

Speciale

Skriftpraktik i daginstitutionen – børns tegnbrug i daginstitutionens hverdag.

Literacy practices in pre-school context - Principles and purposes of children's sign making.



Navn: Maria Kolind Knudsen

E-mail: mariakolindknudsen@gmail.com

Vejleder: Ellen Krogh

Omfang: 127.598 anslag. 67 sider eksklusivt bilag.

Udfærdiget og indleveret ved IKV – Uddannelsesvidenskab
Syddansk Universitet, Odense.

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Baggrund	3
Feltbeskrivelse	7
Det lille børnehus.	7
Det store børnehus	8
Metodologiske overvejelser	9
Etnografisk feltarbejde	9
Observationer og deltagelse	11
Videoobservation	11
Registrering	12
Etiske overvejelser	14
De tre udfordringer	15
Adgang til felten	15
Roller	16
At være sociolog på sig selv	19
Pilotundersøgelse	21
Resultater	21
Teoretisk ramme	22
Literacy	22
Kommunikationsteori	25
Socialesemiotik	26
Analyse	29
Relations bearbejdende tegnbrug	30
Organiserende tegnbrug	36
Eksperimenterende tegnbrug	41
Pædagogisk organiseret tegnbrug	47
Diskussionsafsnit	52
Metodologisk udgangspunkt og validitet	52
Valg af teoriramme og analytisk tilgang	53
Perspektivering	57
Litteraturliste	59

Indledning

Ideen til dette speciale opstod på baggrund af ny viden om børns tidlige brug af skrift, som jeg fik mulighed for at tilegne mig i faget didaktik og faglighed under kandidatuddannelsen i pædagogik. Med en professionsbachelor uddannelse i pædagogik, samt flere års erhvervserfaring fra en fast stilling som pædagog i en daginstitution, havde jeg dannet mig nogle forståelser af børns tegnbrug og deres vej ind i skriftkyndighed. Disse forståelser blev forstyrret under min videre uddannelse, og jeg fandt det relevant og vigtigt at arbejde med emnet for at beskrive de nye perspektiver mere indgående. Specialet indledes med en baggrund, der indkredser problemfeltet og beskriver danske og internationale studier af relevans for undersøgelsen. Derefter følger afsnittene metodologiske overvejelser og teoretisk ramme, som giver en indføring i rammerne for indsamlingen af undersøgelsens empiriske materiale og det teoretiske udgangspunkt for analysen. I disse afsnit diskuteres og reflekteres undersøgelsens metodologiske og teoretiske udgangspunkt løbende. Analyseafsnittet er bygget op omkring analysen af fire kritiske skrifthændelser, som er repræsentative for kategorier af empiriens øvrige indsamlede skrifthændelser. I diskussionsafsnittet præsenteres undersøgelsens resultater og der gives en afrundende diskussion af metode og teori, samt en perspektivering til undersøgelsens relevans i forhold til pædagogisk praksis. Undersøgelsens empiriske materiale er vedlagt i to bilag, men specialet kan læses uafhængigt af disse bilag. Bilagene er vedlagt for at give læseren mulighed for at se skrifthændelserne i deres fulde længde, når der refereres til disse i analysen.

Baggrund

Skrivning og skriveundervisning er aktuelt set i fokus på hele uddannelsesområdet. Årsagen til dette, kan ses i lyset af, at der i dag stilles både højere og mere omfattende krav til individets skriftkompetencer, både i og uden for uddannelsessystemet. I dag er skriftkompetence en forudsætning for læring og uddannelse, men også for deltagelse i samfundsliv og arbejdsliv fordi skriftlig kommunikation i stigende grad også er bærende for hverdagslivets sociale aktiviteter, i kraft af medier som computere, smartphones og tablets (Matre, 2006: 9). I uddannelsespolitisk sammenhæng afspejles dette i en stigende opmærksomhed på skriftsproglige kompetencer gennem hele uddannelsessystemet. Børns tilegnelse af skriftsproglige kompetencer står i dag højt på den politiske agenda og anses ikke udelukkende som værende en sag for skolen, hvilket udmønter sig i et politisk mål om at daginstitutionerne integreres i arbejdet med at udvikle og

stimulere børnenes færdigheder inden for læsning og skrivning (Korsgaard, 2012). I 2011 blev børn- og ungeområdet samlet i *Ministeriet for Børn og Undervisning* med signal om, at barnets skriftsproglige udvikling måtte ses i sammenhæng og varetages på tværs af skolens og daginstitutionernes traditionelle grænser. Børns skriftsproglige kompetencer har traditionelt ikke været et fokusområde for daginstitutionerne og det pædagogiske personale står derfor over for at skulle etablere en praksis inden for et område, der ikke tidligere har været en del af daginstitutionens hverdag (Lorentzen, 2009, Broström & Jensen, 2012). For at tilbyde en massiv opkvalificering af det pædagogiske personales arbejde med børns sprog og understøtte implementeringen af de nye regler om sprogvurdering og sprogstimulering der trådte i kraft 1. juli 2010¹, iværksatte socialministeriet en storstilet efteruddannelsesindsats i form af "sprogpakken"², hvis mål var at tilbyde efteruddannelse til 6000 pædagoger og pædagogmedhjælpere i løbet af 2011 og 2012. Sprogpakkens teoretiske grundlag danner baggrund for den viden om børns tilegnelse af skriftsproglige kompetencer, der formidles til en stor gruppe pædagoger i Danmark og danner således udgangspunkt for en stor del af den pædagogiske praksis i arbejdet med sprogstimulering og sprogtilegnelse. I Sprogpakkens teorigrundlag kan der konstateres et fokus på børnenes indlæring af skriftsproglige kompetencer i form af at læse og skrive alfabetets bogstaver og det ekspliciteres, at: *"De (børnene) skal lære det grundlæggende princip i skriftsproget, at et bogstav er forbundet med en lyd, og at man, når man sætter bogstaver (og lyde) sammen, danner ord (sprogtilegnelse i teori og praksis:21)*. Dette peger på, at sprogpakkens teoretiske grundlag bygger på en definition af begrebet skriftsproglige kompetencer, hvor begrebet opfattes som evnen til at læse og skrive alfabetets bogstaver. I teorigrundlaget fremgår det desuden, at: *"Børn ikke som sådan skal lære at skrive ord i dagtilbud, da det vil kræve en systematisk læseundervisning"* (Sprogtilegnelse i teori og praksis:21). Den tilgang sprogpakkens teoretiske grundlag bygger på, kaldes lydmetoden og undervisning i denne metode forudsætter en ekspertviden om sprogets fonetiske system (lydsystem), som de fleste pædagoger ikke er undervist i på seminariet eller via efteruddannelse, hvilket også konkluderes i sprogpakkens teorigrundlag. Lydmetoden omfatter et syn på læsning og skrivning, hvor børn lærer at læse ved først at blive opmærksomme på sprogets lyde og derefter lærer de alfabetiske bogstavers standardudtale og at læse ortografisk regelmæssige enkeltord og korte tekster. I skolen har

¹ Sprogpakken – praksis der gør en forskel. <http://issuu.com/cokprint/docs/sprogpakken>

² Om sprogpakken. <http://www.sprogpakken.dk/kommune/index.php>

lydmetoden i generationer repræsenterer den dominerende opfattelse af, hvordan børn tilegner sig skriftsproglige kompetencer (Kjertmann, 2006) og at lydmetoden udgør grundlaget for en stor del af den danske og internationale læseundervisningspraksis, er blandt andet forårsaget af positive forskningsresultater (Elbro, 2001). Inden for de senere år har en anden tilgang til forståelsen af børns læse- og skriveindlæring imidlertid vundet fremgang. Teorierne inden for disse tilgange er, i modsætning til den traditionelle læseforskning, som fortrinsvis bygger på testresultater (Street, 2003), udviklet på baggrund af etnografiske metoder og repræsenteres internationalt ved forskningsgrenene "Emergent literacy"³ (Clay 1966, Sulzby 1986, Hagtvet, 2002a, Fast 2007), som beskæftiger sig med børns læse- og skrivetilegnelse i miljøer uden for skolen "Literacy From Infancy" (Söderbergh 1977, 2009, Kjertmann, 2002, 2004), hvor fokus er børns tale og skrift i samspil i den tidlige sprogudvikling og "New Literacy Studies"(NLS), som undersøger læse- og skrivekompetencer som sociale situerede praktikker, der påvirkes af de kulturelle rammer de udøves i (Barton, 2007, Barton, Hamilton & Ivanic, 2000, Gee, 2012, Kress, 1997). Fælles for disse tilgange er, at børns skriftsproglige tilegnelse ses som en social og kommunikativ praksis, der er afhængig af den kontekst og de kulturer den udføres i. Forskningsgrenene Emergent literacy og Literacy from infancy, præsenterer et syn på, hvordan voksne kan støtte børns skriftsprogstilegnelse via leg og uformelle samtaler frem for undervisning⁴ og åbner for muligheden for, at den første læsning og skrivning kan læres uden indledende undervisning i skriftens alfabetiske princip (Kjertmann, 2006). I dag bruger en stor del af danske børn mange af deres vågne timer i daginstitutioner og der kan derfor argumenteres for, at de skriftsproglige kompetencer, som børnene tilegner sig gennem uformelle og sociale aktiviteter med skrift, i lige så høj grad sker i daginstitutionen som i hjemmet. Mens "Emergent literacy" og "literacy from infancy" forskningen, sætter fokus på børn skriftsprogstilegnelse i form af alfabetets bogstaver, har socialsemiotiske forskere som Gunther Kress påpeget behovet for en udvidelse af opfattelsen af, hvad det vil sige at mestre skriftsprog. Kress foreslår en udvidet definition, hvor det at besidde skriftsproglige kompetencer, opfattes som evnen til at skabe mening gennem tegnbrug via forskellige medier og i forskellige kontekster. I den socialsemiotiske tilgang til børns brug af

³ Begrebet "Emergent literacy" kritiseres blandt andet af Bjørklund (2008), da ordet "Emergent" antyder, at barnet er på vej til at skrive, hvorimod forskere som Kress (1997), Lorentzen (2009), Evensen (1997) påpeger, at børnene faktisk skriver, men ofte gør det uden for de konventionelle rammer der indbefatter brug af alfabetets bogstaver.

⁴ Læse- og skriveforsker Kjeld Kjertmann, foreslår begrebet "Indkulturering", som begreb for voksnes støtte af børns skriftsproglige udvikling i ikke formelle læringsituationer (Kjertmann, 2004, 2006)

skriftsproget er tegnet i fokus og børn ansues som sociale aktører, der alene eller sammen med andre anvender, producerer, fortolker, værdisætter og på andre måder interagerer med de skriftsproglige ressourcer der er tilgængelige for dem i en given social kontekst (Kress, 2010). I forhold til den pædagogiske praksis i daginstitutionen betyder dette, at fokus rettes mod hvordan tegn fungerer som ressourcer, hvormed forskellige børn forfølger forskellige mål (Lauersen, 2010). Kress's definition er relevant i forhold til det pædagogiske arbejde med børns skriftsprogstilegnelse i daginstitutionen, fordi den åbner for at se børnenes brug af tegn som en udvikling af nødvendige ressourcer for deres vej ind i tekstkulturen. Desuden retter forskningsgrenen NLS fokus mod, at brugen af skriftsproget knytter sig til den sociale og kulturelle kontekst, som den får mening igennem. I nordisk forskning er der lavet enkelte undersøgelser med fokus på børnehalebørns brug af skriftsproget med Kress's udvidede definition af skriftsproglige kompetencer som udgangspunkt (Björklund, 2008, Lorentzen, 2009). I dansk sammenhæng har Helle Pia Lauersen (Lauersen, 2010) anvendt Kress's udvidede tegnbegreb i forhold til inddragelsen af etniske minoritets børns skriftsproglige erfaringer i skolen, mens forskning rettet mod børns tilegnelse af skriftsproglige kompetencer i daginstitutionen fortrinsvis har haft fokus på tilegnelsen af det alfabetiske skriftsprog (Wiborg, 1997, Kjertmann, 2002, Wiwe & Kristensen, 2013). I dette speciale vil børnehalegruppen i daginstitutionen være i fokus og børnenes læse- og skriveaktiviteter vil blive observeret ud fra Kress's socialesemiotiske tilgang og definition af læse- og skrive kompetencer. Målet med dette speciale er, at skabe viden om den måde, hvorpå børnehalebørn udtrykker sig gennem tegnbrug, med hvilke formål de gør dette og hvordan daginstitutionskonteksten påvirker tegnbrugen. Børnenes brug af skrift observeres i den institutionelle hverdag via etnografiske metoder, som egner sig særligt godt til formålet, fordi de gør det muligt, at få øje på hvordan skriftsproglige aktiviteter finder sted i forskellige sociale og kulturelle sammenhænge og rummer flere aspekter (Street & Rogers, 2011). I specialet ses børnenes tegnbrug ud fra deres perspektiver og deres brug af tegn vil blive observeret som kommunikation og meningskabende aktiviteter. Gennem denne viden tilstræbes det at danne grundlag for didaktiske refleksioner i forhold til pædagogiske arbejde med at udvikle daginstitutionens sproglige miljø og pædagogens rolle som eksperter i forhold til børns brugs af tegn i daginstitutionens hverdag. Yderligere vil specialet sætte fokus på NLS og socialesemiotikken som teoretiske perspektiver at anskue børnehalebørns skriftsprogstilegnelse ud fra. Sprogpackens

teorigrundlag sætter fokus på et specifikt område af læse- og skriveforskningen, hvis relevans for især skrivning i skolen ikke anfægtes i specialet, men i kraft af ovenstående beskrivelse af andre forskningsgrene inden for læse- og skriveforskningen, fremstår vigtigheden og relevansen af at skabe ny viden om børns skriftsprogstilegnelse ud fra nye perspektiver.

Feltbeskrivelse

Indsamlingen af denne undersøgelses empiriske materiale fandt sted i to danske daginstitutioner. For at give et indblik i den kontekst empirien blev indsamlet i, samt den kontekst børnene befandt sig i når de brugte tegn, følger en kort beskrivelse af de to daginstitutioners fysiske indretning og daglige rutiner.

Det lille børnehus.

Det lille børnehus er et lille og centralt beliggende børnehus med en vuggestuegruppe på 11-12 børn og en børnehavegruppe på ml. 22-24 børn. Børnehuset er fysisk placeret i midtbyen og forældregruppen er karakteriseret ved stor diversitet i alder, uddannelse, social og kulturel baggrund. Børnehuset har 7 fastansatte pædagoger og har skiftende pædagogstuderende fra byens seminarier. Børnehusets mål er, at skabe en hyggelig og overskuelig hverdag for børnene. Der planlægges aktiviteter ud fra børnenes ønsker og behov – ligesom der arbejdes mere målrettet med læreplanstemaer.

Det fysiske rum og indretning

Børnehavegruppens lokaler er indrettet med to åbne rum, hvor pædagogerne kan overskue alle børnenes aktiviteter. Der er afgrænsede områder, hvor det er meningen at børnene skal lege forskellige lege. For eksempel er pladsen, hvor der skal leges med biler markeret med et legetæppe og afgrænset med farvet tape. De forskellige legeområder er afskærmede med reoler. I det ene lokale er der placeret en Computer, hvor børnene kan få lov at spille. Desuden findes et aflukket puderum, hvor mange børn leger tumlelege. I det andet lokale findes et bord, hvor børnene kan tegne, klippe og lege med perler. Børnene har direkte adgang til A4 papir, sakse, linealer og farveblyanter. Ønsker de at arbejde med andre materialer, skal de spørge de voksne. I garderoben har børnene deres egen plads med billede og navn, hvor de kan hænge tøj og personlige ejendele. På badeværelset er der kasser med børnenes navne, hvor de har bleer og

ekstra tøj. I børnehavegruppens rum er der en reol med skuffer med børnenes navne på. Her opbevares tegninger, perleplader, små pinde og andre personlige ting. Børnehuset har en stor legeplads med gynger, klatrestativ, sandkasse, gynger, legehuse og boldbane.

Dagligdag og rytme

Børnehusets rytme og dagligdag er præget af struktur og rutiner. Hele børnehavegruppen samles tre gange dagligt, først til morgensamling kl. 9, derefter til middagsmad kl. 11 og til sidst til eftermiddagsmad kl. 14. Til morgensamlingen sidder børnene i en rundkreds sammen med pædagogerne. Børnene kan fortælle, hvis de har oplevet noget, de har lyst til at dele med gruppen. Pædagogerne hjælper børnene med at øve det at række fingeren op, at huske en fælles besked og vente på tale-tur. Der bliver talt om hvilken dag i ugen det er, hvor mange børn der er i børnehaven den dag, hvem der mangler og hvem der skal i gå i grupper efter samlingen. Derefter spiser børnene frugt fra et fælles fad. Om formiddagen, hvor der er bedst normering, er børnene ofte indenfor. De laver aktiviteter i grupper, eller leger i børnehusets lokaler. Om eftermiddagen er børnene ofte ude på legepladsen i det omfang vejret tillader det.

Det store børnehus

Det store børnehus er et integreret børnehus, normeret til 35 vuggestuebørn og 42 børnehavebørn. Vuggestuen har hjemme i hus 1, hvor de er inddelt i tre stuer. I takt med at vuggestuebørnene fylder tre år, optages de i en af børnehavegrupperne. Børnehaven hører hjemme i hus 2, hvor de er fordelt på to stuer, med henholdsvis 18 børn og 24 børn. Det store børnehus rummer altså en stor børnehavegruppe med mange børn på hvert alderstrin. Personalegruppen består af 4 pædagoger, en pædagogmedhjælper og to pædagogstuderende. I det store børnehus ønsker man, at tilbyde børnene en række aktiviteter, tilpasset deres udviklingsniveau. Stuerne tilbyder derfor ikke nødvendigvis de samme aktiviteter, da børnegrupperne har forskellige sammensætning. I det store børnehus tilstræber man en høj grad af samarbejde, både mellem stuerne og mellem aldersgrupperne.

Det fysiske rum og indretning

I det store børnehus er de to børnehavegrupper fornylig blevet slået sammen og rummene er blevet åbnet, så der er gennemgang. Det giver tre meget store rummelige lokaler foruden et

gangareal, hvor børnene også kan opholde sig. I gangarealet befinder børnenes garderobe sig, hvor de har deres egen plads. Børnene har også hver en skuffe til opbevaring af tegninger og andre personlige ejendele. Lokalerne er funktionsopdelt, så det ene lokale er indrettet med henblik på kreative aktiviteter med direkte adgang til modellervoks, perler, papir, sakse, og farveblyanter. Hvis børnene ønsker at arbejde med andre materialer kan de spørge de voksne. Et andet lokale er indrettet med dukkekrogsmøbler og læsehjørne og et tredje er indrettet med plads til leg med lego, klodser og plastikdyr. Ligesom i "det lille" børnehus er legeområderne markeret med farvet tape og tæpper. Husene er forbundet af en stor, fælles legeplads med store sandkasser, motorikbane, plads til vandleg, bålplads, mange cykler og gemmesteder. Desuden er der et værksted, hvor børnene kan arbejde med træ og maling sammen med en voksen.

