

Nr. 28 · 2020



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY

TEMA:

Spirende
literacy

Viden om Literacy nr. 28, november 2020

Viden om Literacy formidler viden om literacy i didaktiske og pædagogiske sammenhænge og retter sig mod lærere, pædagoger, lærer- og pædagogstuderende, læsevejledere og forskere med interesse for udvikling af literacy. I tidsskriftet formidles således både videnskabelige undersøgelser, udviklingsarbejder og praktikeres konkrete erfaringer inden for fagfeltet. Ved de artikler, der har gennemgået fagfællebedømmelse, findes en eksplicit markering heraf. Artikler bringes på både dansk, engelsk, norsk og svensk.

Redaktører: Katja Sørensen Villien, Nina Berg Gøttsche og Lene Storgaard Brok (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen
Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen
Fotograf: Svend Rossen

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN nr. 2246-6525

Nationalt Videncenter for Læsning
Campus Carlsberg
Humletorvet 3
1799 København V
E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Læsning og multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstillegelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jordan læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre – hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!
- Nr. 15: Lad os skrive om skrivedidaktik
- Nr. 16: Med strøm på...
- Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole
- Nr. 18: På flere sprog
- Nr. 19: SKRIFT
- Nr. 20: Litteraturredidaktik og -pædagogik
- Nr. 21: Multimodale tekster
- Nr. 22: LIT3R4CY – literacy og numeracy i børnehave og indskoling
- Nr. 23: At tale for at lære
- Nr. 24: Unges tekstverdener – på skrift og på tværs
- Nr. 25: Test i skole og dagtilbud
- Nr. 26: Perspektiver på læse- og skriveteknologi i klasseværelset
- Nr. 27: Grammatik i kontekst
- Nr. 28: Spirende literacy



Spirende literacy

Hvordan skaber man de bedste rammer for de yngste børns sproglige udvikling i vuggestue, børnehave og i overgangen mellem børnehave og 0. klasse? Spørgsmålet indbyder til mange forskelligartede svar, og nogle af dem finder du i dette temanummer af *Viden om Literacy*.

Børns sprogbrug er mangefacetteret – måske er børn de allermest kreative sprogbrugere, hvis vi ser godt efter. Som pædagog må man have blik for både kropssprog, verbalsprog, gryende opmærksomhed på skriftsprog og andre semiotiske ressourcer. Samtidig er der mange tilgange til arbejdet med børns sprog: I dette temanummer møder vi både sociokulturelle og kognitive perspektiver på børns sproglige udvikling, ligesom nogle skribenter sætter fokus på kommunikation mellem voksne og børn, andre på børns indbyrdes samtaler som en arena for sproglig udvikling. Nogle artikler tager os med ind i daginstitutionens hverdag, mens andre udlægger lovgrundlaget for sprogpædagogik i dagtilbud eller undersøger pædagogstuderendes møde med temaet.

Det er altså ikke enkelt at tage vare på børns sprog, men vi ved, at hvis vi vil skabe chancelighed for alle børn, så er den sproglige udvikling i vuggestue og børnehave et rigtig godt sted at sætte ind. Børns spirende literacy er helt afgørende for børns trivsel her og nu, men også for uddannelse og læsefærdigheder på langt sigt. Det ved både pædagoger og politikere, og derfor er der stort fokus på at udvikle og evaluere børns sprog i førskolealderen, ligesom kommunikation og sprog vægtes som et tema i den styrkede læreplan.

Men rammerne for det sprogpædagogiske arbejde i institutionerne og på pædagoguddannelsen har vist sig at være udfordrede: Er der bøger nok i institutionen til at inspirere børnene med skriftsprog og abstrakt tænkning? Er der voksne nok til nærværende samtaler? Undersøgelser viser, at literacy er et forsømt område i uddannelsen af de pædagoger, som skal understøtte børns sprog. Problematikkerne adresseres i dette temanummer af *Viden om Literacy*, som indeholder lige dele kritisk refleksion og inspiration til det konkrete møde med de yngste børn om og med sprog.

God læselyst!

Katja Sørensen Vilien & Nina Berg Gøtttsche, redaktører af Viden om Literacy nr. 28.

Tak til børn og voksne i Lundely Børnehus for engageret deltagelse i fotoserien i dette temanummer.



Indhold

KATJA SØRENSEN VILJEN & NINA BERG GØTTSCHE

3 Indledning

LARS HOLM, LAURA Ø. EILENBERG & ANNEGRETHER AHRENKIEL

6 Det upågtede børnesprog. En kvantitativ og kvalitativ analyse og diskussion af peer talk i en daginstitution

LINE DAHL JØRGENSEN

14 Tidlige sproglige vanskeligheder

AASE HOLMGAARD

23 Dit sprog er mit sprog – og mit sprog er dit sprog. En argumentation for imitation som læringsstrategi i dagtilbuddenes kommunikative fællesskaber

LINE MØLLER DAUGAARD

31 Eftermiddagsmad i vuggestuen: Et rigt kommunikativt og socialt rum

IRENE SALLING KRISTENSEN

42 Sang og kommunikation i vuggestuen. Om sangaktiviteters kommunikative potentiale for vuggestuebørn

MARIE HØJHOLT

52 ”Nnnghø!” – jeg vil dig noget! Om de mindste vuggestuebørns kontaktformer og pædagogernes kommunikative responsivitet

IDA KORNERUP, BENTE REIMANN JENSEN, SHARMILA HOLMSTRØM JUHLIN, VIBEKE SCHRØDER, LIV GJEMS & BENTE VATNE

64 Tidlig literacy på pædagoguddannelsen – et underskud af viden?

MARIANNE ESKEBÆK LARSEN

76 Literacy på pædagoguddannelsen?

MALENE SLOTT NIELSEN

86 Kommunikation og sprog i den pædagogiske læreplan

IDA KORNERUP, BENTE REIMANN JENSEN & CHARLOTTE ØHRSTRØM

94 Nysgerrighed og tidlig literacy i hverdagslivet. Praksiseksempler fra et forskningsprojekt i en daginstitution

LINE THINGHOLM

102 Fra børnehave til skole – med sproget i fokus

KATJA VILJEN INTERVIEWER MARIANNE AAEN THORSEN OG SIDSEL VANG

110 ”Sprog er ikke noget, man gør ved siden af”

CATHERINE E. BROUWER

117 Sprogstimulering for flersprogede børn. Fokus på ordforråd i samtale





Det upåagtede børnesprog

En kvantitativ og kvalitativ analyse og diskussion af peer talk i en daginstitution

ANNEGRETHER AHRENKIEL, PH.D. OG LEKTOR VED RUC, LAURA Ø. EILENBERG, CAND. MAG. I PÆDAGOGIK OG PSYKOLOGI OG VIDENSKABELIG ASSISTENT PÅ CENTER FOR DAGINSTITUTIONSFORSKNING OG LARS HOLM, PH.D. OG LEKTOR VED DPU

Artiklen er fagfællebedømt

Denne artikel illustrerer potentialet i, at sprogpædagogikken i højere grad interesserer sig for børns indbyrdes sprogbrug, med inspiration fra forskningstraditionen *peer talk*. En kvantitativ analyse af videooptagelser fra 3-4-årige børns hele hverdage i en daginstitution viser, at børn kommunikerer langt mere med hinanden end med voksne. To kvalitative multimodale analyser viser, hvordan børns indbyrdes kommunikation skaber en særlig børnekulturel betydning og samtidig udgør en arena for læring af sproglige, pragmatiske færdigheder. Analyserne viser, at børn trækker på en bred vifte af semiotiske ressourcer, når de skaber betydning sammen. Børns indbyrdes sprogbrug udgør således en upåagtet ressource for læring af sproglig praksis.

Indledning

Mange programmer og initiativer til styrkelse af småbørns sproglige udvikling tillægger det pædagogiske personale i daginstitutioner afgørende betydning som rollemodeller for børns sproglige udvikling¹, ligesom initiativer som sproggrupper og sprogværksteder bygger på en forståelse af børns sproglige læring som en overførsel fra voksne til børn (Ahrenkiel et al., 2019; Holm & Ahrenkiel, 2018). Gennem dette fokus på kommunikationen mellem børn og voksne overses det læringsmæssige og pædagogiske potentiale i børns indbyrdes sproglige interaktion.

