

# "Et dari-agtigt A" – skriftsprogstilegnelse og biliteracy

AF LEKTOR HELLE PIA LAURSEN & PH.D.-STUDERENDE LINE MØLLER DAUGAARD

Når flersprogede børn lærer at læse og skrive, møder de ofte andre skriftsystemer end det danske sideløbende med deres tilegnelse af læse- og skrivefærdighed på dansk. Samtidig med at de lærer de danske bogstaver at kende, vil de også begynde at forstå grundlæggende principper i andre skriftsystemer. Med afsæt i erfaringer fra forsknings- og udviklingsprojektet Tegn på sprog beskrives gennem nedslag i datamaterialet, hvordan flersprogede børn udvikler deres forståelse af de underliggende principper i de forskellige skriftsprog, og hvordan de i deres fortolkninger anvender og transformerer det input, de møder omkring sig.



Dette eventyrlige A fremtryllede Farid på seks år kort tid efter, at han var startet i 0. klasse. Farid har afghansk baggrund og taler dari hjemme, og i sit eventyrlige A eksperimenterer han på sofistikeret vis med sin gryende viden om skrift på tværs af sprog. Han skriver først et velkendt dansk A, og herefter placerer han omhyggeligt fire prikker over A'et, hvorefter han veltilfreds erklærer, at han har lavet "sådan et dari-agtigt A".

Prikker udgør da også ganske rigtigt en væsentlig del af bogstavarkitekturen på Farids modersmål dari, der skrives med en modificeret udgave af det arabiske skriftsystem.

Som det fremgår, optræder prikkerne på dari enkeltvis, i par eller tre ad gangen, men aldrig i grupper på fire som i Farids tegn og naturligvis ikke i selskab med latinske bogstaver; den kombination er Farids helt egen. I sit "dari-agtige A" kombinerer Farid således aktivt og kreativt sin viden om skrift på dansk og dari og skaber sit eget unikke tegn i en proces, som vi med inspiration fra Mor-Sommerfelds (2002) begreb 'sprogmosaik' har valgt at betegne som *skriftmosaik*.

Farids "dari-agtige A" er fremtryllet inden for rammerne af det seksårige forsknings- og udviklingsprogram "Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive" og fungerer som logo for projektet. "Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive" er et seksårigt forsknings- og udviklingsprogram, der er etableret

og finansieret i et samarbejde mellem fire professionshøjskoler, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet, fem kommuner og to ministerier, Undervisningsministeriet og Integrationsministeriet (Laursen, 2008; 2009; 2010). Programmet har som overordnet mål:

- at få indsigt i tosprogedes børns møde med og udvikling af skriftsproget,
- at få indsigt i og at udvikle skolens læse- og skrivepædagogik i flersprogede klasserum, så den i højere grad sikrer de tosprogede elevers læse- og skrivetilegnelse.

Programmet følger tosprogede børn og deres lærere og pædagoger i fem klasser fordelt over landet, fra børnene startede i 0. klasse i 2008, til de afslutter 5. klasse i 2014. I denne artikel redegør vi gennem glimt fra det omfattende datamateriale, der indsamles i projektet, for projektet og det forskningsfelt, som projektet skriver sig ind i.

## At lære at læse og skrive på to eller flere sprog

Når flersprogede børn som Farid lærer at læse og skrive, møder de ofte andre skriftsystemer end det danske sideløbende med deres tilegnelse af læse- og skrivefærdighed på dansk. Det kan være i bøger, breve og aviser, på skilte og madvarer i lokale butikker, i koranskolen eller på internettet. Samtidig med, at de lærer de danske bogstaver at kende, vil de således begynde at forstå grundlæggende principper i andre skriftsystemer som tyrkisk, arabisk eller kinesisk.