Dagligdag og rytme

Det store børnehus har en løs struktur. Der er ingen morgensamling og når der spises frugt, er det valgfrit om børnene vil komme og være med eller ej. Dette skaber lange tidsrum, hvor børnene har mulighed for at fordybe sig kreativt. I gangarealet findes en tavle med billeder af børn og pædagoger. Hvis børnene skal være i en gruppe om formiddagen, kan de se deres billede under billedet af den pædagog, de skal være sammen med. Disse situationer skaber en del forvirring, da især de mindre børn kan have svært ved at afkode systemet. Om formiddagen opholder børnene sig ofte inde og laver aktiviteter i grupper. Eftermiddagen bruges ofte på legepladsen. Dog er der en stor fleksibilitet i forhold til, hvis en gruppe børn ønsker at være inde, mens de øvrige børn er på legepladsen.

Metodologiske overvejelser

Etnografisk feltarbejde

Studiet som undersøgelsen bygger på, har som overordnet mål at udvikle viden om børnehavebørns brug af tegn, sådan som den udfolder sig i daginstitutionens hverdag. For at indfange aspekterne ved børnehavebørnenes tegnbrug, har jeg valgt en kvalitativ tilgang i form af etnografisk feltarbejde, hvor jeg har været til stede og observeret situationer hvor brugen af tegn har fundet sted. Undersøgelsens metodiske udgangspunkt er inspireret af forskertraditionen "New Literacy Studies" (Barton 1994, Barton, Hamilton & Ivanic 2000, Gee 2012, Kress 1997), hvor brug

af tegn forstås som en social praksis. Det er centralt for NLS at kunne studere tegnbrug og tekster i deres tilblivelseskontekst. Derfor har jeg valgt at gøre brug af etnografiske undersøgelsesmetoder, som gør det muligt at studere skrifthændelserne som de udfolder sig i det felt der undersøges. Etnografisk feltarbejde er en kvalitativ metodologi, der danner ramme om en række andre metoder og teknikker, heriblandt deltagende observation og videoobservation, som er anvendt i denne undersøgelse. Metoderne indebærer, at forskeren bevæger sig et sted hen og gennemfører sin undersøgelse der i et tidsrum. Foruden en pilotundersøgelse af to dages varighed, gennemførte jeg et feltstudie af to ugers varighed i to forskellige børnehuse. Jeg valgte at observere i to forskellige børnehuse for at se, om der kunne findes mønstre i børnenes måde at bruge tegn på og deres formål med tegnbruget, der gik igen i de to institutioner. Derudover ønskede jeg at se hvilken indflydelse de forskellige rammer i de to institutioner havde på min rolle som observatør.

Kirsten Hastrup beskriver, at feltarbejdet ikke egner sig specielt godt til at indsamle data i konventionel forstand, men til gengæld er uforligneligt når det drejer sig om at skaffe viden om alt det der foregår mellem mennesker og mellem mennesker og samfund (Hastrup, 2010:55). Forskerens mål er, at finde mening i begivenheder og fænomener ud fra deltagerens perspektiv og her kan de to metoder, hvormed empirien indsamles belyse og validere hinanden (Christensen, Elf & Krogh 2014:30). Igennem metoderne bliver det:

"Muligt at få indsigt i, hvordan mennesker gennem social praksis konstruerer deres verdensbillede og tilskriver mening og betydning til hændelser, handlinger og personer" (Kristiansen og Krogstrup 1999: 99).

Denne styrke kan samtidig kritiseres for at være en svaghed. Det forhold, at forskerens øjenvidneudsagn er med til at sætte præmissen for den foreliggende empiri må reflekteres. For at imødekomme dette reflekteres Cato Wadels "tre udfordringer", "adgang", "roller" og "at være sociolog på sig selv" i afsnittet "det tre udfordringer". Fortolkningen af den indsamlede empiri er sket på grundlag af et hermeneutisk videnskabsideal med udgangspunkt i Hans Georg Gadamer (Kvale & Brinkmann 2009: 234). Forskningsstrategisk tages der udgangspunkt i en induktiv tilgang, idet det tilstræbes, at minimere det forudindtagede og lade empirien guide dele af teorivalget

(Rønn, 2006: 185). Dog har jeg anvendt New Literacy Studies, kommunikationsteori og socialesemiotisk tilgang som overordnet teoretisk ramme og teorivalget falder derfor inden for disse rammer. Jeg er bevidst om, at den udvalgte empiriske "virkelighed" ikke er ensbetydende med virkeligheden, men kan betragtes som et perspektiv på denne (Gulløv & Højlund, 2003:25). Min forståelse er positioneret og inspireret af teoretiske vinkler samt personlig erfaring og forforståelse. Dette spiller alt sammen en rolle i forhold til indsamlingen af empiri og efterfølgende bearbejdning.

Observationer og deltagelse

'Deltagerobservation' er sammensat af to forskellige ord. På den ene side refererer ordet deltagelse til involvering og oplevelse på egen krop. Deltagelse indbefatter en sanset opmærksomhed, der refererer til hele erfaringsaspektet. På den anden side peges der på observation, som indbefatter en distance til den situation, man deltager i. Deltagende observation indebærer altså, at man giver sig hen, men ikke lader sig totalt opsluge (Wadel 1991:27). Spørgsmålet om deltagelse behandles indgående i afsnittet "roller", som beskriver de udfordringer jeg mødte i forbindelse med at finde en balance mellem deltagelse og distance. Med henblik på den distance det var nødvendigt at skabe for at analysere det empiriske materiale, er afsnittet "at være sociolog på sig selv" udarbejdet med teoretisk udgangspunkt i Cato Wadel (Wadel, 1991).

Videoobservation

Videoobservation er anvendt i denne undersøgelse, som et supplement til indsamling af empiri via deltagende observation. Videoobservation er velegnet til at fastholde forskellig kropsliggjort, kontekstafhængig handling og en stor fordel er, at det er muligt igen og igen at fortolke materialet, uden at være begrænset af de fortolkninger der først er lagt ind i materialet (Raudaskoski, 2010). Der var ikke på forhånd udvalgt bestemte principper for optagelserne udover et tematisk fokus på børnenes brug af tegn og symboler. I mange tilfælde er optagelserne anvendt for at genkalde og udrede længere forløb, der ikke var mulige at nedskrive som feltnoter med et fyldestgørende resultat. De fleste optagelser er af oplæsning eller aktiviteter planlagt af pædagogerne, fordi det her har været muligt på forhånd at vide, at en relevant aktivitet skulle foregå. At forsøge at gætte hvornår spontane relevante aktiviteter vil opstå i en børnegruppe er en stor udfordring og forsøg på at filme det "relevante" førte ofte til, at jeg kom for sent, fordi min opmærksomhed blev afledt af noget andet interessant. Derfor udspringer optagelserne af impulsivt opståede aktiviteter af

min intuition i forhold til situationen i daginstitutionen. Det betyder også, at det i optagelserne har været muligt at aflæse mange forskellige former for aktivitet og interaktion, der indfanger børnenes bevægelser og uforudsigelighed i samværet. En anden udfordring ved brug af videoobservation er, at de personer der filmes i mange tilfælde er opmærksomme på, at de bliver filmet. Det bliver derfor sværere for forskeren at "være en flue på væggen" (Raudaskoski, 2010:88). I nogle tilfælde oplevede jeg, at børnene stoppede med de aktiviteter, jeg ønskede at filme, når jeg tog Ipaden frem. Når børnene rettede opmærksomheden mod Ipaden, kunne de glemme den aktivitet, de var i gang med, og begyndte interesseret at spørge, om man kunne spille på Ipaden. Det kan derfor diskuteres, om valget af en Ipad mini til optagelse af videosekvenser var optimalt. Dog kan der argumenteres for, at den lille størrelse og det meget diskrete kamera gjorde, at børnene i mange tilfælde ikke lagde mærke til at de blev filmet, men antog at jeg sad og skrev på Ipaden.

Videooptagelserne har bidraget til empirien ved at gøre det muligt at overskue en stor gruppe børns deltagelse i en aktivitet og senere forsøge at forstå og fortolke det enkelte barns rolle og intentioner, hvilket kunne være svært at indfange alene ved at nedskrive feltnoter.

Registrering

I etnografiske studier er det afgørende at beskrivelser og analyser fastholder den særlige form for indsigt som deltagelsen i felten har givet. Observationerne må systematiseres og forstås gennem analytiske begreber, der gør det muligt at se mønstre på tværs af børnenes aktiviteter med tegn og symboler (Christensen, Elf & Krogh, 2014:55). Jeg udarbejdede et observationskema, som jeg benyttede i min observationsperiode⁵. Skemaet blev opdelt i en fortællende del og en registrerende del, hvor begrebet "skrifthændelse" angav den fortællende del. Ofte skrev jeg observationer ned i den fortællende del, som en sammenhængende fortælling, for senere at tage dem frem og udfylde den registrerende del.

Under feltbesøgene skrev jeg feltnoter med fokus på observationskemaets spørgsmål i en medbragt notesbog. Jeg gjorde dette, da børnenes mange aktiviteter og hurtige skift i aktiviteter besværliggjorde udfyldningen af observationskemaer i situationen. Kirsten Hastrup beskriver, hvordan nedskrivning af feltnoter i en notesbog kan blokere for den umiddelbare forståelse, fordi man mens man skriver, er reporter og ikke deltager (Hastrup, 2010:68). Jeg anvendte derfor

⁵ Se bilag 1 og 2

bevidst notesbogen som en strategisk mulighed for at skifte position fra deltager til observatør og søgte at nedskrive mine noter i situationer når min deltagelse ikke var påkrævet. Umiddelbart efter feltbesøgene udfyldte jeg observationsskemaerne ud fra indholdet af de observerede cases og videooptagelser. Registreringen af videooptagelser skete i samme observationsskema som feltnoterne og efter samme principper. Dog var der den forskel, at en videooptagelse i mange tilfælde rummede flere cases, fordi flere børns aktiviteter var indfanget og blev tydeliggjort ved gentagne gennemgange af optagelserne. Fra forskningsprojektet "faglighed og skriftlighed" (Christensen, Elf & Krogh, 2014), hvor etnografisk feltarbejde anvendes som metode, har jeg lånt analysebegrebet "kritisk skrivehændelse", der i denne undersøgelse benævnes "kritisk skrifthændelse", da den både omfatter børnenes skrivning og tolkning af tegn. Begrebet er udviklet med inspiration fra Bent Flyvbjergs kategorisering af case-typer (Flyvbjerg 2010), herunder "den kritiske case" og Erickson (Erickson, 1977), der opererer med begrebet "key incidents", som en kerne i rapporter fra feltarbejde. Definitionen af en "kritisk skrifthændelse" kan formuleres således: "Når denne særlige situation får et sådant forløb, så er det forventeligt at lignende situationer får lignende forløb" (Christensen, Elf & Krogh, 2014:57). Ud fra det samlede empiriske materiale, bestående af 51 cases fra de to børnehuse, har jeg uddraget en række kritiske skrifthændelser af afgørende relevans for analysen. Disse kritiske skrifthændelser vil fungere som grundlag for de mønstre og pointer, der udledes i analysen og danner baggrund for diskussion og konklusion.

Feltnoterne blev til i forskellig tidsmæssig afstand fra det, de beskrev, men ifølge Hastrup er det ikke afgørende for deres relevans i forhold til at fastholde konkrete erindringer om livet i felten. Konsekvensen er dog, at oplevelserne ikke kan opfattes som evidens i klassisk positivistisk forstand, fordi de ikke står uden for den erfaring man gjorde sig i en ikke-gentagelig social situation (Hastrup, 2004). At registrere er således ikke en neutral teknisk indsamling af et empirisk råmateriale, men indeholder allerede subjektive fortolkninger fordi der ikke findes en uformidlet måde, hvorpå man kan repræsentere den sociale verden i en tekstlig form (Strandell, 1994:32). Den indsamlede empiri er derfor præget af de fortolkninger af situationens indhold, der er gjort i observationsøjeblikket. Heller ikke videoobservation kan opfattes som en neutral teknik. Da videooptagelserne var optaget med en håndholdt Ipad, viste de tydeligt hvordan optagelserne var sociale konstruktioner i sig selv (Raudaskoski, 2010). Optagelserne var en afspejling af, hvad jeg

som observatør fandt interessant at filme. Derfor har teoretiske forankringer og forforståelser præget videooptagelserne på line med nedskrivningen af feltnoter.

Etiske overvejelser

Forestillingen om det inkompetente barn, der socialiseres til en moden voksen, har frataget børn et privatliv i forhold til forskning og det er voksne, der forvalter tilsagnet om børnenes deltagelse i forskningsprojekter og undersøgelser (Gulløv & Højlund, 2003). Der er ingen formelle etiske krav om børns informerede samtykke, så tilladelsen sker alene gennem accept fra forældre og personale (Gulløv, 1998:13). Forældrene i de to børnehuse blev skriftligt orienteret om projektets hensigt og metoder og fik mulighed for at sige til eller fra på deres børns vegne. Ingen forældre gjorde brug af muligheden for at sige fra og kun tre forældrepar undlod at melde tilbage, hvorfor deres børns aktiviteter ikke indgår i det indsamlede empiriske materiale. Jeg har således indhentet skriftligt informeret samtykke for alle de børn, hvis aktiviteter danner grundlag for det empiriske materiale. Idet børnene ikke formelt havde mulighed for at frasige sig observationerne, gav jeg dem mulighed for at undslå sig og markere deres privatliv i forbindelse med observationsprocessen. Jeg brugte en tilgang, hvor jeg spurgte de børn jeg ønskede at observere, om jeg måtte sidde og kigge på at de legede. Jeg fik ikke nej de to dage pilotundersøgelsen varede og fremadrettet kun enkelte gange i det store børnehus, hvilket vil blive uddybet senere under afsnittet "roller". Ligeledes er samtykkeerklæringer indhentet fra personalet i de to daginstitutioner, da jeg herved sikrede mig, at alle var bevidste om, hvad formålet med min tilstedeværelse var. Principielt kunne mine observationer have fundet sted i hvilket som helst børnehus. De to børnehuse i nærværende undersøgelse er udvalgt på grund af den adgang min position som tidligere ansat og kollega gav. Navne på børnehuse, ansatte, ledere og børn, har ikke relevans for undersøgelsens empiriske materiale. Derfor er alle navne anonymiseret. Det har dog været nødvendigt at skelne mellem de to børnehuse, da jeg fandt forskelle i selve observationsprocessen. Derfor er de benævnt "det lille" og "det store" børnehus. En etisk faktor, der bør overvejes i forbindelse med kvalitativ forskning er, at forskeren selv er det primære forskningsredskab i processen. Forskeren har ansvar for at kende til egne værdimæssige holdninger, fordomme og hvordan disse kan påvirke den måde, hvorpå der handles (Brinkmann, 2010). For at imødekomme dette indeholder metodeafsnittet det uddybende afsnit "At være sociolog på sig selv" med reference til Wadel (1991).

De tre udfordringer

Kvalitativ forskning er ofte blevet kritiseret for at være subjektiv (Hammersley og Atkinson, 1995: 36), fordi forskningen går gennem forskerens egne erfaringer og sociokulturelle filter. For at undersøgelsen kan gøres videnskabelig, kræver det en kritisk refleksion, der kun kan opnås gennem distance. Distancen gør det muligt, at begrebsliggøre den indsigt der opnås gennem deltagelse. Som forskningsmetode kræver deltagerobservation, at der redegøres for arbejdsprocessens konkrete kontekst. Denne kontekst deler Wadel op i tre udfordringer (Wadel 1991:27).

1. Adgang
2. Roller
3. Være "sociolog på sig selv", være "sin egen informant"

Her følger en redegørelse for, hvordan de tre udfordringer udfoldede sig under arbejdsprocessen med specialet.

Adgang til felten

Felten betegner det sted, hvor den etnografiske undersøgelse finder sted. Accepten af forskeren må komme fra felten selv, men selv om accepten kommer fra nogle sider, kan den mangle fra andre. Felten består af forskellige aktører med forskellige positioner, i dette tilfælde ledere, personale, forældre og børn i det store og det lille børnehus. Forskeren har som udgangspunkt en rolle som indtrængende i "de indfødtes" verden og må derfor hele tiden arbejde på at legitimere sin indtrængen (Christensen, Elf & Krogh, 2014:50). Kirsten Hastrup taler om, at man må have en fornemmelse for stedet, for at kunne gennemføre deltagende observation (Hastrup, 2010:59). Med dette i mente valgte jeg, at tage kontakt til lederen af det lille børnehus, hvor jeg tidligere har været fastansat som pædagog. Lederen var meget positiv og ville gerne hjælpe mig med at få adgang til at observere i børnehuset og formidlede kontakt til et andet børnehus i området, det store børnehus. Her kendte jeg personalet fra kurser og møder, men havde aldrig været kollegaer med dem. På den måde blev lederen i det lille børnehus en "gatekeeper" i forhold til min adgang til felten (Bryman, 2012:151). Lederne i begge børnehuse støttede fremadrettet op om mit projekt ved at tale positivt om det til personale og forældre og hjælpe med uddeling og indsamling af

informationsbreve og samtykkeerklæringer. Da det ikke var lederen, men personalet og børnene jeg havde til hensigt at observere, vurderede jeg, at det var vigtigt at personalegruppen individuelt skrev under på en samtykkeerklæring, der gav mig tilladelse til at skrive noter og filme deres aktiviteter med og omkring børnene. Jeg gjorde det klart, at det ikke var det pædagogiske personales praksis, men udelukkende børnenes aktiviteter der var i fokus. Jeg sendte ligeledes et informationsbrev og en samtykkeerklæring ud til forældrene i børnehuset. Jeg fik alle samtykkeerklæringer tilbage med positive tilsagn og kunne således begynde mine observationer vel vidende, at personale og forældre var grundigt informeret. Adgangen til felten var ikke kun betinget af den fysiske adgang til børnehusene, men omfattede også, at feltets "indfødte" gav mig adgang til at observere deres aktiviteter. For at opnå dette, måtte jeg indtage forskellige roller, der legitimerede min tilstedeværelse.

Roller

I deltagerobservation er forskeren nærværende og trækker altid på mange roller. Det er ikke den direkte brug af forskerrollen, der sættes i spil i deltagerobservation (Wadel 1991:28).