Med inspiration fra forskningen i *peer talk* (Blum-Kulka & Snow, 2004; Cekaite et al., 2014; Ehrlich & Blum-Kulka, 2010), der undersøger børns interaktionelle sprogbrug, vil vi i denne artikel argumentere for, at det også er nødvendigt at interessere sig for, hvordan børn kommunikerer med hinanden for at anlægge et børneperspektiv på sprog, der kan kvalificere det sprogpædagogiske arbejde i daginstitutioner. Det vil vi gøre ved at forfølge to overordnede forskningsspørgsmål af henholdsvis kvantitativ og kvalitativ karakter. Det *kvantitative* spørgsmål drejer sig om, hvor stor en del af hverdagens sproglige interaktion der er barn-voksen-interaktion, og hvor stor en del der er barn-barn-interaktion. Det *kvalitative* spørgsmål retter sig mod, hvad der er karakteristiske kendetegn ved børns indbyrdes sprogbrug i en daginstitution. Det første spørgsmål besvares med afsæt i en kvantitativ analyse af videooptagelser fra vores feltarbejde i en daginstitution. Herefter vil vi med udgangspunkt i udvalgte empiriske eksempler fra videooptagelserne identificere centrale træk i børns sproglige interaktion med hinanden. Vi afrunder artiklen med at pege på sprogpædagogiske implikationer af analysen.

1 Det gælder fx programmer som "Fremtidens dagtilbud", "SPELL", "Fart på sproget" og "dialogisk læsning" (Holm & Ahrenkiel, 2018).

Forskning i peer talk

Forskningen i peer talk udgør en del af det tværfaglige og brede forskningsfelt *sproglig etnografi* (Duranti, 2009; Maybin & Tusting, 2011). Inden for dette forskningsfelt beskæftiger man sig med, hvordan sprogbrug både er skabt af og skaber sociale relationer i kulturelle sammenhænge (Laursen & Holm, 2017).

I den sproglige etnografiske forskning i børnesprog er det en grundlæggende antagelse, at sprog udfoldes og læres i sociale relationer og interaktioner. Inden for denne tradition forstås børns sproglige udvikling som et aktivt engagement i sociale praksisser, og kommunikativ udvikling ses som formet af barnets søgen efter mening i multiple kontekster med brug af en bred vifte af semiotiske ressourcer (Flewitt, 2013). Dette står i kontrast til en opfattelse, hvor børnesprog ses som en individuel tilegnelse af dekontekstualiserede sproglige træk (Haggerty & Mitchell, 2010; Holm & Ahrenkiel, 2018), som kan måles i en test². Det verbale sprog udgør således kun en del af barnets kommunikation og menings-skabelse, og den kommunikative udvikling ses som en central del af den sproglige udvikling frem for adskilt fra den.

Inden for forskningstilgangen peer talk, der har fokus på både kommunikation mellem børn med samme modersmål og på flersprogede børn, ses børns indbyrdes sprogbrug både som et sted for betydningsdannelse i en børnekultur og som en arena for udvikling af faglige, sociale og personlige færdigheder – herunder pragmatiske (sproglige) færdigheder – som et “double opportunity space” (Ehrlich & Blum-Kulka, 2010). Med andre ord ses den sproglige udvikling som tæt relateret til den sociale udvikling, og forskningen fokuserer bl.a. på, hvordan børn på forskellig vis kommunikerer intentioner, forståelse af den anden, af aktivitet og af konteksten (Cook-Gumperz, 1986). Forskning i betydnings-skabelse i en børnekultur peger bl.a. på, at sproglige interaktioner barn-barn er af mere symmetrisk karakter og mere kompleks sammenlignet med voksen-barn-interaktionen (Frønes, 1994; Schaffer, 2005). Det giver et vink om, at børns sproglige udvikling i mange tilfælde understøttes på en anden måde i samspil med andre børn end i sproglige interaktioner med voksne, hvor positionerne er mere ulige.

Metode

I projektet observerede vi på en stue for 3-4-årige børn i en børnehaveafdeling af en større 0-6-års institution. Efter de indledende observationer satte vi os for at videofilme fire 3-4-årige drenge og piger gennem hele hverdage i deres daginstitution for at få systematisk viden om de forskellige sproglige interaktioner, de indgik i. Børnene blev valgt ud fra, at de hverken udgjorde de mest stille eller de mest talende. Børnene blev fulgt på fire forskellige dage, fra de blev afleveret om morgenen, til de blev hentet om eftermiddagen, og således også når de deltog i aktiviteter uden for stuen. Vi anvendte et bærbart videokamera med en mikrofon i god kvalitet. Metoden med at følge børnene hele dage betød, at vi ikke blot optog udvalgte situationer, som vi umiddelbart fandt interessante til at belyse børns indbyrdes sprogbrug, men alle de aktiviteter, børnene tog del i. Materialet giver herigennem et unikt indblik i, hvordan en institutionshverdag ser ud set fra et barns perspektiv. Videoptagelserne muliggør endvidere, at vi kunne gennemføre detaljerede multimodale videoanalyser (Paasch & Raudaskoski, 2018), der ikke blot inddrager den verbale del af børns kommunikation, men også de mange forskellige modi (gestik, ansigtsudtryk, intonation, blikretning, kropsholdning m.m.), der anvendes i den kommunikation, som vi observerede.

2 Forskningstraditionen er opmærksom på, at børn også lærer sprog gennem meningsfulde interaktioner med voksne, men det er ikke det, der analytisk er i fokus, hverken i peer talk-traditionen eller i denne artikel. Interessen for multimodale perspektiver blev styrket af erkendelsen af, at børns kommunikative landskaber er under forandring, fordi de i deres moderne hverdagsliv interagerer sprogligt på mange forskellige måder, bl.a. på grund af udbredelse af digitale medier (Flewitt, 2013).

En kvantitativ kortlægning

For at få et kvantitativt overblik over de udvalgte børns sproglige interaktion gennem en hel dag i daginstitutionen, har vi indledningsvist kortlagt de handlingssekvenser, som børnene indgik i, samt registreret antallet af fokusbørnenes ytringer. En handlingssekvens defineres som en sekvens, hvor barnet interagerer sprogligt med andre børn eller med voksne om noget, der indholdsmæssigt, handlingsmæssigt og tidsmæssigt kan afgrænses fra de andre aktiviteter (Hymes, 1974). For at få et billede af forholdet mellem barn-barn-kommunikation og voksen-barn-kommunikation valgte vi at foretage en optælling af ytringer i hver handlingssekvens. En ytring er ifølge Den Store Danske ”en sprogvidenskabelig betegnelse for et udsagn uden hensyntagen til dets sandhedsværdi, grammatiske form eller funktion. Ytringer afgrænses fra hinanden af prosodiske faktorer, fx pause” (Spang-Hanssen, 2009). Om der var tale om en barn-barn- eller en barn-voksen-ytring, blev afgjort af, hvem ytringen var henvendt til. Da den lyd-mæssige kvalitet af optagelserne udenfor ikke var tilstrækkelig til at kunne registrere ytringer her, er udetiden udeladt i denne optælling, der viser følgende resultat:

Barn	Ytringer i barn-voksen-interaktion	Ytringer i barn-barn-interaktion	Andel barn-voksen-ytringer ud af samlet antal ytringer
Amanda	89	421	17,4 %
Mia	40	497	7,4 %
Simon	188	461	28,9 %
Villads	8	306	2,5 %

Resultaterne viser, at børnene talte langt mere med andre børn, end de gjorde med voksne, til trods for at optællingen ikke omfattede tiden udenfor, hvor børnene næsten udelukkende kommunikerede med hinanden. Et helt centralt argument for at interessere sig for børns indbyrdes kommunikation er således, at den udgør langt den største del af børns kommunikation i løbet af en institutionsdag. Dette forhold skal naturligvis ses i lyset af, at der er langt flere børn pr. barn end voksne pr. barn³.

” Et helt centralt argument for at interessere sig for børns indbyrdes kommunikation er således, at den udgør langt den største del af børns kommunikation i løbet af en institutionsdag.

Vores kortlægning af ytringer i handlingssekvenser viser, at børnene generelt har langt flere ytringer, når de sidder stille ved et bord og tegner eller spiser, mens børns kommunikation i leg inde på stuen og ude ofte finder sted i bevægelse og med brug af en mangfoldighed af semiotiske ressourcer. En af grundene til, at den lyd-mæssige kvalitet af optagelser udenfor er dårlig, er bl.a., at vi forskere simpelthen ikke kunne følge med børnene i deres mange bevægelser rundt på legepladsen⁴.