ذ	د	خ	ح	چ	ج	ث	ت	پ	ب	ا
ذال	دال	خه	حه	چه	جي	ث	ته	په	به	الف
zal	dal	khay	hay	chay	geem	sthay	tay	pay	bay	alif
z	d	kh	h	ch	g	sth	t	p	b	-
[z]	[d]	[x]	[h, Ø]	[tʃ]	[dʒ]	[s]	[t]	[p]	[b]	[ʔ, ɔ, æ, Ø]
غ	ع	ظ	ط	ض	ص	ش	س	ژ	ز	ر
غین	عین	ظا	طا	ضاد	صاد	شی	سین	ژه	زه	ره
gheine	eine	zoy	toy	duwat	suwat	sheen	seen	zhjay	zay	ray
gh	ei	z	t	d	s	sh	s	zhj	z	r
[ɣ, ɣ, ɛ, x]	[ʔ, Ø]	[z]	[t]	[z]	[s]	[ʃ]	[s]	[ʒ]	[z]	[r]
ي	ه	و	ن	م	ل	گ	ك	ق	ف	
ي	هه	واو	نون	ميم	لام	گاف	کاف	قاف	فه	
eeyaw	hay-du-chesma	wow	noon	meem	laum	gawf	cawf	qhof	fay	
y	h	w	n	m	l	g	c	q	f	
[j, i, e]	[h, Ø, ε, æ]	[v, u, o, ow]	[n]	[m]	[l]	[g]	[k]	[q, ɣ]	[f]	

## örümcek

'Edderkop' på tyrkisk

الكلب

'Hunden' på arabisk (al-kalb)

鴨

'And' på kinesisk (yā)

Det tyrkiske barn møder et skriftsystem, der som det danske er alfabetisk, men som rummer både bogstaver og lyde, der ikke umiddelbart kan genfindes i det danske alfabet. Børn, som lærer at læse og skrive på arabisk, skal herudover lære, at læse- og skriveretningen er modsat den danske, og at hvert bogstav kan have op til fire fremtrædelsesformer afhængig af bogstavets placering i det ord, det indgår i. Og kinesiske børn står over for den helt særlige udfordring, at kinesisk er en såkaldt logografisk skrift, hvor en betydningsenhed gengives med ét komplekst tegn, og de står således over for et skriftsystem, der bygger på helt andre grundlæggende principper end fonem-grafem forbindelsen i alfabetiske skriftsprog.

Kreative processer som denne findes der ingen forskningsbaseret viden om i en dansk sammenhæng – og indtil videre kun en sporadisk international forskning i 'emergent biliteracy', dvs. tidlig udvikling af læse- og skrivefærdighed på to eller flere sprog (se fx Kenner et al., 2004; Reyes, 2006).

### Tilegnelse af skriftsystemer : Transformation og fortolkning

I "Tegn på sprog" følger vi fem flersprogede klasserum forskellige steder i landet fra 0. klasse til og med 5. klasse. I hver klasse har vi udvalgt et antal fokusbørn, hvis (bi)lteracypraksisser og -forståelser vi gennem indsamling og analyse af en række forskellige data følger særlig tæt. Samtidig indgår der i hver klasse to årlige interventionsforløb, der sigter mod udvikling af pædagogiske praksisser, der tager højde for, at der i klasserne er flersprogede elever, hvis skriftsprogudvikling er knyttet til flere skriftsprog. Disse forløb videooptages og analyseres.

Forskningsmæssigt tager projektet afsæt i en socialemiotisk teori om skriftsprogstilegnelse (se fx Hodge & Kress, 1988; Kress, 2001; Kenner, 2004 a&b;

Laursen, 2009a). Inden for socialemiotikken ses tilegnelse af skriftsystemer som en proces, hvorigennem børn skaber betydning ud af den information, der er tilgængelig for dem i de sociale fællesskaber, de indgår i. Socialemiotikken understreger, at denne information ikke bare absorberes af børnene, men at børnene derimod aktivt bearbejder og transformerer den information, som omgivelserne tilvejebringer. Denne transformation opstår, fordi børnenes fortolkninger ikke alene beror på det input, de præsenteres for, men også udspringer af deres interesser og erfaringer som individer med en specifik sociokulturel baggrund (Kress, 1997).