Det lille børnehus

I det lille børnehus, hvor jeg gennemførte min pilotundersøgelse, fik jeg prøvet mine roller af. Jeg skulle både forholde mig til de roller jeg indtog i forhold til børnene og til pædagogerne i børnehuset. I det lille børnehus havde som udgangspunkt tænkt mig at indtage en tilbagetrukket rolle, men fandt ud af at det ikke kunne lade sig gøre, i hvert fald ikke den første dag. Børnene stillede utroligt mange spørgsmål og ville gerne finde ud af hvad jeg var for en slags voksen. Jeg forklarede som planlagt, at jeg var en voksen der arbejdede med at skrive, og at jeg skrev om, hvordan børn legede. Den forklaring var fyldestgørende for de fleste. I det lille børnehus afholdes der hver morgen samling og her fik jeg mulighed for at præsentere mig for hele børneflokkens og forklare hvad jeg skulle i børnehuset. Gensynet med mine tidligere kollegaer gav anledning til positive samtaler og smil. Jeg fik indtryk af, at min relation til pædagogerne i børnehaven havde indflydelse på, at børnene hurtigt accepterede min tilstedeværelse. Jeg fandt det ind imellem problematisk at trække mig fysisk tilbage fra børnegruppen, da mange børn gerne ville være fysisk tæt på mig. For eksempel lod det til at være attraktivt at sidde på mit skød under børnehavegruppens morgensamling. Jeg fik indtrykket af, at børnene ikke accepterede, at en voksen indgik i fællesskabet uden at være til rådighed med den hjælp og det nærvær de voksne

plejede at forsyne dem med. Jeg valgte at lade børnene komme tæt på mig og tage besværet med at skive noter med et barn på skødet midt i børneflokket. Desuden fandt jeg det gavnligt for relationen til børnene, at hjælpe med dagligdagens omsorgsopgaver som at binde snørebånd og åbne madpakker. På dag to virkede det som om at nyhedens interesse var dæmpet en smule, og jeg kunne finde en balance mellem det nærvær børnene krævede, og den ro jeg behøvede for at tage noter. Som Wadel pointerer, var det altså ikke muligt eller gavnligt udelukkende at indtage en forsker rolle. Jeg blev bevidst om, at min rolle som observatør måtte tage udgangspunkt i rollen som pædagog/voksen for, at jeg kunne skabe den ønskede relation til børnene. Først når denne relation var skabt, accepterede de min tilstedeværelse og lod mig observere deres aktiviteter uden forstyrrelser. Jeg blev positivt overrasket over, hvor let det var for mig at få adgang til at observere børnenes leg. Jeg placerede mig i udkanten af legen, så jeg ikke var fysisk i vejen. Børnene stillede mig gerne et par spørgsmål og jeg svarede kort. Derefter lod de til at acceptere min tilstedeværelse og legede upåvirkede videre. Jeg fik fornemmelsen af, at de i de fleste tilfælde "glemte", at jeg var der og accepterede, at jeg fordybede mig i mit skriveri. I et tilfælde drillede to børn hinanden og det forurettede barn kontaktede ikke mig for at få hjælp, men gik ud for at finde en "voksen" til at hjælpe med at løse konflikten. Det gav mig et indtryk af, at børnene havde accepteret min dobbeltrolle som voksen/pædagog og forsker.

Personalet i det lille børnehus er mine tidligere kollegaer. For ikke at falde tilbage i min gamle rolle som pædagog og kollega, havde jeg gjort meget ud af at fortælle, hvad de kunne forvente af mig under min observationsperiode. Jeg havde udarbejdet et informationsbrev, hvor jeg havde forklaret, at jeg ønskede at indtage en tilbagetrukket rolle, men at jeg gerne ville hjælpe med små praktiske opgaver. Det viste sig hurtigt, at jeg kom til at indgå mere i det pædagogiske arbejde end jeg havde regnet med. En grund var, at relationerne til børnene skabes i forbindelse med de daglige rutiner, så deltagelsen viste sig at være nødvendig for, at jeg kunne komme helt tæt på børnene i deres leg. Deltagelsen virkede naturlig for mig og legitimerede min tilstedeværelse. Mine tidligere kollegaer udtrykte ikke forventninger om, at jeg skulle deltage i det pædagogiske arbejde. Dog kunne jeg mærke, at mine tidligere rutiner fra min tid som fastansat var dybt indlejret i mig på flere planer. Mentalt følte jeg en trang til at hjælpe mine tidligere kollegaer og udnytte mine tidligere kompetencer. Fysisk kunne jeg mærke en reaktion, f.eks. når opvaskemaskinen larmede, fordi den var færdig. Jeg følte en fysisk trang til at bidrage og give en

hånd med. I det lille børnehus, var det derfor nødvendigt for mig, at være meget opmærksom på at balancere mine roller som pædagog og forsker, så pædagog rollen ikke overskyggede forskerrollen og dermed forstyrrede min koncentration under mine observationer. Jeg noterede mig løbende mine tanker og indtryk vedrørende mine roller, hvilket hjalp mig til at få øje på de situationer, hvor jeg skulle være opmærksom på ikke at "være på arbejde" som pædagog.

Det store børnehus

Jeg oplevede starten på min observationsperiode i det store børnehus, som markant anderledes end i det lille børnehus. Til forskel fra det lille børnehus kendte jeg kun personalet i det store børnehus overfladisk. Jeg blev modtaget positivt, men de mere overfladiske relationer til personalet og det manglende kendskab til børnehusets fysiske rammer gjorde, at der gik længere tid før jeg indgik i hverdagen som en naturlig del af børnehuset. I modsætning til min observationsperiode i det lille børnehus, oplevede jeg ikke den samme fysiske og mentale trang til at indgå i det pædagogiske arbejde i det store børnehus. Dette gav større frihed til at indtage rollen som observatør, en rolle der dog først blev mulig at indtage fuldt ud efter at have skabt relationer til børnegruppe. I det store børnehus var der ikke samlinger, hvor alle børn var til stede på en gang. Derfor havde jeg ikke mulighed for at præsentere mig for alle børnene. Det tog derfor længere tid at skabe relationer til børnene og dermed få adgang til at observere deres leg, uden at det virkede forstyrrende for dem. Ved flere lejligheder fik jeg et nej, når jeg spurgte om jeg måtte sætte mig og kigge på at de legede, og et barn spurgte endda, om jeg var en voksen der kom for at forstyrre og irritere børnene. Jeg besluttede, at jeg måtte arbejde på at danne relationer til børnene, for at få adgang til feltet. Jeg lærte børnenes navne at kende, hvilket lod til at være meget vigtigt for dem. Dette viste sig ved, at flere børn spurgte: "Hvor mange kan du nu", med hentydning til hvor mange børn jeg kunne navnene på. Jeg meldte mig som frivillig til at smøre solcreme på til middag, da jeg fra mit tidligere arbejde som pædagog vidste, at det var en god måde at skabe relationer til børnene på. Påsmøringen varede et par minutter, hvor der var grundlag for småsnak og kropskontakten krævede og skabte tillid. Desuden oplever børnene, at jeg havde en funktion som voksen/pædagog i børnehuset, hvilket hjalp dem til at acceptere min tilstedeværelse. Ifølge Wadel, vil forskerprocessen medføre, at nogle personer, voksne såvel som børn, bliver nøgleinformanter(Wadel, 1991:53), og til disse vil der ofte opbygges et personligt forhold. Jeg oplevede dette, da en del af de mere nysgerrige og udadvendte børn var hurtige til at

kontakte mig og med deres spørgsmål og interesse skabte en motivation til at lære mig at kende hos de mere tilbageholdende børn.

At være sociolog på sig selv

Ifølge Wadel er det specielt vigtigt for feltarbejderen i egen kultur, at være sociolog på sig selv, fordi forforståelser, personlig og uddannelsesmæssig baggrund, påvirker den måde hvorpå empirien analyseres og tolkes (Wadel 1991:72).

Med uddannelsesmæssig baggrund som professionsbachelor i pædagogik og erhvervs erfaring i form af flere års ansættelse som pædagog i et børnehus, har jeg skabt mig en solidt forankret professionsidentitet som pædagog. Denne identitet blev forstyrret da jeg valgte at tage kandidatuddannelsen i pædagogik på Syddansk Universitet. Her blev mit syn på profession og udvikling nuanceret og jeg opnåede at kunne distancere mig til faget og se pædagogiske problemstillinger fra nye vinkler. Da jeg vendte tilbage til min tidligere arbejdsplads, denne gang som observatør betød det, at jeg i visse sammenhænge betragtes af mine tidligere kollegaer og mig selv som hørende til, mens jeg i andre sammenhænge ikke hørte til. Denne position har både åbnet veje, men samtidig skabt begrænsninger i mit feltarbejde. Cato Wadel skriver om vanskeligheden ved at lave feltarbejde i egen kultur, at den gensidige fælles kundskab gør, at det som tages for givet, ikke så let bliver opdaget og italesat. Omvendt kan den nærsynethed man er i besiddelse af, når man studerer i eget felt, kan betyde, at man hurtigere får øje på det væsentlige (Wadel, 1991:15). Den dobbelthed der var forbundet med min rolle, har gjort, at jeg har haft let adgang til at deltage i faglige sammenhænge som sproggrupper, grupper med fokus på læreplanstemaer, udflugter, morgensamlinger samt uformelle aktiviteter som kaffepauser. Jeg har således forholdsvis nemt kunnet træde ind i felten, og fokusere på det jeg fra start af fandt væsentligt. Omvendt har det kendte i felten muligvis gjort mig "blind" i nogle sammenhænge. Som eksempel kan nævnes, at jeg under min pilotundersøgelse blev opmærksom på, at jeg i høj grad kom til at fokusere på børnenes sociale samspil under skrifthændelserne. Dette er traditionelt et fokusområde i det pædagogiske arbejde, hvorimod omdrejningspunktet for min undersøgelse, børns brug af tegn, er ikke et emne der traditionelt er i fokus i danske daginstitutioner. Derfor er det ikke et område jeg før har været udpræget opmærksom på, og jeg måtte derfor arbejde med at rette min opmærksomhed mod det nye genstandsfelt. Ligeledes var det fra starten en

udfordring for mig at forklare formålet med min undersøgelse for forældre og personale. Arbejdet med tegn og skrift, anses traditionelt som et anliggende for skolen og jeg måtte ekspliciterer, at formålet med min undersøgelse ikke havde med decideret ”skoleundervisning” at gøre, men derimod at støtte den udvikling, der allerede var i gang hos børnene.

Syn på barndom og læring

Et andet vigtigt punkt at gøre rede for, er mit børnesyn og læringssyn. I den pædagogiske profession arbejder man sammen om at drage omsorg og i kraft af læreplanstemaerne, at skabe læringsmiljøer for børnene. Dette betyder dog ikke, at der nødvendigvis er konsensus om, hvad der ligger i begreberne barndom og læring.

Inden for det pædagogiske felt har den socialisationsteoretiske tilgang til børns udvikling og læring haft stor gennemslagskraft i forståelse af børns udvikling. Denne fremstilling associeres ofte med udviklingspsykolog og biolog Jean Piaget, hvis teori har som forudsætning, at børn under deres opvækst, udvikler mere og mere komplekse tankeprocesser i takt med deres fysiske vækst (Gulløv, 1998:42). Den mentale udvikling antages at være biologisk determineret og kan inddeles i udviklingsstadier (Piaget, 1969:11). Det anvendelsesorienterede aspekt ved socialisationsteoriene giver dem en umiddelbar appel inden for pædagogikken, da teorierne kan benyttes som en rettesnor i forhold til inddeling af børnene i grupper og læringsmiljøer (Gulløv, 1998:46).

Barnesynet i denne undersøgelse er præget af nyere børneforsknings beskrivelse af barndommen som social konstruktion, hvor barndommen ses som en kulturel og historisk specifik institution og børn ses som handlende subjekter, hvis udvikling ikke kan adskilles fra deres omgivelser og fra de opfattelser der eksisterer af dem (Gulløv, 1998:47). Det har blandt andet den konsekvens, at jeg i nærværende undersøgelse bevidst ikke har valgt at dele børn ind i aldersgrupper. Forskning viser, at selv meget små børn anvender tegn og symboler på baggrund af erfaringer de har fra det miljø der omgiver dem (Söderbergh, 2009:67). Derfor har jeg valgt at kigge på det enkelte barns brug af tegn og symboler ud fra en formodning om, at brugen ikke har grundlag i alder eller udviklingsstadiet, men har udgangspunkt i det miljø, der omgiver barnet i institutionen og hjemmet.

Pilotundersøgelse

Kirsten Hastrup beskriver, at man fra første dag i felten må rette sin opmærksomhed mod både de fysiske rammer og gangbare "ruter". Dette må ske med det samme feltarbejdet påbegyndes, inden man har vænnet sig så meget til stedet, at "ruterne" er blevet en selvfølge. Hastrup pointerer, at de første indtryk af at skulle bane sig en ny vej er vigtigt for senere forståelser (Hastrup, 2010:60). Derfor begyndte jeg min observationsperiode med en lille pilotundersøgelse i det lille børnehus af to dages varighed, hvor jeg opholdt mig i børnehuset i hele åbningstiden. Formålene med undersøgelsen var, at afklare om der var specifikke tidspunkter på dagen hvor der var flere skrifthændelser, bestemte fysiske rum hvor der foregik mere skriftlig aktivitet og bestemte børn eller børnegrupper, der var særlig aktive med brugen af tegn. Jeg havde som mål at afprøve mine roller som observatør og afprøve, om deltagende observation fungerede som metode i forhold til indsamling af relevant empiri. Pilotundersøgelsen skulle hjælpe mig til at vurdere, om jeg kunne fortsætte strategien uden ændringer eller modificering i observationsskemaet (Bryman, 2012:304).

Resultater

Mine observationer viste, at børnene generelt var mest aktive med brugen af tegn, symboler og skriftegn i tidsrummet mellem 7.00 og 12.00. Dette kan dog være et resultat af, at det var i dette tidsrum børnene primært opholdt sig inden døre, hvor det var nemmere at observere disse aktiviteter. Det skyldes dels de afgrænsede lokaler og dels, at der inden døre findes flere materialer der konventionelt er beregnet til tegnproduktion i konventionelle genrer, som f.eks. tegninger eller breve. Derfor kan min egen forforståelse have spillet ind på hvor og hvornår jeg så børnene bruge skrift, fordi jeg, trods teoretiske refleksioner, ubevidst kan have et øget fokus på børnenes brug af skrift inden for konventionelle genrer og produceret med konventionelle medier og modaliteter. Jeg besluttede at gennemføre mine observationer i det afgrænsede tidsrum 7.00 – 12.00, med mindre der var relevante aktiviteter at følge uden for tidsrummet. Under pilotundersøgelsen blev jeg opmærksom på børn, der var særligt aktive i forhold til skrifthændelser og fik skabt en relation til dem. De blev mine nøgleinformanter i min deltagende observationsperiode (Wadel, 1991:53).

Teoretisk ramme

For at kunne undersøge på hvilke måder, med hvilke formål og i hvilke kontekster børn bruger tegn i deres dagligdag i daginstitutionen, anvendes der i specialet teori om skriftkyndighed, eller literacy, kommunikation og tegnbrug. Fra forskningsgrenen New Literacy Studies (NLS), inddrages Barton's og Hamilton's begreber literacy events, literacy practices og literacy Culture og disse begreber operationaliseres i observationerne af børnenes tegnbrug og senere analytisk, for at begrebsliggøre observationerne. Bakhtin's kommunikationsteori om ytringens tre aspekter forsyner analysen af børnenes tegnbrug med en ramme, da tegnbruken analyseres som kommunikation i form af ytringer. Gunther Kress's socialsemiotiske teori til analysen af udtrykket i børnenes tegnproduktioner, som med Kress's blik udgør en vej ind i literacy eller skriftkyndighed i konventionel forstand (Kress, 1997). Endelig inddrages studier med lignende genstandsfelt og teoretisk grundlag, Evensen (1997), Björklund (2008), Lorentzen (2009) og Hopperstad, Semundseth & Lorentzen (2009), for at drage paralleller til analysens resultater og give resultaterne mere tyngde.

Literacy

Med problemformuleringens fokus på børns brug af tegn i daginstitutionen, er *literacy* et centralt begreb i undersøgelsen. Begrebet literacy stammer fra det engelske "literate" og begrebet beskriver oprindeligt evnen til at læse og skrive alfabetets bogstaver. I dansk sammenhæng er der ikke konsensus om, hvordan begrebet skal oversættes (Bremholm, 2014), og det er derfor ikke anvendt i dette speciale udover i beskrivelsen af Barton og Hamiltons teorier. Forståelsen af *literacy* eller skriftkyndighed er afgørende for, hvordan begrebet anvendes og påvirker det perspektiv børnenes brug af tegnene ses ud fra. Forskere fra The New London Group⁶, deriblandt Gunther Kress og forskerne bag New Literacy Studies, blandt andre Barton og Hamilton, har været med til at udvide begrebet, så det omfatter den kompetence, som er nødvendig for at orientere sig, forstå og interagere med andre i en stadig mere kompleks tekstverden. Opfattelsen af literacy begrebet i *New Literacy Studies*, står i modsætning til den psykologisk-kognitive *literacy*-forskning, som tager udgangspunkt i et individcentreret og universalistisk fokus på mentale færdigheder (Gee 2008:42). *New literacy studies* er en fællesbetegnelse for tilgange, der i modsætning til de

⁶ New London Group omfatter ti sprogforskere, deriblandt Gunther Kress, som argumenterer for en ændring af den måde, hvorpå begrebet literacy traditionelt opfattes, med udgangspunkt i globale samfundsmæssige udviklingstræk.

kognitive tilgange lægger vægt på kontekstens betydning for *literacy* og ser literacy som en social og situeret praksis:

“The New Literacy Studies is really just a way to name work that, from a variety of different perspectives, views literacy in its full range of cognitive, social, interactional, cultural, political, institutional, economic, moral, and historical contexts.” (Gee, 2008:2)

I undersøgelsen benyttes altså et udvidet tekstbegreb, der ikke alene definerer skrift og skrivning som tekster skrevet med alfabetets bogstaver, men også omfatter børnenes mangfoldige brug af forskellige former for tegn og udtryk i deres dagligdag i daginstitutionen.

Skriftpraktikker, skrifthændelser og skriftkulturer

Når tilegnelsen af literacy ses som en social praksis og en proces, hvor børn skaber betydning ud af den information, der er tilgængelig for dem i de sociale fællesskaber, de indgår i, bliver det relevant at interessere sig for de erfaringer, børnene har og løbende gør sig med skriftsprog og for de opfattelser af og holdninger til skriftsprogsbrug, der knyttes til brugen af skriftsprog i de sociale kontekster, børnene indgår i. Barton og Hamilton har udviklet begreberne “literacy practices” og “Literacy events” og Barton introducerer desuden i bogen “*Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*”⁷, begrebet “Literacy Culture”. I nærværende undersøgelse er begreberne oversat til “skriftpraktikker”, “skrifthændelser” og “skriftkulturer”, da der som nævnt ikke er konsensus om literacy begrebets betydning i dansk sammenhæng.

Når børnene starter i daginstitutionen, har de en række sociale erfaringer med skriftsproget med sig, i og med at de har deltaget og deltager i en række ‘skriftpraktikker’, forstået som:

“general cultural ways of utilizing written language which people draw upon in their lives” (Barton & Hamilton, 2000:7).

⁷ Begrebet er taget fra d. 1. udgave af bogen “*Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*” fra 1994. Barton forlader begrebet i 2. udgave fra 2007, men begrebet er både anvendeligt og relevant for nærværende undersøgelse og anvendes derfor i analysen.

Skriftpraktikker er genkommende måder at bruge skriftsprog på, hvortil der knytter sig forskellige værdier, holdninger, følelser og sociale relationer. Skriftpraktikker forstås i den sammenhæng som social praksis og som noget mennesker gør, og ikke som tekster, som mentale evner eller som et sæt færdigheder (Barton, 1994, Barton & Hamilton, 2003, Street, 1984).