For at belyse karakteristiske træk ved børns indbyrdes kommunikation inddrager vi i det følgende to empiriske eksempler fra Mias og Simons dage. Det første eksempel er valgt, fordi det viser, hvordan børns

3 Børnene var generelt heller ikke særligt opsøgende efter kommunikation med voksne. Der var mange eksempler på, at de voksne stillede spørgsmål, som børnene blot besvarede med nik eller pege, fx om den tegning, de var i gang med at lave, hvorefter et barn stillede et lignende spørgsmål, som blev indledning til en længere dialog mellem børnene.

4 Det ville kræve anvendelse af en type mikrofon placeret på det enkelte barn.

indbyrdes kommunikation både handler om betydningsdannelse i en børnekultur, og hvordan sproglig udvikling understøttes mellem jævnaldrende i mere ligeværdige positioner. Det andet er valgt, fordi det illustrerer, hvordan legen understøtter udvikling af brede kommunikative kompetencer set fra et multimodalt perspektiv på kommunikation.

Peer talk – med sproglige udfordringer

Det er morgen i institutionen, og ved et bord tegner Mia og Ditte på hver sin tegning. De sidder over for hinanden med en stor metalbøtte med farveblyanter mellem sig og med hver sit stykke papir. Da Ditte skal i gang med en ny tegning, tager hun bøtten med farveblyanter og siger: ”Jeg skal tegne med... Mia, du skal sige hvad for en farve.” Mia siger: ”Det samme som mig.” ”Ok,” siger Ditte, ”men hvad for en farve starter du med?” Hertil svarer Mia i et hurtigt taletempo, mens hun peger på sin tegning: ”Jeg starter med den her, så starter jeg med den her, så starter jeg med den her, så starter jeg med den her.” Ditte afbryder og spørger: ”Ok, men hvorfor en startede du med bag efter den orange?” Mia svarer: ”Ok, skal jeg bedre vise dig”, og så gentager hun seks gange: ”Så starter jeg med den”, mens hun peger på sit papir. Da Ditte ikke kan se, hvad Mia peger på, vælger hun en anden strategi og rejser sig fra sin plads og går om til Mia. Hun kigger på hendes tegning og siger: ”Nå – gul, bag efter orange og så grøn og så guldfarve.” Så går hun om til sin egen plads, og efter et kort øjeblik spørger hun: ”Må jeg tegne min egen ting?” Mia besvarer ikke spørgsmålet, men da Ditte spørger, om hun skal prøve at tegne en fisk, siger Mia, at Ditte godt kan tegne en fisk. Ditte går i gang med at tegne fisken. Mens hun fører farveblyanten hen over papiret i store bevægelser, beskriver Ditte sin tegning som en ”kæmpefisk” og tilføjer: ”Men husk nu, du skal ikke sige, at jeg laver noget forkert.”

Denne sekvens af en varighed på omkring tre minutter kan i første omgang illustrere peer talk som et ”double opportunity space”, en betydningsdannelse i en børnekultur og en arena for udvikling af faglige, sociale og personlige færdigheder. Ditte har et ønske om at skabe et fællesskab med Mia gennem en reproduktion af Mias farvevalg. Men hun sikrer sig samtidig, at det ikke bryder fællesskabet, at hun ikke reproducerer Mias tegning, men ”tegner sin egen ting”, og at hun ikke bliver bebrejdet noget senere ved at få at vide, at hun har ”tegnet forkert”. Der er med andre ord tale om en kommunikation, der både handler om et indhold og om deltagernes sociale og personlige relationer og orienterer sig mod ikke at skabe konflikter.

Mia har endnu ikke en præcis og dækkende forståelse af verbet ”at starte”, og hendes pege og anvendelse af stedordet ”den” kunne tyde på, at hun heller ikke er bekendt med betegnelsen for farver. Mias sprogbrug giver Ditte visse problemer, som løses gennem en fysisk bevægelse og en orientering mod den fælles sociale aktivitet.

Ditte bruger en række både sproglige og ikke-sproglige strategier, der er til rådighed og fremstår som passende i situationen for at opnå formålet med interaktionen. Det er ikke sproglige konventioner og henvisninger til korrekt sprogbrug, Ditte trækker på, men en kombination af andre strategier, der gør det muligt at løse det kommunikationsproblem, der er opstået. Hun er ikke orienteret mod at korrigere Mias sprog på en belærende måde, men derimod mod at skabe og vedligeholde en fælles social aktivitet.

Samlet set illustrerer denne lille sekvens, at børns peer talk udgør en central sproglig læringsarena, hvor sprogbrug indlejres i interaktioner, som børnene selv opsøger, og hvor de mere lige positioner betyder, at sprog anvendes på en ikke belærende måde til at løse bredere formål end at lære sprog.

” Samlet set illustrerer denne lille sekvens, at børns peer talk udgør en central sproglig læringsarena, hvor sprogbrug indlejres i interaktioner, som børnene selv opsøger.

Peer talk i bevægelse – kattene, der blev til zombier

Følgende sekvens forløb over 25 sekunder, og vi anvender multimodal videoanalyse (Paasch & Raudaskoski, 2018) til at undersøge de mange forskellige semiotiske ressourcer, børn trækker på, når de kommunikerer med hinanden i leg. Inden sekvensen har Simon, 3 år, leget *on and off* med de to piger Anna og Amanda, som står bag en reol uden for køkkenområdet. De to piger beslutter sig for at stikke af, og det får Simon til at løbe efter dem for at sætte dem tilbage i ”bur” bag reolen. Simon fanger ”katten” Anna, og prøver rent fysisk at trække hende tilbage, men falder og ømmer sig.

Hvem	Verbalt sprog	Øvrig kommunikativ interaktion
Simon	For helvede	Rører ved sin fod. Går over mod pigerne med foroverbøjet krop, armene trukket lige bagud (truende)
Amanda		Stiller sig foran Anna med spredte arme og ben
Simon	Bang	Peger med en paletkniv på Amanda
Amanda		Falder sammen, bliver liggende et stykke tid
Simon		Bevæger sig langsomt mod Anna, peger med paletkniven mod Anna
Amanda		Rejser sig igen og stiller sig mellem paletkniven og Anna
Simon	Bang bang bang	Peger med paletkniven mod Amanda, som ikke falder
Anna	Og så skydt du mig, ikk?	Kigger frem bag Amanda
Simon	Bang	Peger med paletkniven mod Anna. Høj lyd
Anna		Falder. Har stadig ansigtet rettet mod Simon
Simon	Bang	Peger med paletkniven på Amanda
Amanda		Falder. Rejser sig igen. Løfter armene let foroverbøjet i vejret og lukker øjnene
Anna		Rejser sig også og løfter også sine arme
Amanda og Anna		Går med armene i vejret og lukkede øjne mod Simon

Selvom det verbale sprogbrug i denne 25-sekunders sekvens er ret begrænset, demonstrerer udskriften, at der er omfattende kommunikativ interaktion gennem brug af en bred vifte af semiotiske ressourcer, som får den fælles sociale aktivitet til at udvikle sig. Da de to katte stikker af, er det samtidig en meddelelse til Simon om, at han skal blive en politimand, som skal fange dem. Efter Simon har ømmet sig, kommunikerer han sin intention om at genoptage denne rolle ved at gå truende hen mod pigerne og ved brug af paletkniven. Amanda fortæller med sine spredte arme og ben, at hun nu beskytter katten Anna. Da Simon skyder Amanda, falder hun om. Da Amanda anden gang ikke falder om, på trods af at Simon skyder hende gentagne gange, kommunikerer Anna verbalt uden for legerammen, hvad der nu skal foregå i legen: ”Og nu skydt du mig.” Dermed bidrager Anna til at opretholde en fælles fortælling, der kan holde legen køren-

de, på trods af at Amanda ikke reagerer som forventet på Simons indspil. Da Simon igen skyder Amanda, falder hun endelig om, så begge katte nu er skudt. Amanda rejser sig og løfter armene og lukker samtidig øjnene, tilsyneladende en meddelelse om, at hun nu er blevet til en zombie. Denne intention udtrykker Anna forståelse for ved at efterligne hendes bevægelser, og de går så begge med armene løftet og lukkede øjne mod Simon, som kommunikerer, at han har forstået, de er zombier ved at blive bange og løbe sin vej.

