

Børns sprogleg – en upåagtet dimension af børnesprog



Lars Holm
Cand.mag & ph.d.
Lektor på Aarhus Universitet
larsh@dpu.dk



Annegrethe Ahrenkiel
Cand.mag & ph.d.
Lektor på Roskilde Universitet
annegrah@ruc.dk

Gennem de senere er der inden for daginstitutionsområdet i mange vestlige lande sket en intensivering af arbejdet med at gøre børn skoleparate (Hackett m.fl. 2020; Holm & Ahrenkiel 2022). Indholdsmæssigt har en læseorienteret strategi med fokus på sprog og literacy været i forgrunden. Strategien indebærer en særlig sprogpædagogisk opmærksomhed på fonologisk bevidsthed, ordforråd, og kendskab til bogstaver, fordi disse sproglige delområder ses som de vigtigste forløbere for at lære at læse i skolen (Holm 2020). Børns sprog og sproglige udvikling anskues på den måde i lyset af skolens skriftsprog.

Den læseorienterede tilgang til børns sprog hviler grundlæggende på en antagelse om, at skriftsprog er en transskription af talesprog. Det er imidlertid ikke tilfældet. Skriftsproget er en sproglig form, der kun i begrænset omfang angiver, hvordan og med hvilken intention noget er sagt. Inden for rammerne af den læseorienterede strategi er der kun lidt opmærksomhed på de sproglige træk, der *ikke* er til stede i skriftsproget. Det medfører en indskrænkning i forståelsen og analysen af børnesprog. For nærmere at belyse centrale dimensioner i børnesprog, sætter vi i det følgende fokus på børns sprogleg – en ofte upåagtet dimension af børns institutionelle hverdagsliv. En analyse heraf kan belyse konstituerende elementer i børns indbyrdes sprogbrug og derigennem bidrage til en teoretisk og empirisk udvidelse af forståelsen af børnesprog.

Sprogleg i et teoretisk perspektiv

Sprogleg har dels været teoretiseret i et Vygotskiansk perspektiv som en sproglig socialisation, hvor der ud fra børns fonetiske, morfologiske, semantiske, pragmatiske og metalingvistiske udvikling kan identificeres forskellige aldersrelaterede former for sprogleg, og dels i et Bakhtinsk perspektiv, som en fornøjelig og underholdende aktivitet, der rummer ikke-representationelle og groteske dimensioner af sprogbrug (Tarone 2000). Den Vygotskianske tradition er blevet kritiseret for at være funderet i en rationalistisk forståelse af kommunikation, der retter den forskningsmæssige opmærksomhed mod, hvor succesfulde børn er i forhold til at indfri bestemte intentioner eller mål i sproglig interaktion. Cook kalder denne tilgang "the primacy of meaning" (Cook 2000:162) og gør opmærksom på, at denne tilgang vil have en tendens til at overse mange af de typiske og komplekse sproglige interaktioner i børns hverdagsliv, som f.eks. lydlige produktioner, der indgår i sprogets fonologi, men er uden åbenlys semantisk denotation, som det f.eks. er tilfældet i den rytmiske remse okker-gokker-gummi-klokker. Remsen har en musisk og fonologisk form og en pragmatisk betydning, men ingen egentlig referentiel betydning.

Med inspiration fra Bakhtin definerer Cook (1997: 228) sprogleg som en universel aktivitet, der kan inddeles i to typer. Den ene defineres som leg med lyde for at konstruere mønstre af rim, rytme, assonans, konsonans, alliteration osv. og lege med grammatiske strukturer for at skabe paralleller og mønstre. Den anden type relaterer sig til sprogets semantiske niveau og er leg med meningshelheder, der kombineres til skabelse af fiktive verdner og til sprogbrugens ekspressive lydelige side (Cook 1997:228). Cook fremhæver endvidere, at improvisation, samarbejde og konkurrence er konstituerende for sprogleg. Denne forståelse muliggør en forskningsmæssig tilgang, der undersøger sprogleg som en betydningsdannende samskabelse af interaktion og livsverdner set fra et barns perspektiv.

