

Forskningsbaseret undersøgelse

af frivilliges samvær med børn af anden etnisk baggrund end dansk i organisationen

2 Timer om Ugen



Udarbejdet af
Lektor Charlotte Jørgensen, Kompetenceudvikling og Undervisningsmidler,
University College Lillebælt &
Lektor Lene Gutzon Münster, Pædagoguddannelsen i Odense, University College
Lillebælt

Finansieret af TrygFonden


UNIVERSITY COLLEGE
Lillebælt

Udarbejdet af Lillebælt

Indholdsfortegnelse

Forord	3
1.0. Undersøgelsens formålet og rapportens opbygning.....	4
2.0. Om organisationen 2 <i>Timer om Ugen</i>	4
3.0. Koordinatorens funktioner.....	5
4.0. Om frivillighed.....	7
5.0. Metodiske overvejelser.....	7
6.0. Beskrivelse af empiri.....	8
7.0. Begrænsninger for undersøgelsen.....	9
8.0. Undersøgelsens teoretiske tilgange.....	9
9.0. Evalueringsteoretisk tilgang.....	9
10.0. Undersøgelsens sprogteoretiske og kulturteoretiske tilgange.....	10
10.1. Om sprogstimulering og sprogsyn.....	11
10.2. Det strukturalistiske sprogsyn.....	11
10.3. Det funktionalistiske sprogsyn.....	12
10.4 .Børneperspektiv.....	13
10.5. International forskning.....	14
10.6. Dialogisk aktivitet.....	15
10.7. Kommunikative kompetencer.....	16
10.8. Det dynamiske kulturbegreb.....	17
11.0. Rapportens analytiske fokusfelter.....	17
11.1. Analyse af empiri	18

11.2. Aktiviteterne og kulturelle kompetencer	18
11.3. Samvær omkring tegning.....	19
11.4. Samvær omkring vandfarve.....	22
11.5. Samvær omkring filmpræsentation.....	23
11.6. Samvær omkring kranssekage og saftvand.....	25
11.7. Samvær og sprogudvikling over tid.....	28
11.8. Samvær omkring badning på kollegie.....	30
11.9. Samvær i køkkenet med en søskendeflok	34
12.0. Konklusion.....	35
13.0. Perspektivering af projektets muligheder og konkrete anbefalinger.....	38
Litteraturliste.....	42

Forord

I september 2014 fik Pædagoguddannelsen i Odense, University College Lillebælt v. lektor Lene Gutzon Münster en henvendelse fra Pia Sigmund, forkvinden for organisationen *2 Timer om Ugen*. Hun bad hende undersøge, hvordan organisationen gennem de frivilliges og for børns meningsfulde samvær styrker minoritetsbørns sprogtilegnelse og kulturforståelse. Pia Sigmund ønskede med denne forskningsbaserede undersøgelse at få bredt konceptet ud til flere byer og på sigt gøre det landsdækkende.

TrygFonden har valgt at gå ind i projektet og støtte undersøgelsen økonomisk. Undersøgelsen strækker sig over et år, fra august 2015 til juni 2016. Efterfølgende takkede lektor Charlotte Jørgensen ja til at gå ind som medundersøger.

Lektor Lene Gutzon Münster har siden 2010 undervist på Pædagoguddannelsen i børns tilegnelsesprocesser, børns sprogtilegnelse, børneperspektiv, samt sprogstimulering. Desuden underviser hun i interkulturel kommunikation, interkulturelle kompetencer, kulturbegreber, kulturforståelse, kultur møder og kulturfortællinger. Lene Gutzon Münster har før evalueret frivilliges vejledningspraksis i en lektiecafe med unge med anden etnisk baggrund. Denne evaluering blev ligeledes finansieret af TrygFonden.

Lektor Charlotte Jørgensen har i perioden fra 1998 til 2014 undervist på pædagoguddannelsen, hvor hun bl.a. koordinerede akkrediteringen og evalueringen af pædagoguddannelsen i perioden 2010 - 2013. Siden 2014 har hun været ansat i afdelingen for Kompetenceudvikling og Undervisningsmidler med arbejdsområde især inden for samskabelse, frivillighed og medborgerskab.

Qua Charlotte Jørgensens viden og indsigt om frivillighed og evalueringsteori, og Lene Gutzon Münsters viden og indsigt inden for det sprog- og kulturteoretiske, gav vi os i kast med undersøgelsen. Efter et lille års arbejde med indhentning af empiri, behandling og analyse af empiri og til sidst udarbejdelse af rapporten ligger den nu klar.

I den forbindelse vil vi gerne takke de frivillige og børnene mange gange, fordi de har indvilliget i at deltage i denne undersøgelse. Uden deres villighed havde rapporten ikke kunnet komme i stand.

14. juni 2016 /

Charlotte Jørgensen & Lene Gutzon Münster

1.0. Undersøgelsens formål og rapportens opbygning

Det er den forskningsbaserede undersøgelses formål at undersøge samværet mellem etniske-danske frivillige og børn, der har en anden etnisk baggrund end dansk, dels i relation til sprogtilegnelse og kulturelle kompetencer. Undersøgelsens fokus vil være børns sprogtilegnelse under samværet i de dialoger, der udspiller sig mellem den frivillige og barnet. Undersøgelsen vægter børneperspektivet, idet det undersøges, hvorvidt dialogerne er meningsfulde for barnet. Det gøres ved at se, hvordan barnets oplevelses- og erfaringsverden inddrages. Ligeledes undersøges de kulturelle udvekslinger, der finder sted mellem barn og frivillig. Dette med henblik på at undersøge, hvordan børns kulturelle kompetencer styrkes.

Rapporten er bygget op således, at først følger der et afsnit om organisationen *2 Timer om Ugen* efterfulgt af et afsnit om *Koordinatorens funktioner*. Efter afsnittene *Metodiske overvejelser*, *Beskrivelse af empiri* og *Begrænsninger for undersøgelsen* følger der et teori-afsnit, der både vedrører undersøgelsens evalueringsteoretiske og sprogteoretiske tilgange. I forlængelse heraf indkredses undersøgelsens analysefelter. Dernæst følger selve analyseafsnittene. For læsevenlighedens skyld har vi valgt at inddele dem i underafsnit. Rapportens analyser sammenfattes i konklusionen, der afsluttes med undersøgernes anbefalinger.

2.0. Om organisationen *2 Timer om Ugen*

Organisationen *2 Timer om Ugen* er en organisation beliggende i Odense, der har som formål at koordinere og skabe ugentlige samvær á to timers varighed mellem børn med anden etnisk baggrund end dansk i alderen 5-8 år og frivillige etnisk-danske voksne. De fleste børn, der har samvær med frivillige, har levet hele deres liv i Danmark, men inden for det seneste år har organisationen fået skabt kontakt til børn, der er flygtet fra deres hjemlande. Disse børn har endnu ikke udviklet dansksproglige kompetencer, når de frivillige møder børnene første gang. Rammen for de ugentlige samværsmøder er for børnene meningsfuldt samvær. Formålet er herigennem at styrke minoritetsbørns sprogtilegnelse, samt deres kulturelle kompetencer. Foreningens motto er *tidlig indsats – livslang effekt*.

2 Timer om Ugen havde ved henvendelsen eksisteret som projekt i fire år og var på et tidspunkt oppe omkring 60-70 frivillige og 90 børn. I marts 2014 blev organisationen *2 Timer om Ugen* dannet. Organisationen har tilknyttet koordinator cand. negot Alaa Abdol-Hamid.

Hun har til formål at bygge bro mellem minoritetsfamilier og de frivillige. Foreningens bestyrelse består af: Leder af Vollsmose Kulturhus Peter Ørting, praktiserende læge Elke Baurichter, cand.jur. Mette Rørvig, strategi- og projektleder i Odense Kommune og tidligere formand for Mangfoldighedsrådet i Odense Kommune Ashil Farokh, underviser i arabisk på VUC, ekstern lektor på Syddansk Universitet, samt integrationskonsulent i Københavns Kommune Saliha Marie Fetteh, børnehaveleder Zahra Dashti og forfatter, cand.phil. Pia Sigmund, som er organisationens forkvinde.

I organisationen *2 Timer om Ugen* tildeles børnene en dansk frivillig, som de er sammen med, hvor de har det sjovt, læser eller spiller spil, går ture og udforsker lokalsamfundet sammen i to timer om ugen. Når de tager på tur, kan det være til den nærmeste legeplads, til den lokale svømmehal, klatre i træer og i zoo eller en længere tur udenbys til historiske seværdigheder. Turene kan også være på cykel med picnicurv.

I begyndelsen mødes barn og frivillig i barnets hjem, så der er tillid mellem den frivillige, barnet og dets forældre. Når den fornødne tryghed og tillid er skabt, kan den frivillige efter aftale med forældrene tage barnet hjem til sig og med på tur. Herigennem styrkes barnets danske sprog og kulturforståelse. Målet er at barnet i de tidlige år får kendskab til ord og begreber, som forudsættes kendt ved skolegangens begyndelse.

“Det, der virker efter vores erfaring, er den personlige kontakt, at mødes en-til-en med en dansk frivillig, at få den fulde opmærksomhed, at besøge og føle sig hjemme i et dansk hjem, at lære begreber og traditioner at kende på en legende og naturlig måde.” (Abdol - Hamid. A. & Sigmund.P., 2012)

Organisationen *2 Timer om Ugen* arrangerer også udflugter og arrangementer for de frivillige og børnene. Der har været ture til Legoland, Madsby Legepark, Fyrtøjet m.v., og af arrangementer har organisationen holdt fastelavn, klippe-klisterdage op til jul, orienteringsløb m.v.. Ligeledes har der været sammenkomster for de frivillige, hvor forskellige oplægsholdere har holdt oplæg om børns ret til at blive hørt, børn mellem to kulturer m.v.. Her har de frivillige også kunnet ideudveksle og sparre med hinanden.

3.0. Koordinatorens funktioner

Koordinatorens funktioner er mangesidet, men den primære opgave er at bygge bro mellem børnenes familier og de frivillige. Som nedenstående vil vise, består koordinatorens opgaver af en lang række forskellige opgaver, herunder administration, formidling og udvikling.

Som før nævnt er koordinatorens rolle at bygge bro til børnenes familier. Koordinatoren er selv vokset op med arabisk som modersmål. Qua denne indsigt, som hun har fået i forbindelse hermed, formår hun at skabe kontakt, tillid og tryghed hos familier, som ellers ikke har andre dansksproglige netværk. Derigennem opbygges der tillidsbaserede relationer, så børn og frivillige kan have et samvær, som også børnenes forældre er trygge ved. Koordinatorfunktionen forudsætter altså særlig indsigt, empati og forståelse for at kunne etablere kontakter og skabe tryghed hos familierne. Ligeledes har koordinatoren opmærksomhed på de nye frivillige, så de klædes på til deres nye virke som frivillig. Disse forskellige funktioner har koordinatoren bragt i system gennem forskellige procedurer.

Således foregår brobygningen i praksis ved, at hun rekrutterer frivillige, børnefamilier og flygtninge til indsatsen. Efter rekrutteringen interviewes alle parter for at lave det bedst mulige match. Dernæst afholdes der introduktionstime for nye frivillige, hvor de får en mere dybdegående beskrivelse af arbejdet og bliver introduceret til andre kulturer. Der afholdes opfølgende samtaler med alle parter.

Ligeledes arrangerer koordinatoren udflugter, sammenkomster og oplæg for de frivillige og børnene. I forbindelse hermed har hun ansvar for at sikre sig et overblik over aktiviteter i Odense, som hun kan formidle videre til målgruppen. Organisatorisk består koordinatorens opgaver i løbende at have kontakt med formanden for *2 Timer om Ugen*, samt deltage i årsmøde og bestyrelsesmøder.

Det administrative, der følger med etableringen af kontakter, er at indhente børneattester, underskrive samarbejdsaftaler med de frivillige, føre regnskab og i det hele taget holde styr på de administrative opgaver. Opgaverne med formidling er at oprette og vedligeholde hjemmeside og facebookside, samt mailchimp. Derudover skal der designes skriftligt materiale: håndbog, folder, roll-up, postkort, plakater, visitkort mm. Hun står også for *2 Timer om Ugens* nyhedsbrev og har også ansvaret for kontakten til pressen.

I forhold til koncept- og ideudviklingen består koordinatorens rolle af at udvikle samarbejdsaftaler, kompetence -spørgeskemaer, aktivitetsplaner og stå til rådighed for studerende, der er interesseret i *2 Timer om Ugen*. Derudover deltager hun i forskellige arrangementer og holder oplæg om *2 Timer om Ugens* interesser. Hun samarbejder også med relevante aktører i forbindelse med opbygning og vedligeholdelse af netværk og nye samarbejdsrelationer.

4.0. Om frivillighed

I forhold til frivillighedens kendetegn og potentialer og i forhold til de konkrete aktiviteter som de frivillige og børnene er sammen om i *2 timer om ugen*, er frivillighed opgaver, der udføres med personer uden for den frivilliges familie og slægt. Derved adskilles frivillighed fra almindeligt husholdningsarbejde og omsorg over for familiemedlemmer. Frivillighed er dermed til gavn for andre end én selv og ens familie.

Frivillighed er formelt organiseret. Det betyder, at almindelig hjælpsomhed eller spontane handlinger, fx at følge en ældre eller handicappet person over gaden, bære indkøbsposer hjem fra indkøb og lignende, ikke kan betegnes som frivillighed. Frivillighed er aktiv, dvs. medlemskab af eller penge til en forening er ikke frivillighed.