I dette eksempel på børns samspil sker der en omfattende kommunikativ udveksling og forhandling af den sociale aktivitet. Eksemplet demonstrerer, hvordan sprog og kommunikation ikke bare er en individuel kompetence, men i høj grad må betragtes som en interaktionel og lokal betydningsskabelse, og at en dialogisk kropslig kommunikation ofte indgår som en del af en peer talk. At kunne indgå i skabelsen og vedligeholdelsen af sociale aktiviteter kræver ikke nødvendigvis korrekt sproglig udtale og stort ordforråd. Det handler i lige så høj grad om at have pragmatiske kompetencer, at kunne kommunikere passende i situationen og justere indspil ud fra de andres udspil. Dette er af stor betydning både i børnekulturen, men også i al voksenkommunikation (Ehrlich & Blum-Kulka, 2010).

Ved at inddrage de mange forskellige modi, børn kommunikerer i, får vi øje på, hvor rig situationer som denne er på kommunikation, og får dermed i højere grad et ressourcaperspektiv på børnene, når opmærksomheden rettes mod peer talk ud fra en interaktionel og multimodal sprogforståelse.

Konklusion

Vores kvantitative undersøgelse af forholdet mellem barn-barn-kommunikation og barn-voksen-kommunikation viser, at der er behov for at rette blikket mod børns peer talk, da den udgør en stor del af børnenes hverdagsliv i daginstitutionen. De to eksempler på børns peer talk kan bidrage med en forståelse af, hvordan børn på mange forskellige, komplekse og kreative måder skaber betydning i deres sproglige sociale praksis. Første eksempel peger på, hvordan sprogbrug mellem jævnaldrende børn handler om at få den sociale interaktion til at fungere og skabe en fælles børnekulturel betydning. I eksempel to er det tydeligt, hvordan børn ikke kun anvender verbalsprog i disse forhandlinger, men skaber en multimodal kommunikation, der indeholder ord, lyde, mimik, gestik, genstande og bevægelser.

En opmærksomhed på og anerkendelse af børns indbyrdes sprog giver mulighed for at se børn som ressourcerfulde, aktive og kreativt handlende i deres fællesskabelse af sociale aktiviteter (Sawyer, 1997). Dette perspektiv repræsenterer et alternativ, både til et blik på børnesprog som en individuel og målbar attribut og til en forståelse af børns sproglige udvikling som en overførsel af voksnes sproglige kunnen og viden til børn. Hvis det sprogpedagogiske arbejde først og fremmest fokuseres på korrekt sprog i samspil med voksne rollemodeller, er der stor risiko for, at børns kreative og dynamiske måder at skabe og medskabe sociale aktiviteter forbliver upåagtet og ikke i tilstrækkelig grad inddrages som et værdifuldt afsæt for sprogpedagogisk refleksion. For os er det centralt, at der udvikles en sprogpedagogisk praksis, der retter sig mod det brede repertoire af semiotiske ressourcer, børn faktisk anvender til at kommunikere betydning. Man kan f.eks. spørge: Hvordan kan vi understøtte børns indbyrdes kommunikation i sammenhænge, hvor det er meningsfuldt og trygt for børn at kommunikere (Hackett et al., 2020), og hvad ser ud til at forstyrre og afbryde denne kommunikation?

” En opmærksomhed på og anerkendelse af børns indbyrdes sprog giver mulighed for at se børn som ressourcerfulde, aktive og kreativt handlende i deres fællesskabelse af sociale aktiviteter.

Referencer

- ▶ Ahrenkiel, A., Holm, L., & Vilholm, F. L. (2019). Effektiv pædagogisk praksis: "Fremtidens dagtilbud" som case. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 16-25.
- ▶ Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V., & Teubal, E. (2014). *Children's peer talk: learning from each other*. Cambridge University Press.
- ▶ Cook-Gumperz, J. (1986). Caught in a Web of Words: Some Considerations on Language Socialization and Language Acquisition. I: Cook-Gumperz, J., Corsaro, W. A., & Streeck, J. (red.), *Children's worlds and children's language*. M. de Gruyter.
- ▶ Duranti, A. (2009). Linguistic Anthropology: History, Ideas, and Issues. I: Duranti, A. (red.), *Linguistic anthropology: a reader* (2. udg., s. 1-59). Wiley-Blackwell.
- ▶ Ehrlich, S., & Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse & Society*, 21(2), 211-233.
- ▶ Flewitt, R. (2013). Chapter 17: Multimodal Perspectives on Early Childhood Literacies. I: Larson, J., & Marsh, J. (red.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (2. udg.). SAGE Publications Ltd.
- ▶ Frønes, I. (1994). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Universitetsforlaget.
- ▶ Hackett, A., MacLure, M., & McMahan, S. (2020). Reconceptualising early language development: matter, sensation and the more-than-human. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-17.
- ▶ Haggerty, M., & Mitchell, L. (2010). Exploring curriculum implications of multimodal literacy in a New Zealand early childhood setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 327-339.
- ▶ Holm, L., & Ahrenkiel, A. (2018). To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens dagtilbud". *Barn*, 2, 29-46.
- ▶ Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- ▶ Laursen, H. P., & Holm, L. (2017). Sprog – i etnografisk praksis. I: Gulløv, E., Nielsen, G. B., & Winther, I. W. (red.), *Pædagogisk antropologi: tilgange og begreber*. Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Maybin, J., & Tusting, K. (2011). Linguistic Ethnography. I: Simpson, J. (red.), *The Routledge handbook of applied linguistics*. Routledge.
- ▶ Paasch, B. S., & Raudaskoski, P. (2018). Multimodal Interaktionsanalyse. I: Davidsen, J., & Kjær, M. (red.), *Videoanalyse af social interaktion* (s. 151-184). Samfundslitteratur.
- ▶ Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: conversation in the preschool classroom*. Lawrence Erlbaum Associates.
- ▶ Schaffer, H. R. (2005). *Børnepsykologi*. Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Spang-Hanssen, E. (2009). ytring i *Den Store Danske* på lex.dk.

Om forfatterne

Annegrethe Ahrenkiel er ph.d. og lektor ved RUC og centerleder i Center for Daginstitutionsforskning. Har tidligere udgivet en lang række publikationer om det upåagtede hverdagsliv i daginstitution, om børns relationer og leg og pædagogisk faglighed.

Laura Ø. Eilenberg er cand.mag. i pædagogik og psykologi og videnskabelig assistent på Center for Daginstitutionsforskning. Laura Ø. Eilenberg har skrevet speciale om sproglige landskaber i en daginstitution.

Lars Holm er ph.d. og lektor ved DPU samt vicecenterleder i Center for Daginstitutionsforskning. Han har forsket og publiceret inden for området sprog og literacy og har i særlig grad beskæftiget sig med sproglig evaluering i daginstitutioner og skoler og med flersprogede elever.





Tidlige sproglige vanskeligheder

LINE DAHL JØRGENSEN, PH.D., ADJUNKT, PÆDAGOGUDDANNELSEN, FORSKNING OG UDVIKLING, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Denne artikel sætter fokus på sproglige vanskeligheder hos børn under tre år. Artiklens formål er at formidle anvendelig viden til pædagoger og pædagogstuderende: Hvordan forløber den tidlige sprogudvikling typisk? Hvordan ser tidlige sproglige vanskeligheder ud? Og hvilken rolle spiller pædagogen i den tidlige sprogindsats? Artiklen adresserer samtidig udfordringen med at afgøre, hvilke børn der har svært ved at lære sprog, og hvilke børn der bare er langsomme startere.

Hvorfor fokusere på små børns sprog?

Selvom de fleste børn lærer sprog helt uden problemer eller særlig støtte, er der god grund til at være opmærksom på de små børn, der har svært ved at lære sprog.

Små børn har brug for at kunne kommunikere for at udtrykke deres behov og deres følelser. Sprog har betydning for børns læring, deltagelse i leg og deres mulighed for at indgå i sociale relationer. Kommunikation og sprog er da også et af de seks læreplanstemaer i den styrkede pædagogiske læreplan.