I nyere forskning i sprogleg ses der en øget opmærksomhed på semiotiske og multisensoriske dimensioner af sprogleg, som ikke indgår i Cooks forståelse. F.eks. inddrager Cekaite også de dynamiske relationer mellem semiotiske ressourcer, aktiviteter, artefakter og rum i sin analyse (Cekaite 2017). I tråd hermed trækker vi i vores analyse på begrebet "semiotic repertoire", der defineres som totaliteten af de ressourcer, som mennesker anvender, når de kommunikerer (som tale, billeder, tekst, gestik, tegn, blik, ansigtsudtryk, positur og objekter) (Kusters m.fl. 2017:229). Det semiotiske repertoire ses som kropsliggjorte potentialer og begrænsninger, ud fra den betragtning, at ressourcerne til kommunikation er tilgængelige i forskellige grad, tilskrives forskellig værdi og kan tilgås på forskellige måder forskellige steder. Dette perspektiv indebærer, at semiotiske ressourcer forstås som noget, der er relateret til følelser, erfaringer, magtrelationer, lyst og identiteter (Kusters m.fl 2017).

Med afsæt i disse perspektiver betragter vi børns sprogleg som en samskabt og kropsligtgjort praksis i daginstitutionens hverdag og undersøger processerne i og omkring sprogleg ved at fokusere på, hvad der konstituerer det semiotiske repertoire i børns sprogleg.

Analyse af en sprogleg

Eksemplet på sprogleg nedenfor er baseret på videooptagelser fra et sprogligt etnografisk feltarbejde i en daginstitution blandt børn i 3 til 4-årsalderen. Feltarbejdet fandt sted over et par måneder og havde fokus på børnenes sprogbrug i interaktion med hinanden. Der blev anlagt en såkaldt "whole day method" (Holm & Ahrenkiel 2022), hvor vi fulgte fire udvalgte fokusbørn gennem hele dage.

Klokken er over tre, og forældrene er begyndt at komme for at hente deres børn. Daginstitutionens personale har travlt med at tale med forældrene og sige farvel til børnene. Kort forinden var der en konflikt mellem en række børn. Personalet bad i den forbindelse to af børnene, Mads og Sara, om at sætte sig ved et bord og lave et puslespil. Børnene går hen og tager hver sit puslespil ned fra en hylde og sætter sig ved siden af hinanden og går i gang med at lægge puslespillet, mens de interagerer med hinanden gennem bevægelser og lyde.

I den første del af deres interaktion taler børnene om nogle andre børn, som angiveligt har drillet dem. Sara synger nogle uidentificerbare ord og afrunder med at sige "Jeg hader det". Mads kommenterer verbalt på en måde, der heller ikke kan identificeres klart. Herefter fremlægger Sara sin strategi mod drillerier. Hun siger "Jeg siger bare ok. Det er hvad jeg siger". Mads har en anden strategi, som det fremgår af uddrag 1.

Uddrag 1

1	Mads: Ikke mig. Da da da da da da da da	Siges syngende og rytmisk.
2	Sara: Der der der der der der mer ber der der ... lege med mig	Gentager rytmen med en dybere stemme. Den sidste del af hendes udsagn er delvist uforståeligt, men ender med "lege med mig".
3	Mads: Eeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeee	En høj tone med stor intensitet.
4	Sara: Yer, yer. Jeg - leger - med - dig	De enkelte stavelser i sætningen udtales rytmisk hver for sig.
5	Mads: Det - gør - jeg - også	Udtales på samme rytmiske måde.
6	Sara: Det gør jeg også. Det gør jeg også. Det gør jeg også.	Fortsætter den rytmiske udtale men ændrer til en højere tone i den anden af sætningerne.
7	Mads: Dumme Caroline	
8	Sara: Nej. Vi må ikke sige dum	
9	Mads: [uf] de driller også mig	
14	Sara: De driller også mig	