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

En analyse af skriftpraktikker i en given sammenhæng bygger på en identifikation af såkaldte ‘literacy events’ eller skrifthændelser, samt af de opfattelser, der er knyttet til dem, og den værdi, literacy har for den enkelte og tilskrives af andre. Skrifthændelser er konkrete observerbare begivenheder, hvori der indgår skrift. Barton og Hamilton definerer skrifthændelser som:

“Activities where literacy has a role”. (Barton & Hamilton, 2000:7).

Skrifthændelse er et nøglebegreb for feltarbejdet, fordi de kan observeres i daginstitutionen. Som tidlige nævn benytter jeg i denne undersøgelse en udvidet forståelse af skriftkyndighed, som omfattende alle kommunikationsformer medieret gennem tegnbrug. Skrifthændelser er formet af de skriftpraktikker, der gør sig gældende i den sociale kontekst en person befinder sig i. Typisk vil en eller flere tegnproduktioner være centrale i aktiviteten, og der kan være verbale ytringer tilknyttet tegnproduktionerne. Tegnproduktionerne kan have forskellige funktioner i en skrifthændelse, og brugen af dem og forståelsen af skriftkyndighed kan have forskellig betydning for de forskellige deltagere i skrifthændelsen. Det er således muligt, at deltage i en skrifthændelse uden selv at læse eller skrive et eneste tegn (Laursen, 2010:14). Skrifthændelser relaterer sig således til skriftpraktikker, der hviler på historiske og sociokulturelle traditioner og forandrer sig med den samfundsmæssige udvikling, samtidig med at de er formet af både individuelle og sociale mål og interesser (Barton & Hamilton, 2003). Disse traditioner udgør specifikke skriftkulturer og

udmønter sig som værdier, holdninger og grundforståelser knyttet til skrivning. Skriftkulturer er etablerede mønstre af skriftpraktikker, som f.eks. kan findes blandt børn og voksne i en daginstitution. Skriftkultur udgør et mere overordnet analytisk begreb, som i denne undersøgelse er anvendt til at indkredse de overordnede antagelser børnene er påvirket af i deres skrivning og de antagelser pædagogerne er påvirkede af i deres organisering af rammerne for de pædagogiske aktiviteter med tegnbrug. Skriftkulturerne kan ligesom skriftpraktikkerne ikke direkte observeres, men via et fokus på børnenes skriftpraktikker, kan der fremanalyseres nogle grundlæggende antagelser om børnenes brug af forskellige former for skrift og tegn i daginstitutionen.

Kommunikationsteori

Hvor Barton og Hamiltons begreber bidrager til at observere og analysere børnenes tegnbrug, danner den russiske litteraturteoretiker og sprogfilosof Mikhail Bakhtin's⁸ kommunikationsteori, grundlag for undersøgelsens problemformulering. Problemformuleringen er udarbejdet med udgangspunkt i, at de tegn og symboler børnene laver, er ytringer. Udgangspunktet er inspireret af Bakhtin, der ser ytringen som den grundlæggende enhed i sproglig kommunikation. Hos Bakhtin konstitueres ytringen af tre aspekter, der forbinder sig med hinanden indbyrdes: Det referentielle indhold, det der tales om. Adressiviteten, ytringen formes af hvem den henvender sig til. Ekspressiviteten, den talende eller skrivendes attitude i forhold til indholdet. De tre aspekter udgør ytringen triadiske grundmønstre. Ytringens tre aspekter vil i specialet blive betegnet: Indhold, udtryk og funktion. Inspirationen fra Bakhtins ytringstriade viser sig i problemformuleringens spørgsmål, hvor "måden" børnene bruger skrift og symboler knytter sig til udtrykket, "formålet" knytter sig til funktionen og indholdet knytter sig til konteksten. Bakhtin viser, at ytringer altid er unikke og altid siger noget nyt, eftersom den, der ytrer sig aldrig har gjort det i netop den foreliggende situation. Dog får ytringerne på den anden side først mening gennem de situationsbestemte genrer der tales og skrives i og som ytringen forstås igennem. Forskellige sociale domæner udvikler stabile genrer, som skaber forventningsrammerne for kommunikationen (Christensen, Elf & Krogh 2014:38). Med udgangspunkt i Bakhtins ytringstriade, har det været muligt at analysere de skrifthændelser, der blev indsamlet i observationsperioden og dele dem op i kategorier for på den måde at søge generelle træk ved børnenes måder at bruge tegn på og deres

⁸ Mikhail Mikhajlovitj Bakhtin, 1895-1975, russisk litteraturteoretiker og sprogfilosof. (<http://www.denstoredanske.dk>) Besøgt d. 18.09.2014.

formål med tegnbruget. Kommunikationsteorien har spillet en særlig vigtig rolle i analysen af formålet med børnenes tegnbrug.

Socialesemiotik

Bakhtins teori om ytringstriaden og forholdet mellem ytringer og genrer har inspireret senere sprog og kommunikationsforskning. En af disse tilgange er den socialesemiotiske tilgang, hvor Gunther Kress er en central teoretiker. Semiotikken flytter fokus fra lingvistikens verbalsprog til tegnet som enhed for betydningsdannelse. Det betyder, at den beskæftiger sig med hvordan betydning skabes gennem forskellige semiotiske ressourcer som f.eks. tale, skrift, billeder, lyd, diagrammer mv. og kombinationer af disse. Hos Kress udgør *tegnet* det centrale begreb, og tegn og tegnskabelse er tæt forbundet med betydning og betydningskabelse:

“Meaning is the result of (semiotic) work, whether as articulation in the outwardly made sign, as in writing, or as interpretation in the inwardly made sign, as in reading”.

(Kress 2003:37)

Ifølge Kress er tegnet et resultat af, at barnets forestillingsindhold forbindes med en form, der kan repræsentere dette indhold. Kress skriver, at børns betydningskabelse gennem brugen af tegn har været fokuseret på at belyse og demonstrere, at de bevæger sig ind i de voksnes måde at bruge tegn og sprog. Børns betydningsdannelse er blevet set fra en voksens synspunkt, hvilket ikke har givet plads til en forståelse af deres handlinger ud fra deres præmisser. Hvis fokus flyttes til barnets synspunkt ændrer billedet sig. Børn er ikke fuldt ud kompetente brugere af de voksnes systemer og de danner deres betydninger uden de voksnes kompetencer ud fra deres egne interesser. Begrebet ”interesse” omfatter hos Kress en komposition af barnets erfaring, en afspejling af den nutiden barnet befinder sig i og barnets vurdering af det sociale miljø det befinder sig i:

“We see the world from our own place, and that place differs from our neighbor. One reason 3- and 4- years- olds draw adult figures with enormously long legs topped by a short body and large head is not just limited competence, but the fact that from their height adults look like that. Throughout our lives we have had our view of the world: that world is the same for millions of

others, and that produces communality of view; but I always see it from my position, and that produces difference of view.” (Kress, 1997:90).

På denne baggrund skaber børn (og voksne) tegn med de ressourcer har ved hånden, ud fra deres erfaringer og deres tilstedeværelse i et givent socialt miljø. Det kan være svært for voksne at anerkende, at helt små børn skaber tegn på baggrund af interesse, viden og forståelse, men Kress pointerer, at hvis børnenes handlinger observeres uden rettelser og afbrydelser, er det muligt at se udtryk, indhold og systematisk design (Kress, 1997:88). Forskellen på børns og voksnes brug af tegn er, at når små børn bruger tegn, er deres erfaringer med sociale og kulturelle former mindre og spiller derfor en mindre rolle i deres brug af tegn. Børn bruger hvad de har ved hånden når de skaber tegn, og disse objekter og materialer er ofte forskellige fra hvad der traditionelt opfattes som passende materialer i forbindelse med tegnproduktion. En konsekvens er, at børnenes tegn kan opfattes som naive og derfor let overses. Ifølge Kress producerer børn tegn i en kulturel kontekst, med en intention om at kommunikere. Dette udgangspunkt rummer en kritik og afvisning af det traditionelle syn på relationen mellem tegnets form og mening eller ”signifier” og ”signified”, som i Sussure’s *Course in General Linguistics* (1974) beskrives som traditionsbunden og vilkårlig:

“The now clichéd words of Sussure’s..... holds that there is no intrinsic connection between the expression of a meaning, and the form which is used to express it”. (Kress, 1997:91).

Med afvisningen af det arbitrære tegn fremhæver Kress, at tegn er *motiverede* og tegnproducentens interesser dermed danner grundlag for tegnets udtryk og form (Kress, 1997:93). Kress benytter socialsemiotikkens udvidede forståelse af tegn og symboler, så børnenes brug af tegn i form af f.eks. en bil bygget af mælkekasser, indretning af dukkekrogen som butik og produktioner af modeller i Lego eller klodser mv. (Kress, 1997:19). Selv om udtrykkene i børns tegnproduktioner kan virke tilfældige, viser de en klar omtanke for design og genrer, hvis de ses som kommunikation i form af betydningskabende aktiviteter.

De udtryksformer børnene trækker på når de producerer tegn, betegner Kress *modaliteter* (modes) og det fysiske materiale, som kan bruges til at udbrede betydning med, kalder han *medier* (medium):

"I use the term "mode" for the culturally and socially produced resources for representation and "medium" as the term for the culturally produced means for distribution of these representations-as-meanings, that is, as messages. These technologies those of representation, the modes and those of dissemination, the media are always both independent of and interdependent of each other." (Kress, 2004:6)

Begrebet modalitet kan forstås som "mærker", f.eks. skrift eller visuelle billeder på eller i mediet og betegner en specifik udtryksmåde, der er formet og udviklet inden for en social og kulturel kontekst og som individer kan bruge til at danne tegn. Hvis der er tale om flere modaliteter i et og samme medier kaldes det *multimodalitet*. Forskellige modaliteter rummer forskellige potentialer for tegn- og betydningsskabelse. En modalitets potentiale, kaldes også *affordans* og betegner de muligheder og begrænsninger en modalitet har i forhold til at producere og udtrykke et bestemt tegn (Kress, 2010:88). Kress giver et eksempel, hvor et barn tegner en tegning af Halloween. Farverne orange og sort dominerer tegningen og det lader til, at det netop er farverne, barnet har anvendt som modalitet for at udtrykke betydningen "Halloween". Barnet anvender den modalitet, der "føles rigtig" at anvende til formålet. Dette står i kontrast til skolens fokus på det talte og skriftlige sprog, som efter Kress's mening socialiserer børn til at undertrykke evnen til at bruge den modalitet der "føles rigtig", i en given situation (Kress, 1997:39). Gunther Kress går så langt som til at hævde, at skolen bidrager til at undertrykke den visuelle kompetence eleverne har med sig, når de begynder i skole. Kress mener, at der er et modsætningsforhold mellem de tekster elever i skolen arbejder med og får tilbagemelding på, og de tekster de omgiver sig med i den private arena. Nutidens tekster kræver en ny og udvidet form for tekstkompetence, fordi multimodale tekster fylder mere både i private og uddannelsesmæssige arenaer og Kress argumenterer for, at skolen ikke tager denne udfordring alvorligt (Kress & Van Leeuwen, 2006: 15). Den kulturelle verden, som børn skal skabe sig en plads i, er en verden der allerede har en form. Så børns brug af tegn foregår i en verden, der er formet af de forrige tegnbrugere i en kultur i et

bestemt samfund. Som et resultat heraf ender næsten alle medlemmer i et samfund som "indkulturerede" i en konventionelle skriftkulturer, så de alle besidder hvad der ser ud til at være den samme kulturelle viden. Kress pointerer, at han ikke ser børnenes tilpasning til en bestemt kulturs måde at bruge tegn på som kopiering af en bestemt kultur, men som børnenes transformation af kulturen omkring dem. Som eksempel fremhæver Kress, at børn bruger de udtryk, de har ved hånden til at beskrive deres nye erfaringer. En stejl bakke, kan af et barn beskrives som en "tung" bakke, da følelsen af at den fysiske udfordring minder barnet om følelsen af at løfte noget tungt. Barnet har udviklet sit eget begreb, men hvis ingen omkring barnet begynder at bruge begrebet på samme måde, vil der ikke udvikles en tradition for dette som kan vedholde begrebets brug. Børn er på den ene side mindre bundet af kulturers allerede eksisterende metaforiske arrangementer, men på den anden side befinder de sig sædvanligvis i mindre magtfulde positioner og deres metaforer bliver sjældent traditionsdannende inden for "de voksnes kulturer". Barnets brug af medier, modaliteter, design og genrer, vil i de fleste tilfælde bevæge sig tættere og tættere på de andre medlemmer af dets kulturelle og sociale grupper brug af tegn og ord (Kress, 1997:95).

Gunther Kress's socialesemiotiske tilgang til børns brug af tegn flytter fokus fra det traditionelle fokus på det verbale sprog og skriftsproget i form af alfabetets bogstaver, til en udvidet forståelse af børns tegnbrug, som omfattende mange forskellige medier, modaliteter, designs og genrer. Dette åbner op for at se børnenes tegnbrug i et mere komplekst perspektiv, hvilket sættes i spil i undersøgelsens analyseafsnit.

Analyse

Ved observationsperiodens begyndelse stod det ikke klart hvor mange brugbare skrifthændelser der ville kunne observeres og flere forældre til børnene i de to børnehuse udtrykte skepsis i forhold til, hvorvidt børn i det hele taget bruger og anvender tegn i deres dagligdag i daginstitutionen. Det viste sig dog hurtigt at være muligt at observere et væld af skrifthændelser med kommunikationsteori og socialesemiotikken som teoretisk udgangspunkt for observationerne. Gennem kondenseringen af de indsamlede skrifthændelser fra feltobservationerne, blev det muligt at se mønstre i den måde, de formål og de kontekster hvormed børnene brugte tegn i de to børnehuse. De indsamlede skrivehændelser kunne deles op i fire kategorier:

- Relations bearbejdende tegnbrug
- Organiserende tegnbrug
- Eksperimenterende og afprøvende tegnbrug
- Pædagogisk organiseret tegnbrug

Det skal pointeres, at de fleste skrifthændelser indeholder elementer af alle de tre første kategorier. Opdelingen er sket ud fra en vurdering af, at hovedformålet med tegnbruget falder inden for en af de nævnte tre kategorier og analytisk giver det derfor mening at kategorisere de indsamlede skrifthændelser under disse overskrifter. De tre første kategorier har fælles træk i kraft af, at de alle udspringer af børnenes ønske om og vilje til at skabe og bruge tegn. Den fjerde kategori, de pædagogisk organiserede aktiviteter, adskiller sig fra de tre første, fordi de i de fleste tilfælde er designet til at kompensere for børnenes manglende skriftsproglige aktiviteter, eller motivere børnene til at bruge bestemte former for tegn og skrift. Konsekvenserne af dette vil blive diskuteret i undersøgelsens diskussionsafsnit. I denne undersøgelse opfattes børnenes brug af tegn som kommunikation og det er derfor relevant at undersøge børnenes tegnbrug som ytringer. Ifølge Bakhtin vil enhver ytring altid på samme tid aktualisere indhold, udtryk og funktion og derfor bliver det relevant at analysere indsamlede skrifthændelser ud fra disse tre aspekter. I de fire kategorier er der udvalgt en kritisk skrifthændelse, der rummer særlige og genkomne træk ved den pågældende kategori. Den kritiske skrifthændelse analyseres ud fra ytringens tre aspekter, som tilsammen indfanger det centrale ved pågældende kategori. Konteksten hvori de forskellige cases udspiller sig vil blive beskrevet, da konteksten etablerer rammen for børnenes skriftpraktikker, som i undersøgelsen opfattes som sociale og situerede, og dermed er medvirkende til at præge konteksten. Således sker en vekselvirkning, hvor børnenes skriftpraktikker samler sig i mere overordnede skriftkulturer, der er med til at forme den kontekst hvori børnene bruger tegn. Endelig vil hvert analyseafsnit afrundes med en opsummering af de observerede skriftpraktikker, som hver kategori rummer og disse opsummeringer vil fungere som delkonklusioner og inddrages i diskussionsafsnittet.

Relations bearbejdende tegnbrug

En del af de observerede skrifthændelser kan kategoriseres som relations bearbejdende tegnbrug. Børnene brugte tegn i forbindelse med fastholdelse af relationer, dannelse af nye relationer og

håndtering af konflikter i relationer. Følgende gives et eksempel på en kritisk skrifthændelse, som omfatter væsentlige og genkomne træk ved børnenes relations bearbejdende tegnbrug:

”To piger kommer løbende ind til tegnebordet. De fniser og griner. ”Vi skriver breve til (...),” siger de. (...) er praktikant i børnehuset og pigerne er rigtig glade for ham. De tager hver et stykke A4 papir og vælger farveblyanter i rød og lyserød. Den ene pige tegner fine små tegn i en linje hen over papiret. Den anden pige tegner lidt større runde tegn over hele papiret. Den ene pige siger, mens hun skriver: ” Nu skriver jeg, at vi vil komme til hans fødselsdag og vi skal have kage og se Ramasjang hjemme hos ham.” Den anden pige siger, mens hun skriver: ”Vi glæder os til du holder fødselsdag (...).” Da brevene er færdige løber begge piger ind og giver dem til (...).” (Det store børnehus, 25.06.2014, to piger ca. 4 år)

Funktion

De to piger ønskede, at etablere og fastholde en relation til daginstitutionens praktikant og tegnbrugens funktion blev at kommunikere dette ønske. I den kritiske skrifthændelse viste pigerne en bevidsthed om, at praktikanten kunne beholde deres breve og at brevene derfor havde en fastholdende funktion i forhold til relationen mellem dem. Gennem produktionen af tegn fortalte pigerne hvem de kunne lide, og hvad de var optaget af, samtidig med de viste hvilke modaliteter, medier og genrer de mestrede. Dette viste, hvordan de ønskede at blive opfattet, både af omgivelserne og af praktikanten som teksten var rettet til, og kan derfor ses som et led i deres udvikling af en identitet som skrivere⁹. Ovenstående eksempel på denne form for tegnbrug er langt fra enestående. F.eks. skete det ofte under min observationsperiode, at børnene skrev deres navne ned i min notesbog eller gav mig tegninger i gave. Hvis jeg glemte at tage en tegning med hjem, blev det straks bemærket, og jeg blev hørt i, om jeg kunne huske de nedskrevne navne i notesbogen. Dette gav indtryk af en stærk affektiv tilknytning til det skrevne navn, som ligeledes beskrives af Kress (1997). Børnene lod i det hele taget til at have en stor interesse i at skrive deres navne, og navnene indgik ofte i den relationelt bearbejdende kategori, hvor navnene kunne udtrykke afsender og modtager af en tegnproduktion, som skulle gives som gave¹⁰. Det at have

⁹ Skriveforsker Lars Evensen beskriver børns udvikling af identitet som skrivere i et skriftorienteret nærmiljø (Evensen 1997:169)