Ved skolestart har ca. syv procent af alle børn en udviklingsmæssig sprogforstyrrelse, DLD (Developmental Language Disorder), uden kendt årsag (Norbury et al., 2016). Børn med DLD har svært ved at lære, tale og forstå sprog i en grad, der udgør en barriere for kommunikation og læring i hverdagen, og de får i højere grad læsevanskeligheder, sociale vanskeligheder, ringere livskvalitet og lavere uddannelsesniveau end deres jævnaldrende. Børn, der har sprogforstyrrelser som led i andre vanskeligheder, fx børn med autismespektrumforstyrrelse eller udviklingshæmning, har også ofte sprogforstyrrelser med lige så omfattende konsekvenser. Hertil kommer børn, der har et begrænset sprog på grund af manglende erfaring med dansk eller sprog i det hele taget (se Bishop et al., 2017; Christensen, 2019).

Når små børn har svært ved at lære sprog, kan det altså både have betydning for barnets trivsel, udvikling og læring nu og her og på længere sigt.

Tidlig kommunikativ og sproglig udvikling

For at kunne finde ud af, hvornår der er tale om tidlige sproglige vanskeligheder, er det vigtigt at vide, hvordan den typiske kommunikative og sproglige udvikling forløber hos små børn.

Den kommunikative udvikling er en forudsætning for den sproglige udvikling. Kommunikation handler om at formidle information, og sprog er et middel til kommunikation. Små børn begynder at kommunikere, længe inden de siger deres første ord. Når forældre tolker det lille barns gråd som betydningsfuld, fx som udtryk for, at barnet er sultent, lærer barnet efterhånden at kommunikere intentionelt (se fx Tomasello & Carpenter, 2007). Intentionel kommunikation betyder, at barnet bevidst forsøger at udtrykke behov eller udveksle følelser med andre. Barnet kommunikerer med lyd, bevægelse, blikretning og senere

gestik, fx peger de, vinker eller rækker hænderne i vejret for 'sååå stor!' I samspil med voksne lærer barnet efterhånden at indgå i fælles opmærksomhed med fokus på noget tredje, fx en genstand eller en aktivitet. Fælles opmærksomhed involverer både, at barnet kan følge andres opmærksomhedsretning og selv kan styre andres opmærksomhedsretning (Mundy & Newell, 2007). Ved at lytte til sprog og indgå i samspil med fælles opmærksomhed lærer det lille barn, hvilke lyde sproget består af, og at lydene har betydning. Barnet begynder efterhånden at pludre i kanoniske stavelser, som ligner voksnes tale, fx 'dada'. Barnet begynder at reagere på sit eget navn og forbinde ord med genstande og begivenheder. Børn har lettest ved at lære ord i meningsfulde hverdagssituationer, som fx når barn og voksen har fælles opmærksomhed på aftensmaden, og den voksne siger 'mmm mad' (se Conti-Ramsden & Durkin, 2012).

Det er også i hverdagssituationer med fælles opmærksomhed, barnet siger sine første ord, og den førsproglige periode slutter. Når voksne tolker barnets kanoniske pludren som ord, lærer barnet at knytte betydning til bestemte lyde, fx når barnet siger 'ma', og den voksne reagerer ved at sige 'mad, ja, det er mad' (Veneziano, 1988). Derfor er barnets første ord ofte bundet til en bestemt sammenhæng, fx tidlige ord som 'hejhej' og 'tak' (McCune & Vihman, 2001). Barnet udvider langsomt sit ordforråd, indtil det består af ca. 50 ord. Når ordforrådet når denne størrelse, begynder barnet at udtrykke forståelse for grammatik ved at sætte to ord sammen, fx 'mere mad' eller 'mor op'. De fleste danske børn bruger mange hundrede ord, taler i længere sætninger (Bleses et al., 2008) og mestrer stort set udtalen af alle lyde på dansk (Clausen & Fox-Boyer, 2017), allerede når de er tre år gamle.

Tidlige kommunikative og sproglige vanskeligheder

Sproget udvikler sig i et samspil mellem barnets medfødte forudsætninger for sprog og de omgivelser, barnet vokser op i. Der kan derfor være forskellige årsager til, at nogle børn har svært ved at tilegne sig sprog. Hvis der ses vanskeligheder i den kommunikative udvikling, eller hvis barnet slet ikke begynder at bruge sprog eller mister sproglige færdigheder, kan det være tegn på omfattende og vedvarende vanskeligheder. Der er grund til bekymring, hvis et barn på et år ikke pludrer kanonisk, ikke reagerer på tale og/eller lyd eller kun i begrænset omfang prøver at kommunikere. Det samme gælder, hvis et barn på to år kun interagerer ganske lidt med sine omgivelser, ikke kommunikerer intentionelt, ikke anvender ord, reagerer minimalt på tale, eller hvis barnets sprogudvikling stagnerer eller måske endda regredierer. Disse børn bør henvises til yderligere udredning med mistanke om autismespektrumforstyrrelse, udviklingshæmning eller svær hørenedsættelse (Bishop et al., 2016).

” Sproget udvikler sig i et samspil mellem barnets medfødte forudsætninger for sprog og de omgivelser, barnet vokser op i.

Ofte er vanskelighederne dog ikke så omfattende, og det kan være svært at afgøre, hvilke børn der har svært ved at lære sprog, og hvilke børn der bare er langsomme startere (Conti-Ramsden & Durkin, 2012). Selvom de fleste børn følger de samme kommunikative og sproglige udviklingstrin, er det meget forskelligt, hvor hurtigt udviklingen går, særligt de første to år. Mange danske børn har sagt deres første ord, når de er 14 måneder gamle, og de er begyndt at sætte flere ord sammen, når de fylder to år. Andre børn bruger længere tid.

Late talkers

Det første tegn på sproglige vanskeligheder viser sig som langsom udvikling af tale (Zubrick et al., 2007). *Late talkers* er børn, der er langsomme til at lære at tale, selvom de i øvrigt udvikler sig alderssvarende. En late talker er et barn i alderen 18-36 måneder, der bruger få ord i forhold til sine jævnaldrende. Det vil en-

ten sige, at barnets ordforråd hører til de 10-15 procent mindste for alderen, eller at barnet bruger færre end 50 ord og/eller ikke er begyndt at sætte to ord sammen ved toårsalderen. Nogle late talkers har også svært ved at forstå sprog (Rescorla, 2011).

Børn, der vokser op med flere sprog end dansk, vil ofte fremstå som late talkers, afhængigt af hvor længe og hvor meget de har været omgivet af dansk i deres hverdag, fordi de har deres sproglige kompetencer fordelt på flere sprog. Man får ikke en sprogforstyrrelse af at være flersproget. Men sprogforstyrrelser forekommer i lige så høj grad hos flersprogede børn som hos etsprogede børn, og man skal derfor være opmærksom på, om et mangelfuldt dansk hos et flersproget barn skyldes begrænset erfaring med dansk, eller om der er tale om en sprogforstyrrelse (Paradis, 2016).

” Det er overraskende svært at forudsige, om en late talker senere vil vise sig at have en sprogforstyrrelse.

Det er overraskende svært at forudsige, om en late talker senere vil vise sig at have en sprogforstyrrelse. Flere store undersøgelser har fulgt grupper af børn, der var late talkers, over tid for at se, hvordan de klarede sig sprogligt, når de blev ældre, sammenlignet med grupper af børn, der ikke var late talkers (se Rescorla, 2011). Undersøgelserne viser, at ordforrådets størrelse er den faktor, der bedst kan forudsige en senere sprogforstyrrelse. Men selvom der er en sammenhæng mellem det tidlige ordforråds størrelse og senere sprog- og læsefærdigheder, er sammenhængen ikke særlig stærk (Dollaghan, 2013). Derfor kan man ikke forudsige, at Egon på to år, der har et lille ordforråd på 15 ord, også vil have et lille ordforråd eller andre tegn på en sprogforstyrrelse, når han starter i skole.

Forudsigelsesværdien bliver en smule bedre, hvis barnet også har sprogforståelsesvanskeligheder, og der er sprog- eller læsevanskeligheder i familien (Rescorla, 2011). Andre betydningsfulde faktorer er bl.a. begrænset brug af gestik, få konsonanter i kanonisk pludren, begrænset imitation, begrænset lade som om-leg, ringe sociale kår, lavt uddannelsesniveau hos barnets mor, at være en dreng, mange ældre søskende, lav Apgar-score og for tidlig fødsel. Hvis mange af disse faktorer gælder for et barn, der er late talker, er der større risiko for en vedvarende sprogforstyrrelse (se Paul & Weismer, 2013).