Når børn har adgang til flere skriftsystemer, vil de typisk – som Farid – lede efter forskelle og ligheder mellem de grafiske repræsentationer og de bagvedliggende principper i skriftsystemerne (se fx Kenner et al., 2004). Ofte er børnene også i stand til at forklare forskellene, selvom de ikke nødvendigvis udtrykker sig i lingvistiske termer derom, og selv om man også støder på hypoteser, der måske er relativt hjemmelavede.

### Mehdis arbejde med M og N på dari: Skriftsprogforståelse i bevægelse

Det gælder blandt andet for Mehdi, der i et interview midt i 0. klasse fortæller om, hvordan han skriver 'afghanisk' hjemme. Han fortæller, at han øver sig meget og giver så en lille lektion i, hvordan en prik for ham at se udgør forskellen på et M og et N på hans modersmål dari:

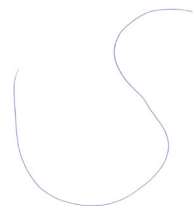
Jeg skriver også afghanisk hjemme ved mig. Jeg prøver at øve mig. [...] Jeg øver mig. Og jeg prøver. Jeg kan også skrive en M. Men N og M, det ligner samme. Se, jeg kan lave M og N på afghanisk. M først (skriver det øverste bogstav). Helt heroppe, og så en lille prik. Det er M på afghansk. N er det samme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

نون	میم
noon	meem
n	m
[ n ]	[ m ]

I sin sammenligning af de to skriftsprog udnytter Mehdi tilsyneladende – ligesom Farid – sin viden om, hvordan en eller

flere prikker kan have betydningsadskillende funktion på dari – præcis på samme måde som skråstregen på dansk udgør forskellen mellem O og Ø og bolden forskellen mellem A og Å. Som det fremgik af Farids eksempel, er netop prikkernes betydningsadskillende funktion da også et væsentligt princip bag bogstavarkitekturen på dari. Princippet kan imidlertid ikke forklare forskellen mellem M og N, som nok ligner hinanden grafisk på dansk men har vidt forskellig bogstavarkitektur på dari. Mehdi har identificeret et væsentligt skriftsprogprincip, som er virksomt på både dansk og dari, men han overgeneraliserer tilsyneladende dets anvendelse på dari. Han formulerer således midt i 0. klasse en foreløbig hypotese, som på dette tidspunkt får lov at stå uanfægtet.

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



Men historien stopper ikke her. Et halvt år senere – ved slutningen af 0. klasse – bliver Mehdi i en anden sammenhæng spurgt, om han kender bogstaver på



andre sprog end dansk. Uopfordret og uden indledning siger han, lettere undskyldende, at han tog fejl. Han kopierer samtidig sit intersproglige dari-M fra interviewet seks måneder tidligere og forklarer, at der slet ikke er den grafiske lighed mellem M og N, som han gav udtryk for under interviewet. Mehdi har altså i løbet det halve år, der er gået siden interviewet, fået en ny viden om

dari, der har fået ham til at revidere sin tidligere hypotese. Som regel er denne proces skjult for os andre og bliver måske også hurtigt glemt af barnet selv, men i dette tilfælde har vi altså fået en unik adgang til Mehdis betydningsskabelses- og fortolkningsproces.

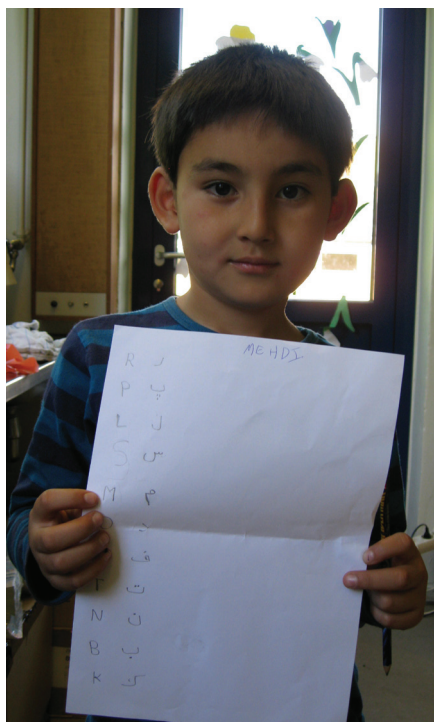
I "Tegn på sprog" rettes opmærksomheden således blandt andet mod, hvordan flersprogede børn forstår de underliggende principper i de forskellige skriftsprog, og hvordan de i deres fortolkninger anvender og transformerer det input, de møder omkring sig. At udforske skriftsprogstilegnelse i et socialesemiotisk perspektiv gør det også muligt at få øje på sammenhænge mellem den sociale og kulturelle kontekst, som børnene er del af, og deres fortolkning og forståelse af skriftsprog - i ental eller flertal.