5.0. Metodiske overvejelser

Undersøgelsen lægger et kvalitativt metodisk blik med interview og observationer som empirisk materiale. Videnskabsteoretisk kobler projektet sig på en hermeneutisk og fænomenologisk tilgang, hvor undersøgelsen har fokus på gensidighed og intentioner i dialogerne og på, hvordan frivillige og børn oplever og erfarer ting i øjeblikket.

Gennem nedslag i empirien efter delvis transskribering er de teoretiske tematikker valgt til analysen. Undersøgelsesspørgsmålet har været: *hvordan udfolder den dialogiske aktivitet sig i samværet mellem den frivillige og børnene med en vægtning på børneperspektivet ?* Empirien er derefter analyseret ud fra følgende analysefelter: kommunikativ kompetence og dets tre delkompetencer; grammatisk, pragmatisk og kulturel kompetence i en innovativ evalueringstilgang med øje for det, der virker og støtter udvikling af samværet med den frivillige og barnet. Innovation er forstået som andre former for værdifuldt samvær med den frivillige og barnet end i barnets øvrige liv. Disse felter, samt evalueringsteoretiske tematikker præsenteres nærmere senere i rapporten.

Der er udarbejdet semi - strukturerede spørgeguides til frivillige og børn. De er sendt ud til de interviewede frivillige mindst en uge før interviewet. Ligeledes har der været afholdt et orienterende møde for de involverede frivillige om undersøgelsens tilrettelæggelse, og hvordan deres deltagelse herigennem bedst muligt har kunnet bidrage.

På det orienterende møde fik de frivillige udleveret iPads fra Pædagoguddannelsen, som de efterfølgende skulle filme deres samvær og aktiviteter med. Intentionerne med dette har været, at vi kun i begrænset omfang har været med undervejs som 'fluer på væggen' i

optagelserne. De frivillige og børnene har med denne tilgang selv udvalgt, hvad der skulle filmes og hvornår der skulle filmes. Fordelene ved at vi kun i mindre omfang har været til stede er, at vi som udefrakommende undersøgere og fremmede for de frivillige og børnene, ikke i særlig grad har kunnet influere på optagelserne. Sandsynligheden for, at optagelserne er mere autentiske er dermed større. Dette var en vigtig præmis for os, da sprogstimulering og samværet i øvrigt helst skulle ske så uformelt og naturligt som overhovedet muligt.

I de få tilfælde, hvor undersøgeren har været en del af samværet og har optaget samværet, har det været en fordel i forhold til at identificere stemninger og nuancer i samværet mellem den frivillige og barnet. På den anden side kan undersøgerens tilstedeværelse og kameraoptagelserne have influeret på en uhensigtsmæssig måde, hvor både barn og frivillig kan have følt sig overvåget, have svært ved at være afslappet m.v.. Sådanne forhold vil kunne betyde et misvisende billede af det samvær, der ellers eksisterer i praksis. Dette er baggrunden for, at vi har vægtet, at de frivillige selv har skullet optage deres samvær med børnene.

Ligeledes er empirien *et barns sprogudvikling over tid* optaget med diktafon, da det var svært at få videokameraet til at fungere. I analyserne har dette betydet, at man ikke har kunnet se og følge interaktionerne undervejs, kun gennem lydsporet. Ligeledes har der været støj på optagelserne, hvilket har haft af betydning, at vi i mindre grad har kunnet identificere drengens udsagn.

6.0. Beskrivelse af empiri

Empirien baserer sig på observationer ved hjælp af video og diktafon, samt interviews. Der er som før nævnt observeret ved hjælp af videoptagelser og diktafon, dels foretaget af de frivillige i samarbejde med børnene dels foretaget af undersøgerne. Der er observeret i alt syv børn og fem frivillige. Vi har desuden interviewet og haft uformelle samtaler med de frivillige. Valget af børn og frivillige er foretaget af koordinatoren i *2 Timer om Ugen* med begrundet interesse fra de frivillige i at deltage i undersøgelsen og dermed *forskernes* lettere adgang til feltet. Der indgår også elementer af videoptagelser med interviews af mødre om deres oplevelse af børnenes samvær med den frivillige. Disse videoptagelser er forestået af koordinatoren for *2 Timer om Ugen*. Der er ud af de syv børn et søskendepar og tre søskende. I det ene tilfælde filmes først børn og frivillige og senere interviewes de i fællesskab. Den ene interviewede frivillige er bestyrelsesformand for *2 Timer om Ugen*. Hun har gennem en længere periode optaget samværet med et barn på diktafon. Der er samtykke fra alle frivillige og børnenes forældre til at deltage i undersøgelsen samt til at offentliggøre videoer og resultater fra undersøgelsen. Navne på såvel frivillige som børn er

anonymiserede. Informationer om koordinatorens arbejde er indhentet skriftligt ved hjælp af et kvalitativt spørgeskema.

7.0. Begrænsninger for undersøgelsen

Empirisk afgrænses undersøgelsesfeltet fra skole- og dagtilbudsperspektiver på den frivilliges indsats i *2 Timer om Ugen*. dvs. problemstillinger og muligheder i samarbejdet mellem frivillige og professionelle behandles ikke. Teoretisk afgrænses også fra divergerende opfattelser af frivillighed og professionelles bidrag og tilgange i en samfundsmæssig kontekst.

Der lægges i undersøgelsen ikke særlig vægt på forskel i effekten af den frivilliges indsats for henholdsvis børn med intet eller ringe dansk sprog og kulturforståelse eller for børn med nogen dansk kundskaber og kulturforståelse. Med begrundelse i den kvalitative metode er der foretaget begrænsede nedslag dels i interviewene af de frivillige, mens også i antallet af interviewede. Dette er også gældende for analyserne af dialogerne mellem børn og frivillige. Det har på baggrund af det forholdsvis begrænsede timetal ikke været muligt at indsamle kvantitative data der i højere grad kan dokumentere virkningen af den frivillige indsats med *2 Timer om Ugen*.

8.0. Undersøgelsens teoretiske tilgange

I det følgende beskrives den innovative evaluering som tilgang for undersøgelsen og ikke mindst beskrives den sprogteoretiske tilgang. Afsnittet med den sprogteoretiske tilgang er om børns sprogtilegnelse og sprogstimulering, kommunikative kompetencer, dialogisk aktivitet, børneperspektiv, international forskning på området, samt det dynamiske kulturbegreb.

9.0. Evalueringsteoretisk tilgang

Med den innovative evalueringstilgang inddrages Elliot Sterns forståelsesramme, hvor det afgørende er at der skabes empowerment og udvikling i praksis. Centralt er praktikernes læring og "deres mulighed for at skabe udvikling på baggrund af den generede viden, og evaluering betragtes i denne sammenhæng som en del af innovationen og udviklingen af

organisationen.(Kølsen.K.d.W.og Dinesen.M.S.2012) Vi henviser til anbefalingerne sidst i rapporten.

Følgende positioner kategoriseres derfor i forbindelse med formålet med evalueringen jf. ansøgning til TrygFonden: Hvilken forandringsorientering viser empirien undervejs i den formative evaluering og hvilke muligheder der er i udbredelse af konceptet.

I evalueringsprocessen anvendes Appreciative Inquiry (AI) tilgangen og Karl Tomms spørgsmålstyper (Hermansen, M., Løw, O. og Petersen, V. 2004). Der vil i analysen være fokus på dialogisk aktivitet som bidrag til barnets kompetenceudvikling. I konklusionen vil det fremgå, hvordan *2 Timer om Ugen* og den enkelte frivillige understøtter børnenes sproglige udvikling. Undersøgelsen sætter således fokus på samværet og det, der skaber værdi og mulighed for kompetenceudvikling hos børnene socialt, kulturelt og personligt.

Som nævnt ovenfor anvendes Karl Tomms spørgsmålstyper som en del af AI-tilgangen. Disse spørgsmål bruges især i interview med den ene frivillige og børnene til at indkredse og afklare samværet. Undersøgerens forholdemåde er som *detektiv*, og spørgsmålene er velegnede til at udforske forskelligheder i situationer med frivillighed og samværets muligheder. Spørgsmålene har til hensigt at støtte og fremme udviklingsmuligheder i samværet.

10.0. Undersøgelsens sprogteoretiske og kulturteoretiske tilgange

Det er undersøgelsens formål at undersøge samværet mellem den frivillige og barnet, dels i relation til sprogtilegnelse og kulturelle kompetencer. I forlængelse heraf præciseres først begrebet sprogstimulering. Dernæst beskrives sprogteoriens divergerende sprogsyn, henholdsvis det strukturalistiske og det funktionalistiske sprogsyn samt deres forskellige tilgange til sprogstimulering. I redegørelsen vil vægtningen ligge på det funktionalistiske sprogsyn, da dette sprogsyn inddrages undervejs i analyserne. Dernæst følger et afsnit om international forskning set i relation til sprogstimulering. Efterfølgende vil vi redegøre for den kommunikative kompetence, den dialogiske aktivitet og børneperspektivet. Inden vi fremtrækker vores analysefelter, vil vi kort forklare undersøgelsens kulturteoretiske vægtning.

10.1. Om sprogstimulering og sprogsyn

Ifølge Niels Mors betyder sprogstimulering at opmuntre eller anspore nogen til at udvikle deres sprog inden for bestemte retninger. Inden for sprogteori opereres der med to divergerende sprogsyn, hvilket i praksis resulterer i forskellige tilgange til sprogstimulering. Disse sprogsyn er henholdsvis det funktionalistiske og det strukturalistiske sprogsyn.

10.2. Det strukturalistiske sprogsyn

I det følgende redegøres der først kort for det strukturalistiske sprogsyn. Dernæst følger et længere afsnit om det funktionalistiske sprogsyn. Dette gøres dels med henblik på at give læseren en forståelse for de to sprogsyns forskellige tilgange, og dels fordi undersøgelsen vedrører de frivilliges samvær med børnene. Dermed har undersøgelsen fokus på børns sprogbrug.

Det strukturalistiske sprogsyn forholder sig teoretisk til sprogets enkeltelementer, hvorved sprogstimulering orienterer sig mod det fonetiske (læren om lyd), det syntaktiske (sætningslære) og på sprogteoriens strukturer og former (grammatik). Det strukturalistiske sprogsyns pædagogiske tilgange relaterer sig til formaliserede læreprocesser, der vægter automatiserede og målrettede læreprocesser, der har til formål at få barnet til at lære flere og bestemte ord, på barnets udtale af ordene rigtigt og på dets sætningskonstruktioner. Ifølge psykolog og professor ved Aarhus Universitet Dion Sommer kan voksenstyrede aktiviteter, der har fokus på målrettet læring, på sigt medføre negative konsekvenser for børn, herunder præstationsangst, et lavt selvværd hos børn. (Sommer, 2015; Christensen, 2015)

Som før nævnt undersøges i denne rapport samværet mellem frivillige voksne og børn med anden etnisk baggrund end dansk, og fokus vil derfor være på sprogstimulering i disse praksisser, der tager afsæt i børns egne tilegnelsesprocesser, dvs. sprogstimulering, der tager afsæt i det funktionalistiske sprogsyn.

10.3. Det funktionalistiske sprogsyn

Et funktionalistisk sprogsyn forholder sig til børn og andre menneskers måde at gebærde sig på i verden, sprogligt og kommunikativt. Med et funktionalistisk sprogsyn tages der afsæt i børns sprogbrug og i børns sprogtilegnelse og betoner vigtigheden i det, som er meningsfuldt for børnene. Børnekulturforsker Flemming Mouritsen formulerer det således; 'Sproget er i den forstand ikke noget, vi lærer børnene. De lærer sig det ved at være sammen med andre voksne og andre børn. Det sker ligesom af sig selv. Sproget udvikles ved at børnene lever i et sprogligt fællesskab mellem andre, dels gennem børnenes aktive tilegnelse og brug af sproget. Børn har brug for at kunne snakke. Det er lige dele nødvendighed og lyst, der driver værket. Det kommer ikke i stand blot gennem imitation, men ved at de tager sproget i brug som et middel til udtryk.' (Mouritsen, 2006, s.63)

Det understøttes af Niels Mors, der skriver, at børn erobrer og udvikler deres sprog ved at bruge det, lege med det og eksperimentere med dets muligheder i uformelle læringsrum, bl.a. fordi sproget har en livsnødvendig brugsværdi for dem for at kunne udvikle sig personligt, socialt og kulturelt. Herigennem erobres et større og større sprogligt repertoire. 'Børn gør det fordi det er en livsnødvendighed for dem i deres kulturelle og sociale *samvær*, *samspil*, *samtale* og *samforståelse* også sproglige for at kunne beherske sig selv, hinanden og verden.' (Mors, 2015, s.19)

Mere specifikt skriver han; 'Børn reagerer på omgivelsernes lyde og kropssprog og er åbenlyst optagede af at udvikle deres sprogbrug i sociale og kulturelle kontekster og at få lydene og ordene og sætningerne til at fungere. Udviklingen sker i et samspil af imitation og eksperiment.' (Mors, 2015, s.24)

Afsættet for sprogstimuleringen i det funktionalistiske sprogsyn er, at børn er yderst fokuserede på at kommunikere. Børn har brug for at kommunikere og er på alle sproglige måder allerede optagede af at erobre sprogets mange muligheder for at kunne udtrykke sig i praksis. Opmærksomheden er derfor rettet mod børns sprogbrug og børns uformaliserede læreprocesser. Ved sprogbrug forstås, at vi altid bruger sproget til noget. Den faktiske sprogbrug er ytringer med en bestemt funktion eller hensigt for øje og den aktuelle og konkrete aktualisering af form, indhold og funktion. I de uformelle læringsformer sker udviklingen gennem meningsfuld imitation, udfordring og øvelse. Sprogbrugen er konkret og afhængig af den sociale og kulturelle sammenhæng, den finder sted i. Den er m.a.o. kontekstafhængig. Afgørende for om sprogbrugen bliver til meningsfuld kommunikation er, at

sprogbrugeren finder hensigtsmæssige redskaber til at forme sine ytringer på en måde, som andre kan afkode og forstå.