Der er flere årsager til, at tidlige sprogfærdigheder ikke præcist kan forudsige, om det individuelle barn senere viser sig at have en sprogforstyrrelse. For det første har langt de fleste late talkers et normalt udviklet sprog ved femårsalderen (Dollaghan, 2013). For det andet har mange børn med DLD ikke været late talkers (Snowling et al., 2016). Det er ikke, fordi børn med DLD mister færdigheder, eller deres udvikling stagnerer. Det er snarere et udtryk for, at *late talker* er en binær kategori – enten er barnet late talker, eller også er det ikke (Eriksson et al., 2010). Et barn med DLD har måske som toårig haft et ordforråd blandt de laveste 20 procent for alderen, men ikke blandt de laveste 10-15 procent, og derfor var barnet per definition ikke late talker. For det tredje begynder faktorer i barnets omgivelser, som fx hvor meget og hvor godt sprogligt samspil der foregår i hjemmet, sandsynligvis at betyde relativt mere fra treårsalderen og frem (Rescorla, 2011).

Som en tommelfingerregel kan man sige, at et barn på tre år, der kun bruger to-ordsytringer, ikke forstår simple sproglige opfordringer, eller hvis familie har svært ved at forstå barnet, bør udredes nærmere af en logopæd, selvom det ikke er sikkert, at alle børn med denne profil senere viser sig at have en sprogforstyrrelse (Bishop et al., 2016).

Tidlige kommunikative og sproglige vanskeligheder forekommer altså i varierende sværhedsgrader. I mange tilfælde kan det være svært at afgøre, om tidlige sproglige vanskeligheder er tegn på en vedvarende

sprogforstyrrelse. En tidlig sproglig indsats må dog altid forholde sig til de aktuelle sproglige vanskeligheds betydning for barnets trivsel, udvikling og læring.

Pædagogens rolle i den tidlige sproglige indsats

Sproglige indsatser kan deles op i tre niveauer: universelle, fokuserede og specialiserede (Law, 2013). Universelle indsatser er for alle børn og har til formål at forebygge, at sproglige vanskeligheder opstår. Fokuserede indsatser er målrettet børn, der er i risiko for senere sproglige vanskeligheder, fx late talkers, og har til formål at opspore og behandle tidlige sproglige vanskeligheder, så de ikke bliver vedvarende. Specialiserede indsatser er målrettet børn med sandsynlige vedvarende sprogforstyrrelser. De har til formål at afbøde senere konsekvenser af en sprogforstyrrelse ved at forbedre sproglige eller kommunikative delfærdigheder, mindske de funktionelle konsekvenser af barnets vanskeligheder og ikke mindst sikre barnets mulighed for at indgå i sociale fællesskaber (Ebbels et al., 2019).

Den mest virksomme ingrediens i tidlige sproglige indsatser er det gode samspil mellem barn og voksen (Law, 2013). Alle børn har gavn af at indgå i mange sproglige samspil med voksne, der er opmærksomme på barnets umiddelbare opmærksomhedsfokus og sproglige niveau, og som spejler og udvider barnets sproglige eller kommunikative initiativ. Et lille barn, der kører en bil frem og tilbage på gulvet, har brug for en interesseret voksen, der spejler barnets bevægelse og udvider kommunikationen ved at sætte passende ord på, fx 'nøn-nøn' eller 'dyt-dyt'. Et lille barn, der taber sin gaffel under frokosten og siger 'hov!' har brug for en voksen, der både spejler og udvider barnets udspil ved fx at sige 'hov, hov, gaffel, du tabte din gaffel'.

” Den mest virksomme ingrediens i tidlige sproglige indsatser er det gode samspil mellem barn og voksen.

I dansk kontekst afspejles betydningen af det gode samspil i læreplanstemaet *Sprog og kommunikation* (Børne- og Socialministeriet, 2018). Læreplanstemaet beskriver, hvordan pædagogens vigtigste rolle i den tidlige universelle sprogindsats er det daglige kommunikative og sproglige samspil med børnene, hvor pædagogerne fungerer som sproglige rollemønstre for børnene og hjælper dem med at indgå i fællesskaber med andre børn. Således har universelle sprogindsatser i dansk sammenhæng ikke blot et snævert, forebyggende perspektiv, men også et fokus på børns trivsel, udvikling og læring nu og her.

Pædagogens rolle i fokuserede og specialiserede indsatser er i et vist omfang beskrevet i dagtilbudsloven (2020). Det er pædagogens rolle at være opmærksom på, om et barn udviser tegn på tidlige kommunikative eller sproglige vanskeligheder. Pædagogen kan henvise til udredning via pædagogisk psykologisk rådgivning, hvis der er grund til bekymring for et barns kommunikative eller sproglige udvikling som beskrevet ovenfor. Desuden er alle dagtilbud forpligtede til at sprogvurdere de to- eller treårige børn, der formodes at have behov for sprogstimulation, og børn skal tilbydes en passende sproglig indsats ud fra resultatet af sprogvurderingen. Det er forskelligt fra kommune til kommune, hvem der foretager sprogvurderingerne, og hvem der varetager den opfølgende indsats, men mange steder varetages begge funktioner af pædagoger (EVA, 2010).

Sprogvurderinger til to-treårige børn er screeningsmaterialer, der giver et øjebliksbillede af barnets kompetencer inden for forskellige områder af kommunikation, sprog og tidlig literacy. For eksempel vurderes toårige børns produktive ordforråd ved, at pædagogerne krydser de ord af, som de har hørt barnet sige, på en liste af udvalgte ord. Treårige børns sprogforståelse vurderes ved, at barnet ud fra en instruktion skal udpege det korrekte ud af fire billeder, fx 'peg på den, der læser'.

Materialerne *Sprog vurdering 3-6* (Børne- og Socialministeriet, 2017) og *Sprog vurdering 2 år* (se Højen, 2019) placerer børn med de 5-15 procent laveste scorer i kategorien *Fokuseret indsats*. Børn med scorer under 5 procent placeres i kategorien *Specialiseret indsats* og bør henvises til yderligere sproglig udredning. 2-3-årige børn, der opnår scorer i *Fokuseret* eller *Specialiseret indsats* for ordforråd og evt. sprogforståelse, men som i øvrigt udvikler sig alderssvarende, svarer til definitionen af late talkers.

Lovgivningen beskriver altså, hvordan tidlige kommunikative og sproglige vanskeligheder skal identificeres. Derimod er der ingen retningslinjer for den opfølgende sprogindsats, hverken for indhold, omfang eller mål for, om indsatsen virker efter hensigten.

Vi mangler viden om, hvordan pædagoger i danske dagtilbud kan indgå i tidlige fokuserede sprogindsatser til late talkers og andre børn med tidlige sproglige og kommunikative vanskeligheder, så børnenes sprog udvikler sig. Internationale undersøgelser beskriver tidlige fokuserede sprogindsatser, der varetages af logopæder, evt. som instruktion af forældre. Det gode samspil mellem barn og voksen er omdrejningspunktet i alle disse undersøgelser (Law et al., 2013). Samtidig pointerer international forskning betydningen af, at man sætter mål for, hvordan man forventer, at en sproglig indsats skal påvirke barnets sprog, og at man løbende evaluerer, om indsatsen virker efter hensigten (Ebbels et al., 2019).

Det gode sproglige samspil mellem barn og voksen kan således være udgangspunktet for en fokuseret sproglig indsats. Sprog vurderingerne kan informere pædagoger om, hvilke sproglige områder der aktuelt kræver særlig opmærksomhed i samspillet med det enkelte barn. Egon på to år har måske brug for en fokuseret indsats for at hjælpe ham i gang med at bruge to-ordsytringer, hvor pædagogen hyppigt gentager og udvider Egons ytringer i samspil, fx 'bil, bilen siger dytdyt', 'du kører med bilen'. Efter fx tre måneder bør pædagogen vurdere, om Egon faktisk er begyndt at bruge to-ordsytringer. Manglende udbytte af den fokuserede indsats vil indikere, at Egon har brug for en anden indsats, men det kan også være et tegn på en vedvarende sprogforstyrrelse.