### Skriftsprogsoplevelser i og uden for skolen

Hvad der er foregået i perioden mellem interviewet og Mehdis udsagn ved slutningen af 0. klasse, og hvad der har fået Mehdi til at revidere sin hypotese, kan vi ikke vide i detaljer eller med sikkerhed. Men i et af de årlige interventionsforløb i undervisningen i Mehdis klasse får vi glimt ind i hans løbende fortolkningsarbejde. Interventionsforløbet sigtede mod at afdække og synliggøre børnenes erfaringer med skrift på tværs af sprog (se også Daugaard, 2010, Laursen et al., 2010). Centralt i forløbet stod den genkommende aktivitet 'Skriftsprogsoplevelser med Fidus'. Børnene havde på skift Fidus (= Læsefidusen, kendt fra klassens danskundervisningsmateriale). Børnene havde på skift Fidus med hjem for sammen med ham at kunne opleve

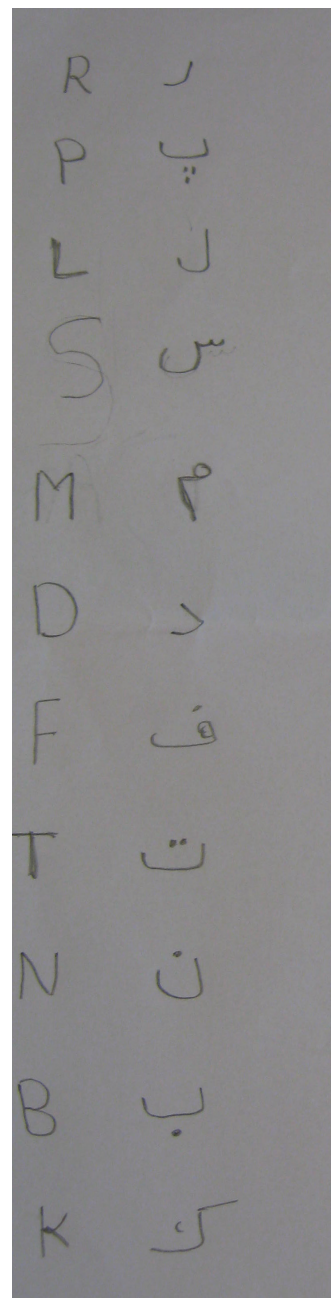
noget, der havde med skrift og tegn at gøre. Den følgende dag vendte barnet og Fidus tilbage til klassen for at fortælle om deres fælles skriftsprogsoplevelse.

Da det bliver Mehdis tur til at fortælle om sin skriftsprogsoplevelse med Fidus, fremviser han stolt en liste, som han selv



har skrevet med hjælp fra sine forældre. På listen har han til venstre skrevet en række dari-bogstaver og til højre de danske bogstaver, der svarer mere eller mindre til dari-bogstaverne. Som det fremgår, har han nu fået differentieret M og N, der på hans liste optræder i korrekt form. Eksemplet peger på, hvordan børnenes skriftsprogstilegnelse påvirkes af de sociokulturelle kontekster, som børnene bevæger sig i. Samtidig sætter eksemplet fokus på den del af skriftsprogsti-

legnelsen, som foregår uden for skolens skemalagte danskundervisning - og ikke mindst på, hvordan børn som Mehdi kan etablere et samspil mellem forskellige mulige rum for skriftsprogstilegnelse.