I sprogstimuleringen handler det om stimulere sprogbrugen ved at udfordre børns lære- og legelyst og ved at værdsætte deres sproglige ytringer, idet deres måder at bruge sproget på er eksperimenterende og fantasifuldt. Her har den voksne den primære funktion er være en god rollemodel og samtalepartner. Sprogstimuleringen består i at gøre noget sammen, samt have samtaler og dialoger, som er meningsfulde for barnet, der tager udgangspunkt i barnets verden og det, barnet er optaget af. Dermed nærmer vi os børneperspektivet.

10.4. Børneperspektiv

Børneperspektivet inddrages i denne undersøgelse til at få analytiske redskaber til, hvordan børns oplevelses- og erfaringsverden inddrages til et for barnet meningsfuldt samvær med den voksne. I det følgende redegøres for forskellige perspektiver på børn.

Man kan skelne mellem tre perspektiver på børn; børns perspektiv, børneperspektivet og voksnes perspektiver på børn. Når voksnes perspektiver på børn optræder, er der fokus på målrettet læring. Barnet er således objekt for læring, der er styrende for samtalen i sin målrettede læringsoptik. Der er orientering mod et særligt udviklingssyn af barnet. Barnesynet kan relatere sig til barnet som det ufærdige, der bør udvikle sig bort fra sig selv. I børns perspektiv eller barnets perspektiv er 'den voksne henvist til at være sat uden for barnets verden, men ved hjælp af iagttagelse og tolkninger af børns koordinerende handlinger i samvær og en veludviklet, indfølelse forestillingsevne kan vi forsøge at nærme os et billede af, hvordan deres verden ser ud for dem.' (Sommer, 2010, s.45) Barnets perspektiv vil m.a.o. sige at se verden med barnets øjne.

Med børneperspektivet kan den voksne nærme sig barneperspektivet. Som Sommer skriver, 'Børneperspektiv(er) retter den voksne opmærksomhed mod en forståelse af børns oplevelser, erfaringer og handlinger i verden. (Sommer, 2010, s.49)

Børneperspektivet kan bygge på børns perspektiv, men vil altid blive fortolket af den voksne, hvad enten det er forskeren, den frivillige, forældrene eller den professionelle. Et egentligt børneperspektiv optræder først, hvis den voksne får øget indsigt i børns tanker om og opfattelser af deres eget liv. Til eksempel kan børn komme med mange finurlige udtalelser, som den voksne kan blive forbavsede over, hvorved der kan optræde en helt anden logik end den voksnes. Gennem børneperspektivet må den voksne gennem dialog forsøge at nærme sig barnets oplevelsesverden.

Ifølge Sommer indebærer børneperspektivet et syn på barnet som et selvstændigt, aktivt individ. Barnet opfattes som et ligeværdigt menneske i sin egen ret, hvor man respekterer dets ukrænkelighed, selvom barnet ikke er ligestillet med den voksne i kompetencer og erfaring.

10.5. International forskning

International forskning viser, at når børn er optaget af at eksperimentere med, udforske og undersøge verden, dvs. når barnet færdes i stemninger, der er meningsfulde for barnet, får de en række kompetencer, herunder skriftsproglige, mundtlige og andre skoleforberedende kompetencer. Den voksnes rolle er som kompetent dialogpartner. I det følgende fremtrækkes nogle af disse kompetencer, som forskning viser, at børn får i forbindelse hermed.

Ifølge Sommer er international forskning optaget af, hvordan børneperspektiv(er) kan indgå i læringsøjemed. Internationale undersøgelser viser, at børns egne perspektiver i centrum fører til bedre skoleforberedelse og mindre problematisk adfærd. (Sommer, 2015) Når børn eksempelvis leger og bruger sproget til at forhandle med, udveksler børn kontinuerligt deres tanker og ideer, som de koordinerer med hinanden. Disse udvekslinger og forhandlinger indbefatter både genre, tema, handling, roller og positioner. Mens disse udvekslinger sker, viser forskning, at børns ordforråd stiger markant og at børns sætningskonstruktioner bliver mere komplekse. Børns sprogforståelse udvikles gennem aktiv brug af sprog gennem leg. Forskning viser, at disse sprogudvekslingsøvelser også forbedrer børnenes senere læring med skriftsproget. (Sommer, 2015) Ligeledes viser forskning, at voksentid brugt bevidst på højtlesning, historiefortælling- og dramatisering udvikler tidlig sprogkompetence. (Sommer, 2015; Hirsh-Pasek m.fl., 2009) At lære gennem kroppen betyder, at børn bedre og gennem længere tid husker det lærte.

Forskning viser således, at børn lærer gennem gøren, aktivt engagement og kommunikation med andre børn og voksne. I forlængelse heraf er det vigtigt, at børn af voksne ses som kompetente dialogpartnere, hvor den voksne tager afsæt i børns subjektive verden og det, barnet er optaget af. I gøren, interaktioner og kommunikation handler det om at få børn til at tale og tænke og inddrage børns ideer, tanker og perspektiver. (Pramling Samuelsson, 2015)

10.6. Dialogisk aktivitet

I det følgende vil vi indkredse sprogets betydningsskabende funktion ved at redegøre for dialogisk aktivitet. Dette gør vi, fordi vi i vores undersøgelse analyserer de frivilliges dialoger med børnene.

Ifølge dialogismen optræder ingen sproglige størrelser uden for en kontekst. Vi bruger altid sprog i en eller anden sammenhæng. Når vi undersøger, hvad et ords betydning er, sker det således altid i en eller anden sammenhæng. Det er, når ordet sættes i en særlig kontekst, at det giver mening. Ifølge dialogismen er sprog og kontekst en totalitet. (Sheuer, 2005)

Inden for dialogismen er tur-tagning helt centralt. Den dialogisk aktivitet består i, at deltagere bidrager til samtalen gennem tur-tagning. Turen giver interaktionen indhold. Gennem turen giver deltageren sit bidrag til den fortløbende betydningsdannelse. 'En given tur åbner en mængde af kontekstuelle muligheder, hvor den næste tur trækker på en delmængde af disse og åbner et antal nye muligheder.' (Sheuer, 2005, s. 37) Derved er intuitionen en vigtig medspiller.

I dialogisk aktivitet, der udføres af aktive samtaledeltagere i dialog, aktualiseres kontekstuelle ressourcer, der er produkter af samtaledeltagernes erfaring. Disse kontekstuelle ressourcer er mangedimensionelle og omfatter både det situationelle og det historisk/kulturelle. De kontekstuelle ressourcer aktualiseres gennem kontekstualiseringen og den betydningsdannelse, der finder sted gennem kontekstualiseringen i den dialogiske aktivitet.

En dialog er dynamisk. Situationerne er altid nye, konteksterne aldrig de samme. 'Betydningen opstår i samtaleproce, ikke som et resultat af den enes eller den andens handlinger, men som et resultat af begges sam-handlinger, deres koordination af ture. Derfor kan sprog ikke forstås som en strøm, der bevæger sig fra den første til den anden. Det er først, når den anden har talt, den første ved, hvad han har sagt.' (Sheuer, 2005, s.38)

I samværet, hvor dialogen er det centrale, vil betydninger opstå som et resultat af begges sam-handlinger. Sproget, samt menings- og betydningsdannelsen er et resultat af sam-handlinger. Det gælder både i relation til sprog og de kulturelle dimensioner. Gennem dialogisk aktivitet vil barnets kontekstuelle ressourcer og den Andens kontekstuelle ressourcer aktualiseres og gennem kontekstualiseringen i den dialogiske aktivitet vil der skabes nye betydninger hos barnet og den Anden. Det vil sige, at *både* barn og den frivillige gennem den dialogiske aktivitet opnår nye betydningsdannelser.

10.7. Kommunikative kompetencer

I det følgende redegøres for den kommunikative kompetence med dets delkompetencer; grammatisk, pragmatisk og kulturel kompetence, idet de indgår som analysefelter i de efterfølgende analyser.

'Fordi mennesket er et socialt væsen, er opnåelse af kommunikativ kompetence den gulerod, der gør tilegnelsesprocessen meningsfuld.', skriver Niels Mors. (Mors, 2001, s.180) Det er gennem sproget, at mennesker bliver til aktører i det sociale og kulturelle liv. Gennem den sproglige udvikling udvikles identitet, følelser og kultur.

I det funktionalistiske sprogsyn opnår barnet kommunikative kompetencer gennem *sammenhæng, samspil, samtale, samforståelse og samvær*. Som før beskrevet er det vigtigt, at barnet indgår i mange kommunikative processer, herunder dialogisk aktivitet og med en stor variation af sproghandlinger, da det er herigennem, at børn tilegner sig sprog.

Den kommunikative kompetence udgøres af tre følgende kompetencer:

Grammatisk kompetence:

Sprogbrugerens dvs. barnets beherskelse af vist ordforråd, samt vigtigste regler for udtale, bøjning og ordstilling, dvs. morfologi, fonologi, semantik, grammatik, syntaks.

Pragmatisk kompetence:

Beherskelse af sproghandlinger, dvs. bede om, informere om, true med, fortælle skrøner, udtrykke følelser. Sproget fungerer først som kommunikation, når sprogbrugeren indgår i sproghandlinger med andre. I sprogtiltagelsen er der fokus på at skabe stor variation af sproghandlinger i mange forskellige, kommunikative sammenhænge.

Kulturel kompetence:

Kulturel kompetence har at gøre med værdier og normer for, hvad der er passende og hensigtsmæssigt i en kulturel kontekst. Sprogets fulde opnåelse opnås først, når det bruges i en specifik kontekst. For eksempel indgår kulturelle kompetencer, når børn indgår i legefællesskaber og kan aflæse legens kultur.

10.8. Det dynamiske kulturbegreb

Inden vi indkredser analysefelterne til de efterfølgende analyser, skal vi kort argumentere for, hvilket kulturbegreb vi læner os op ad.

Undersøgelsens analysefelter i relation til kulturbegrebet er med fokus på de kulturelle horisontsammensmeltninger eller nye kulturforståelser, der sker undervejs gennem de kulturelle udvekslinger, der er mellem den frivillige og barnet. Derved læner vi os op ad *det dynamiske kulturbegreb*, der anskuer kultur som konstruktivistisk dvs. som en dynamisk skabende proces i individet. Kultur ses som kundskab, mening og værdier, som udveksles og forhandles hele tiden mellem mennesker i sociale fællesskaber, hvor mennesker er forskellige fra hinanden. Kultur skabes mellem mennesker i samhandling. (Dahl, 2013, s.44)

11.0. Rapportens analytiske fokusfelter

Vi vælger i vores analyser at tage afsæt i den kommunikative kompetences tre indkredsninger. I vores analyser af vores empiri vil vi således undersøge, om og hvordan børn opnår grammatiske kompetencer i samværet med en frivillig i *To timer om ugen*. Ligeledes vil vi undersøge, hvordan børns sprogbrug udfolder sig. Dette vil vi gøre ved at studere børnenes sproghandlinger. Til sidst vil vi undersøge de kulturelle kontekster, børnene deltager i, både relateret til de sproglige sammenhænge, samt de fysiske omgivelser. Dette for at undersøge, hvordan der sker kulturelle udvekslinger sted undervejs i samværet mellem den frivillige og barnet/børnene.

Således vil afsættet for vores analyser være den **kommunikative kompetences tre delkompetencer**:

- Grammatisk kompetence: Er der eksempler på, at barnet udvider sin grammatiske kompetence?
- Pragmatisk kompetence: Hvordan inddrager barnet sproget? Hvad er barnet optaget af?
- Kulturelle kompetence: Hvilke kulturelle udvekslinger finder sted? Både i samtalen, samt gennem aktiviteter og steder?

Ligeledes undersøges **den dialogiske aktivitet** under samværet. Her undersøges, hvilke oplevelser, fortolkninger, meninger, erfaringer og viden, der sættes i spil i den dialogiske aktivitet. I analysen ses på deltagernes ture- og turtagninger, og det undersøges også, hvorvidt den dialogiske aktivitet lader deltagernes sætninger styre retningen, samt hvordan deltagernes kontekstuelle ressourcer inddrages.

I vores vægtning af **børneperspektivet** er analyserne orienteret mod barnets oplevelses- og erfaringsverden. I analyserne undersøges det, om og hvordan barnets erfarings' og oplevelsesverden inddrages, og analyserne er også orienteret imod, hvordan den frivillige forholder sig til barnets verden, legekulturen og legende udtryk, såsom gentagelser, det tossede, skøre, umiddelbare.

11.1. Analyse af empiri

Analysedelen består af empiri, der er indhentet hos fem forskellige frivillige i deres samvær med børn. Følgende analyser indeholder analyser af samværet mellem en hjemmeboende gymnasieelev og en 6-årig pige fra Somalia. Ligeledes analyseres samværet mellem to voksne frivillige, et par, der er henholdsvis læge og ingeniør og to brødre på henholdsvis 8 og 9 år. Drengenes forældre kommer fra Libanon, og drengene har boet hele deres liv i Danmark.