Børn med sprogforstyrrelser har brug for en kontinuerlig og relativt intensiv specialiseret indsats, der tilrettelægges ud fra barnets individuelle kommunikative og sproglige problemstilling. Selvom det er usandsynligt, at selv intensive specialiserede indsatser kan forebygge sprogforstyrrelser, kan de mindske vanskelighederne og konsekvenserne deraf. Pædagogens rolle er i denne sammenhæng at indgå i det tværprofessionelle samarbejde omkring barnet, dels for at hjælpe barnet med at bruge nye sproglige færdigheder i hverdagen, men især for at støtte barnets mulighed for deltagelse i sociale fællesskaber (Ebbels et al., 2019).

Opsamling

Tidlige kommunikative og sproglige vanskeligheder kan identificeres, selvom det kan være svært at afgøre, om tidlige vanskeligheder er tegn på en vedvarende sprogforstyrrelse. Pædagogen spiller en vigtig rolle på alle niveauer af tidlige sproglige indsatser, men vi mangler viden om, hvordan sprogindsatser i en dansk dagtilbudskontekst kan tilrettelægges, så de gavner børn med tidlige sproglige vanskeligheder. International forskning peger på, at fokus på samspil mellem barn og voksen, evaluering af, om barnets sprog udvikler sig som følge af den sproglige indsats, og tværprofessionelt samarbejde er betydningsfuldt for, om tidlige sproglige indsatser virker.

Faktaboks om tidlige sproglige vanskeligheder

Sproglige vanskeligheder er vanskeligheder med et eller flere sproglige domæner, fx ordforråd, grammatik eller pragmatik. Sproglige vanskeligheder kan have forskellige årsager, fx manglende sprogstimulation eller en sprogforstyrrelse.

En sprogforstyrrelse indebærer sproglige indlæringsvanskeligheder. Sproglige vanskeligheder kan være symptomer på en sprogforstyrrelse.

Late talkers er 18-36 måneder gamle børn, der er langsomme til at lære sprog i forhold til deres jævnaldrende, selvom de i øvrigt udvikler sig alderssvarende. *Late talkers* har ikke nødvendigvis sproglige vanskeligheder, men kan have gavn af en fokuseret sproglig indsats.

Forslag til yderligere læsning om tidlige sproglige indsatser

Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). *Sprog i samspil. En praksisnær guide til sproglig og social læring i dagtilbuddets fællesskaber*. Dafolo.

Referencer

- ▶ Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753.
- ▶ Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study of Problems with Language Development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-80.
- ▶ Bleses, D., Vach, W., & Wehberg, S. (2008). Individuelle forskelle i danske børns tidlige sprogtilegnelse. *Psyke & Logos*, 29, 512-37.
- ▶ Børne- og Socialministeriet (2017). *Vejledning til Sprogvurdering 3-6*. https://bedstssammen.kk.dk/sites/bedstssammen.kk.dk/files/vejledning_-_sprogvurdering_3-6_-_06122017.pdf
- ▶ Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*.
- ▶ Christensen, R. (2019). Udviklingsmæssige sprogforstyrrelser – ret ukendte forstyrrelser med store konsekvenser. *Læsepædagogen*, 5, 19-23.
- ▶ Clausen, M., & Fox-Boyer, A. (2017). Phonological Development of Danish-Speaking Children: A Normative Cross-Sectional Study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(6), 440-58.
- ▶ Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychology Review*, 22(4), 384-401.
- ▶ Dagtilbudsloven (2020), afsnit II, kapitel 2, § 11. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/2>.
- ▶ Dollaghan, C. (2013). Late talker as a clinical category: A critical evaluation. I: Rescorla, L., & Dale P. (red.), *Late Talkers. Language development, interventions and outcomes* (s. 91-112). Paul H. Brookes.
- ▶ Ebbels, S., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J., & Norbury, C. (2019) Evidence-Based Pathways to Intervention for Children with Language Disorders: Evidence-Based Pathways to Intervention for Children with Language Disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), 3-19.
- ▶ Eriksson, M., Westerlund, M., & Miniscalco, C. (2010). Problems and Limitations in Studies on Screening for Language Delay. *Research in Developmental Disabilities*, 31(5), 943-950.
- ▶ EVA (2010). *Fokus på sprog – daginstitutioners indsatser for treårige*.
- ▶ Højen, A. (2019). Nyt materiale til sprogvurdering af 2-årige. *Viden om Literacy*, 25, 16-24.

- ▶ Law, J. (2013). Environmental modification, intervention, and the late-talking child from a public health perspective. I: Rescorla, L., & Dale, P. (red.), *Late Talkers. Language development, interventions and outcomes* (s. 325-362). Paul H. Brookes.
- ▶ Law, J., Garrett, Z., Nye, C., & Dennis, J. (2013). *Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder*. Cochrane Database of Reviews, 2003, 3. Art. No. CD004110.
- ▶ McCune, L., & Vihman, M. (2001). Early phonetic and lexical development: A productivity approach. *Journal of Speech & Hearing Research, 44*, 670-684.
- ▶ Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, Joint Attention, and Social Cognition. *Current Directions in Psychological Science, 16*(5), 269-274.
- ▶ Norbury, C., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charmand, T., Simonoff, E. ... & Andrew, P. (2016). The impact of NVIQ on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 11*, 1247-1257.
- ▶ Paradis, J. (2016). The Development of English as a Second Language With and Without Specific Language Impairment: Clinical Implications. *Journal of Speech Language and Hearing Research 59*(1), 171-82.
- ▶ Paul, R., & Weismer, S. E. (2013). Late talking in context: The clinical implications of delayed language development. I: Rescorla, L., & Dale, P. (red.), *Late Talkers. Language development, interventions and outcomes* (s. 203-218). Paul H. Brookes.
- ▶ Rescorla, L. (2011). Late Talkers: Do Good Predictors of Outcome Exist? *Developmental Disabilities Research Reviews, 17*(2), 141-150.
- ▶ Snowling, M., Duff, F., Nash, H., & Hulme, C. (2016). Language Profiles and Literacy Outcomes of Children with Resolving, Emerging, or Persisting Language Impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(12), 1360-1369.
- ▶ Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared Intentionality. *Developmental Science, 10*(1), 121-125.
- ▶ Veneziano, E. (1988). Vocal-Verbal Interaction and the Construction of Early Lexical Knowledge. I: Smith, M., & Locke, J. (red.), *The emergent lexicon: The child's development of a linguistic vocabulary* (s. 109-147). Academic Press.
- ▶ Zubrick, R., Taylor, C., Rice, M., & Slegers, D. (2007). Late Language Emergence at 24 Months: An Epidemiological Study of Prevalence, Predictors, and Covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(6), 1562-1592.

Om forfatteren

Line Dahl Jørgensen er ph.d. i audiologopædi. Line Dahl Jørgensens ph.d. omhandlede tidlig forældre-baseret intervention, og hun har gennem hele sit arbejdsliv haft fokus på effektive sprogindsatser, særligt med henblik på, at børn med tale-sprogsvækheder får samme muligheder for trivsel, udvikling og læring som andre børn. Line Dahl Jørgensen er ansat på Københavns Professionshøjskole, hvor hun underviser i forskellige aspekter af børnesprog og arbejder på at udvikle nye forsknings- og udviklingsprojekter, hvor både kvalitet i det pædagogiske arbejde samt børns udbytte heraf gøres målbart på en måde, der er meningsfyldt i den pædagogiske praksis.



ORD KENDSKAB

Udviklet af Elisabeth Arnbak,
Signe Wischmann og
Anna Steenberg Gellert



*Ord*nøglen og *Rundt om ordet* henvender sig til elever med sproglige udfordringer, der har behov for støtte til ordtilegnelse og udvikling af læseforståelse. Materialerne hjælper eleverne til at forstå ukendte ord i tekster, de møder i skolen.

I *Rundt om ordet* lærer eleverne at bruge teksten omkring et ukendt ord til at forstå ordets betydning. I *Ord*nøglen lærer de at dele ord i morfemer og forstå de forskellige orddeles funktion og betydning. *Ord*nøglen og *Rundt om ordet* kan både bruges hver for sig og i forlængelse af hinanden.

