektive professionshøjskolehjemmesider?
- Hvor mange aspekter af barnets sprogtilegnelse undervises der i i forbindelse med faget Dansk, kultur og kommunikation og på hvilket grundlag foregår denne undervisning, dvs. undervises der ud fra et bestemt teoretisk ståsted eller inkorporeres så mange tilgange som muligt?

Vi har forsøgt at belyse, hvordan disse aspekter indgår i undervisningen ved at gennemgå pædagogseminariernes hjemmesider, fire nye grundbogsmaterialer til faget Dansk, kultur og kommunikation, og ved at interviewe fire undervisere. Ud af dette er vi nået frem til et øjebliksbillede, der giver en række indikationer af, hvordan sprogtilegnelse ser ud til at indgå pt. i det nye fag Dansk, kultur og kommunikation. Vi har valgt ikke at anvende ordet konklusioner, men i stedet indikationer, fordi nærværende undersøgelse ikke systematisk har afdækket de delområder, der er sat fokus på. Dette hænger bl.a. sammen med, at faget DKK er så nyt, at en systematisk afdækning endnu ikke er hensigtsmæssig. At vi alligevel vælger at udpege indikationer så initialt i det nye fags eksistens, er begrundet i det synspunkt, at det efter vores opfattelse er vigtigt, at fagets lokale beslutningstagere og undervisere får den bedst mulige hjælp til at sikre en høj kvalitet i undervisningen med særlig fokus på fagområdet børns sprogtilegnelse.

Med hensyn til hvordan det nye fag Dansk, kultur og kommunikation præsenteres på de respektive professionshøjskolehjemmesider, så træder faget – i modsætning til det gamle danskfag, som blev beskrevet i individuelle termer på mange seminarier hjemmesider – ikke længere individuelt frem. I stedet henvises til bekendtgørelsen. Det kan skyldes, at lovgivningen endnu er så ny, at der ikke har været tid til, at de enkelte lærergrupper har kunnet diskutere, hvordan de ønsker at præsentere faget, men kan også være et udtryk for den samme tendens, som man ser på læreruddannelsen, hvor det mere er reglen end undtagelsen, at faget præsenteres i form af en bekendtgørelse på hjemmesiderne. Det vil sige, at signalement af faget og de centrale kundskabs- og færdighedsområder for uddannelsen opfattes som dækkende for, hvad nye studerende skal vide om faget, når de søger ind på en professionshøjskole. At professionshøjskolenes hjemmesider præsenterer faget på præcis den samme måde, skal dog ikke tages som udtryk for, at danskfaget dermed er blevet ensrettet. Samtalerne med underviserne har afdækket meget forskellige måder at organisere undervisningen på. På ét uddannelsessted går underviserne ind og dækker de aspekter af danskundervisningen, som

de mestrer bedst, dvs. de er fælles om at undervise et forløb. Et andet sted er underviserne organiseret i temarammer, hvor der skal være centrale kundskabs- og færdighedsområder til stede i blandende projekter og et tredje sted er underviseren alene om at undervise i faget. Der er således mange måder, at undervisningen bliver organiseret på.

En gennemgang af de nye grundbøger til faget viser, at fortrinsvis to forskellige teoretiske ståsteder dominerer i forhold til feltet børns sprogtilegnelse: en æstetisk tilgang til faget, hvor barnets synsvinkel og relationerne er i fokus, sådan som man finder det i Bjarnhof Storms antologi og en mere sprogteoretisk tilgang, som man finder i Peter Mikkelsen og Signe Holm-Larsens antologi. De to tilgange søges forenet i Mogens Sørensens antologi, som dog overvejende må karakteriseres som sprogvidenskabelig og i Hanne Hede Jørgensens antologi, som overvejende må karakteriseres som æstetisk i sin tilgang til sproget.