### Skriftsprogsoplevelser med Fidus

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

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

نون	ميم
noon	meem
n	m
[ n ]	[ m ]



### Larissas snydebogstav

Også andre børn end Mehdi arbejder aktivt på at etablere forbindelser på tværs af sprog. Det gælder eksempelvis i afghanske Sahars leg med dari og rumænsk, som udspringer af samme interventionsforløb. Larissa, hvis mor er rumænsk, er vendt tilbage til klassen med en rumænsk børnebog. I klassesamtalen, der følger, bliver børnene bl.a. optagede af de rumænske bogstaver. Larissa retter selv børnehaveklasselederens og de andre børns opmærksomhed mod de rumænske bogstaver, som er ligesom de danske – og så alligevel ikke. Flere af dem har nemlig forskellige diakritiske tegn over eller under sig, og nogle af dem bliver skrevet på tavlen, herunder ä.

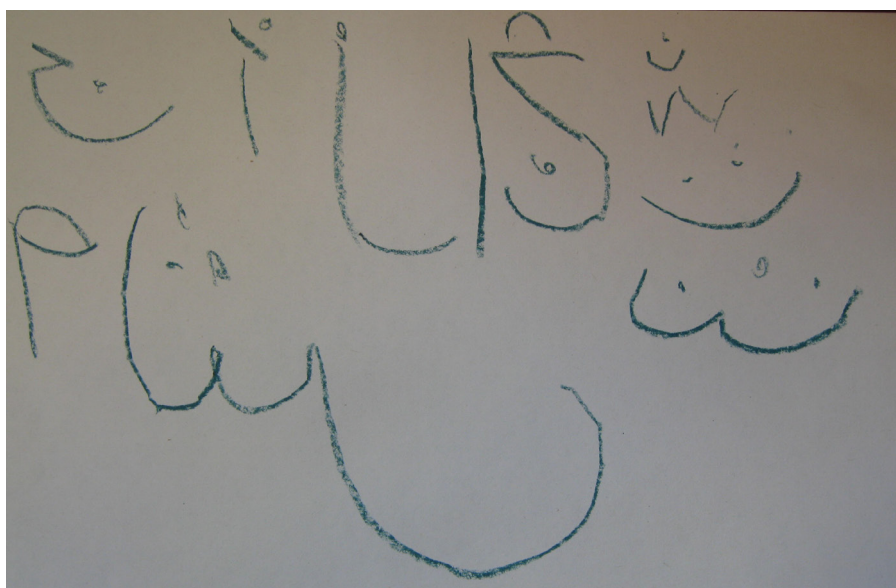


Senere samme dag kan man se Larissas klassekammerat Sahar, som har dari som modersmål, dybt optaget af at granske Larissas bog og de på samme tid velkendte og helt anderledes bogstaver i den. Nogle timer senere finder den lokale forskningsmedarbejder Sahar i skolens



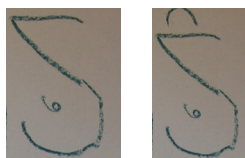
Hun venter spændt på forskningsmedarbejderens respons, men før der kommer nogen respons, bryder Sahar ud i latter og siger: "Jeg snyder dig – det er Larissas nu".

Som det var tilfældet i Farids "dari-agtige A", kan vi i Sahars eksempel se, hvordan børnehaveklassebørn aktivt kombinerer skriftsprog. I sin skriftmosaik kombinerede Farid et velkendt dansk A med de prikker, som er en væsentlig del af skriftbilledet på hans modersmål dari. Sahars mosaik er anderledes. I sin mosaik trækker hun på alle de repræsentationelle ressourcer, der står til hendes rådighed, og ikke alene dem, der knytter



maleværksted, hvor hun har skrevet en række dari-bogstaver.