Interaktion mellem børnene om drillerier og strategier mod drillerier er præget af en musikalsk sprogleg, der er sammenfiltret med børnenes udveksling af synspunkter. Børnene skaber i første del af uddraget det Løkken kalder en "glee-concert" (Løkken 2010). En sådan jubelkoncert består af fælles vokaliseringer med musiske kvaliteter, som er sjove og meningsfulde for børnene at deltage i, og hvor de gensidigt tuner sig ind på hinanden. Mads' svar i l. 1 om at han ikke bare siger ok, ledsages af en række syngende vokaliseringer uden bestemt betydning. Det er tonelejet og rytmen fra Mads udsagn, Sara tuner sig ind på i l.2, snarere end det semantiske indhold. Samtidig tilføjer Sara en anden vokallyd efterfulgt af variation i konsonanter, og hun gør sin stemme dybere. Denne fælles musiske frembringelse giver udvekslingen om et alvorligt og følelsesfuldt

emne en glædesfyldt karakter og skaber en fælleshed mellem de to. I 1.3 bidrager Mads til koncerten med en kraftfuld artikulation i form af en høj skinger tone, der produceres, mens han gør sin krop stiv og læner sig ind over bordet. Det vidner om udvekslingens intensitet. I 1.4 introducerer Sara så en ny rytme og sætning, hvor hun i et helt andet tempo men stadig på en syngende måde fortæller, at hun leger med Mads. Mads tuner sig ind på rytmen med sit svar i 1.5 og konstruerer en ny sætning, der verbalt udtrykker den gensidighed (det gør jeg også), som den fælles musikalske frembringelse samtidig er udtryk for. Sara samler Mads' sætning op og gentager den på samme rytmiske måde tre gange mere og mere intenst. Denne glædesfyldte gentagelse og dette skift i tempo er netop en del af sproglegens og jubelkoncertens kendetegn. I 1.7 reflekterer Mads over en episode med drillerier og tilkendegiver sin mening om en af pigerne i daginstitutionen. Det resulterer i en øjeblikkelig reaktion fra Sara, der i en irettesættende og belærende voksen-tone henviser til institutionens normer, der ikke tillader børnene at betegne hinanden som dumme. Mads synes at forsvare sin ret til at bruge ordet ved at henvise til, at de driller ham. Gennem en henvisning til, at hun også bliver drillet, synes Sara at afvise argumentet, samtidig med at hun udtrykker en solidaritet med Mads.

Uddraget viser, hvordan sprogleg har karakter af en improviseret rytmisk repetition og transformation af lyde og sætninger. Børnene skaber en jubelkoncert først ved at gentage stavelser og senere ved at gentage sætninger. Børnenes sprogbrug viser en stor grad af intensitet og engagement, og gentagelsen af stavelser og sætninger minder om en bold, der kastes frem og tilbage og fremstår som en måde at udtrykke fælles overbevisning og identiteter på. Der skabes en slags "vi" – en samhørighed – som delvist afbrydes i 1.7, hvor der kommenteres på sociale relationer mellem børnene i daginstitutionen.

Det korte uddrag demonstrerer, hvordan børnene, mens de lægger puslespil og taler om alvorlige emner, leger med sprog på en musikalsk måde. Analysen viser, hvordan børns sprogleg har forskellige og måske samtidige funktioner, hvor den på en og samme tid skaber en samhørighed og glæde og forholder sig til vanskelige sociale relationer og følelser. Uddraget fra puslespilsforløbet viser, at sprogleg er en improviseret samskabelse, der følger andre og mere komplekse principper end sprogbrug anskuet som en enkel transmission af betydning fra a til b.

Konklusion

Den ofte højt prioriterede læseorienterede strategi repræsenterer en forståelse af sprog som skriftsprog og er derfor ikke sensitiv i forhold til børns multimodale kommunikation og indbyrdes betydningsdannelse. En forståelse af sprog som skriftsprog kan føre til en forståelse af børnesprog, der overser lyd og andre træk i børns hverdagsprog, der ikke anses for at være vigtige for at lære at læse. Som Ingold (2007) bemærker, betyder det, at lyden tages ud af sproget, og at den rige mangfoldighed af lydige udtryksformer, der især kan ses i småbørns kommunikation, ignoreres.