¹⁰ Både Kress, Evensen og Hagtvæt beskriver, hvordan børn fascineres af og motiveres til at skrive deres navn som noget af det første når de begynder at eksperimentere med skrift. (Kress 1997, Evensen 1997, Hagtvæt 2002b)

nogen at skrive til, virkede til at være en motiverende faktor for børnenes skrivning, hvilket ligeledes beskrives af Hopperstad, Semundseth, & Lorentzen (2009), hvis forskning retter sig imod hvilke interesser der motiverer små børn til at skrive. Brugen af tegn som "handelsvarer" eller "kontrakter" med det formål at knytte følelsesmæssige bånd og relationer, foregik også indbyrdes mellem børnene og der forekom flere eksempler, hvor børnene brugte forskellige tegnproduktioner med det formål at løse interne konflikter. Denne form for gaveudveksling lod til at støtte børnene i konflikthåndtering i tilfælde hvor de havde svært ved at udtrykke deres intentioner verbalt. Eksempelvis tegnede en pige, der havde haft en konflikt med sin far, en tegning af hende og faren der holdt hinanden i hånden og var glade. Børnene brugte også tegnene til relationel bearbejdning i situationer, hvor de ønskede at tage afstand i en relation. En del eksempler viser, hvordan børnene antydede ønsket om en relation ved f.eks. at give en tegning i gave til en ønsket legekammerat, for senere at inddrage gaven igen og give den videre til en anden legekammerat. Børnenes stærke følelsesmæssige reaktioner viste, hvor stor affektiv værdi tegnene og tegnproduktionerne blev tillagt. At modtage en tegningen skabte en umiddelbar glæde, mens det at blive frataget en værdifuld tegning, skabte en øjeblikkelig uro og frustration. Børnene brugte også tegn i forbindelse med fastholdelse af relationer til personer, der ikke var fysisk til stede i daginstitutionen. Når børnene blev afleveret om morgenen, gav farvel-seancen anledning til frustration og uro hos nogle børn og der er blandt de observerede cases fra begge daginstitutioner flere eksempler på, at børn brugte det at skabe tegn, som en beroligende proces i overgangen mellem hjemmet og daginstitutionens hverdag. Sammenfattende var funktionen i børnenes relations bearbejdende tegnbrug:

- At etablere og fastholde eller ændre relationer
- At etablere en personlig identitet som skriver
- At fungere støttende for det verbale sprog i forbindelse med relations bearbejdning
- At fastholde etablerede relationer uafhængigt af personers tilstedeværelse

Udtryk

I den kritiske skrifthændelse valgte pigerne at udtrykke deres meddelelse til praktikanten i form af et brev. Brevet kan ses som en af den konventionelle skriftkulturs anerkendte genrer¹¹ og denne genre var et genkomment valg inden for den relations bearbejdende kategori. Pigerne valgte modaliteterne farver og legeskrift¹² til at udtrykke deres meddelelser og legeskriftens affordans biddrog til det samlede udtryk ved at understrege, at de skrev i "kærlighedsbrev – genren". Valget af farver, legeskrift og bogstaver som modalitet, var et gennemgående valg i kategorien relationel bearbejdning. Farvernes affordans rummede mulighed for udtryk af savn, glæde eller vrede i forbindelse med relationel bearbejdning som i den kritiske skrift håndelse, hvor den røde farve blev anvendt, for at understrege "kærlighedsbudskabet". Et andet eksempel på børnenes brug af farver var i afleveringssituationerne, hvor de ofte brugte blide bevægelser og lyse sarte farver, når de ville udtrykke savn under den affektive bearbejdning. Alfabetets bogstaver, var en genkommen modalitet i den relations bearbejdende kategori og bogstavernes affordans gav børnene mulighed for at markere sig som afsender eller ejer af en tegnproduktion, samt markere modtageren af tegnproduktionen. I den relations bearbejdende kategori indeholdt børnenes tegnproduktioner ofte budskabet om, hvem der var afsender og modtager, hvilket kan ses i relation til de genrer børnene udtrykte sig igennem. Disse genrer var ofte breve, til og fra kort eller billeder af den måde hvorpå en relation ønskedes ændret, suppleret af en tekst skrevet i modaliteter som bogstaver eller legeskrift. Børnenes tegnproduktioner var ofte sammensatte eller multimodale tekster, hvor valg af genrer, medier og modaliteter alle bidrog til det samlede udtryk (Kress, 2003). Udtrykket er ifølge Kress formet af den sociale kontekst børnene indgår i og børnenes valg af udtryk i form af genre, medier og modaliteter, kan ses som tegn på at de imiterer kulturbestemte skriftpraktikker i daginstitutionen. Dette skete ikke på baggrund af vejledning eller undervisning af voksne, men på baggrund af børnenes egen lyst, vilje og bevidste valg. Sammenfattende kan konstateres genkomne træk ved udtrykket i børnenes relations bearbejdende tegnbrug:

- Valg af medier som forskellige former for papir og skriveredskaber og modaliteter som bogstaver, legeskrift, billeder og farver.

¹¹ Skriveforsker Lars Sigfred Eversen, beskriver i et studie af hans datters skriftsprogstilegnelse, hvordan barnet som noget af det første tillærer sig den konventionelle brug af genrer. (Eversen, 1997)

¹² Begrebet er lånt fra Bente Eriksen Hagtvæt, som skriver, at legeskrivningen, kan give børn en glidende og legende overgang til skriftsproget og en fornemmelse af, at skrift kan bruges til at kommunikere med. (Wiborg 1997)

- De valgte genrer, medier og modaliteter, kan ses som en imitation af konventionelle skriftkulturer.
- Meddelelser udtrykkes gennem sammensatte, multimodale tekster.

Indhold

Indholdet i pigernes tegnproduktioner var en invitation til at fejre fødselsdag sammen med dem i deres hjem. Temaet kan ses som et udtryk for pigernes interesse i at knytte det hjemlige til relationen til børnehushets praktikant. I den relations bearbejdende tegnbrug var hjemmet ofte et tema, som kom til at præge indholdet i børnenes meddelelser. Børnene inviterede ofte andre børn eller voksne til at komme hjem og besøge dem og sætningen: "Du må gerne komme med til min fødselsdag", blev ofte sagt med en forventning om etablering og fastholdelse af relationer.

Indholdet i de relations forarbejdende tegnproduktioner var ofte konkrete motiver af de ændringer børnene ønskede skulle ske i relationerne og omfattede ofte billeder af de personer børnene ønskede at skabe en relation til. I et tilfælde af en konflikt mellem et barn og barnets far, producerede barnet en tegning, hvor indholdet var pigen og hendes far, der var glade og holdt hinanden i hånden. Andre genkomne temaer i indholdet var markering af ejerskab over tegnproduktet og adressering af tegnproduktet¹³. Sammenfattende viste case analyserne i den relations bearbejdende kategori følgende genkomne træk ved indholdet af børnenes tegnproduktioner:

- Brobygning mellem hverdagen i hjemmet og daginstitutionen.
- Billeder eller meddelelser der konkretiserede børnenes ønsker om ændringer i en given relation.
- Markering af ejerskab og adressering.

Kontekst

Børnenes brug af tegn med formålet at fastholde eller etablere relationer, blev aktualiseret i daginstitutionen, hvor børnene skulle gøre en indsats for at blive set og hørt i en travl hverdag

¹³ Ruth Lorentzen beskriver, hvordan førskole skrivers tekster er rettet mod en bestemt modtager og har en tydelig afsender (Lorentzen 2009:113)

blandt mange børn og voksne. I daginstitutionen blev det en ekstra udfordring for børnene at fastholde og etablere relationer, frem for i hjemmet hvor forældrenes opmærksomhed i højere grad kan være rettet mod det enkelte barn. Indholdet af børnenes tegnbrug vidnede om et ønske om at bygge bro mellem det hjemlige og nære og dagligdagen i daginstitutionen, som i eksemplet hvor de to piger udtrykte et ønske om at holde fødselsdag og se "Ramasjang" sammen med børnehusets praktikant. Børnenes brug af bogstaver eller andre tegn, der kunne præcisere dem selv som afsendere, var gennemgående i de relations bearbejdende tegnproduktioner og fik mening i institutionskonteksten hvor det forekom vigtigt for børnene, at "sætte deres mærke" på tegnproduktioner og personlige ejendele. Sammenfattende påvirkede daginstitutionskonteksten børnenes tegnbrug på følgende områder:

- Børnene var omgivet af mange børn og voksne og skulle derfor arbejde for at skabe de ønskede relationer.
- Børnene var omgivet af mange børn og voksne og det forekom derfor vigtigt at markere og adressere tegnproduktioner.
- Børnene skulle dagligt håndtere adskillelsen fra forældrene.

Skriftpraktikker i relationel bearbejdning

De sammenfattende punkter under afsnittene funktion, udtryk og indhold, er eksempler på skriftpraktikker, der blev aktualiseret inden for daginstitutionens domæne¹⁴. Som Kress pointerer, kan børns valg af udtryk og indhold let ses som tilfældige valg, men analyseres skrifthændelserne som kommunikation, fremstår valgene som bevidste og nøje tilpasset kommunikationens formål og den sociale og kulturelle kontekst børnene befinder sig i. Daginstitutionskontekstens betydning for hvordan børnene bruger tegn bliver tydelig i ovenstående afsnit og børnenes tegnbrug kan på den baggrund ses som en social og situeret praksis, der både er under indflydelse af børnefællesskabets skiftkultur og konventionelle skriftkulturer i daginstitutionen.

Daginstitutionens gældende skriftpraktikker udmønter sig i børnenes brug af bestemte genrer, medier og modaliteter til relationelt bearbejdende formål og disse genrer, medier og modaliteter

¹⁴ Domæner ("domains") anvendes af Barton og Hamilton som deskriptivt begreb for de større socialt og kulturelt betingede kontekster som skrivepraktikker og teksthændelser er indlejret i. (Barton & Hamilton, 2000:10)

svarer til dem der i "de voksnes" konventionelle skrivekulturer ligeledes anvendes i forbindelse med relationel bearbejdning. At børnene skriver i genrer som breve, kort og billeder og er bevidste om deres valg af medier og modaliteter peger på, at de skriver sig ind i en den allerede eksisterende skriftkultur, hvor bestemte genrer knytter sig til relationel bearbejdning. På den måde kan børnenes relationelt bearbejdende tegnbrug ses som en kategori, hvis skriftpraktikker imiterer en allerede etableret skriftkultur, som børnene er på vej til at skrive sig ind i (Kress, 1997). Den måde hvorpå skriftpraktikkerne videreføres i børnefællesskaberne, vil blive beskrevet i det følgende afsnit om børnenes organiserende tegnbrug.

Organiserende tegnbrug

En del af de observerede skrifthændelser kan kategoriseres som organiserende aktiviteter. Børnenes organiserende tegnbrug viste sig i forbindelse med forhandling af forestillings indhold i leg og betydningsskabelse i forbindelse med læsning af tegn. Børnenes tegnbrug fungerede organiserende og støttende for børnenes verbale fortællinger og tegnenes betydning blev organiseret internt i børnefællesskabet via forhandling. På den måde videreførtes bestemte skrivepraktikker i børnefællesskabet. Følgende gives et eksempel på en kritisk skrifthændelse fra den forhandlende og organiserende kategori:

"Fem børn bliver enige om, at de vil lege skattejagt indenfor i børnehusets lokaler. De finder et stykke papir og farveblyanter. Et af børnene placerer papiret på midten af bordet og de øvrige børn placerer sig i en kreds uden om. Barnet, der placerede papiret siger: "Der skal være en sti og et kryds for, at det er et skattekort." Et andet barn er ikke enig: "Måske ligger skatten under jorden, så kan man ikke se krydset." Det første barn svarer igen: "Skattekisten ligger under krydset, så man kan se hvor den er." De øvrige børn lader til, at acceptere forklaringen og kortet forsynes med en sti og et stort kryds i en rød farve. Barnet, der har bestemt at krydset skal være på kortet, bestemmer hvem af de øvrige børn der må tegne på kortet....Så går børnene samlet i gang med at følge kortet rundt i institutionen...". ("Det lille børnehus", 06.06.2014, Gruppe af fem børn i forskellige aldersgrupper og køn (mellem 3 og 4 år).

Funktion

Den kritiske skrifthændelse illustrer, hvordan en stor gruppe børn opnåede et fælles udgangspunkt for at lege skattejagt gennem forhandling af tegns betydning. Det var nødvendigt for børnene at

blive enige om legens indhold, for at de kunne lege sammen i en stor gruppe og i dette tilfælde blev tegnene der udgjorde skattekortet, et udgangspunkt for børnenes fælles forståelse af hvordan legen skulle udfolde sig. Børnenes forhandling om krydsets betydning var et eksempel på, at børnene ikke som udgangspunkt forbandt form og forestillingsindhold på samme måde, men hver især trak på tidligere erfaringer, når de skulle give et tegn en betydning. Dog viste flere skrifthændelser, at børnene videreførte de praktikker, der var blevet vedtaget gennem forhandling i deres senere tegnbrug i forbindelse med produktioner af skattekort. I den kritiske skrifthændelse blev krydset på skattekortet det tegn, der udgjorde det fælles udgangspunkt for legen og casen viser hvordan et barn vandt definitionsretten over tegnets betydning. I forhandlingssituationen brugte børnene de skrevne tegn og det verbale sprog parallel og deres tegnproduktion kunne dermed ses som en sammensat eller multimodal tekst, idet det talte og skrevne sprog begge bidrog til meddelelsens udtryk (Kress, 1997). Den organiserende funktion viste sig også, når børnene indrettede butikker, slotte og hjem, ved hjælp af kasser, puder, og hvad der ellers var til deres rådighed af medier. Børnene gav igennem disse udtryk mening til deres forestillingsindhold og organiserede derigennem rammerne for deres fælles leg. Tegnbrugens organiserende funktion viste sig ligeledes i forbindelse med børnenes brug af iPad og computer, hvor de ofte sad sammen i grupper, og alle bidrog til at læse eller skrive de tegn som var påkrævet for at spille et givent spil¹⁵. Dette viste, at brugen af tegn med tastatur og skærm som medier, ligeledes var en social affære, i mange tilfælde indhyllet i dialog, og dermed læsning og skrivning af multimodale tekster¹⁶. En anden funktion ved den organiserende tegnbrug var, at hjælpe børnene til at finde mening i tegn og symboler de mødte i deres hverdag i daginstitutionen. Dette fremgik tydeligt i en skrifthændelse, hvor en flok piger tolkede en talrække på en væg i børnehusets dukkekrog som en meddelelse om, hvor mange børn der havde lov at opholde sig i dukkekrogen. Også her viste børnene, at de tillagde tegn betydning på baggrund af deres tidligere erfaringer og deres betydningsdannelser var motiveret af deres interesse i børnehusets forbud og regler (Kress, 1997). Sammenfattende kan funktionerne i børnenes forhandlende og organiserende tegnbrug beskrives således:

- At organisere og forhandle et fælles forestillings indhold i forbindelse med leg.

¹⁵ Se bilag 1. s. 14 og bilag 2. s. 6

¹⁶ Skriveforsker Lars S. Evensen beskriver en lignende erfaringer med treåriges brug af tegn med computeren som medie (Evensen 1997:155)

- At forhandle og organisere de fysiske rammer for fælles leg.
- At støtte og organisere verbale fortællinger.
- At tolke betydningen af de tegn børnene møder i institutionen.

Udtryk

Børnenes organiserende tegnbrug foregik ofte i større grupper og i forbindelse med forhandling. Udtrykket i børnenes tegnproduktioner bar præg af dette, ved ofte at have karakter af en påstand eller erklæring, med henblik på at opnå definitionsretten over et bestemt tegns betydning. Et eksempel på dette ses i den kritiske skrifthændelse, hvor forhandlingen kom til udtryk gennem brugen af medierne papir og blyant ved hjælp af modaliteterne størrelse, farve og fysisk styrke og samtale. Det forhandlende barn tegnede et stort kryds ved at trykke blyanten hårdt mod papiret, og valgte en markant rød farve, som understregede tegnets betydning. Børnene viste en forståelse for disse modaliteters affordans, i forhold til at udtrykke en erklæring eller påstand om tegnets betydningsindhold. I lighed med den relationelt bearbejdende kategori, anvendte børnene i den organiserende kategori medier og modaliteter der i mange tilfælde imiterede udtryk og genrer fra konventionelle skrivekulturer. I den kritiske skrifthændelse blev skattekortets udtryk ikke til ved tilfældigheder, men ud fra børnenes erfaringer og viden om hvordan et skattekort konventionelt tager sig ud i f.eks. bøger, computerspil og tegnefilm. Når børnene organiserede rammerne for deres leg via medier som f.eks. kasser og puder, var de udtryk de producerede heller ikke tilfældige, men blev til på baggrund af den viden og de erfaringer børnene havde med sig fra tidligere og var motiveret af børnenes konkrete interesser og formålet og indholdet af aktiviteten. Børnenes tolkninger af de forskellige tegn de mødte i daginstitutionen blev til på baggrund af den viden og de erfaringer børnene havde om daginstitutionens kultur, som det fremgår i eksemplet med pigerne der tolkede en talrække på væggen som et regelsæt. Ifølge Kress kan børn give en mening form gennem et udtryk, og deres valg af udtryk, er motiveret af deres forskellige interesser. Den måde hvorpå børnene tolker forskellige udtryk er ligeledes motiveret af deres forskellige interesser (Kress, 1997). Under en skrifthændelse brugte en dreng eksempelvis tegnene på hans trøje som udgangspunkt for en fortælling om, at han skulle starte til fodbold. Tegnene på drengens trøje havde konventionelt set ikke noget med fodbold at gøre, udover at de var placeret samme sted, som navne og bogstaver konventionelt er det på fodboldtrøjer. Drengen havde svært

ved at formulere hans fortælling om, at han skulle starte til fodbold og brugte tegnene på trøjen som udgangspunkt for hans fortælling. Sammenfattende kan der konstateres genkomne træk ved udtrykket i børnenes organiserende tegnbrug:

- Børnene anvendte modaliteter og medier, der imiterede konventionelle udtryk for den betydning de ønskede at udtrykke.
- Børnenes udtryk blev skabt gennem mange forskellige medier og modaliteter, hvis affordans gav mulighed for at udtrykke deres forestillingsindhold.
- Børnene tolkede tegnenes udtryk motiveret af deres interesser og med udgangspunkt i deres viden og erfaringer.

Indhold

Indholdet af børnenes organiserende tegnbrug lader sig ikke umiddelbart generalisere, da temaerne i børnenes lege og fortællinger varierede i det uendelige. Indholdet i børnenes organiserende tegnbrug kan bedst beskrives, som betydningsdannelser motiveret af børnenes interesser. Børnenes interesser formede indholdet af deres leg, fortællinger og deres tolkninger i forbindelse med læsning og disse interesser varierede, fordi børnene kom i daginstitutionen med forskellig viden og forskellige erfaringer. Dog var det muligt at observere nogle mønstre i interesser der periodevis optog børnefællesskaberne kollektivt. I den lille daginstitution optog børnehusets regler en stor del af børnegruppen i den periode, hvor jeg observerede og eksemplet med pigerne i dukkekrogen, der læser talrækken på væggen som et regelsæt, er et billede på hvordan børnene tolker tegnenes indhold og betydning ud fra denne interesse. Blandt de af børnenes interesser der udsprang fra livet uden for institutionen, var aktuelle tegnefilm og computerspil eller børnebøger og scener fra børnenes familieliv, hvilket ofte dannede grundlag for indholdet i deres leg og tegnbrug. Inden for observationsperioden kunne der i de to daginstitutioner observeres følgende genkomne mønstre i indholdet af børnenes organiserende tegnbrug:

- Scener og figurer fra tegnefilm, fjernsynsudsendelser, computerspil, bøger.
- Situationer fra børnenes familieliv og dagligdag i hjemmet.
- Regler og situationer fra hverdagen i daginstitutionen.