Herefter er der analyser af samværet mellem en ung kvindelig frivillig og en pige på 7 år med somalisk baggrund. Den næste analyse er med en frivillig, der gennem flere år har været frivillig med en somalisk søskendeflok.

Derudover er samværet mellem en dreng fra Eritrea og en frivillig, som er forkvinden for organisationen 2 Timer om Ugen, optaget over en længere periode på tre måneder. Drengen kom til Danmark i december. Her er der fokus på barnets sprogudvikling over tid.

11.2. Aktiviteterne og kulturelle kompetencer

Vi har valgt at indlede analyseafsnittet ved at opsummere og undersøge aktiviteterne, som de frivillige og børnene har været sammen om i de samvær, vi har analyseret. Aktiviteterne vil også indgå i selve analyserne.

De frivillige og børnene i 2 Timer om Ugen har produceret små film på iPads, både dukketeater, filmpræsentationer og et tv-køkken, som indgår som empiri. Ligeledes har børnene tegnet og malet, samt leget med lego. Gennem disse spontant skabte filmproduktioner eller gennem tegning og maling, samt leg med lego har børns æstetiske læreprocesser fået frit spil. Her er oplevelser med kulturens formler dvs. den kultur, som børn har mødt tidligere gennem oplevelser med teater, film, museer, bygninger, indretning, spil, herunder computerspil, musik, litteratur m.v. blevet råstof til nye udtryk. Æstetiske læreprocesser er netop kendetegnet ved receptive og produktive processer, der bringes i

spil, både når der produceres film, tegnes, males, leges med lego, fortælles historier. Gennem disse æstetiske produktioner bliver børn både klogere på sig selv, hinanden og på den større verden dvs. både den kulturelle og sociale verden. Dette er sket, fordi produktionerne har taget afsæt i barnets egen fantasi og i barnets eget udtryk.

Derudover er der blevet spist kransekage, ananas og drukket sodavand. Fodbold skulle der også spilles. Der er også blevet bagt brunkager, pebernødder og juletræspops.

Gennem aktiviteterne stifter børnene bekendtskab med dansk kulturarv så som brunkager, pebernødder, kransekage og legoverdenen. Ligeledes bliver børn introduceret for matematiske færdigheder, så som måleenheder og størrelsesforhold, når der bages, som der er sket i vores empiri med brunkager og pebernødder. Det er ret så motiverende at lære, så guleroden er dejlige kager.

11.3. Samvær omkring tegning

Samværet mellem en somalisk pige på 6 år og en kvindelig 18-årig gymnasieelev foregår hjemme på den frivilliges værelse, der bor hos sine forældre. Den frivillige går i 3.g Hun har været frivillig for en somalisk pige i et halvt år på det tidspunkt, hvor empirien indhentes. Den somaliske pige har boet hele sit liv i Danmark. Den frivillige mødes med pigen én gang om ugen og laver forskellige aktiviteter sammen.

I den følgende analyse af samværet mellem den somaliske pige på 6 år og den frivillige på 18 år, er vi på den frivilliges værelse. Det er i december. De sidder og tegner. Pigen er så småt begyndt at lære at skrive.

Den frivillige spørger, om de skal tegne blomster. Pigen svarer, at det vil hun gerne. Pludselig begynder hun at gøre antag til skrivning og med samme rytme, som når man skriver sammenhængende skrift, nedfælder hun krusedulle tegn nederst på papiret, alt mens hun følger papirets nederste kant. 'Hey, kan du skrive der?' spørger pigen. Den frivillige leger med og spørger, mens pigen fortsætter sin skrivning: 'Må jeg se? Hvad står der?' og fortsætter: 'Står der, Emma er sød?' Så tænker pigen lidt og svarer: 'ja!' 'Arh' svarer den frivillige 'Godt skrevet!' Og smiler. Så følger pigen op i sin tur og spørger koncentreret: 'Hvordan skriver man Emma?' Den frivillige spørger: 'Skal jeg skrive det her?' Pigen bekræfter og så skriver den frivillige sit navn på pigens papir, mens hun siger bogstavernes navne E-M-M-A. Pigen skriver på samme tid efter den frivillige dvs. hun starter med E og M og så spørger hun: 'Skal vi sige, om jeg også kan lave bogstaver?' Den frivillige svarer ja og følger opmærksomt pigens bevægelser med tungen.' Pigen siger: 'Man kan ikke lave

blokbogstaver sådan her. Det kan man ikke.' Den frivillige svarer og ser interesseret på nogle tegn, pigen har lavet: 'Nej, det har du ret i. Det kan man ikke,' og kigger bagefter på pigens 'rigtige' bogstaver og siger, hvad pigen har skrevet: 'Det er et R, L og et I.'

Dermed inddrager hun børneperspektivet. Den frivillige tager afsæt i barnets erfaringsverden, hvor hun undersøger de bogstaver og tegn, barnet har skrevet og fortæller, hvad de hedder. Gennem denne uformelle, sociale proces får barnet en større bevidsthed om bogstavernes form, lyde og navne. Processerne danner rammer for *indkulturering*, som Kjeld Hartmann redegør for. Barnet støttes i at være aktiv inden for en vigtig kulturteknik, og det sker på barnets præmisser. (Hartmann, 2015) Den frivillige kvalificerer gennem denne uformelle, sociale proces, barnets skriftsproglige kompetencer på en måde, hvor der tages afsæt i barnets naturlige lyst til at lære bogstaver. Den frivillige benytter sig af metoder, som sprogforskere argumenterer for i sprogpraksis. (Hartmann, 2015)

Dernæst hører de noget ude på gangen. 'Hvem er det?' spørger pigen. 'Det er Thomas. Kan du huske, at du sagde hej til ham lige før? Min stooore lillebror.' svarer den frivillige og løfter armen op for at vise, hvor stor han er. Pigen spørger i sin tur: 'Har han spist rigtig meget mad?' Den frivillige smiler og bygger videre på pigens udsagn i sin tur: Ja, han har spist rigtig meget mad. Han har spist rigtig meget rugbrød!' Pigen fortsætter med at spørge: 'Hvorfor?' 'Så bliver man stor og stærk.' Svarer den frivillige. Pigen spørger videre ind: 'Vil han gerne være stor?' 'Nej,' svarer den frivillige og fortsætter: 'Det er fordi min far er stor, og så bliver han det også.'

Gennem turtagningerne inddrages børneperspektivet, hvor den frivillige leger med på de billeder, pigen skaber, når man spiser rigtig meget og rigtig meget rugbrød. Til sidst i turtagningen gennem inddragelse af den frivilliges kontekstuelle ressourcer, får pigen præsenteret en naturvidenskabelig forklaring, da den frivillige fortæller, at grunden til at man bliver høj, skyldes genetiske faktorer. Under turtagningerne bliver der både leget med på barnets oplevelsesverden og på de sjove billeder, pigen skaber, og samtidig får barnet udvidet sin forståelseshorisont med en fysiologisk forklaring på, hvorfor nogle mennesker bliver højere end andre.

Så tales der om kærester, da pigen pludselig spørger: 'Hvorfor har du kærester med Jeppe?' Så svarer den frivillige: 'Det er jeg fordi jeg elsker Jeppe.' Og smiler. Derefter spørger pigen: 'får-elsker - får du *elsket* ham?' Hvorefter den frivillige varmt smiler og spørger: om jeg er forelsket i ham?'

Og pigen snakker straks videre. 'Men, men men, kæresterpiger kan os'. (pigen holder op med at tegne) Vi har hørt at, at... mig og Selma har set nogle drenge, der har kysset og piger

og nogle drenge, der har kysset på munden. Og vi grinede de - og vi grinede (og pigen ser den frivillige dybt ind i øjnene) og så løb de bare væk! 'Haha', siger den frivillige. 'Hvem var det?' spørger den frivillige. Pigen griner også lidt: 'Bare fordi at vi grinede af dem!' Den frivillige supplerer: 'Så løb de væk?' 'Ja!' svarer pigen. 'Nårh', følger den frivillige op: 'Så blev de generte.' 'De kunne ikke li' det!' Bagefter spørger den frivillige, hvem det var og om det var nogle fra pigens klasse. 'Nej', svarer pigen henkastet. 'Var det nogle, som du legede sammen med?' Spørger den frivillige. 'Nej', svarer hun, mens hun virker optaget af sine tanker. 'De grinede', siger pigen eftertænksomt og konstaterende. 'Det lyder også sjovt,' svarer den frivillige, men hun tegner.

I denne dialogiske aktivitet er pigen meget optaget af det med at være kærester, at have kærester, når man er på pigens alder og af det med at kysse, og også det sjove i at blive grebet i at kysse en dreng. Denne optagethed i disse temaer gør, at pigen benytter sproget aktivt som værktøj til at fortælle om det gribende og spændende i den oplevelse, hun havde, da hun og en anden pige greb nogle drenge og piger i at kysse. Den frivillige lever sig fuldkommen ind i fortællingen og spørger relevant og indlevende til episoden. Da hun spørger ind til hvem det var, glider pigen ligesom af på spørgsmålene, for hun er fortsat fordybet i det pinlige i at blive grebet i at kysse. Det er det essentielle for hende. I løbet af samtalen lader den frivillige pigen fortælle ud fra pigens erfaringsverden og oplevelsesverden, hvorved den frivillige bliver indviet til en fortrolig snak med pigen, hvor barnets perspektiv er i centrum. Og mens hun er optaget af sine oplevelser, bruger hun sproget i en særlig grad. Og mens hun benytter sproget, bliver hendes sætningskonstruktioner undervejs mere præcise med sætningskonstruktioner, der indeholder grundled og udsagnsled. I starten er hendes formuleringer lidt abrupte, men efterhånden som hun er grebet af at fortælle, hvad der skete, skaber sætningerne tilsammen en mere opbyggelig, sammenhængende fortælling, så man som lytter kan se oplevelsen for sig. Ligeledes bliver der eksperimenteret med ordenes sammensætning, hvor pigen spørger den frivillige, om hun *får elsket* ham, og hvor den frivillige i sin tur følger op ved at gentage pigens spørgsmål og siger 'om jeg er forelsket i ham?' og smiler. Derigennem dvs. gennem fokus på sprogbrugen får barnet præsenteret den i retskrivningen korrekte ordsammensætning og får herigennem mulighed for udvidelse af dets grammatisk kompetence.

Der bliver undervejs i samværet også mulighed for at lege lidt mere vildt. Her kaster den frivillige pigen ned i sengen et utal af gange, mens pigen griner, hviner og jubler af glæde. 'Igen! Igen!!' insisterer pigen for at få mere af den fryd, som kastet medfører i form af

spænding, sus og glæde. Der må også leges med vindruerne på pigens præmisser, hvor pigen skaber cirkulære mønstre med dem og dernæst spiser dem.

Under samværet med den frivillige får barnet også lov til at undersøge og udforske, hvad pigen har på sit værelse. Pigen spørger både ind til hvad der er under sengen og oppe på skabet. Hun finder blandt andet sten og guldbånd. De finder ud af sammen, at guldbåndet skal bruges til at pakke de tegninger og malerier ind som gave til pigens mor.

11.4. Samvær omkring vandfarve

Senere i samværet med den frivillige og pigen bliver der malet med vandfarve på hver deres stykke A4-papir, mens de sidder på gulvet. Vandfarvepaletten ligger ved siden af dem. Undervejs mens der males, er der dialogisk aktivitet. Pigen og den frivillige tager turen på skift, og de inspireres af hinandens ture. Således siger pigen, at hun elsker at blande farver, hvorefter den frivillige siger, at det kan hun godt forstå. Pigen er også god til det, siger den frivillige. Derefter spørger den frivillige, om pigen ved, hvordan man blander lilla. Pigen svarer, at det kan man ved at blande alle farver. Herefter fortsætter den frivillige, 'ja, det er rigtigt. Og man kan også blande lilla ved at blande rød og blå'.

Pigen får gennem dialogen udfordret sin grammatiske kompetence, idet hun efterfølgende siger at hun blander til blå. Derefter siger hun, at hun blander blå. I løbet af dialogen eksperimenterer hun undervejs med sætningskonstruktionerne.

Samtidig bærer samtalen præg af en udvekslingstone, hvor der udveksles om farver med hver deres fortolkninger og erfaringer af, hvad der sker undervejs, når farverne blandes.

Undervejs tager den frivillige afsæt i barnets erfaringsverden og oplevelsesverden. Pigen får lov til at eksperimentere på egne præmisser. Hun får lov til at blande farverne, som hun har lyst til, og på et tidspunkt blander hun alle farverne sammen i paletten ved at føre 6 pensler ned i alle farver på én gang. Derigennem gør hun sig sine erfaringer, som hun så snakker videre om.

Efter at den frivillige og pigen har malet, beslutter de sig for at se en Disneyfilm. I dialogen, der følger sideløbende, bliver den frivilliges kontekstuelle ressourcer inddraget, da pigen spørger ind til indholdet, som den frivillige svarer på. Hun spørger ind til, om drengen er deres søn, samt om pigen er vokset op. Til det sidste spørgsmål svarer den frivillige i et anerkendende, nysgerrigt tonefald, at 'ja, kan du ikke huske, at vi har set hende som lille, lidt større og som voksen?' Hvorefter barneperspektivet træder tydeligt frem, da pigen så svarer: 'Hun må have spist meget mad!' 'Ja', svarer den frivillige. 'Det har hun!' Og smiler.