Sahar beder ivrigt forskningsmedarbejderen gætte på, hvad bogstaverne hedder, og snakken falder blandt andet på ä – der i øvrigt i Sahars udgave er spejlvendt, ganske som vi ser det i tidlig skrivning af latinske bogstaver. Da forskningsmedarbejderen til Sahars ærgrelse benævner ä korrekt, kigger Sahar på forskningsmedarbejderen med et listigt udtryk i øjnene, hvorefter hun forventningsfuldt tilføjer et tilsyneladende rumænsk-inspireret diakritisk tegn oven over sit spejlvendte dari-ä.



sig til modersmål og andetsprog. Sahars skriftmosaik afspejler hendes personlige interesse for skrift her-og-nu og involverer aktiv genfortolkning og kreativ transformation af det skriftsproglige input, hun har modtaget. Sahars leg med skrift er således ikke udtryk for forvirring eller manglende evne til at adskille skriftsystemerne; tværtimod viser hendes bemærkning om snydebogstavet os, at der er tale om en intentionel handling, der rummer en legende udforskning af de grafiske symboler, hun har lært at kende, og som for hende er en måde at repræsentere den sociale og semiotiske verden, hun er del af. Hendes transformation af de semiotiske ressourcer kan derfor opfattes som et led i en afsøgning af egen social identitet.

Fra den relativt sporadiske forskning i

biliteracy ved vi, at børn, der vokser op med flere sprog, potentielt har en meta-lingvistisk fordel, idet deres umiddelbare adgang til flere sprog og flere skriftsystemer kan gøre det nemmere for dem at se sproget udefra og dermed udvikle en *metasproglig bevidsthed* (se fx Bialystok 1997). Vi ved også, at den forståelse af skriftens symbolske karakter og andre ortografiske egenskaber, som man har tilegnet sig på et sprog, ofte overføres fra et sprog til et andet – at der altså finder en *transfer* sted (se fx Buckwalter & Lo, 2002). I andetsprogstilegnelsesteorien anvendes termen *transfer* primært enkeltrettet, forstået sådan at viden fra modersmålet overføres til andetsproget (se fx Laursen & Holm 2010). Men når det gælder børn, der tilegner sig to eller flere skriftsprog samtidig, vil transferprocessen typisk være dobbeltrettet. Hvad der mere præcist overføres, afhænger naturligvis af, hvilke sprog der er tale om og om en række andre kontekstuelle forhold. Og ikke mindst handler det om, hvordan omgivelserne skaber rum for, at børnene aktiverer og udnytter den viden, de har om andre sprog. "Tegn på sprog" finder sted i klasser, hvor lærere og pædagoger er engageret i at skabe sådanne rum og vil frem til 2014 fortsætte udforskningen af, hvad der kan ske, når der i undervisningen stræbes mod at give mulighed for, at børnene aktiverer deres biliteracyerfaringer.

Læs mere på projektets hjemmeside:  
<http://didak.ucc.dk/videncentre/uc2/tegpaaiprogram/>

## Litteratur

Bialystok, Ellen (1997). Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of Print. *Developmental Psychology* 33(3), 429-440.  
Buckwalter, Jan K & Yi-Hsuan Gloria Lo (2002). Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing* 11, 269-293.  
Daugaard, Line Møller (2010). "En spændende verden åbner sig" – at få øje på børns erfaringer med skrift på tværs af sprog. I: Helle Pia Laursen (Red.), *Tegn på sprog. Skrift og betydning i flersprogede klasserum* (s.82-89). København: Forlaget UCC.

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

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

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

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

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

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

Laursen, Helle Pia (Red.)(2010). *Tegn på sprog. Skrift og betydning i flersprogede klasserum*. København: Forlaget UCC.

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

Laursen, Helle Pia (Red.) (2009b). Tegn på sprog. *Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Anden statusrapport*. Lokaliseret den 8. januar 2010 på <https://didak.ucc.dk/public/dokumenter/UFEV/DIDAK/Statusrapport%20oktober%202009.pdf>

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

UFEV/DIDAK/Statusrapport%20oktober%202008.pdf

Laursen, Helle Pia & Lars Holm (2010). *Dansk som andetsprog. Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Frederiksberg: Danksælærerforeningen.

Laursen, Helle Pia, Line Møller Daugaard og Birgit Orluf (2010). Skrift på mange sprog. I: Helle Pia Laursen (Red.), *Tegn på sprog. Skrift og betydning i flersprogede klasserum* (s.74-81). København: Forlaget UCC.

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

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