Kontekst

Børnenes brug af tegn med organiserende formål blev aktualiseret i daginstitutionskonteksten, hvor børnene kom med individuelle erfaringer og viden og på den baggrund skulle argumentere for deres tolkninger af betydning i børnefællesskabet. I denne kontekst gav det mening, at børnene brugte tegn som støtte for deres verbale sprog, når de skulle udtrykke indholdet af fortællinger, eller finde frem til et fælles indhold i deres leg. Når børnene tolkede betydningen af tegn de mødte i daginstitutionen, gjorde de det på baggrund af den sociale og kulturelle kontekst de befandt sig i. For at kunne navigere i institutionskonteksten var det vigtigt for børnene at kende de gældende regler i daginstitutionerne og disse regler var ofte illustreret ved hjælp af tegn¹⁷. Set i lyset af denne kontekst gav det mening for pigerne i dukkekrogen at tolke talrækken som et regelsæt. For at gøre det muligt at lege sammen i grupper, måtte børnene nå til enighed om indhold af fortællinger og leg og tegnenes organiserende funktion blev aktualiseret i denne kontekst. I institutionskonteksten var det ikke muligt for alle børn at få lov at definere betydning og indhold af et tegn, hvis der skulle opnås en enighed i gruppen. Derfor blev forhandling af tegns betydning en del af tegnenes organiserende funktion og de børn der evnede at overbevise den øvrige børnegruppe om et givent betydningsindhold, fik ofte lov at bestemme indhold og roller i en given leg. Når børnene skulle fortælle om begivenheder fra deres liv uden for daginstitutionen, kunne de have svært ved dette, da børn og voksne i daginstitutionen ikke kendte den kontekst fortællingerne skulle forstås på baggrund af. Her blev det relevant for børnene at benytte tegn som udgangspunkt for deres fortællinger, for at opnå et fælles grundlag for forståelse for indholdet af deres fortællinger. Sammenfattende påvirkede institutionskonteksten den organiserende tegnbrug på følgende områder:

- Børnene skulle nå til kollektiv enighed om et givent tegns betydning som grundlag for leg.
- Børnene skulle tolke betydningen af tegn for regler og forbud for at kunne begå sig i daginstitutionens kultur.

¹⁷ I det lille børnehus omfattede disse tegn et billede af et barn, der drikker af håndvasken på toilettet med en rød streg over og skilte med teksten "formiddag" og "eftermiddag", der angav hvor madkasserne skulle placeres. I det store børnehus var der en tavle med billeder af børn og voksne, og billederne var arrangeret efter hvilke grupper børnene skulle være i om formiddagen.

- Børnene skulle fortælle deres historier til børn og voksne, hvis baggrund var forskellig fra deres egen.

Skriftpraktikker i organiserende tegnbrug

Forhandling gennem organiserende tegnbrug blev accepteret i børnegruppen som præmissen for at få en leg til at fungere, ligesom det blev accepteret, at et enkelt barn fik definitionsretten over et tegns betydningsindhold. Børnene udviste en vilje og åbenhed i forhold til at opnå et fælles betydningsgrundlag gennem den organiserende tegnbrug og de bevægede sig dermed tættere på brugen af de gældende skriftpraktikker i daginstitutionen, både i form af børnefællesskabets skriftpraktikker og de konventionelle skriftpraktikker, som dannede baggrund for de tegn som udtrykte regler, forbud og oplysninger. Børnene udviste vilje og åbenhed i forhold til at tolke og forstå betydningen bag de mange tegn og udtryk, de mødte i daginstitutionen. Når børnene brugte tegn med organiserende funktioner, forhandlede de samtidig betydninger og fandt fælles grundlag for skriftpraktikker. På den måde skabte nogle børn skriftpraktikker, ved at definere specifikke tegns funktion, udtryk og indhold, men andre var medskabende ved at acceptere skriftpraktikkerne. Sammenfattende viser case analyserne, at institutionskonteksten satte rammerne for børnenes organiserende tegnbrug, men børnene på den anden side gennem anvendelsen af skriftpraktikker biddrog til at skabe disse rammer.

Eksperimenterende tegnbrug

En del af børnenes aktiviteter, der involverede tegnbrug, kan kategoriseres som eksperimenterende tegnbrug. Denne kategori omfatter skrifthændelser, hvor børnene impulsivt skabte tegn gennem eksperimenter med tegnenes form og udtryk og søgte at tillægge tegnene en betydning, motiveret af deres interesser. Denne kategori adskiller sig fra de to forrige, fordi børnene som udgangspunkt ikke havde et mål med deres tegnbrug, men blev motiveret til at skabe en betydning og dermed en funktion, ud fra de tegn de impulsivt producerede. Her følger en kritisk skrifthændelse, der illustrer børnenes eksperimenterende tegnbrug:

"To piger sidder ved bordet. De vil tegne deres hænder til deres mødre. De tegner uden om deres hænder og klipper dem ud. Pludselig udbryder den ene: Det skal være en engel.....den anden kigger undrende på den udklippede hånd. "Ja, det er vingerne", siger den første pige. Ja det bliver en fe!

Feen skal have en krop. Pigerne laver kroppen ved at tegne uden om deres fødder. Så tegner de ansigter på fødderne og klistrer to "vinger" bag på." (Det store børnehus, 06.06.2014, to piger ca. 4 år).

Funktion

Pigerne skabte som udgangspunkt deres tegn med det formål at lave en kopi af deres hænder til deres mødre. Funktion kunne ved tegnbrugens begyndelse kategoriseres som relations bearbejdende tegnbrug, men undervejs i processen ændredes formålet og dermed funktionen af pigernes tegnproduktion. Ændringen opstod, da en af pigerne blev opmærksom på, at de tegn de skabte, rummede flere betydninger end omridset af en hånd. Håndomridsets form mindede den ene pige om formen på en engels vinger og motiverede hende til at forfølge denne nye ide til tegnproduktionens udtryk og indhold. På den måde flyttede tegnbrugens funktion sig fra den relationelt bearbejdende kategori, til den eksperimenterende. Da pigerne arbejdede parallelt med at skabe deres tegn, inspirerede den eksperimenterende tegnbruger den anden pige til ligeledes at ændre funktionen af hendes tegnbrug til den eksperimenterende kategori. Funktionen i den eksperimenterende tegnbrug kan karakteriseres ved at rette sig mod selve skabelsesprocessen. Børnene havde som udgangspunkt ikke et egentligt forestillingsindhold, de ønskede at give en form, men blev inspireret af de former de skabte og gav dem efterfølgende en betydning. Pigernes tilstand under tegnskabelsesprocessen kan sidestilles med en form for "flow tilstand"¹⁸, hvor aktiviteten blev værdifuld i sig selv og pigerne befandt sig i en harmonisk tilstand af fuld opmærksomhed og engagement i tegnproduktionen. Flere skrifthændelser i den eksperimenterende kategori opstod i forbindelse med spisesituationer, hvor børn gnavede af rugbrødsmadder eller frugt og grønt og pludselig opdagede, at de havde skabt en form som de kunne relatere til en betydning. Denne proces beskrives af Kress som transformative handlinger (Kress, 2007: 33), hvor børnene giver tegn betydning på baggrund af deres tidligere erfaringer og vidensgrundlag. Funktionen i den eksperimenterende tegnbrug kan siges at være aktiv betydningskabelse og børnenes mange eksperimenterende aktiviteter pegede på en stor lyst og

¹⁸ Skaberen af flow-teorien, Mihalyi Csikszentmihalyi, beskriver flow tilstanden som en: "optimaloplevelse; oprindelig kaldet autotelisk oplevelse, hvor aktiviteten bliver værdifuld i sig selv. En harmonisk tilstand af fuld opmærksomhed på og engagement i en aktivitet. Oplevelse af overensstemmelse mellem mål og handlemuligheder. Flowtilstanden kan tilstræbes viljemæssigt og opnås inden for alle livets områder, som f.eks. arbejde, uddannelse, leg, samvær og musik." (Ørsted Andersen, 2006)

vilje til at skabe betydning, ud fra de tegn de mødte og skabte i deres hverdag. Sammenfattende viser den kritiske skrifthændelse og de supplerende skrifthændelser at funktion i børnenes eksperimenterende tegnbrug var:

- At skabe betydning ud fra de tegn de skabte og mødte i daginstitutionen.
- At afprøve mediers og modaliteters affordans i forhold til at udtrykke betydninger.

Udtryk

Børnene brugte et væld af forskellige medier og modaliteter inden for kategorien eksperimenterende tegnbrug. Som Kress beskriver det, bruger børnene "hvad de havde ved hånden", når de skabte tegn, hvilket både omfattede de materialer, de havde til rådighed i form af forskellige medier, de modaliteter de mestrede at anvende og den viden og de erfaringer de skabte deres betydninger ud fra (Kress, 1997:29) I eksemplet udgjorde papir, farveblyanter, saks og skabeloner i form af hænder og fødder de medier børnene anvendte i deres tegnproduktion, mens figurerne dannet af hændernes og føddernes omrids udgjorde modaliteterne, som udtrykte tegnenes indhold. I andre tilfælde udgjorde mere utraditionelle medier som f.eks. rugbrødsrader grundlaget for børnenes produktion af tegn. Som eksemplet med pigerne, hvis hænder bliver til en engel viser, var børnenes tegn ikke arbitrære, men havde tegnproducenternes dannelse af betydning kodet i deres udtryk. I eksemplet lod pigen sig inspirere af det hun fandt vigtigt og særligt ved en engel, i dette tilfælde vingerne. Det var karakteristisk for den eksperimenterende tegnbrug, at udtrykket i børnenes produktioner ændrede sig undervejs i modsætning til den relations bearbejdende og organiserende tegnbrug, hvor tegnproduktionen ofte havde et konkret formål og udtrykket imiterede konventionelle genrer og skriftpraktikker. Den ukonventionelle brug af medier og modaliteter i børnenes eksperimenterende tegnbrug gjorde, at udtrykket i denne kategori let kunne tolkes som tilfældig, men ifølge Kress er børnenes bevidsthed om at de har skabt en betydning og deres målrettethed imod at skabe sammenhæng mellem form og betydning et udtryk for, at den eksperimenterende tegnbrug, trods et ofte tilfældigt udgangspunkt, udføres intentionelt og med bevidsthed om design og udtryk. Der kan sammenfattes følgende genkomne træk ved udtrykket i børnenes eksperimenterende tegnbrug:

- Børnene anvendte de medier og modaliteter "de havde ved hånden" når de skabte deres eksperimenterende udtryk.
- Børnenes tegn havde tegnproducentens dannelse af betydning kodet i deres udtryk.
- Børnenes udtryk var midlertidige og underlagt transformationer under skabelsesprocessen.

Indhold

Indholdet i børnenes eksperimenterende tegnproduktioner varierede ligesom udtrykket i det uendelige. I de ovenstående eksempler udsprang indholdet af den betydning børnene forbandt med tegnproduktionernes form, og indholdet fik mening gennem den betydning, børnene forbandt med formen og udtrykket. Det indhold børnene så i de tegn de skabte, var motiveret af børnenes individuelle interesser og erfaringer. Den pige, der så engelvinger i formen hun havde skabt ved at bruge sine hænder som skabeloner, så denne betydning fordi hun tidligere havde stiftet bekendtskab med engelvinger med denne form. Ikke alle børn fik øje på de samme udtryk og indhold i formerne af deres rugbrødsadder og indholdet blev på den måde et udtryk for børnenes individuelle interesser og erfaringer. Til forskel fra de to forrige kategorier var der inden for den eksperimenterende tegnbrug i mindre grad tale om kommunikation i form af meddelelser med et bestemt budskab rettet mod en bestemt modtager. Kommunikationen i den eksperimenterende kategori var rettet indad og kan ses som en form for kommunikation for kommunikationens skyld. Selvfølgelig den kreative proces med at skabe eller tolke tegnene lod til at have stor betydning inden for den eksperimenterende kategori, men indholdet i de eksperimenterende tegnproduktioner kan også ses som et led i børnenes udvikling af et "selv" i et skriftorienteret nærmiljø (Evensen, 1997:169). Kress beskriver, hvordan børns tegn og symboler ikke traditionelt set bliver set som en lige så stor del af deres kommunikation som det talte sprog, og bliver opfattet som tilfældige udtryk frem for information og kommunikation (Kress, 2007: 36). I den eksperimenterende kategori kunne indholdet af børnenes tegnproduktioner opfattes som ekstra tilfældig, fordi medier og modaliteter i mange tilfælde var ukonventionelle og tegnproduktionen opstod spontant. Sammenfattende kan følgende genkomne mønstre i indholdet af børnenes eksperimenterende tegnproduktion fremhæves:

- Børnene kommunikerede deres viden og erfaringer via indholdet i den eksperimenterende tegnbrug.

- Børnenes tillagde de tegn de læste og skabte betydning, på baggrund af individuel viden og tidligere erfaringer.
- Indholdet varierede i det uendelige, fordi børnene medbragte forskellig viden og erfaringer til daginstitutionen.

Kontekst

Børnenes eksperimenterende tegnbrug blev observeret i daginstitutionskonteksten, hvor bestemte medier var til deres rådighed. Både det lille og det store børnehus var i princippet funktionsopdelt på den måde, at bestemte aktiviteter foregik i bestemte rum, hvor materialerne der var tiltænkt disse aktiviteter var tilgængelige. Som navnet Det lille børnehus antyder, var der i dette børnehus ikke mange rum, så alle de kreative aktiviteter var en stor del af dagen centreret om bordene i et af de to rum der udgjorde børnehavegruppen i huset. En reol ved siden af bordet rummede farveblyanter, sakse, papir, skabeloner og et udvalg af perler i forskellige størrelser. Det store børnehus, rådede over tre store rum til aktiviteter, foruden et stort gangareal. Det ene rum var indrettet til kreative aktiviteter og rummede reoler med sakse, papir, farveblyanter, skabeloner, perler og en stor rulle gavepapir, som børnene frit kunne benytte. I begge institutioner havde børnene mulighed for at arbejde med materialer som træ, maling, og ler i værksteder ude på legepladserne eller indendørs, men i bestemte aktivitetsgrupper sammen med en eller flere pædagoger. Det var dog ikke kun i disse "kreative rum" børnene eksperimenterede med tegnbrug, de brugte alle rum, medier og modaliteter de havde ved hånden i løbet af daginstitutionernes dagligdag i forbindelse med deres eksperimenterende tegnbrug. Med indretningen af bestemte kreative rum, kan der ses en mulighed for et øget fokus på børnenes produktion af tegn i disse rum og derved også et begrænset fokus på disse aktiviteter uden for disse rum.

Eksperimenterende tegnproduktioner i spisesituationen, med en rugbrødsfad som medie, kan ses som udtryk for barnets manglende viden om konventionel bordskik og fokus flyttes let fra eksperimenterende tegnbrug til den pædagogiske opgave, at guide børnene til at følge børnehusets regler i spisesituationen. Dette skal ikke ses som et kritikpunkt, da det i mange sammenhænge er en vigtig pædagogisk opgave, at guide børnene i forhold til de gældende regler i daginstitutionen, men det viser, hvor let fokus flyttes fra børnenes eksperimenterende tegnbrug i de rum og situationer, hvor tegnbruget ikke konventionelt opfattes som en del af

daginstitutionens dagligdag. En anden dimension af denne problematik er, at den viden og de erfaringer vedrørende tegn og tegnbrug, som børnene kommer med i daginstitutionen, ikke altid svarer til den konventionelle opfattelse af tegn og tegnbrug, som f.eks. beskrives i sprogpackens teorigrundlag¹⁹ og omfatter et fokus på brug og indlæring af alfabetets bogstaver. På den ene side kan børnene lade sig inspirere til at eksperimentere med tegnbrug i daginstitutionskonteksten sammen med børn og voksne med forskellige erfaringer og viden om tegn og tegnbrug, mens daginstitutionen på den anden side rummer muligheden for at børnene bliver begrænset i deres eksperimenter med tegn, på grund af herskende konventioner og opfattelser af bestemte måder at bruge tegn på og bestemte kontekster at bruge tegn i, som mere værdifulde og korrekte end andre. Kress påpeger, at et for stor fokus på konventionel tegnbrug kan hæmme børnenes lyst og engagement i forhold til at eksperimentere og bruge tegn og dermed besværliggøre deres tilegnelse af både konventionelle og kreative eksperimenter med skriftsproget (Kress, 1997). Sammenfattende viser case analyserne, at daginstitutionskonteksten påvirkede børnenes eksperimenterende tegnbrug på følgende områder:

- Børnenes valg af udtryk i eksperimenterende tegnbrug blev påvirket af de fysiske materialer de havde til rådighed i daginstitutionen.
- Børnenes medbragte viden og erfaringer om tegnbrug opfattedes som mere eller mindre værdifuld set ud fra de herskende konventioner i daginstitutionen.
- Anerkendelsen af børnenes valg af medier, tidspunkt og rum for deres eksperimenterende tegnbrug var påvirket af daginstitutionens regler, rutiner og konventioner.

Skriftpraktikker i eksperimenterende tegnbrug

Gennem analysen af det konkrete case eksempel og inddragelse af andre relevante cases, er det muligt, at se specifikke skriftpraktikker i daginstitutionerne. I modsætning til den relationelt bearbejdende tegnbrug og den organiserende tegnbrug, imiterede børnene ikke i lige så høj grad konventionelle skriftpraktikker i den eksperimenterende tegnbrug. Det skyldes, at den eksperimenterende tegnbrug i mange tilfælde var en indadvendt skabende aktivitet, hvis hovedfunktion ikke i så høj grad rettede sig mod det sociale, men i højere grad rettede sig mod det

¹⁹ (Sprogtilegnelse i teori og praksis – sprogpacken.dk:20 ff.)

enkelte barns lyst og vilje til at skabe tegn. Børnenes skriftpraktikker i forbindelse med eksperimenterende tegnbrug var til dels formet af de rammer og materialer daginstitutionen kunne tilbyde og rammerne kan ifølge Barton ses som skabt på grundlag af værdier, holdninger og grundforståelser knyttet til skrivning (Barton, 2007:35). Disse ydre og mere overordnede rammer må nødvendigvis ses i lyset af en større samfundsmæssig og politisk kontekst, hvilket vil blive diskuteret i specialets diskussionsafsnit.