Undervejs mens filmen kører, foreslår den frivillige, at hun kan give pigen neglelak på. Hun spørger pigen, hvilken farve hun bedst kan lide. Hun vil helst have en lyserød neglelak. Pigen roser hendes neglelak og siger, at det er en flot neglelak hun har, hvortil hun svarer 'Tak!'. Pigen spørger den frivillige, om hun må få en neglelak med hjem, hvorefter den frivillige svarer; 'Det må du ihvertfald!' I løbet af udvekslingerne benyttes mange former for sprogbrug, hvor sproget anvendes til mange forskellige formål så som at spørge ind til indholdet i filmen i forståelsesøjemed, at bede om noget, benytte sproget til høflighed og taknemmelighed, hilse, til at udtrykke begejstring, til undersøgelse og udforskning, til at give udtryk for følelser, erfaringsudvekslinger m.v.

Dette sker, mens dialogiske aktivitet er orienteret mod det situationelle; det vil sige, mens dialogen er orienteret mod de aktiviteter, som den frivillige og pigen er i gang med. På et tidspunkt, mens de maler med vandfarve, og hvor de har været stille sammen i et stykke tid, spørger den frivillige pigen, om hun har haft en god dag. 'Ja', svarer pigen. 'Jeg har det godt.' Efter lidt tid med stilhed, udbryder pigen spontant: 'Bliver alle sure på mig? Jeg vil ikke have, at de bliver sure på mig!' Hvortil den frivillige svarer i et indfølelse og blødt tonefald: 'Der er ingen, der bliver sure på dig.' 'Jeg vil ikke have det!' følger pigen op. Her kan pigen have refereret til noget, der er sket tidligere på dagen, måske i skolen. Dette eksempel viser, at pigen her giver udtryk for at hun tumler med nogle udfordringer i forhold til at om at føle sig forstået og misforstået i skolen. Gennem samværet med den frivillige kan den frivillige gennem sin anerkendende tilgang være med til at opbygge barnets selvfølelse, selvtillid og selvværd.

Samværet er ligeledes kendetegnet ved, at der er plads til stilhed, ro og fordybelse. I samværet mellem den frivillige og barn er det kendetegnende, at barnet ikke skal præstere i samværet med den frivillige, men at barnet har mulighed for at være på barnets egne præmisser, i modsætning til barnets øvrige hverdag, der er kendetegnet ved målrettede læringsmiljøer. De aktiviteter, der blev sat i gang, havde både den frivillige og barnet lyst til. De fleste af dem opstod spontant og var ikke planlagte på forhånd.

11.5. Samvær omkring filmpræsentation

I den følgende analyse analyseres samværet mellem to brødre, Aasim og Amir, der er henholdsvis 8 og 9 år, og en dansk-etnisk familie, der består af læge Katrine, ingeniøren Viktor, samt deres lille dreng på tre måneder Oskar. Drengenes forældre kommer fra Libanon og drengene har boet hele liv i Danmark. På dette tidspunkt, hvor optagelserne er

optaget dvs. i december, har de frivillige og drengene kendt hinanden i et par måneder. De er hjemme i stuen hos de frivillige.

I den første dialogiske aktivitet, der udspiller sig, præsenterer deltagerne sig på videoen. Således siger drengen Aasim med en syngende tone: 'Hej! Hvem er I?' hvorefter den mandlige frivillige med samme syngende tone siger: 'Hvem er I?' Herefter udspiller der sig en legende dialog, hvor den mandlige frivillige gentager, hvad drengene siger på skift; 'Jeg hedder Amir!' 'Jeg hedder Viktor!' 'Jeg hedder Aasim!' Derefter leger den frivillige videre med rytmen og med den syngende tone spørger: 'Hvem er I?' Den legen med gentagelse og rytme dukker undervejs, hvor den ene dreng spørger: 'Og hvem hedder I? Og hvem hedder I? Jeg hedder Amir, og ham her hedder Japper, og ham der hedder Viktor!' Hvorefter den frivillige gentager og supplerer; 'Viktor Buch hedder jeg.' Herefter bliver alle familiemedlemmernes navne remset op med Katrine Börg, Oskar Börg, samt drengenes efternavne. Dette sker efter den ene dreng siger, at han hedder Amir C.T. og retter det til Amir T.C. Amir Talik Sharil. Herefter spørges der i de kulturelle udvekslinger ind til drengenes efternavne, til deres mors efternavne, til deres fars efternavne, samt hvem man er opkaldt efter. Til sidst i videoptagelsen siger den ene dreng; 'I (dvs. os undersøgere) er søde!' og laver en thumbs up, hvorefter Viktor griner og siger, at de ikke ved, hvem de laver filmen til. Herefter kigges der længe ind i kameraet, hvor drengen gentager: 'I er søde!', hvorefter den mandlige frivillige igen griber drengens sætning og gentager; 'Og I er søde!' Bagefter grines der og så slutter optagelsen.

I den dialogiske aktivitet lader sætningerne styre retningen. Den ene sætning tager den anden, så der leges med børnenes gentagelser, hvorved der undervejs opstår en æstetisk rytme med et syngende toneleje, der understreges af gentagelserne. Undervejs indføres børn og voksne i hinandens kulturelle normer og traditioner, og der udveksles om navne og traditioner i forhold til slægtsnavne m.v. Det sker på en måde, hvor den frivillige tager afsæt i barnets erfaringsverden. Derudover bliver drengen af den frivillige på en humoristisk måde introduceret til den dansketniske kulturelle norm af ordet *sød*. Det vides ikke, at drengen i forklaringens indforståethed opfanger den frivilliges pointe. Det vides heller ikke, hvilke konnotationer drengen lægger i begrebet *sød*. Det kunne være, at drengen værdsætter møderne med den frivilliges familie og derfor konkluderer, at undersøgerne må være en del af dette gode tiltag, hvor 'I er søde' skal ses i en sådan sammenhæng, men det er et bud fra os. Drengen gentager det flere gange trods den frivilliges forklaring, hvorefter den frivillige på den samme legende måde fra før støtter op, griber bolden og gentager 'Og I er søde!'

I løbet af den dialogiske aktivitet opstår der spontant og undervejs en legende, undersøgende, udforskende tilgang til familienavne, traditioner, bogstaver, samt begreber, alt imens kulturproduktet 'Filmpræsentationen' bliver skabt.

11.6. Samvær omkring kransekage og saftevand

Den næste analyse tager afsæt ved et spisebord, hvor alle sidder samlet og drikker saft og spiser kransekage og ananas, dvs. den mandlige frivillige, der sidder med babyen, den kvindelige frivillige og de to drenge. Det er i december.

Klippet starter med at den ene dreng hælder saftevand op mens han bliver guidet af den kvindelige frivillige. Så spørger hun begge drengene, om de har lyst til et stykke kransekage. 'Kranse-hvad?' spørger den ene dreng. 'Kransekage', svarer hun og tilføjer, at det er lavet på marcipan. 'Prøv at smage på det. Smager det godt?', spørger hun, mens den mandlige frivillige føjer til; 'jeg tror, at du kan li' det.' 'Uf, nej' svarer drengen, efter han har smagt på det. Den kvindelige frivillige smiler. 'Hvad har I lyst til, at vi skal lave i dag?' spørger hun. 'Skal I ud og spille fodbold?' spørger hun. 'Ja', svarer den anden dreng. 'Skal vi ud og spille lidt fodbold?', spørger den mandlige frivillige og drengen smiler og svarer ja. 'Men ikke endnu!' fortsætter han og smiler ind i kameraet og laver forskellige ansigter, hvorefter alle griner lidt. Derefter spørger han; 'Hvad hedder den?' og kigger på saftevandskartonen. 'Hvad er det, du får at drikke?' følger den kvindelige frivillige op. Drengen kigger på kartonen og læser; 'blandingssaft' 'Ja, blandet saft C.' Den anden dreng supplerer og siger, 'Det er blandet frugt.' Ja, svarer hun og tilføjer, 'Ved I, hvad C'et står for?' Nej, svarer drengen. 'Det er fordi det er fyldt med C-vitaminer. Det får man fra frugt', fortsætter hun og siger, 'Der findes A, B, C, D' '.. og E' - siger de begge to frivillige samtidigt og den mandlige frivillige fortsætter, '.. og ikke mere.' 'Og ikke mere' gentager hun. Så siger den mandlige frivillige; 'Så bliver man stor og stærk.' Dernæst siger drengen, 'Jeg skal kun have saft nu!' Og den mandlige frivillige gentager nysgerrigt på den spørgende måde, 'Så du skal kun have saft nu' og så hælder han ufortyndet saft op og siger, 'Jeg skal lige smage - det hele!' 'Den mandlige frivillige spørger lidt skeptisk; 'Er du sikker på det?' 'Arghhh - jeg kaster op!' siger drengen og rækker tunge. 'Så hæld vand i,' foreslår den mandlige voksne. På samme tid har den anden dreng fundet en julekalender med chokolade i. Den er han meget interesseret i. 'Jeg skal lige lede efter chokolade', konstaterer han. Den mandlige frivillige siger, at han har spist chokoladen i dag. 'ok,' svarer drengen. 'Hvor er den tredje?' spørger han,(Optagelserne er

sket d.2.december) 'Nej, den skal du ikke tage' svarer den mandlige frivillige. 'Hvorfor?' spørger drengen. 'Fordi det ikke er den tredje endnu.' svarer den mandlige frivillige. Lyden bliver utydelig her. Bagefter siger både den mandlige og den kvindelige frivillige til drengen på én gang, 'Det skal du ikke!' 'Og hvis man har spist dem alle?' 'Så må man smide den ud.' svarer den mandlige frivillige. 'Hvad hvis man åbner den?' 'Jamen, det skal du ikke,' svarer den mandlige frivillige og smiler lidt overbærende. Drengen stiller et par yderligere spørgsmål om chokoladen, som han er fuldkommen optaget af, herunder at hvis man åbner lågen, vil chokoladen ryge ud, hvortil begge voksne svarer ja. Den kvindelige frivillige spørger derefter, om de også har en sådan julekalender med chokolade derhjemme, hvortil begge drenge svarer nej. Til sidst spørger de venligt drengen, om han ikke godt vil stoppe med at røre julekalenderen og bare kigge på den i stedet.

I løbet af dette lille klip bliver der eksperimenteret med at spise noget man ikke har prøvet før - nemlig kransekage. I løbet af disse få minutter må børnene også lege med kameraet, hvor den ene dreng laver ansigter og er med til herigennem på egne præmisser at forme det udtryk, som filmen får. Dette i en anerkendende tone, hvor alle griner af drengens sjove ansigter. I løbet af det lille klip får vi også set, at børnene har en høj grad af medbestemmelse over dagens aktiviteter; der må både eksperimenteres med saft/vandforholdet, samt hvad man har lyst til at lave resten af dagen. Der tages afsæt i børnenes lyst og ønsker. Derudover fanger den voksne i den dialogiske aktivitet barnets nysgerrighed over indholdet i saftkartonen og udvider barnets viden om C-vitaminer og antallet af vitaminer i øvrigt.

Det ses, at drengene samtidig på én gang udfordrer de regler, der eksisterer. Samtidig med at den ene dreng eksperimenterer med at drikke koncentreret saft, udforsker den anden dreng julekalenderens indhold. Han er tydeligvis fristet og det tyder på, han gerne vil smage det, der er inde bag lågerne i en sådan grad, at de voksne må sætte grænser for drengen, så han ikke åbner resten af lågerne. De voksne lader børnene udforske og eksperimenterer, og der sættes kun grænser i de tilfælde, hvor de voksne bliver bekymrede for, at drengen vil undersøge indholdet af julekalenderen, at selve ideen med julekalenderen ville blive ødelagt.

Dernæst viser det næste klip, at den mandlige frivillige foreslår, om de skal lave en julegave til drengenes mor. Her svarer den ene dreng, 'ja, så skal det være en krabbe, der spiser mennesker!' 'En krabbe, der spiser mennesker?' spørger den mandlige frivillige forbavset. 'Ja!', svarer drengen. 'Hvordan laver man det?' spørger den mandlige frivillige. 'Man tager en kniv og en krabbe.' og så bliver alle afbrudt af babyen, der vil over til sin mor. I samme

moment rykkes kameraet, og den anden dreng tager en nisse og lader den danse foran kameraet, mens han siger 'ananas, ananas' i en syngende rytme og lader nissen kysse kameraet. Efter dette korte indslag rykkes kameraet, så man kan se den mandlige frivillige og den anden dreng. Så spørger den mandlige frivillige, 'Hvad har du lavet i skolen i dag?' 'Hm, hm - spillet på iPad!', svarer drengen, mens han kigger med et glimt i øjet ind i kameraet. 'Gardio' fortsætter han. 'Gardio - hvad er det?', spørger den mandlige frivillige. Det er et spil, hvor man skal dræbe nogen.. Hey - det har jeg fortalt dig!, siger drengen lidt fornærmet og kigger direkte på den mandlige frivillige. 'Men er det et computerspil?' spørger den mandlige frivillige. 'Ja, men det er kun til iPads.' Nå, okay', svarede den mandlige frivillige og fortsætter. 'Nå, jeg vidste ikke, det kun var til iPads.' Bagefter kommer drengen med en sjov brølelyd. 'Har du slet ikke haft nogle timer i dag?' fortsætter den voksne. 'Jo', svarer drengen, hvorefter den voksne svarer, at det var godt. 'Ananassen vil også sige noget', siger drengen og så begynder han med store armbevægelser at gyngede med ananassen i hånden og sige sjove brølelyde højt 'arrivogugu, irhhhhh!' imens. 'Hvad for nogle timer har du haft?' spørger den voksne. Drengen tager en bid af ananassen og svarer: Matematik, matematik, dansk, lektiecafe, dansk, dansk, kk - det betyder (og her nævner han et arabisk ord) og det betyder koran, koran' 'Koran, koran - ok' gentager den mandlige frivillige. 'Og det er matematik, du er god til?', fortsætter den voksne. 'Jeg er den bedste!' siger drengen, hvor den voksne følger op med et imponeret tonefald, 'Er du den bedste i klassen?' og kigger på ham. 'Også dansk og lektiecafe!' Lektiecafe - er det ikke bare et sted, hvor man får hjælp til lektierne?' spørger den mandlige frivillige. 'Jo' svarer drengen ' Det er kedeligt!' og læner sig frem for at understrege det. 'Den mandlige frivillige siger lidt drillende; 'Det er fordi du aldrig har lektier for!' 'Nej, det er fordi det er arabisk. Det er svært og også lidt kedeligt!' 'Er du ikke så god til arabisk eller hva?'' Spørger den mandlige frivillige. 'Jeg skriver bare (og så begynder han at tale på noget, der lyder arabisk, men så bliver det til sjove ord og lyd rytmer). Nej - jeg aner heller ikke hvad, det betyder.' Den voksne begynder at smile. 'Men jeg læser altid op: (igen noget måske arabisk)' og har et glimt i øjet. 'Hvad betyder det?' spørger den mandlige frivillige. 'Det betyder lort!' og griner. 'Det har jeg fra min klasse..' og så prøver han at sige noget bestemt på arabisk. 'Hvad betyder det?' spørger den mandlige frivillige smilende. 'Det betyder lort! Det har jeg sagt!' 'jaja' svarer den mandlige frivillige, mens han smiler. 'Jeg kunne ikke høre, at det var det samme, du sagde. Det var derfor.'