I denne artikel har vi vist, at sprogleg er en af mange måder, børn interagerer på i deres betydningsdannelse og er en uforudsigelig del af børnenes institutionelle hverdagsliv. Vores materiale viser, at sprogleg kan opstå

når som helst og hvor som helst i børnenes interaktion og ikke er begrænset til en systematisk og organiseret aktivitet med en særlig funktion som i okker-gokker-gummi-klokker. I stedet for at være en klart afgrænset og identificerbar begivenhed, er sprogleg snarere en spontan improvisation, der indgår i børns leg.

Børns sprogleg er en samskabt, improviseret og kreativ praksis karakteriseret af en betydelig grad af gentagelse og musikalitet og bestående af ord, fraser og vokaliseringer. Tydeligt er det også, at børnenes sprogleg ikke repræsenterer en forståelse af kommunikation som en transmission af informationer. Sprogleg repræsenterer således en form for børnesprog, der har konstitutive træk, der normalt ikke indgår i de sprogpædagogiske strategier, der sigter mod at støtte børns sproglige udvikling, men til gengæld har fokus på en sanselig omgang med og tilegnelse af sproget.

Børns sprogleg kan måske fremstå som larm og nonsense i et voksenperspektiv, men i et børneperspektiv er sprogleg en vigtig del af det semiotiske repertoire børn anvender i deres indbyrdes interaktion og er samtidig en aktivitet med et stort sprogligt læringspotentiale. Set i et overordnet perspektiv synes sprogleg på samme tid at have funktioner som et socialt, kognitivt, følelsesmæssigt og lingvistisk fænomen. Børn leger med og gentager ord, stavelser og lyd, der er del af det sproglige landskab, der omgiver dem. I sproglegen ses et intenst engagement, hvor lyde og kroppe skaber en samhørighed af socio-emotionel betydning. Når børn leger med sprog, udvikler de også en socio-pragmatisk viden og gør sig erfaringer med at tune sig ind på hinanden, som er et centralt fundament for kommunikation (Løkken 2000). Set i et formelt lingvistisk perspektiv, kan børnenes leg med vokaler ses som en træning i fonologisk opmærksomhed og den rytmiske gentagelse af hinandens udsagn som en træning i syntaktiske færdigheder og metasproglig opmærksomhed (Cekaite 2017).

Børns sprogleg udgør efter vores opfattelse en vigtig men ofte overset dimension af børnesprog. Med semiotisk repertoire som analytisk greb og feltarbejde som metode har vi med afsæt i et enkelt eksempel illustreret sproglegens mange funktioner og former og herigennem den særlige musiske og lydæssige dynamik og kreativitet, der er karakteristisk for børnesprog, men forbliver upåagtet, når børnesprog ses gennem skriftsprogets optik.

Litteratur

Cekaite, A. (2017). Microgenesis of language creativity: Innovation, conformity and incongruence in children's language play. *Language Sciences* 65, 26-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.langsci.2017.01.007>

Cook, G. (1997). Language play, language learning. *ELT Journal* 51(3), 224-231. <https://doi.org/10.1093/elt/51.3.224>

Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Hackett A., MacLure M., & McMahon, S. (2020). Reconceptualising early language development: Matter, sensation and the more-than-human. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1767350>

Holm, L. (2020). *Sproglig evaluering i skoler og daginstitutioner*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

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

Ingold, T. (2007) *Lines: A Brief History*. New York: Routledge.

Kusters, A., Spotti, M., Swanwick, R. & Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities: Transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism* 14(3): 219-232. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.132165>

Løkken, G. (2000). The playful quality of the toddling "style." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 531–542. <https://doi.org/10.1080/09518390050156440>

Tarone, E. (2000). Getting serious about language play: Language play, interlanguage variation and second language acquisition. I: Swierzbin, F. M. B., Anderson, M., Klee, C. & Tarone, E. (red.) *Social and Cognitive Factors in Second Language Acquisition* (31-54). Sommerville, MA: Cascadilla Press.