De nye grundbøger til Dansk, kultur og kommunikation synliggør, at der er meget forskellige tilgange til faget og at sprogsynet og vurderingerne af, hvad der er nødvendig viden for en pædagogstuderende, er meget forskellige. Den æstetiske tilgang har barnets perspektiv i fokus og kritikken herfra mod den mere sprogvidenskabeligt orienterede tilgang går på, at denne vil medføre en fejlfinderpædagogik. Det kommer altså til at handle om mere og andet end sprogtilegnelse. Det er hele menneskesynet, som kommer i spil. I denne forståelse handler børns sproglige udvikling om at sikre de optimale rammer for barnets generelle udvikling. Hvis man har den rigtige relation til barnet, en respektfuld tilgang til barnets univers og gode pædagogiske rammer, vil barnet automatisk udvikle sig optimalt sprogligt helt af sig selv.

Forskellen i grundholdningen til sprogtilegnelse hos småbørn kommer tydeligt til udtryk i holdningen til test og sprogscreeninger i grundbogsmaterialerne. I de overvejende æstetisk funderede grundbøger anbefales sprogvurdering med udgangspunkt i barnets spontantale, det vil sige praksisfortællinger eller en testform på barnets præmisser. Dog skal barnet i dette testmateriale også kunne handle efter opfordring, hvilket forfatteren er meget kritisk overfor i andre sammenhænge. I Mikkelsen og Holm-Larsens antologi anbefales både kvalitative og kvantitative sprogvurderingsmetoder for at nuancere pædagogens indsigt i det enkelte barns sprogudvikling.

Om man overhovedet skal teste, diskuteres også blandt underviserne på pædagogseminarierne. Nogle lægger især vægt på, at man bør forholde sig kritisk til testning, andre lægger vægt på, at test og sprogscreeninger skal ses som et værktøj og at det er væsentligt, at pædagogerne har et indgående kendskab til dem, og har kompetencer i at benytte dem. I betragtning af at dagtilbud skal tilbyde sprogvurdering af treårige, og at den obligatoriske sprogscreening af seksårige er lige på trapperne, er det et problem for danskfaget, at der rundt omkring er stor ideologisk modstand mod denne del af praksis, som på grund af den nye dagtilbudslov er en uundgåelig del af pædagogernes hverdag. Denne modstand sætter pædagogerne i en vanskelig situation, blandt andet fordi diskussionen for og imod sprogscreeninger ikke kun handler om, hvilket teoretisk udgangspunkt man har, men indirekte også bliver et spørgsmål om menneskesyn og syn på barndom, og dermed en diskussion, som det er svært at navigere i.

I forhold til sprogets forside møder vi noget, som, udefra set, godt kan ligne et dilemma i pædagoguddannelsen. Grundbogsmaterialerne forudsætter et vist kendskab til grammatiske termer, men beskæftiger sig meget lidt med at forklare dem. Flere af underviserne lægger vægt på, at dansk på pædagoguddannelsen ikke skal handle om røde streger, men samtidig giver alle underviserne udtryk for, at de studerende skal blive bedre til at kunne skriftliggøre deres viden. Det skal bare ikke

ske gennem formel grammatisk undervisning. Det kan skyldes den bagvedliggende æstetiske fagforståelse, hvor funktion og formål smelter sammen. Som en underviser siger, kan man godt undervise i kreativ skrivning under overskriften *grammatik*. I signalementet af danskfaget er det en opgave, at faget etablere forudsætninger for pædagogens professionelle mundtlige og skriftlige kommunikationsevne, men i fagtraditionen opfattes en formel undervisning i grammatik som en modsætning til at have et kommunikationsorienteret fokus, og derfor fylder dette ikke ret meget i hverken undervisningsmaterialerne eller undervisernes bevidsthed.

I forhold til tosprogede børn er fokus i grundbogsmaterialerne, at tosprogede børn er ligesom andre børn, og ikke skal behandles på særlige måder. Hvis man taler med dem som med andre børn, vil sproget følge med. Hos Sørensen gennemgås særlige træk ved sprogtiltagelsen for tosprogede dog også, og hos underviserne møder man også en holdning om, at det er nødvendigt at kende til interkulturelle fænomener og at have en særlig viden om tosprogede børns sproglige strategier, om end at man samtidig lægger vægt på det relationelle aspekt som afgørende for børnenes tilegnelse.