Pædagogisk organiseret tegnbrug

Under min observationsperiode i de to børnehuse foregik der mere eller mindre formelle pædagogiske aktiviteter, der rettede sig imod stimulering af børnenes sprog. I Det store børnehus, var der dannet en sprogstimuleringsgruppe, med det formål, at støtte og stimulere sprogudviklingen hos en gruppe børn, som pædagogerne havde vurderet havde behov for ekstra støtte. I "Det lille børnehus" havde de i observationsperioden ikke sådanne grupper, men jeg fik oplyst, at de dannede sprogstimuleringsgrupper når der viste sig behov for det i børnegruppen. Forekomsten af pædagogisk organiserede aktiviteter, hvor børnene brugte tegn, omfatter fire cases, men i kun et af tilfældene ekspliciteres det, at aktivitetens formål retter sig direkte mod at stimulere eller understøtte børnenes tegnbrug. Fokus i de fleste aktiviteter er på det verbale sprog og i afsnittet om konteksten, hvori de pædagogisk organiserede aktiviteter finder sted, inddrages teorigrundlaget for det pædagogiske efteruddannelsesstilbud "sprogpakken", med det formål at belyse den teoretiske baggrund for det pædagogiske arbejde med børns tegnbrug. Her følger en nøgleskrivehændelse, som viser et eksempel på en pædagogisk organiseret aktivitet, rettet mod børns tegnbrug:

"Børnene i sproggruppen sidder i værkstedet rundt om et bord. På bordet er der to spilleplader med billeder af forskellige dagligdags ting. Børnene skal tage en brik op fra en kasse og der er et motiv på brikken. Børnene skal sige, hvad der er på brikken og derefter skal de finde det samme billede på spillepladen og placere brikken der. En dreng trækker en brik med et strygejern på. Strygejernet er afbilledet med en ledning der går ud fra den ene ende. Barnet kigger længe på brikken og peger på ledningen. "Det er en computer", siger han." (Det store børnehus, 24.06.2014, sproggruppen 1 pige og 4 drenge).

Funktion

Aktiviteterne i sproggruppen var tilrettelagt med formålet at stimulere børnenes verbale sprog. Spillet funktion var, at øge børnenes ordforråd ved at give dem mulighed for at træne deres evne til at forbinde ord med bestemte billeder og dermed styrke deres verbale sprog. Mens børnenes evne til at huske ord var fokus i aktiviteten, trænede de, med et socialemiotisk blik også deres evne til at læse tegn. Med Kress' definition af læsning som aktiv betydningskabelse, søgte børnene at relatere billedernes betydning til tidligere erfaringer og allerede eksisterende viden. Situationen med drengen, der læste tegnet "strygejern" som "computer", viste, at aktiviteten havde flere funktioner. Aktiviteten viste, at drengen muligvis ikke kendte ordet "strygejern" og aktivitetens funktion blev kompenserende for dette, ved at hjælpe drengen til at inkludere ordet i hans ordforråd²⁰. Aktiviteten rummede imidlertid også den funktion, at drengen læste tegnet, via aktiv betydningskabelse på baggrund af hans viden og tidligere erfaringer. Drengens tolkning af billedet af et strygejern, som værende en computer, virkede ikke som en fejltolkning set i et socialemiotisk perspektiv, men som en logisk interpretation af et givent tegn. Med Kress' definition af læsning som aktiv betydningskabelse udvidede den pædagogiske aktivitets funktion sig til, foruden styrkelse af ordforrådet, at omfatte en øvelse i at læse og tolke tegn (Kress, 2003:40). Denne funktion blev dog ikke udnyttet i situationen, hvor fokus blev holdt på at inkludere nye ord i børnenes ordforråd. Funktionen i de observerede pædagogisk organiserede aktiviteter med fokus på børns sprog, kan sammenfattes således:

- De pædagogiske aktiviteter havde en kompenserende funktion.
- De pædagogiske aktiviteter funktion var rettet mod udviklingen af det verbale sprog.
- Tegnene havde en betydningskabelende funktion for børnene under aktiviteten.

Udtryk

I ovenstående case bestod aktivitetens medier af en spilleplade og brikker, mens modaliteten var billeder og symboler, der forestillede ting fra dagligdagen i hjemmet, som f.eks. frugter, møbler og service. Billederne var malede på træbrikkerne og udtrykket fik på den måde en mere abstrakt form end f.eks. et fotografi af de konkrete genstande ville have haft. Nogle af billederne kunne

²⁰ Aktiviteten viste sig at have den ønskede effekt, da drengen senere på dagen legede med et strygejern i dukkekrogen og entusiastisk brugte ordet "strygejern" i legen.

karakteriseres som mindre tidssvarende, som f.eks. billedet af en telefon med rør og drejeskive. Flere børn forbandt dog billedet af den ældre telefon med ordet "telefon", hvilket viste, at de i nogen grad evnede at forbinde abstrakte symboler med bestemte ord. I eksemplet, hvor en dreng forbandt et billede af et strygejern med ordet "computer", blev strygejernets ledning afgørende for drengens tolkning af tegnet, hvilket viste, at drengen tillagde tegnet betydning motiveret af hvad han fandt interessant og karakteristisk ved billedet. Eksemplet bidrog til indtrykket af, at børnene ikke læste tegnene som arbitrære tegn, men tillagde dem betydning motiveret af deres interesser. I dette tilfælde dannede den pædagogiske aktivitet rammer, der gjorde, at de individuelle betydningsdannelser blev kategoriseret som fejl, fordi aktivitetens funktion som udgangspunkt, var rettet mod udvidelse af børnenes ordforråd. Udtrykket i de pædagogiske aktiviteter, der rettede sig mod børns sprogtilegnelse kunne antage en uendelig variation af former, alt efter hvilken aktivitet der blev valgt. Opsummerende er det dog muligt at konstatere, at hvor børnene i den relationelt bearbejdende, organiserende og eksperimenterende kategori selv var skabere eller medskabere af tegnenes udtryk, var udtryk og design ofte skabt på forhånd i den pædagogisk organiserende kategori:

- Tegnenes udtryk er ikke skabt af barnet selv men af en udefrakommende.
- Børnenes læsning af tegnenes udtryk er præget af deres viden og erfaringer.

Indhold

I casen indbefattede den pædagogiske aktivitet en forventning om, at børnene der deltog i aktiviteten kunne forbinde billedernes indhold og udtryk med en bestemt betydning. Kress beskriver hvordan billeders indhold enten kan ses som et kommunikationssystem, eller opfattes som repræsentationer af virkeligheden direkte som den er (Kress, 2007:131). Karakteren af den pædagogiske aktivitet, hvor børnenes tolkninger af betydning enten kunne opfattes som rigtig eller forkert viste, at der i aktiviteten var kodet en opfattelse af billedernes udtryk, som direkte repræsentationer af virkeligheden. Ses billederne som et kommunikationssystem, kan de fortælle om den sociale kontekst, børnene befinder sig i og om forholdet mellem den der har produceret billederne og børnene som læsere. Spillet og billedernes indhold var produceret til børn i daginstitutionen og billedernes indhold og udtryk rummede derfor en forventning om, at børn i denne aldersgruppe ville kunne genkende og navngive tingene på billederne. Temaet for

billedernes indhold rummede ligeledes en forventning om, at børnene havde mødt eller haft mulighed for at møde disse ting i deres hverdag. Eksemplet viser, at ikke alle børn kunne imødekomme denne forventning, i kraft af deres forskellige baggrunde, viden og erfaringer. Indholdet i den pædagogiske aktivitet og indholdet i spillets billeder kunne ikke siges at være irrelevant for børnenes sprogtiltagelse, men i fokuseringen på det verbale sprog og opfattelsen af billederne som repræsentationer for en konkret virkelighed, lå en begrænsning, fordi aktivitetens potentiale i forhold til børnenes tegnbrug ikke blev inddraget. Sammenfattende viser case analysen:

- Indholdet ses som en repræsentation af virkeligheden.
- I indholdet er indlejret forventninger til børnenes sproglige kompetencer.

Kontekst

Funktion, udtryk og indhold i de pædagogiske aktiviteter, der rettede sig mod børns verbale sproglige udvikling, får mening gennem institutionskonteksten. At fokus i aktiviteterne i de fleste tilfælde retter sig imod det talte sprog, kan ses i lyset af den nye læreplan for dagtilbud og "sprogpackens" teorigrundlag, som danner teoretisk baggrund for efteruddannelsen af sprogpædagoger i Danmark, hvilket blev beskrevet i specialets baggrund. Set i lyset af læreplanstemaernes fokus på det verbale sprog og sprogpackens teoretiske grundlag, giver det mening for pædagogerne at arbejde målrettet med udvidelsen af børnenes ordforråd, mens understøttelsen af børnenes tegnbrug hverken kan siges at have en praktisk eller teoretisk forankring i den pædagogiske praksis (Hagtvet, 2012, Kjertmann, 2004). Den forholdsvis lille repræsentation af pædagogisk organiserede aktiviteter rettet imod børnenes tegnbrug, giver ligeledes mening i en historisk kontekst, hvor daginstitutionen ikke har haft tradition for at arbejde med læring i forhold til børns tegnbrug (Korsgaard, 2011, Broström, 2007). Traditionelt har skriftsproget haft status som "vedhæng" til det verbale sprog og det har været en gængs opfattelse at børns skriftsprogstiltagelse var en sag for skolen, fordi skriftsproget skulle indlæres via lydsystemet, som børn først mestrede i skolealderen (Kjertmann, 2004). Læreplanernes krav om fokus på børns skriftsprogstiltagelse rummer ingen anvisninger i forhold til hvordan pædagoger skal arbejde didaktisk med børns skriftsprogstiltagelse og derfor kan fraværet af de

pædagogisk organiserede aktiviteter bunde i en frygt for "skolificering"²¹ af daginstitutionsområdet, hvor skolens undervisningsmetoder anvendes på daginstitutionsområdet (Mehlsen, 2011). Daginstitutionskonteksten kan siges at påvirke de pædagogisk organiserede aktiviteter på følgende områder:

- Læreplanstemaerne og sprogpackens teoretiske grundlag repræsenterer et overvejende fokus på børnenes verbale sprogudvikling.
- Historisk har daginstitutionsområdet ikke en tradition for at beskæftige sig med børns skriftsprog og tegnbrug.
- Læreplanernes krav om fokus på det sproglige område kan skabe modstand mod arbejdet med børns brug af tegn og skrift på grund af en modstand mod "skolificering" af daginstitutionsområdet.

Skriftpraktikker i de pædagogisk organiserede aktiviteter

På baggrund af den analyserede case af de pædagogisk organiserede aktiviteter rette mod børnenes sprogtilgængelse, sammenholdt med læreplanstemaernes fokus og sprogpackens teoretiske grundlag, kan der sammenfattes en række grundlæggende værdier, holdninger og grundforståelser, der knytter sig til det pædagogiske arbejde med børns brug af tegn og skrivning i daginstitutionerne. Hvor børnene i den relationelt bearbejdende, organiserende og eksperimenterende kategori selv var medskabere af de skriftpraktikker der bidrog til daginstitutionernes skrivekulturer, var der i den pædagogisk organiserede kategori tale om skrivepraktikker, hvor pædagogen satte grænserne for hvad der var legitimt og anerkendelsesværdig i forhold til skrivning. På den måde kunne børnene anvende skrivepraktikker, der ikke nødvendigvis blev accepteret af pædagogen i forbindelse med en given aktivitet, men som for barnet selv og i det øvrige børnefællesskab gav mening. Det er på den baggrund relevant at tale om tilstedeværelsen af flere forskellige skrivepraktikker i daginstitutionerne, hvoraf nogle var udbredte og accepterede inden for børnefællesskabet, andre i pædagogernes faglige fællesskab og andre igen på tværs af pædagogiske fællesskaber og børnefællesskaber. Tilsammen udgør disse skrivepraktikker daginstitutionens skrivekultur og i forhold til de pædagogisk organiserede

²¹ Begrebet 'skolificering', er den danske oversættelse af 'schoolification', anvendt af Peter Moss, professor ved Institut of Education, University of London. Skolificering, omfatter det pres, som skolen lægger på daginstitutioner for at gøre børnene parate til at gå i skole (Mehlsen 2011).

aktiviteter vedligeholdes skrivepraktikkerne inden for denne kategori af holdninger og grundforståelse formet af den historiske og politiske kontekst aktiviteterne er indlejret i.

Diskussionsafsnit

Det overordnede formål med specialet er, at skabe viden om med hvilke formål, på hvilke måder, børn i børnehavegruppen bruger tegn i deres hverdag i daginstitutionen og hvordan daginstitutionskonteksten påvirker denne brug. Følgende reflekteres studiets metodologiske udgangspunkt og efterfølgende diskuteres analysens resultater i forhold til forskningsspørgsmålene og de teoretiske udgangspunkter som danner grundlag for undersøgelsen. Afslutningsvis præsenteres en perspektivering der vil argumentere for undersøgelsens relevans og anvendelighed i pædagogisk praksis i forhold til børns tilegnelse af skriftsproglige kompetencer i daginstitutionen.

Metodologisk udgangspunkt og validitet

Empirien i dette speciale er indsamlet på baggrund af et etnografisk feltarbejde i form af feltobservationer suppleret med videoobservation. Disse metoder har vist sig at være fyldestgørende i forhold til at indsamle brugbart empirisk materiale med henblik på at besvare undersøgelsens forskningsspørgsmål. I specialets metodeafsnit er fordelene og ulemperne ved den etnografiske tilgang, feltobservation og videoobservation som metode diskuteret og reflekteret, ligesom min rolle som feltarbejder i egen kultur er reflekteret og mine forforståelser om børn, læring og tegnbrug er udtrykt eksplicit. Således har jeg søgt at imødekomme de problematikker, der kan ses i forbindelse med brugen af etnografisk feltarbejde som metodologisk udgangspunkt. En udvidelse af undersøgelsens varighed og inddragelse af flere forskellige daginstitutioner kunne have bidraget til en større empirisk tyngde i undersøgelsen. Grundet de formelle krav til specialets omfang har dette dog ikke været muligt. Dog ses en generaliserbarhed i forhold til analysens resultater gennem genkomne mønstre i børnenes skriftpraktikker på tværs af de to daginstitutioner. I videre undersøgelser inden for feltet, kunne interviews med pædagoger, fagpersoner og børn inddrages, for at bidrage med yderligere viden om daginstitutionskontekstens påvirkning af børnenes tegnbrug. En anden mulighed for inddragelse af det pædagogiske personale kunne være, at udlevere skriftlige informationer om de observerede skrifthændelser,

eller inddrage disse i et oplæg for det pædagogiske personale og derefter indsamle deres respons på disse informationer.

Valg af teoriramme og analytisk tilgang

Med anvendelsen af begreberne skrifthændelser og skriftpraktikker og socialsemiotisk og kommunikationsteori som teoretisk ramme, retter den analytiske vinkel sig imod børnenes brug af tegn set som sociale og situerede praktikker og analysens fokus er dermed flyttet fra børnenes individuelle kognitive processer i forbindelse med brugen af tegn. Den socialsemiotiske tilgang og Kress's brede syn på børns brug af en mangfoldighed af medier og modaliteter i deres produktioner af tegn, bidrager desuden til at flytte fokus fra børns tegnbrug i form af alfabetets bogstaver, som i dansk og international sammenhæng er genstand for den overvejende opmærksomhed fra forskningsmæssig og politisk side (Street, 2003). Undersøgelsens teoretiske og metodiske ramme skaber ikke mulighed for undersøgelse af de individuelle kognitive aspekter ved børnenes tegnbrug og læring i forhold til tilegnelsen af skriftkyndighed og en analyse af disse kognitive processer ville kunne bidrage til videre undersøgelse gennem eksperimentelle metoder.

Undersøgelsens analytiske tilgang tager udgangspunkt i begreberne Skrifthændelser og skriftpraktikker (Barton, D, Hamilton, M & Ivanic, R., 2000) og disse begreber er operationaliseret i indsamlingen af undersøgelsens empiri. I nordisk sammenhæng er disse begreber anvendt i forskningsprojektet "Faglighed og skriftlighed" (Christensen, Elf & Krogh) og projektet "SKRIV" (Smidt 2010, Solheim et al. 2010), samt af Björklund (2008), som ligeledes bygger på etnografisk feltarbejde og hvor begreberne bidrager til forskningsprojekternes analysemodeller. Begreberne har vist sig fyldestgørende i forhold til indsamlingen af denne undersøgelses empiri og har gjort det muligt at begrebsliggøre de handlinger og situationer, hvor børnene var involverede i tegnbrug. Undersøgelsens analytiske ramme er udarbejdet med inspiration fra kommunikationsteori i form af Bakhtins ytringstriade, som udgøres af de tre aspekter: Formål, udtryk og indhold. Det har ikke været muligt at finde undersøgelser af børnehalebørns tegnbrug, hvis analytiske grundlag bygger på samme model, selvom Björklund (2008) også inddrager Bakhtin's kommunikationsteori i hendes analyse af de mindste børnehalebørns tilegnelse af skriftkyndighed. Analysemodellen kan derfor siges at være original, hvilket både har skabt fordele og udfordringer i arbejdet med at analysere undersøgelsens empiri. Det har givet en vis kreativ frihed at arbejde med denne analysemodel, men samtidig har det givet udfordringer ikke at have

studier af samme genstandsfelt at læne sig op ad i arbejdsprocessen. Undersøgelsens resultater kan siges at bidrage med ny viden inden for feltet i kraft af den originale analysemodel og undersøgelsens fund understøttes ved inddragelse af studier af Kress (1997), Lorentzen (2009), Lorentzen, Hopperstadt & Semundseth (2009), Evensen (1997), Björklund (2008), som alle har beskæftiget sig med små børns tegnbrug inden for en socialsemiotisk teoriramme, dog uden at have præcist samme genstandsfelt og analytiske ramme for deres undersøgelser.

Undersøgelsens resultater

Børnenes formål med tegnbrug

Undersøgelsens resultater er løbende diskuteret i forhold til den valgte teoriramme i specialets analyseafsnit. I afsnittene "Skriftpraktikker", som afrunder analysen af hver af de kritiske skrifthændelser, sammenfattes børnenes formål med deres brug af forskellige skriftpraktikker inden for de fire kategorier:

- Relations bearbejdende aktiviteter.
- Organiserende aktiviteter.
- Eksperimenterende aktiviteter.
- Pædagogisk organiseret aktiviteter.