I dette klip får drengen lov fik til at bruge sin fantasi ved at foreslå, at gaven til sin mor skal være en krabbe, der slår mennesker ihjel. Der leges også med, at en dreng placerer en

nisse foran kameraet i en slags performance, hvor nissen også kysser kameraet og der i performance leges med rytmen i ordet ananas gentagende gange. Drengen, der fortæller om skolen, får lov til at lege med et stykke ananas, som han svinger gennem luften, mens han siger skøre lyde. Han får også lov til at sige lort på arabisk, mens den voksne har et smil på læben. Den voksne accepterer, at drengene udforsker og undersøger på måder, der ellers kunne rokke ved nogle voksnes normer, idet der leges med lyde på et højt lydniveau, og der tales på arabisk, som den voksne ikke forstår. Der leges med ordenes rytme og med splatterbilleder, hvor lort og mord inddrages. At der leges med lyde og gentagelser, med forskellige lyd niveauer, bandeord, splatterbilleder, finurlige filmudtryk, der skabes med nissen, samt praleri er alt sammen naturligt råstof i børns legekultur til børns udtryk. (Mouritsen, 2006) Den frivillige har en anerkendende tilgang til at drengene udtrykker sig spontant og lystbetonet på måder, som voksne ellers kan have en uforstående holdning overfor .

Den frivillige anerkender drengens oplevelser ved at gribe og spørge ind til drengens ture i turtagningen i den dialogiske aktivitet, hvor drengens kontekstuelle ressourcer kommer i spil med inddragelse af drengens oplevelsesverden, der snakker om skolen, fag, hvad han er god til, hvad han ikke kan lide, og hvor hans viden om arabisk kommer i spil, og hvordan drengen også laver sjov med sin manglende viden med spøjse lyde, der lyder som arabisk og hvor den voksne forholder sig nysgerrigt lyttende, anerkendende og positiv gennem hele den dialogiske aktivitet.

11.7. Samvær og sprogudvikling over tid

Den følgende analyse baserer sig på empiri, som den frivillige har optaget over en længere periode, dvs. omkring tre måneder. Dialogerne sker mellem en ældre kvindelig frivillig, samt en dreng fra Eritrea, der er seks år. Han kom til landet med sin mor sidst i 2015. Dette samvær adskiller der ved fra empiriens øvrige andre samvær, ved at de andre børn har boet i Danmark i mange år eller i hele deres liv. Denne dreng kan qua den korte tid i Danmark ikke kommunikere på dansk. Den frivillige og drengen har i løbet af foråret 2016 mødtes en del gange. I denne undersøgelse har vi haft fokus på barnets sprogudvikling, samt på den frivilliges ture i den dialogiske aktivitet. Dette skyldes dels, at lydoptagelserne har været af sådan en kvalitet, at vi har haft svært ved at rekonstruere drengens ord. Derimod har vi tydeligt kunne høre den frivilliges bidrag. Vi har valgt at fokusere på to af optagelserne, dels fra en lydoptagelse i starten af forløbet og til sidst i forløbet. Dette for at undersøge barnets

sprogudvikling. Den første lydoptagelse er i marts. De har på det tidspunkt været sammen fem gange og har derigennem opbygget relationer til hinanden.

Det er karakteristisk, at den frivillige bidrager til den dialogiske aktivitet ved at stille spørgsmål, samt gentage sætningerne. Da de for eksempel er sammen om at tegne, spørger den frivillige drengen, om han kan finde en rød. Da han finder den, svarer hun, "ja, det er rigtigt. Den er rød". Hun sætter ord på, hvad hun og/eller han gør og følger op ved at gentage sætningen. Dette sker gentagne gange, også da samtalen handler om at være blevet beskidt af at tegne. Her bliver beskidt gentaget. Ligeledes bliver sætningen 'lægge farver på plads' gentaget og også spørgsmålet; 'skal vi vaske fingre?' bliver gentaget. Ligeledes udfordrer hun drengen med opgaver ved for eksempel at spørge; 'kan du lukke æsken?' Den voksne hjælper således barnet med at sætte ord på det, de er optagede af og på det, der sker undervejs, mens de tegner. Det er kendetegnende for optagelsen i marts, at den voksne benytter sproget til at italesætte det, der sker undervejs i samværet. Lydoptagelserne viser, at den voksne er meget aktiv i den dialogiske aktivitet.

På lydoptagelsen kan man høre, hvordan drengen forsøger at gentage den voksnes sætning, for eksempel 'det er et flot skib' Her svarer drengen 'kib'. I lydklippet hører vi ofte drengen imitere den voksnes ord og sætninger. Den voksnes engagement smitter tydeligvis af på drengens sprogbrug. Det er aktiviteten, der er i fokus og det, begge er optagede af. Det er kendetegnende for samværet både i marts og maj, at barnet lytter koncentreret til den frivilliges ture og til, hvad den frivillige byder ind med. Det konkluderer vi, idet drengen altid svarer aktivt og hurtigt tilbage, selvom det ofte er med få ord, som ikke kan tolkes på grund af lyd kvaliteten.

På den næste optagelse er vi i maj. Den frivillige spørger: "Hvad har du lavet idag? hvortil drengen svarer, 'Jeg har spillet fodbold' Dernæst fortæller han, at han var målmand. hvortil den frivillige følger nysgerrigt op; 'Var du målmand?' I den dialogiske aktivitet udvikler samtalen udvikler sig. Den frivillige spørger ind; 'Hvem er det, der spiller fodbold?' 'Det er drengene', svarer drengen, hvorefter den frivillige spørger: "Det er ikke pigerne?". Drengen: 'Nej!'

Herefter er turtagningen godt i gang. Man kan høre, at drengen taler i størsteparten af tiden. Drengens kontekstuelle ressourcer er hele tiden i spil i løbet af den dialogiske aktivitet, dvs. at det er drengens erfaringer og oplevelser, der er i centrum, og som den frivillige spørger interesseret ind til. Dernæst følger den frivillige op med sine kontekstuelle ressourcer ved at

fortælle, at hun kender en pige, der er rigtig god til fodbold. Pigen vil gerne være professionel fodboldspiller, så hun kan spille fodbold hele dagen.

Her bliver der relateret til en situation, som drengen måske kan identificere sig med; nemlig det at få lov til at spille fodbold hele dagen. Derefter fortæller den frivillige, at hun ikke er god til at spille fodbold. Herefter bliver der talt om musik, Cello, og om, at drengen har spillet klaver. Både den voksne og drengen er optagede af indholdet.

I løbet af disse få måneder kan der spores en meget stor udvikling i drengens sprogudvikling. I den dialogiske aktivitet i marts var der en stor vægtning af den frivilliges ture. I maj er dialogiske aktivitet karakteriseret ved, at begge deltagere byder ind til turtagningen og bygger videre på den forrige tur. Den dialogiske aktivitet er kendetegnet ved *sam-talen*. Drengen kan nu opbygge sætninger med grundled og udsagnsled, og med sammenhængende sætninger opbygge fortællinger, hvor han fortæller om det, han er optaget af.

Undervejs i forløbet skrev den frivillige til os, at hun ikke havde kunnet mærke fremgang i hans danske sprog. Hun skrev, at han manglede ord. Når hun var sammen med ham, lærte han lidt, men gangen efter syntes det glemt. Den frivillige virkede fortvivlet.

Som empirien viser, kan der gå lange perioder, hvor barnets sprog ikke viser synlige tegn på udvikling. I sådanne latensperioder sker der imidlertid ufattelig meget ikke-synlig læring, som er kendetegnet ved, at læringen ikke er synlig for de voksne. Dette er baggrunden for, at man taler om, at barnets sprogudvikling sker i ryk. Således kan der være perioder, hvor børn gentager samme finurlige ord, ordbøjninger eller spøjse vendinger igen og igen. Dette er som regel ikke udtryk for, at barnets sprog ikke udvikler sig. Tværtimod. Læreprocesserne er som før nævnt og i modsætning til undervisningsorienterede målrettede læreprocesser, ikke-synlige, differentierede, der sker på mange forskellige planer og niveauer.

Sammenfattende kan vi sige, at når barnet færdes i *for barnet* meningsfulde øjeblikke, eksisterer der i hvert barn et utal af læreprocesser, der optræder på mange forskellige niveauer på én gang, og hvor udviklingen viser sig over tid.

11.8. Samvær omkring bagning på kollegiet

Vi er mest omkring spisebordet i et fællesrum på et kollegie. Fællesrummet, hvor der er pyntet op til jul ligger op ad køkkenet, der deles mellem 16 kollegianere. Den frivillige er en

kvindelig 24 - årig ingeniørstuderende og i øvrigt ordblind. Pigen er 8 år med somalisk baggrund, født og opvokset i Danmark. De har haft deres ugentlige møder i ca. 3 mdr. og mødes et par timer både hjemme hos den frivillige og på ture ude i byen. Pigen bliver hentet og bragt af den frivillige. Den frivillige har til denne uges møde forberedt brunkagedej til at bage bogstaver af. Pigen er ikke helt bekvem ved at jeg optager på video.

På vejen hen til bordet taler de om farver og pynten på juletræet, der står i rummet. Det giver anledning til i dialog at undersøge pynten. Pigen siger: 'jeg kender godt den der (henviser til guirlanden). Pigen forklarer den frivillige hvordan man laver pynten og spørger 'er det ikke rigtigt?'

Den frivillige begrebsliggør pigens forklaring ved at sige 'det er en guirlande ik?', hvilket pigens bekræfter med et 'jo'. Den frivillige skaber rum for at udvikle pigens grammatiske kompetence og udvider dermed pigens ordforråd. Den dialogiske aktivitet fortsætter mellem dem. Pigen siger: 'vi har også et juletræ'. Den frivillige spørger 'det er større er det ik?' Pigen bekræfter med et 'jo'. Den frivillige inddrager pigens erfarings - og oplevelsesverden gennem den dialogiske aktivitet, hvor pigens i sin tur nævner, at de også har et juletræ og at hun kender forskellige slags julepynt.

Den frivillige og pigens er i fuld gang med bagningen da pigens spørger 'Har I ik'pebernødder?'

Pigen er tilsyneladende tryk ved og fri til at spørge efter noget der ikke er på bordet. Der udfolder sig en dialogisk aktivitet om hvad pebernødder og brunkager er og har til fælles. Den frivillige præsenterer også overbegrebet *småkager* og øger den grammatiske kompetence.

'Nej, vi har slet ikke nogen småkager udover dem vi bager'. Den frivillige arbejder flittigt på produktionen af brunkager, mens pigens mere er optaget af hvad henholdsvis pebernødder og brunkager er og brunkagerens farve. Den frivillige følger pigens interesse for at tale om forskellige kager og følger hende i skiftet fra dialogen om kager til næste dialogiske aktivitet om at lege.

Pigen siger 'de er lidt brune, vi kan, når vi er færdige, hvis vi når at lege noget, så kan vi lege noget'. Den frivillige støtter pigens initiativ med blandt andet et bekræftende 'mmm' og spørger 'hvad skal vi lege så?'. De forhandler kort og beslutter i fællesskab at lege skole. Den frivillige følger forinden pigens interesse, der endnu ikke er helt tydelig og foreslår 'med tavlen måske?'

Pigen smiler 'ja, du sagde at jeg kunne være læreren'. og den frivillige bekræfter 'ja du kunne være læreren'. De maser videre med bagningen som igen har pigens interesse.

Den frivillige præsenterer nogle bogstavforme til brug for bagningen og appellerer til barnets nysgerrighed: 'prøv at se hvad jeg har købt' og 'kan du se hvad det er?'. Hun inddrager barnet i dialogisk aktivitet ved at spørge ind til hendes indkøb. De skiftes til at spørge og svare efter tur.

Barnets ivrighed understreges af hendes spørgsmål om tal: 'Er der også tal?'