Dansk, kultur og kommunikation er et spændende fag, som rummer mange flere aspekter af sproget og sprogtiltagelse end vi er kommet omkring i denne undersøgelse. Det øjeblikbilledet, som denne undersøgelse tegner, peger imidlertid på, at der allerede nu kan være grund til øget opmærksomhed på fagets udvikling, hvis en af intentionerne bag den nye pædagoguddannelse skal indfries, nemlig at nyuddannede pædagoger skal kunne varetage nye lovgivningsbelagte praksiskrav om øget opmærksomhed på børns sproglige udvikling og indsats overfor børn med forsinket sprogtiltagelse eller sproglige vanskeligheder.

En måde at sikre, at sprogtiltagelsesperspektivet på uddannelsen matcher de krav og forventninger, der stilles til en uddannet pædagog, kan være at lade nyuddannede pædagoger evaluere uddannelsen efter første gennemløb. En evaluering, som forholder sig til, hvordan uddannelsen matcher praksiskravene eksempelvis i forhold til sprogvurderinger, vil give mulighed for, at underviserne hele tiden tilpasser undervisningen i forhold til praksis.

## **Litteraturliste**

Bekendtgørelse nr. 220 af 13/03/2007 Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog (pædagogbekendtgørelsen).

Bleses, D., Jørgensen, R. N., Vach, W. & Østerholdt Jensen, K. (2008). Beskrivelse af proceduren omkring udvikling af "Sprogvurderingsmateriale til 3-årige". Sprogvurderingsmateriale udviklet for Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, 2007. *Center for Child Language e-prints, No 8*. Hede Jørgensen, Hanne (red.): Sprog som værktøj og legetøj, Academica 2007.

Hede Jørgensen, H. (red.) (2007). *Sprog som værktøj og legetøj*. Academica

Krogh, T., Månsson, H. & Bleses, D. (2007a) *Kortlægningsundersøgelse af sprogtilegnelsesperspektivet på pædagog- og læreuddannelsen*. Working paper, Center for Child Language e-prints, No 5. [http://www.sdu.dk/Om\\_SDU/Institutter\\_centre/C\\_Boernesprog/e-prints.aspx](http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/C_Boernesprog/e-prints.aspx)

Krogh, T., Månsson, H. & Bleses, D. (2007b). *Sprogtilegnelse på pædagog- og læreruddannelserne: undersøgelse af danskundervisernes kompetencer inden for børns sprogtilegnelse*, *Tidsskrift for Læsning*, 2, 33-39. <http://www.videnomlaesning.dk/4/235.aspx>

Mikkelsen, P. og Holm-Larsen, S. (red.) (2007). *Dansk, kultur og kommunikation*, Kroghs Forlag.

Pædagoguddannelse i støbeskeen: <http://www.uvm.dk/06/skeen.htm?menuid=6410>

Storm, P. (red) (2007). *Dansk, kultur og kommunikation*, Frydenlund.

Sørensen, M. (red) (2007). *Dansk, kultur og kommunikation*, Akademisk Forlag.

## Noter

---

<sup>1</sup> Bekendtgørelse nr. 220 af 13/03/2007 Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog (pædagogbekendtgørelsen).

<sup>2</sup> Se: Ny pædagoguddannelse i støbeskeen: <http://www.uvm.dk/06/skeen.htm?menuid=25>

<sup>3</sup> Se: Ny pædagoguddannelse i støbeskeen: <http://www.uvm.dk/06/skeen.htm?menuid=6410>

<sup>4</sup> Ny pædagoguddannelse i støbeskeen: <http://www.uvm.dk/06/skeen.htm?menuid=6410>

<sup>5</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/R07010.aspx?id=25288>

<sup>6</sup> Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog, kapitel 3, § 9.