Analysen af disse fire kategorier udgør tilsammen svaret på undersøgelsens først forskningsspørgsmål, med hvilke formål børnene bruger tegn i deres dagligdag i daginstitutionen. Børnenes formål med at producere tegn var i kategorierne relations bearbejdende og organiserende tegnbrug ofte lette at identificere som kommunikation, da børnene tegnproduktioner ofte rummede en adressering til en konkret modtager. Samme observation er gjort af Lorentzen (2009), som viser, hvordan børnehalebørns tegnproduktioner ofte rummer afsender og modtager og bygges op omkring disse budskaber. Ligeledes viser Evensen (1997) og Kress (1997), hvordan barnets navn lader til at spille en vigtig rolle for tegnproduktionerne og kan ses som et led i barnets dannelse af en identitet som bruger af skrift. Lorentzen, Hopperstadt & Semundseth (2009) viser i overensstemmelse med denne undersøgelses resultater, hvordan det at have en bestemt modtager af sin tegnproduktion, motiverer børn til at skabe tegn. I den

organiserende kategori var forhandling af bestemte tegns betydning et afgørende element og samme observation er gjort af Björklund (2008), der ligeledes har observeret børnenes brug af tegn i forhold til forhandling af et fælles betydningsgrundlag. Børnene brugte tegnene som udgangspunkt for fortolkning af de tegn de mødte i daginstitutionens dagligdag og tegnene fik en organiserende og støttende funktion når børnene skulle navigere i daginstitutionens dagligdag. De organiserende aktiviteter var med til at videreføre bestemte skriftpraktikker i børnefællesskabet og bidrog til udviklingen af børnefællesskabets fælles skriftkultur. Inden for kategorien eksperimenterende tegnbrug var de kommunikative formål med børnenes tegnbrug sværere at få øje på, da børnene ofte brugte utraditionelle medier og modaliteter i deres tegnproduktioner og ofte ændrede betydningen af deres tegnproduktioner i løbet af skabelsesprocessen. Sammenfattende kan børnenes formål med tegnbruget i de tre første kategorier beskrives som kommunikation af deres indre forestillingsindhold og en manifestation af deres interesser (Kress 1997, 2010). Børnene engagerede sig i størstedelen af tegnbruget af lyst og vilje, motiveret af deres interesser og størstedelen af deres tegnbrug skete således ikke på baggrund af krav fra det pædagogiske personale. Den fjerde kategori som omfattede pædagogiske tilrettelagte aktiviteter, havde i undersøgelsens observerede skrifthændelser fortrinsvis kompenserende formål, i form af stimulering af børnenes sprog og udvidelse af deres ordforråd. Når børnene brugte tegn inden for denne kategori, søgte de at imødekomme den pædagogisk organiserede aktivitet ved at forsøge at forstå dennes formål. De pædagogisk organiserede aktiviteter adskilte sig fra de øvrige kategorier, fordi børnenes brug af tegn, ikke udsprang af deres personlige interesser og lyst til at producere tegn. Det kan diskuteres, om formålet med de pædagogiske aktiviteter med fordel kunne tage udgangspunkt i de mange skriftpraktikker, som børnene dagligt brugte i daginstitutionens uformelle kontekster og som repræsenteres ved kategorierne relationsbearbejdende, organiserende og eksperimenterende tegnbrug.

Måderne hvorpå børnene brugte tegn

Specialets andet forskningsspørgsmål retter sig imod den måde hvorpå børnene bruger tegn i deres dagligdag i daginstitutionen. Analysen af de fire kategorier viste, at børnene anvendte en mangfoldighed af medier og modaliteter, når de gav deres forestillingsindhold form og ofte skabte multimodale udtryk. Når børnene tolkede specifikke tegns betydning, trak de på personlige

interesser og viden om den kontekst de befandt sig i. Hermed aktualiseres teorien om literacy, eller skriftkyndighed som social og situeret praksis (Barton, Hamilton & Ivanic 2000, Barton og Hamilton 2003, Barton, 2007) og børnenes evner til at tolke tegnenes betydning ud fra den aktuelle kontekst, kan med Kress udgangspunkt ses, som en del af deres vej ind i literacy eller skriftkyndighed i konventionel forstand (1997). Dog viser analyserne også, at børnenes brug af tegn ikke kan ses som direkte kopiering af den konventionelle skrivekultur, men at børnene derimod tillægger tegnene forskellige betydninger afhængig af den kontekst de befinder sig i. I kategorierne relationsbearbejdende og organiserende tegnbrug, imiterede børnene i mange tilfælde den konventionelle skriftkultur og denne form for imitation beskrives ligeledes af Lorentzen (2009), Sjøhelle (2013), Evensen (1997) og Kress (1997) hvis forskning viser, at børn skriver sig ind i en allerede eksisterende skriftkultur. I kategorien eksperimenterende tegnbrug producerede børnene ofte tegn gennem ukonventionelle medier og skrev i uformelle modaliteter, som i mange tilfælde var svære at identificere som meningsfuld kommunikation, fordi de ikke blev skrevet i konventionelle genrer. Kress beskriver, hvordan det at underkende utraditionelle former for tegnbrug, kan føre til at børn opgiver at se sig selv som kompetente brugere af tegn og skrift og derfor tager afstand til at bruge tegn, hvilket i sidste ende, ifølge Kress, kan føre til usikkerhed og vanskeligheder i forbindelse med den formelle læse- og skrivetilegnelsen i skolen (Kress, 1997). Set i dette lys er der god grund til pædagogisk at beskæftige sig med mangfoldigheden i børns tegnbrug i daginstitutionen, både i forbindelse med børnenes oplevelse af dem selv som brugere af tegn og dannelsen af en identitet som tegnbrugere og med henblik på tidligt at skabe grundlag for børnenes indlæring af formelle skriftsproglige kompetencer i skolen. I de observerede pædagogisk organiserede aktiviteter, havde børnene ikke mulighed for at tolke tegnenes betydning på baggrund af den kontekst de befandt sig i, da "undervisningssituationen" var løsrevet fra daginstitutionskonteksten. De måder, hvorpå børnene brugte tegn i daginstitutionen, adskilte sig således fra de måder, hvorpå børnene forventedes at bruge tegn i de observerede pædagogiske aktiviteter. Der kan derfor argumenteres for, at en del af børnenes vanskeligheder skyldes, at der i de observerede aktiviteter ikke blev taget udgangspunkt i børnenes viden og erfaringer i arbejdet med tegnbrug.

Daginstitutionskontekstens påvirkning af børnenes tegnbrug

Analyserne af de fire kritiske skrifthændelser viste, at daginstitutionskonteksten påvirkede børnenes tegnbrug inden for alle fire kategorier, hvilket er i tråd med undersøgelsens syn på børns tegnbrug som en social og situeret praksis. Daginstitutionskonteksten kan siges at påvirke børnenes tegnbrug på forskellige niveauer. Det ene niveau i kraft af de gældende skriftpraktikker i børnefællesskabet som blev konstitueret og videreført gennem børnenes indbyrdes forhandlinger og skabte grundlag for fælles forståelse og skabte rammer for leg. Det andet niveau i kraft af daginstitutionens fysiske og sociale rammer, der havde indflydelse på børnenes valg af medier og modaliteter i kraft af tilgængelige materialer og motiverede børnene til at bruge tegnene med bestemte formål. Disse påvirkninger motiverede børnene til at "indkulturere" sig i daginstitutionens skriftpraktikker (Söderbergh, 2009, Kjertmann 2004). På et tredje niveau påvirkedes børnenes tegnbrug gennem de pædagogiske praktikker omkring børnenes tegnbrug og der kan argumenteres for, at karakteren af disse praktikker til dels har rod i en skriftkultur, der er dannet på baggrund af traditionel læseforskning med udgangspunkt i lydmetoden og med børns indlæring af alfabetets bogstaver i fokus.

Perspektivering

Sprogpackens teorigrundlag kan fremhæves som et eksempel på hvordan skriftpraktikkerne inden for den konventionelle skriftkultur ekspliciteres, med henblik på at rammesætte en specifik pædagogisk praksis inden for arbejdet med børn tilegnelse af skriftkyndighed. På baggrund af dette speciale, kan der argumenteres for, at børnenes brug af tegn udmønter sig i en mangfoldighed af skriftpraktikker, der strækker sig langt ud over brugen af alfabetets bogstaver og indlæring af forbindelsen mellem bogstavernes lyd og udtryk. Denne viden åbner op for refleksion over den gældende pædagogiske praksis i arbejdet med børns tilegnelse af skriftkyndighed. For det første viser undersøgelsens resultater, at det pædagogiske personale ikke behøver at være uddannet i at undervise i skriftsprogets lydsystem for at arbejde aktivt med børns brug af tegn, men i et socialsemiotisk perspektiv kan ses som eksperter på hverdagens tegnbrug, med udgangspunkt i egne erfaringer og indsigt i de sociale og kulturelle fællesskaber børnene skriver i. Med udgangspunkt i Barton, Hamilton og Kress's teorier, kan literacy, eller skriftkyndighed, ses som aktiviteter, der er indlejret i børnenes sociale liv. Dette udfordrer arbejdet med stimulering af

børns brug af tegn i daginstitutionen, til at omfatte brug af skrift og tegn som middel til læring og erkendelse, frem for isolerede træningsaktiviteter. Det pædagogiske personale har mulighed for at tage udgangspunkt i den måde, hvorpå børnene allerede bruger tegnene aktivt i deres dagligdag, når de ønsker at støtte og stimulere børnenes skriftsproglige kompetencer. Yderligere åbner det brede perspektiv for børnenes tegnbrug op for, at børns forskelligartede og eksperimenterende tilgang til brugen af tegn i højere grad observeres, italesættes og anerkendes som brug af skrift og skrivning og dermed betragtes som meningsfuld kommunikation. På den måde får børn, der ikke anvender konventionelle genrer og modaliteter i deres tegnbrug, mulighed for at opleve dem selv som brugere af tegn og skrift og dermed mulighed for at danne deres identitet som skrivere før de starter i skole og skal anvende de konventionelle genrer og modaliteter. De observerede pædagogisk organiserede aktiviteter, der rummede skiftehændelser, er i denne undersøgelse af formel karakter, hvilket vil sige, at de eksplicit rettede sig mod at stimulere børns sproglige kompetencer. Det kan dog antages, at der uden for de formelle rammer er foregået pædagogiske aktiviteter, der involverede brugen af tegn, uden at aktiviteterens formelle formål var sprogstimulering. Med en bredere definition af børns brug af tegn og daginstitutionskontekstens påvirkning af denne brug, vil det være muligt for det pædagogiske personale bevidst at anerkende relevansen af de uformelle aktiviteter de dagligt involveres i sammen med børnene, eller observerer i børnefællesskaberne. På den måde, kan ny viden inden for dette område bidrage til en opmærksomhed på en allerede eksisterende praksis, som derigennem kan målrettes, skærpes og bidrage til at støtte børnene i deres tegnbrug.

Dette speciale retter ikke en kritik imod de gældende praktikker inden for pædagogisk praksis med sprogstimulering, men påpeger relevansen og vigtigheden i at inddrage et bredere og mere nuanceret perspektiv på børns tilegnelse af skriftkyndighed, som et supplement til den gældende pædagogiske praksis.

Litteraturliste:

Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (1. Ed.). Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell Publishing.

Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2. Ed.). Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell Publishing.

Barton, D., Hamilton, M. (2000). *Literacy Practices*. Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (red.). *Situated Literacies - Reading and Writing in Context*. London and New York: Routledge. S. 7 – 15.

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

Björklund, E. (2008). *Att erövra literacitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text ock tecken i förskolan*. Göteborg studies in educational sciences 270. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Bremholm, J. (2014). *Veje og vildveje til læsning som ressource – teksthændelser i naturfagsundervisning med og uden læseguide – et interventionsstudie om literacy i naturfag i udskolingen*. Aarhus universitet institut for uddannelse og pædagogik (DPU).

Brinkmann, S. (2010). *Etik i en kvalitativ verden*. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitativ metode – En grundbog*. Hans Reitzels Forlag. S. 429 – 445.

Broström, S. (2007). *Børnehavepædagogik eller børnehavedidaktik – er der fag i børnehaven?*
Schnack, K. (red.). *Didaktik på kryds og tværs*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. S. 251 – 278.

Brostöm, S. & Jensen, S. A. (2012). *Skrivning som en del af legende læring og lærerig leg: Literacy pædagogik i børnehaven?* Madsbjerg, S. & Friis, K. *Skrivelyst i børnehaven*. Forfatterne og Dansk Psykologisk Forlag A/S. S 25 – 37.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4. Ed.). Oxford University Press.

Bundsgaard, J. & Kjertmann, K. (2012). *Fra lydparadigme til indkultureringsparadigme: Læsepædagogen nr. 2*. 2012. S. 23 -29.

Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.

Elbro, C. (2001). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse.

Evensen, L. S. (1997). *Å skrive seg stor: Utvikling av kohherens og sosial identitet i tidlig skriving*.

Evensen, Lars S. & Løkensgard, H. T. (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Erickson, F. (1977). *Some approaches to inquiry in school-community ethnography*. *Anthropology & Education Quarterly*. Nr. 8. (2). S. 58-69.

Fast, C. (2007). *Literacy – i familie, børnehave og skole*. Århus: Forlaget Klim

Flyvbjerg, B. (2010). *Fem misforståelser om casestudiet*. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. S. 463-488

Gee, J.P. (2012). *Social Linguistics and Literacies – ideology in discourses*, Fourth edition, Routledge

Gulløv, E. (1998). *Børn I Fokus – Et antropologisk studie af betydningsdannelse blandt børnehavebørn*. Institut for Antropologi. Københavns Universitet.

Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn – metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal

Hagtvet B. E. (2002)a. *Tidlige forløpere til lesevaner. Om sammenhenger mellom talespråklige ferdigheter i forskolealderen og lese- og skrive- utviklingen i skolen*. Nordisk tidsskrift for spesialpædagogikk. Nr. 80 (2-3). S. 125-137.

Hagtvet, B. E. (2002)b. *Skriftsprågsstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen

Hagtvet, B. E. (2012). *Skrivelyst og læring i børnehaven?* S, Madsbjerg & K, Friis. (red.). *Skrivelyst i børnehaven*. Forfatterne og Dansk Psykologisk Forlag A/S. S. 47 – 69.

Hammersley M. & Atkinson P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. Psychology Press

Hastrup, K. (2004). *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hastrup, K. (2010). *Feltarbejde*. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. S. 55 – 80

Hopperstad, M., Semundseth, M., & Lorentzen, R.T. (2009). *Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen?*. Tidsskriftet FoU i praksis. Nr. 3 (2). S. 45–63

Kjertmann, K. (2002). *Læsetilegnelse – ikke kun en sag for skolen*. København: Alinea

Kjertman, K. (2004). *Talesprog og skriftsprog i samspil i børnehaven*. Broström, S. (red.)
Pædagogiske læreplaner - at arbejde med didaktik i børnehaven. Systime.

Kjertmann, K. (2006): *Skriftsproglig indkulturering - i et historisk, paradigmatiske og
sprogpædagogisk perspektiv*. Eriksson, M., Ylikiiskilä, A. & Berglund, E. (red.): *Tionde Nordiska
Barnspråkssymposiet*.

Kjertmann, K. (2007) *Implementering af læreplaner for sprog*.
<http://www.kjertmann.dk/kjeld/artikler/Implementeringaflaereplaner2.hjemmesideversion.php> .
Besøgt 16.09.2014.

Korsgaard, K. (2012). *Hænger skriftsproget i garderoben?* Nationalt videns center for læsning.
www.videnomlæsning.dk. Besøgt 20.08.2014.

Kress, G. (1997). *Before Writing – Rethinking the paths to literacy*. Routledge.

Kress, G. (2002). *Repræsentation, læring og subjektivitet: Et socialsemiotisk perspektiv*. J. Bjerg
(red.). *Pædagogik - en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag. S. 189 - 123

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: RoutledgeFalmer.

Kress, G. (2004). *Reading Images: Multimodality, Representation and New Media*. Besøgt d.
22.08.2014. <http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>

Kress, G. & V. Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. (2. Ed). London
and New York: Routledge.

Kress, G. (2007). *Meaning, Learning and Representation in a Social Semiotic Approach to
Multimodal Communication*. McCabe, A., O'Donnell, M., Whittaker, R. (red.). *Advances in
Language and Education*. Continuum: London. S. 15-39.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*.
London: Routledge.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview – introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag

Lauersen, H. P. (2010). *Tegn på sprog – skrift og betydning i flersprogede klasserum*. Forlaget UCC

Lorentzen, R.T. (2009). *Den tidlige skriveutviklinga*. J. Smidt (red.) (3. Ed.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 113-134

Matre, S (2006). *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Mehlsen, C. (2011). *Slaget om dagtilbud, skolificering er stridens æble*. Børn & Unge Nr. 111 år. 2011

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the child*. New York, 2000: Basic Books Inc.

Raudaskoski, P. (2010). *Observationsmetoder (herunder videoobservation)*. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder – en grundbog*. S 81 - 95

Rogers, A. & Street, B. (2011). *Using Ethnographic Approaches to Understanding and Teaching Literacy: Perspectives from both Developing and Western Contexts*. Nationalt Videns center For Læsning Nr. 10. <http://www.videnomlaesning.dk/tidsskrifter/nr-10-jorden-laeser/> . Besøgt 18.08.2014.

Rønn, C. (2006). *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne*. Alinea

Sassure, F. (1974). *Course in general Linguistics*. Bally, C., Sechehaye, A., et, Al. (red.). New York: Philosophical Library.

Sprogtilegnelse i teori og praksis – hvordan lærer børn sprog? Servicestyrelsen.

<http://www.sprogpakken.dk/materialer/Sprogtilegnelse%20i%20teori%20og%20praksis%20-%20tekst.pdf> . Besøgt 02.09.2014.

Sprogpakken – Praksis der gør en forskel. Servicestyrelsen.

<http://issuu.com/cokprint/docs/sprogpakken> . S. 7. Besøgt 18.08.2014.

Sjöhelle, D. K. (2013). *Om gråræin, bebifugler og ufoer - Barn lager sammensatte tekster.*

Skrivesenteret Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. www.skrivesenteret.no .

Besøgt d. 04.09.2014.

Smidt, J. (2010). *Skrivekulturer og skrivesituasjoner I bevegelse – fra bevegelser til utvikling.* Smidt,

J. (red.). *Skrivning i alle fag – innsyn og utspill.* Trondheim: Tapir Akademisk. S. 11 – 35.

Solheim, R., larsen, A. S. & Torvatn, A. C. (2010). *Skriftkulturar på mellomtrinnet – tre døme.*

Smidt, J. (red.). *Skrivning i alle fag – innsyn og utspill.* Trondheim: Tapir Akademisk forlag. S 39 –

66.

Strandell, H. (1994). *Sociala möteplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på*

daghem. Helsinki: Gaudemus

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge University Press.

Street, B. (2001). *Literacy and Development. Ethnographic perspectives.* Routledge.

Street, B. (2003). 'What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.' *Current Issues in Comparative Education.* Nr. 5 (2).

Söderbergh, R. (1977). *Reading in Early Childhood. A Linguistic Study of a Preschool Child's Gradual Acquisition of Reading Ability.* Washington: Georgetown University Press.

Söderbergh, R (2009). *Läsa, skriva, tala.* Gleerups, Malmø

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid I egen kultur.* SEEK A/S Flekkefjord.

Wiborg, A. (1997). *Børn kan skrive sig ind I læsningen.* <http://www.folkeskolen.dk/26474/boern-kan-skrive-sig-ind-i-laesningen>. Besøgt 16.08.2014.

Wiwe, A. & Kristensen I. S. (2013). *Skriftsprog i børnehøjde*. VERA, tidsskrift for pædagoger. Nr. 62.
S. 38 – 43.

Ørsted Andersen, F. (2006). *Flow og fordybelse - virkelystens og det gode livs psykologi*.
København: Hans Reitzels Forlag.