Den frivillige svarer: 'nej, det er kun bogstaver': Det er pigen skuffet over og siger: 'Æv jeg vil gerne have tal'. Den frivillige svarer lidt overrasket med et smil: 'Nå', og lader pigen have sit ønske og de går sammen videre med at *skrive* pigens navn med bogstavformene. Den frivillige tager således udgangspunkt i pigens oplevelsesverden og inddrager hende i selvstændigt at finde bogstaverne til sit navn. Pigen går i gang og spørger undervejs er det et I eller et F? Pigen finder alle bogstaverne og siger stolt 'se'. Hun gentager sit navn og de taler om bogstaverne. Pigen afstemmer sig undervejs ved at se på den frivilliges respons. De taler om bogstaverne og pigen siger: 'Jeg kan godt skrive Ellen'. Den frivillige støtter hermed pigens initiativ. De arbejder sammen på at rulle dej og stikke bogstaver ud samtidig med de taler om hvilke bogstavforme der er. Den frivillige siger 'Nu står der Ellen' pigen siger 'nej, der står Sellen'. Hun bringer den legende tilgang ind og den frivillige smiler. De balancerer sammen mellem leg, læring og den grammatiske korrekthed i navnets stavemåde.

Pigens kulturelle kompetence udvikles sideløbende med den grammatiske kompetence i bage aktiviteten, hvor bogstaver *kun* kan ses, men også kan formes, mærkes, smages og duftes.

De er i gang ved bordet med at bage bogstaver af den forberedte brunkagedej. Den frivillige støtter pigens nysgerrighed og inddrager hende ved at stille spørgsmål om dejen kan bruges. Pigen spørger: 'må jeg se?' hun mærker på det, 'orhh den er hård'. Den sanselige opmærksomhed som et vigtigt element for sprogets udvikling støttes med den non – verbale tilladelse fra den frivillige for barnet, til ikke blot at *se*, men også *røre* ved dejen. Behovet for at vaske hænder opstår. På vej ud til toilettet får pigen øje på et opslag, der giver anledning til at tale om nytårsaften.

Pigen siger: 'der står drengetoilet'. Den frivillige siger venligt: 'nej, der står' Det drejer som nytårsaften på kollegiet. I dialogisk aktivitet udveksler de, hvordan de hver især skal holde nytår og pigen bringer også nytårsfyrværkeri på banen. Den frivillige griber anledningen til at fortælle hvordan de fejrer nytår på kollegiet, om det farlige ved fyrværkeri og om at bruge

nytårsbriller. Den frivillige siger om brugen af nytårsbriller: 'så man ligner en professor' hvortil pigen svarer overrasket: 'hov, det vidste jeg ikke'.

Den frivillige griber i dialogen med barnet chancen til at præsentere et nyt ord og en ny kulturel kontekst for begrebet nytårsbriller med 'professor'.

I den næste situation sidder de fortsat og bager mens den kulturelle kompetence bringes i spil med samtalen om kærester. Pigen hvisker til den frivillige. Den frivillige spørger: 'hvad skal du sige til mig?' Pigen antyder med sin hvisken en vis påholdenhed i dialogen om emnet. De taler om en af de andre kollegianere, der er i rummet og hans kæresteri. Den frivillige og pigen har tidligere været inde på emnet. Pigen siger: 'jeg har ikke sagt det til nogen'. Hun understreger her vigtigheden af fortrolighed med den frivillige ligesom den frivillige gør ved med varme at tale dæmpet. Den frivillige fortæller videre til pigen hvad kollegianeren har gjort for at få et ja fra kæresten: 'så har de været ude at spise fordi han prøver at få hende til at sige ja'. Pigen siger: 'nååh' og den dialogiske aktivitet om emnet slutter med at den frivillige siger: 'jeg tror også hun siger ja. Hun har været hjemme og se hans forældre'. Pigen får indsigt i hvordan unge studerendes kæresteforhold kan etableres og hvordan man som udenforstående kan tale om det.

De går videre med at tale om bagning af brunkager, men vender snart i dialogisk aktivitet tilbage til kæreste temaet, hvor den kulturelle kompetence udvides samtidig med den grammatiske. Der går en kollegianer igennem køkkenet. Pigen spørger: 'hvad hedder ham?' Den frivillige svarer: 'Han hedder Ole kan du huske han var kæreste med Sofie? Hende med det lange hår'. Den frivillige ændrer i sit svar pigens grammatisk ukorrekte 'ham' til det korrekte 'han', blot ved at fortsætte samtalen. I næste sætning siger pigen: 'Nå ja.. jeg skulle lige til at sige til dig har han en kæreste'(hvisker). Den frivillige bekræfter i en fortsat venlig tone: 'Ja det tænkte jeg nok du gerne ville sige'.

Dette kæreste tema har fortsat pigens interesse, hun spørger samtidig med hun spiser af dejen: 'har alle her en kæreste her?' Den frivillige instruerer: 'Du skal ikke spise al dejen'. Senere spiser pigen igen af dejen og ser på den frivillige mens hun siger: 'Jeg tager lidt. Pigen styrker den pragmatiske kompetence ved at komme igennem med sin information om at tage dej. Den frivillige smiler blot og svarer tilbage på spørgsmålet om alle har en kæreste 'Nej ikke alle'. Pigen svarer prompte: 'Jo' og ser forundret på den frivillige som understreger: 'Nej alle har ikke en kæreste. Pigen spørger en gang til: 'Er det ikke alle?' Det hører den frivillige tilsyneladende ikke. Hun er optaget af at rulle dej ud og fortsætte bagning af bogstaver med fokus på den grammatiske kompetence. Pigen øger sin kulturelle kompetence med at man på tværs af køn kan bo sammen - uden at være kærester.

11.9. Samvær i køkkenet med en søskendeflok

Samværet foregår hjemme hos en frivillig kvinde i 50'erne og en søskendeflok på tre med somalisk baggrund: Zarah på 6 år, Ali på 9 år og Ahmed på 11 år. De bager kage hjemme hos den frivillige. Den frivillige har optaget situationen med en fritstående iPad. De har gennem en årrække været sammen og efterhånden er de yngre søskende kommet til.

Ahmed læser op af opskriften og der er især dialogisk aktivitet om ingredienserne mellem de to. Den frivillige finder bagepulver og spørger hvad der står. Hun svarer selv 'bagepulver' og finder det frem. Ahmed får bøtten i hånden og læser højt på etiketten "bagepulver". Inden hun finder bagepulveret bander hun 'shit mand'.. Nu er turen kommet til at søge efter kakaopulver, og inden hun finder det, spørger hun efter alternativer 'hvad ka' vi så putte i?', men finder alligevel kakaopulver og udbryder 'ski'godt'. Undervejs er de to andre søskende opmærksomme tilhører til dialogen og alle tre søskende øger deres grammatiske kompetence i den dialogiske aktivitet om bageingredienserne. Den dialogiske aktivitet er præget af den pragmatiske tilgang, hvor kompetencen i at tage imod informationer er i centrum, men også en indføring i sprogets spontane sider med 'shit mand' og 'ski' godt'.

Bagningen fortsætter og den den frivillige henvender sig til Zarah:'.skal du have en stol? Du skal ikke tage den der, du skal tage den derovre'. Der går lidt tid med at instruere Zarah i at tage den rigtige. Den frivillige gør atter brug af den pragmatiske kompetence. Kort efter inddrager den frivillige Ahmed og spørger ham 'kan du styre det her? For det kan jeg slet ik''. Han tager over og læse op hvor mange grader ovnen skal stå på. Alt imens den frivillige forsøger at styre lillesøsterens ivrighed med at bidrage til bagningen.

Den frivillige inviterer til dialog om kagen 'hvad hedder den kage vi bager?' og Ahmed svarer 'den hedder juletræspops?'

Zarah forsøger at komme ind i samtalen, men det lykkes ikke helt, så blive der talt om bagepapir, der træder Zarah til igen 'jeg finder bagepapir' og hun spørger 'hvor er bagepapiret? Bagepapir! Er det her bagepapir?' Hun gentager 'bagepapir', mens de andre taler om ovnens temperatur og Zarah får kort efter bekræftet at det er bagepapir og at det betaler sig vedholdenhed betaler sig.

Børnene er ligestillede deltagere med den frivillige som igen og igen inviterer til dialogisk aktivitet.

Ahmed siger, da snakken om ovnens temperatur er ved at klinge af 'nu skal vi have en skål' og han får således lejlighed til i en tryk atmosfære at øve den pragmatiske kompetence. Den frivillige gentager: 'en skål, det har vi her'.

Ahmed (læser op af opskriften) 'fedt en kageform' og den frivillige spørger 'Hvad betyder det?' det forklarer drengene. De samarbejder alle fire.

Ahmed måler fedtstof af sammen med Zarah. Den frivillige siger: der skal være 100 gr. smør, der skal være et 1 tal og to 0'er'. Ahmed siger i baggrunden 'der skal stå 100', Ali lægger smør på vægten. De er alle fælles om se på vægtstigningen. Zarah siger: 'der skal være 1 0 0'. Den frivillige siger: 'prøv at høre hvad Zarah siger'. Zarah siger: 'et 1 tal 0 0'. Hun gentager det et par gange. De går i gang med at dosere sukker. Den frivillige siger til Zarah: 'der skal det også være 1 0 0'. Zarah spørger: 'skal det også være 100?' Dialogen om tal har udviklet sig, så Zarah nu oversætter det delte 100 tal i tiere til et helt 100.

12.0.Konklusion

Undersøgelsen viser, at de frivillige understøtter børns naturlige lyst til at lære sig sprog. Ved at de frivillige faciliterer aktiviteter og samvær, der er meningsfulde for børnene, lærer børn sig sproget, mens de er optagede af samværet og aktiviteten, hvilket er kendetegnende for det funktionalistiske sprogsyn. Som vi har kunnet se af undersøgelsen, har størsteparten af de frivillige ikke haft som fokus, at de har skullet lære børnene sprog. Kendetegnende har det været, at de ligesom børnene har været optaget af indholdet i samtalen, og af det, børnene har været optagede af. Samtalerne har været orienteret mod barnets oplevelses- og erfaringsverden dvs. barnets perspektiv. Der har blandt andet været talt om kærester, om at kysse, hvem man har kunnet li', og hvem der er dum, om at gå i skole, om fodbold, musik, jul og traditioner, bagning, navne i barnets familie, samt om computerspil. Derved har begge parter været optagede af sprogbrugen. Både den frivillige og barnet har med Niels Mors' udtryk taget et greb ned i den sproglige værktøjskasse for at benytte sprogets elementer til en ytring i en social og kulturel kontekst, og både den frivillige og barnet har benyttet sproget i såkaldte sproghandlinger, hvor sproget er blevet brugt til at spørge, fortælle, udrede, humor m.v. Samværets kommunikative omdrejningspunkt har således været med afsæt i den pragmatiske kompetence. Ved at have fokus på den pragmatiske kompetence og på sproghandlingerne får børnene grammatiske og kulturelle kompetencer. Ved at der snakkes om 'får du elsket ham', får barnet den grammatisk korrekte udtale tilbage; 'om jeg elsker ham?' Dette har rapporten flere eksempler på, også som når barnet siger "Ham kan ikke

løbe når det er nat og "ham ku' gøre det i morgen" og den frivillige siger det grammatiske korrekte "han" i sætningen, mens hun er optaget af indholdet: "Jamen, han vil åbenbart lige gøre det nu", og hvor man så efterfølgende kan høre, at pigen pludselig selv siger 'han', alt mens hun stadig er optaget af indholdet.

Ligeledes viser undersøgelsen, at børn i udvekslingerne med de frivillige lærer om sprogets undertoner, humor m.v. Gennem samværet med de frivillige udvikler børnene kommunikative kompetencer. Ligeledes viser flere eksempler i vores empiri, at de frivillige griber børns naturlige lyst og nysgerrighed efter deres orientering mod det skriftsproglige. Barnet understøttes derigennem i *indkulturering*, der indeholder vigtige byggestene inden for skriftsproglige kompetencer.

Ligeledes har samtalerne ikke haft et på forhånd bestemt sigte, men i undersøgelsen har vi kunnet se, at samtalerne har været situationsbestemte, hvor samtalen lader deltagernes turtagninger styre retningen, og hvor både de frivilliges og børnenes kontekstuelle ressourcer undervejs er blevet bragt i spil under samtalen. Således har den enes turtagning inspireret den anden, der bringer nyt til samtalen. Her kan som eksempel nævnes, hvordan pigen under et møde med en frivillig inddrager sine kontekstuelle ressourcer, herunder hendes erfarings- og oplevelsesverden og fortæller, hvordan hun oplever det at være kærester, når piger og drenge kysser og bliver flove, hvorefter den voksne hjemmeboende frivillige fortæller, at hun er kærester med Jeppe, fordi hun elsker ham. Her sker der for begge samtale deltagere meningsfulde turtagninger. Gennem den dialogiske aktivitet får børn andre perspektiver på det, der snakkes om.

Ligeledes bringes både de frivilliges og børnenes kontekstuelle ressourcer i spil, når børnene af den frivillige bliver introduceret for antallet af vitaminer, samt deres bogstaver, eller når en af drengene fortæller om et særligt spil på iPad. Vores analyser viser, at de frivillige inddrager det funktionalistiske sprogsyn, idet sprogsynet fremhæver, at der under *for barnet* meningsfulde samtaler sker uformelle læreprocesser på mange forskellige planer og niveauer. Når barnet færdes i *for barnet* meningsfulde øjeblikke, eksisterer der i hvert barn et utal af læreprocesser, der optræder på mange forskellige niveauer på én gang.