<sup>7</sup> Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som pædagog, kapitel 5, § 20, stk. 2.

<sup>8</sup> Ballerup-Seminarieret, nu Professionshøjskolen København, University College  
CVU Jelling – Pædagoguddannelsen, nu University College Lillebælk  
CVU Sønderjylland, Pædagog, nu Professionshøjskolen Syd, University College  
CVU Sønderjylland, Pædagoguddannelsen i Aabenraa, nu Professionshøjskolen Syd, University College  
CVU Vita, Pædagoguddannelsen, nu Professionshøjskolen VIA, University College  
Dannerseminariet, nu Professionshøjskolen København, University College  
Frøbelseminariet, nu Professionshøjskolen København, University College  
Fyns Pædagogseminarium, nu University College Lillebælt  
Gedved Seminarium, nu Professionshøjskolen VIA, University College  
Gentofte-Socialpædagogiske Seminarium, nu Professionshøjskolen København, University College  
Gladsaxe-seminariet, nu Professionshøjskolen København, University College  
Hillerød Pædagogseminarium, nu Professionshøjskolen København University College  
Hindholm Socialpædagogiske Seminarium, nu University College Sjælland  
Hovedstadens Pædagogseminarium, nu Professionshøjskolen København, University College  
Højvangseminariet, Bornholm, nu Professionshøjskolen København, University College  
Højvangseminariet, København, nu Professionshøjskolen København, University College  
Ikast-Seminarieret, nu Professionshøjskolen VIA, University College  
Jydsk Pædagog seminarium, Grenaa, nu Professionshøjskolen VIA, University College  
Jydsk Pædagogseminarium, Randers, nu Professionshøjskolen VIA, University College  
Kolding Pædagogseminarium, nu University College Syd  
Københavns Pædagogseminarium, nu Professionshøjskolen København, University College  
Københavns Socialpædagogiske Seminarium, nu Professionshøjskolen København, University College  
Odense Socialpædagogiske Seminarium, nu University College Lillebælt  
Peter Sabroe Seminarieret, nu Professionshøjskolen VIA, University College  
Pædagogseminariet i Aalborg 851404, nu University College Nordjylland  
Pædagogseminariet i Aalborg 851405, nu University College Nordjylland  
Ranum Seminarieret, nu Professionshøjskolen VIA, University College  
Roskilde Pædagogseminarium Frøbel-Højskolen, nu University College Sjælland  
Seminarieret i Esbjerg, nu University College Vest  
Skovtofte Socialpædagogiske Seminarium, nu Professionshøjskolen København, University College  
Slagelse Seminarieret, nu University College Sjælland  
Storestrømsseminariet, nu University College Sjælland  
Viborg-Seminarieret, nu Professionshøjskolen VIA, University College  
Viborg-Seminarieret-Thisted afd., nu Professionshøjskolen VIA, University College