Der sker læring både indenfor det kulturelle, sproglige, sociale, personlige plan, og det sker, mens børn og voksne er optagede af noget andet; nemlig af det meningsfulde samvær; aktiviteten, legen, middagen m.v.. Der er således ikke tale om målrettede og målbare læreprocesser som i undervisningsmiljøer, men det er differentierede læreprocesser, der er forskellige fra barn til barn. I hvert barn eksisterer der et utal af læreprocesser på uendelig

mange planer og niveauer. Det er usynlige læreprocesser, som ikke er målbare for den voksne.

Undersøgelsen viser ligeledes, at gennem aktiviteter såsom tegning, film, teater m.v. kan der skabes rammer for børns æstetiske produktioner, hvor de gennem æstetiske læreprocesser bliver klogere på sig selv, hinanden og den større verden dvs. både sociale og kulturelle verden.

Gennem aktiviteter såsom bagning, oplæsning, leg m.v., dvs. gennem en optagethed og lyst til at bage, lege, høre eventyr opnår børnene fortrolighed med dansk kulturarv.

Når den frivillige har fokus på samværet, får det som konsekvens, at barnet får rum og rammer til at udvikle sig på egne præmisser. Når det centrale for den frivillige er det meningsfulde samvær, opstår der en nysgerrig, umiddelbar, lystbetonet og anerkendende tilgang, hvor barnet oplever, at det er værdifuldt som menneske, som det er. Vores empiri viser, at barnet eller børnene som oftest ikke er blevet irettesat eller korrigeret sprogligt. Som følgende eksempel viser, da en frivillig gentager et ord, der ikke udtales rigtigt af barnet, har hun ikke intentioner om at gentage, så barnet hører det korrekte, men hun gentager for at være sikker på, at hun forstår barnet. Denne autencitet mærker barnet. Den frivillige viser en troværdighed over for barnet, og en anerkendelse af barnet for det, det er. Der eksisterer ikke en skjult læringsagenda, hvor ordet udtales igen, så barnet hører den rigtige udtale. Det paradoksale er, at barnet alligevel hører den rigtige udtale af ordet, men gennem denne sam-væren sker det uden skjulte dagsordner, som børn ellers opsnapper med det samme.

Undersøgelsen viser i de klip, som vi har analyseret, at barnet i samværet har haft *et helle*, hvor barnet har fået lov til at spørge og lege med ord helt på egne præmisser, hvor den frivillige har været med på legen, så barnet har kunnet eksperimentere med ord som juletræspops, lort på arabisk, blande saft på egne præmisser, prale om at være den bedste og spørge om alt, hvad der har faldet barnet umiddelbart ind, uden den frivillige har lukket af over for børnenes til tider direkte og personlige spørgsmål. I samværet med de frivillige har børnene haft et frirum, hvor der har været rammer for legekulturen, som Flemming Mouritsen beskriver den.

Det *for* barnet meningsfulde samvær bliver også understreget i et interview med en frivillig, der fortæller, at børnene gerne lader en legeaftale vige for at være sammen med den frivillige, og som en af børnene formulerede det; 'I skolen er der mange, der godt kunne tænke sig det.'

Afslutningsvis kan det konkluderes, at i de frivilliges samvær med børnene ses det som et gennemgående træk, at begge er optagede af samværet og af øjeblikket. Den dialogiske aktivitet er situationsbestemt, hvor deltagerne griber den forrige tur og byder ind i forhold hertil med deres kontekstuelle ressourcer. I denne *sam-væren* sker der læreprocesser på mange forskellige planer, der på sigt giver børn kommunikative, skriftsproglige, samt tilværelseskompetencer.

13.0.Perspektivering af projektets muligheder og konkrete anbefalinger

Gennem mødet med frivillige opbygger børn med anden etnisk baggrund end dansk relationer med mennesker, som de ellers ikke ville møde, herunder familier med læge- og ingeniørbaggrunde, studerende m.fl.. Som vi har kunnet se af vores analyser, skaber *To Timer om Ugen* gennem meningsfuldt samvær således sammenhængskraft på tværs af kontekstuelle ressourcer, nationalitet, økonomi, boform, job, uddannelse og alder.

Vores empiri viser gennem rapportens innovative og anerkendende evalueringstilgang, at engagementet er det helt centrale i samværet. Vi anbefaler derfor, at de frivillige fortsætter med at være dedikerede i samværet, være optaget af øjeblikket og af denne *sam-væren* og bevarer den autentiske nysgerrighed overfor barnet og af det, barnet er optaget af. Det centrale er, at barnet trives i samværet. Rapportens anbefaling er, når der skal rekrutteres nye frivillige, at koordinatoren fortsat vægter det meningsfulde i samværet i formidlingen til de frivillige. Kvaliteten ved samværet er netop, at der ingen skjulte læringsagendaer er. Det paradokse er, at international forskning viser, at det netop er her, børn lærer allermost.

Således anbefaler vi, at de frivillige med deres nysgerrighed og engagement fortsætter med at skabe *for børn* meningsfulde samtaler og dialoger, der tager afsæt i børns oplevelses- og erfaringsverden. Det vil sige - *at gribe børns spor*. Her kan den frivillige med sine kontekstuelle ressourcer udvide barnets forståelsesramme i den dialogiske aktivitet, så barnet får ny viden om det, barnet er optaget af. Hvis barnet fx er optaget af dinosaurer, anbefales det at gribe det, barnet er optaget af og sammen i den dialogiske aktivitet undersøge og udforske og udvide barnets viden om dinosaurerne; arter, tidsaldre, m.v.. Man kan her gå sammen på biblioteket og låne bøger om de emner, barnet er grebet af.

Når børn møder teater, kunst, musik, film, litteratur m.v. vil disse oplevelser være råstof til æstetiske læreprocesser. Gennem aktiviteter, hvor børn tegner, maler, skaber sjove fortællinger, dukketeater, filmproduktioner, rollespil, laver deres egne bøger m.v., dvs. hvor

børn på egne præmisser skaber produktioner, skabes der rum for æstetiske læreprocesser. Derigennem understøtter man børns æstetiske dannelse, som betyder, at barnet bliver klogere på sig selv, hinanden og den større kulturelle og sociale verden. I forlængelse heraf anbefales det, at børn stifter bekendtskab med en bred vifte af mangfoldig kultur, herunder dansk kulturarv. Det er i det dialektiske forhold mellem mødet med kultur og kunst og selv skabe produktioner, at der opstår æstetisk dannelse. Her anbefaler vi organisationen at ansøge fonde om midler med det formål at få oprettet en pulje til de frivillige, så der her bliver mulighed for at dække de omkostninger, der måtte være ved en bred vifte af kulturelle besøg af museer, teater m.v.. Derved vil organisationen ligeledes understøtte børns møder med kultur og kulturarv. Gennem en større fortrolighed med kultur og kunst vil sådanne møder ligeledes kunne være medvirkende til at skabe en skolegang for børnene, som børnene lettere vil kunne identificere sig med, og som derved vil blive mere meningsfuld for det enkelte barn.

Gennem aktiviteter såsom bagning, oplæsning, leg m.v. vil børnene også stifte bekendtskab med dansk kulturarv.

Rapportens anbefalinger

Til organisationen

- Fortsætte med sammenkomster, arrangementer og oplægsholdere
- Fortsætte med udflugter
- Søge pulje - og fondsmidler til at dække de frivilliges ture til besøg på museer, teater m.v.
- Holde kurser om børns sproglige udvikling og æstetiske læreprocesser, frivillighed og om organisationens tilgange. Her inddrages rapportens konklusioner.
- Redigere og føje anbefalingerne ind i håndbogen.
- Det lokale bør styrkes med et øget kendskab mellem 2 Timer om Ugen, skoler og dagtilbud.

Til de frivillige

- Lad børnene møde en bred vifte af kultur, herunder museer, kunst, teater m.v.

- Fortsætte med aktiviteter, der skaber rammer om børns æstetiske læreprocesser. Det vil sige lad børnene male og tegne m.v., og lade børnene møde kultur; læs herunder gerne en masse børnelitteratur op og gribe børnenes optagethed. (benyt ikke koncepter, man kan finde på nettet.)
- Fortsætte med aktiviteter, hvor børn bliver fortrolige med kulturarv og kultur.
- Gribe børnenes ideer og optagethed. Gribe barnets spor.
- Fortsætte med og inddrage først og fremmest børns oplevelses- og erfaringsverden i samtalerne, da børnene derved opnår størst sprogtilegnelse.
- Fortsætte med og fange børnenes naturlige nysgerrighed efter skriftsprog. Lege med og skrive med, med afsæt i børnenes legende tilgange.
- Fortsætte med at lade samværet med børnene være *et helle*. Lade samværet og nysgerrigheden være det centrale i *sam- væren*.
- Fortsæt med at anerkende og ikke irttesætte.

I de analyser vi har foretaget, har børn og voksne udviklet et nært forhold. Gennem meningsfuldt og anerkendende samvær mellem frivillige og børn styrkes børnene i deres tro på dem selv, både i form af selvværd, kommunikative kompetencer, kulturelle og sociale kompetencer m.v.. Vores tese er, at disse relationer på sigt kan være medvirkende til, at børnene får personlige og kommunikative ressourcer til at forblive i uddannelsessystemet og blive rustet med styrkede deltagelsesmuligheder som samfundsborger.

I relation hertil er det meget vigtigt, at møderne mellem de frivillige og børnene er hyppige og stabile, samt at møderne strækker sig over en lang periode, dvs. helst over flere år. Dette er et ansvar, der påhviler både koordinator i det indledende arbejde at sikre, samt den frivilliges ansvar at følge op på.

Et andet vigtigt punkt er fortsat at støtte den frivillige, så udfordringer, der opstår i forbindelse med samværet i relation til barn, familier, professionelle og andre aktører løses med inddragelse af barnets perspektiv. Dette kunne være i form af netværksgrupper for de frivillige, hvor også idéudveksling om aktiviteter kunne foregå. De frivillige i netværkene kunne også mødes med børn i fælles aktiviteter, der inddrager kulturens formtilbud, såsom teater, film m.v., så nye venskaber mellem børnene opstår.

Vi anbefaler som før nævnt, at denne rapports sprogteoretiske perspektiv og konklusioner indarbejdes i håndbogen og på hjemmesiden for *2 Timer om Ugen*. Ligesom der med fordel kan udarbejdes informationsmateriale til professionelle på skoler og dagtilbud om *2 Timer om Ugen*.

Vi anbefaler afslutningsvis, at ovenstående formidles videre til en større skare af beslutningstagere lokalt og nationalt med henblik på at udbrede det værdimæssige grundlag i organisationen *2 Timer om Ugen*.

Litteraturliste

Ankerstjerne, J. (2004). Æstetik og æstetisk dannelse. *SocialXpress 4*, s.18-24.

Christensen, E. (2015). Tidligt læringsfokus forringer udbyttet for små børn. I *Folkeskolen.dk*. Set 20.04.2016:
<https://www.folkeskolen.dk/555858/ny-bog-tidligt-laeringsfokus-forringer-udbyttet-for-smaa-boern>

Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturel kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dall, M. O. (2001). Slip anerkendelsen løs! - appreciative inquiry i organisationsudvikling. Forlaget Frydenlund

Dinesen, M.S. og Kølsen, C. d. W. (2012). *Innovativ evaluering*. Dansk Psykologisk Forlag.

Drotner, K.(1999). At skabe sig – selv. København: Gyldendal.

Hermansen, M., Løw, O. og Petersen, V. (2004). *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. Forlaget Alinea

Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, M.R. (2008). *Why play = Learning*. Encyclopedia on Early Childhood Development. Set 18.10 2015:
<http://udel.edu/~roberta/pdfs/whyplaylearning2008.pdf>

Hirsh-Pasek, K., R. M. Godnikoff, L.E. Berk & D. Singer (2009). *A Mandate for Playful Learning in Precschool*. Oxford: Oxford University Press.

Kjertmann, K., (2015). *Indkulturering. En ny læsestart i takt med tiden*. Odense: Syddansk Universitets forlag.

Mors, N. (2015). Sprogstimulering. I: N. Mors og H. Hede Jørgensen (red.), *Sprog som værktøj og legetøj*. Academica.

Mors, N. (2001). Sprogtilegnelse, tosprogethed og kulturmøde. I A. Petersen (red.), *Danskbogen. Danskfaget i de pædagogiske uddannelser*. Pædagogisk Bogklub.

Mouritsen, F. (2006). *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Pramling Samuelsson, I. (2015). Et udviklingspædagogisk bidrag til læring og udvikling. I: D. Sommer & J. Klitmøller (Red.), *Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i institution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.

Scheuer, J. (2005). Dialogisme. I: J. Scheuer. *Indgange til samtaler*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Sommer, D. (2010). Børneperspektiv og børns perspektiv i en senmoderne kontekst. I *Børn i senmoderniteten*. København. Hans Reitzels forlag. Kap.1.

Sommer, D. & Klitmøller, J. (2015). Indledning. Børn i institution og skole: læring, dannelse og udvikling i globaliseringen. (s.9-41) I: D. Sommer & J. Klitmøller (Red.), *Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i institution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. (s.61-83) I: D. Sommer & J. Klitmøller (Red.), *Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i institution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sommer, D. (2003). Udvikling? En alternativ fortælling om udviklingspsykologi. (s.18-30) I: *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime.

Websites

<http://www.evars.eu/media/1110/traeningsmateriale.pdf> (set 02062016)

Billeder

Forside: foto af frivillig og barn er taget af den frivillige, der i øvrigt har bidraget til rapporten.