- 
- <sup>9</sup> Sidenius, B. & Sidenius, L. (2007). Sproglig udvikling og sprogstimulering. I P. Bjarnhof Storm (red.), *Dansk, kultur og kommunikation* (p. 47). Frydenlund.
- <sup>10</sup> Mors, N. (2007). Sprogstimulering. I H. Hede Jørgensen (red.), *Sprog som værktøj og legetøj* (p. 21). Academica.
- <sup>11</sup> Ibid.
- <sup>12</sup> Kjertmann, K. (2007). Sprogudvikling og sprogpædagogik i det moderne videnssamfund, I M. Sørensen (red.), *Dansk, kultur og kommunikation*. Akademisk Forlag.
- <sup>13</sup> Bleses, D. & Madsen, T. O. (2007). Hvordan gør de det? Teorier om børns sprogtilegnelse. I P. Mikkelsen & S. Holm-Larsen (red.), *Sprog, kultur og kommunikation*, Kroghs Forlag.
- <sup>14</sup> Sidenius, B. & Sidenius, L. (2007). Sproglig udvikling og sprogstimulering. I P. Bjarnhof Storm (red.), *Dansk, kultur og kommunikation* (p.51). Frydenlund. *Det er et kendetegn for barnesproget, at barnet i lang tid har svært ved at løsrive et sprogligt udsagn fra den sammenhæng, det først blev brugt i. Det kan medføre, at de voksne ikke forstår barnets reaktioner på det, der bliver sagt. Eller at den voksne ikke forstår det, barnet siger. De voksne tror ikke, at barnet forstår de ord, der bliver sagt, eller at hun ikke forstår den sproglige sammenhæng på den rigtige måde. I virkeligheden kan det meget vel være, at der er andre ting i situationen, end de ord der bliver sagt, som barnet lægger vægt på, når hun skal forstå, hvad de voksne siger*
- <sup>15</sup> Ibid (p. 46).
- <sup>16</sup> Ibid. (p. 55).
- <sup>17</sup> Kjertmann, K. (2007). Sprogudvikling og sprogpædagogik i det moderne videnssamfund. I M. Sørensen (red.), *Dansk, kultur og kommunikation* (pp. 52-53). Akademisk Forlag.
- <sup>18</sup> Sidenius, B. & Sidenius, L. (2007). Sproglig udvikling og sprogstimulering. I P. Bjarnhof Storm (red.), *Dansk, kultur og kommunikation* (pp.77-78). Frydenlund.
- <sup>19</sup> Mors Larsen, T. & Yde Kjær, B. (2007). Sprogpædagoger og sprogmiljøer. I H. Hede Jørgensen (red.), *Sprog som værktøj og legetøj* (p. 65). Academica.
- <sup>20</sup> Ibid (p. 66).
- <sup>21</sup> Toft Jørgensen, V. (2007). Tosprogede børn. I M. Sørensen (red.), *Dansk, kultur og kommunikation* (pp. 74-80). Akademisk Forlag.
- <sup>22</sup> Sidenius, B. & Sidenius L. (2007). Sproglig udvikling og sprogstimulering. I P. Bjarnhof Storm (red.), *Dansk, kultur og kommunikation* (p. 81). Frydenlund.
- <sup>23</sup> Ibid (p. 81).
- <sup>24</sup> Ibid (p. 83).
- <sup>25</sup> Mors Larsen, T. & Yde Kjær, B. (2007). Sprogpædagoger og sprogmiljøer. I H. Hede Jørgensen (red.), *Sprog som værktøj og legetøj* (p. 72). Academica.
- <sup>26</sup> Månsson, H. (2007). Pædagogisk vurdering af og arbejde med børns sprogudvikling. I P. Mikkelsen & S. Holm-Larsen (red.), *Dansk, kultur og kommunikation* (p. 105). Kroghs Forlag.
- <sup>27</sup> Sidenius, B. & Sidenius L. (2007). Sproglig udvikling og sprogstimulering. I P. Bjarnhof Storm (red.), *Dansk, kultur og kommunikation* (p. 59). Frydenlund.
- <sup>28</sup> Kjertmann, K. (2007). Sprogudvikling og sprogpædagogik i det moderne videnssamfund. I M. Sørensen (red.), *Dansk, kultur og kommunikation* (p. 64). Akademisk Forlag.

<sup>29</sup> Sidenius, B. & Sidenius L. (2007). Sproglig udvikling og sprogstimulering. I P. Bjarnhof Storm (red.), *Dansk, kultur og kommunikation* (p. 72). Frydenlund.

<sup>30</sup> Mors, N. (2007). Sprogstimulering. I H. Hede Jørgensen (red.), *Sprog som værktøj og legetøj* (p. 28). Academica.

<sup>31</sup> Kjertmann, K. (2007). Sprogudvikling og sprogpædagogik i det moderne videnssamfund. I M. Sørensen (red.), *Dansk, kultur og kommunikation* (p. 61). Akademisk Forlag.