Bestil materialerne på gu.dk

LÆNGE LEVE LÆSELYSTEN
GYLDENDAL





Dit sprog er mit sprog – og mit sprog er dit sprog

En argumentation for imitation som læringsstrategi i dagtilbuddenes kommunikative fællesskaber

AASE HOLMGAARD, PH.D., PSYKOLOG, PSYKOLOGCENTRET I VIBORG

Artiklen har et sociokommunikativt afsæt og sætter fokus på imitation som en vigtig læringsmulighed i det sociale samspil mellem børn og voksne i dagtilbud. Der argumenteres for, at børn og voksnes efterligning af hinandens sproglige udsagn og handlinger – brugt med indsigt, ressourcefokus og pædagogisk omhu – kan give alle børn mulighed for at opleve sig som anerkendte deltagere og bidragydere til både det enkelte individs egen og til hele fællesskabets kommunikative og sociale udvikling.

Et eksempel

”Nu er det Ankers tur til at vælge en sang,” siger pædagogen Anna til børnene, der sidder i rundkreds på gulvet omkring hende.

”i..a..e..a.a.....aaao...aaao...aaao...,” siger Anker glad og ser forventningsfuld på Anna.

”Åh ja, hvad er det nu lige, det er for en sang,” siger Anna og kigger søgende rundt i rundkredsen for at få hjælp fra nogle af de børn, der ofte er i stand til at oversætte Ankers sprog for hende. Men lige nu er der ingen hjælp at hente.

”Prøv at synge den igen, Anker... og bliv ved med at synge, så synger jeg med,” siger Anna.

Anker rejser sig op og begynder at synge, samtidig med at han danser lidt rundt på gulvet. ”i..a..e..a.a.... .aaao...aaao...aaao...,” synger han. Anna rejser sig også op og begynder at synge og danse på samme måde som Anker. ”Kom op,” siger Anna til alle børnene, ”nu skal I allesammen synge og danse på præcis samme måde, som Anker gør det, kan I det? Du må synge højere, Anker, så alle kan høre, hvad det er, du synger.”

”i..a..e..a.a.....aaao...aaao...aaao...,” synger Anker højt, og alle børnene danser og synger med – lige indtil Liv råber: ”Nu ved jeg, hvad det er for en sang! Det er ” Min kat den danser tango, tango, tango.”

”aa...emi...,” siger Anker glad og danser og synger videre sammen med resten af gruppen.

Forståelse af Anker sker gennem forståelse af Ankers sprog

Anker og Liv er begge 3 år. Faktisk er de begge 3 år og 11 måneder og fylder 4 år i samme uge.

På trods af at de to børn er stort set lige gamle, er deres sproglige kompetencer ikke umiddelbart sammenlignelige. Anker har nogle svære udtale- og artikulatoriske udfordringer, hvorimod Liv udover at have et velartikuleret og veludviklet sprog også formår at opfange og forstå et sprog med mangler. Sagt på en anden måde: Anker har ekspressive, men tilsyneladende ikke så store impressive udfordringer, idet han kan høre, at Liv rammer rigtigt, da hun siger, hvilken sang han synger. Liv har et alderssvarende og veludviklet såvel ekspressivt som impressivt sprog.

På grund af de sproglige udfordringer får Anker tilbudt talepædagogisk støtte i børnehaven. Men i alle de øvrige timer er han en del af børnegruppen og skal udvikle sig og trives på lige fod med alle andre børn.

Men hvordan sørger pædagogen for, at Anker får sproglige og almene udviklingsbetingelser på lige fod med andre? Ankers sprog er jo ikke blot en udfordring for ham selv, det er tydeligvis også en udfordring for pædagogen og for de andre børn – ofte forstår de ikke, hvad Anker siger.

Pædagogen Anna kunne i ovenstående eksempel have valgt anderledes, end hun gør. Hun kunne have bedt Anker om at gentage... og gentage igen. Hun kunne også have gættet på en sang, eller hun kunne have bedt de andre børn om at gætte sig frem til, hvad Anker siger.

Anna vælger i stedet at imitere Ankers sprog. Hun tager hans særlige udtale og særlige artikulation i sin egen mund og forsøger at danne de samme lyde og ikke mindst den samme intonation og melodi. Og også Ankers dans og bevægelser bliver imiteret (Linder & Lyhne, 2018). Og da hun selv er i gang med at synge og danse på Ankers sprog, beder hun hele børnegruppen gøre det samme: ”Syng, som Anker synger, bevæg jer, som Anker bevæger sig...”

Eksemplet fortsat

Børnene er nu færdige med at synge og sidder igen i rundkreds på gulvet.

”Liv, hvordan kunne du høre, at det var Min kat den danser tango, som Anker sang?” spørger Anna.

”Jeg kunne høre det på melodien og på ’aaao....aaao’,” siger Liv.

”Hører du, Anker – du sang melodien, så Liv kunne genkende den... og forstå den... Og sådan er det, hvis man prøver at gøre det samme, som en anden gør, så forstår man det tit bedre. Godt, Anker og godt, Liv... og hvilken sang skal vi så synge?”

Ressourcefokuseret imitation

Vi kender især den ressourcefokuserede imitation fra teorier om anerkendende kommunikation. Meldgaard (2019) har udviklet tre principper for anerkendende kommunikation, og det første princip lyder: ”Jeg øger min opmærksomhed på det, der fungerer” (Meldgaard, 2019, s. 46).

Det er netop det, Liv gør i ovenstående eksempel. Hun retter sit fokus mod det, der fungerer, eller måske rettere mod det, der giver mening for hende. Melodien og omkvædet, ”aaao – aaao”, kan hun genkende som noget, der fungerer og er meningsfuldt.

I samtaler med forældre er det f.eks. overordentlig vigtigt, at forælders udsagn bliver forstået præcis, som de er ment, og derfor gentager og imiterer vi også i sådanne samtaler hinanden for at nå frem til en indsigt, der fungerer for os. ”Du siger, at du synes, det er svært at gøre det rigtige over for Anker, du kommer til at overbeskytte ham i stedet for at stille krav – jeg skal lige forstå dig ret, hvad betyder ’overbeskytte’ for dig?”

Forælderen hører først sit eget udsagn gentaget, derefter følger et opklarende spørgsmål. Begge dele viser pædagogens ønske om at opnå så god og præcis en forståelse af forælderen som muligt eller, sagt med andre ord, at få samtalen til at fungere.

Hvad forælderen sikkert ikke tænker over, er, at gennem gentagelsen, gennem imitationen, hvor pædagogen former og formulerer den samme sætning som forælderen, opnår pædagogen en umiddelbar indsigt. Hun mærker helt konkret, både kognitivt og emotionelt, hvad det betyder at udtale: ”Jeg er bange for, at jeg kommer til at overbeskytte mit barn” – og dermed optimerer hun muligheden for at sætte sig i den andens sted og forbedre sin forståelse af forælders oplevelse.

” Hun mærker helt konkret, både kognitivt og emotionelt, hvad det betyder at udtale: ”Jeg er bange for, at jeg kommer til at overbeskytte mit barn.”

Præcis det samme sker med Ankers relation til resten af børnegruppen og pædagogen. Anker hører de andre gentage hans ord og sang, han mærker deres ønske om at komme ham i møde og få samspillet til at fungere.

Men pædagogen og Liv og resten af børnegruppen opnår på samme tid en dybere indsigt i, hvordan det opleves at være Anker – de mærker i deres egen mund og i deres egen krop, det vil sige både kognitivt og emotionelt, hvordan Ankers sprog og artikulation fungerer. De imiterer fornemmelsen af at have noget på hjerte og udtrykke det, men ikke umiddelbart trænge igennem til den andens forståelse. De opdager samtidig Ankers sprogs forskellighed fra deres eget, og de opdager, at hvis man vil forstå, hvad Anker siger, må de finde en kode, et mønster, og relatere den til den kode og det mønster, de selv bruger, når de taler.

Kommunikation og relationer

Som tidligere nævnt kan både børn og voksne i børnehaven være tilbøjelige til at lægge forståelsesansvaret over på Anker: ”Sig det igen, Anker, for jeg forstår ikke, hvad du siger.”

Idet pædagogen Anna i stedet opfordrer børnene til at imitere Ankers sprogbrug, giver hun alle børnene muligheden for sprogligt at sætte sig i Ankers sted. Anker møder dermed anerkendelse og respekt fra både pædagogen og børnegruppen. For et sprogligt sårbart barn som Anker er dette naturligvis overordentligt betydningsfuldt.

Endnu mere betydningsfuldt for Anker, både sprogligt og socialt, er det sandsynligvis, at Liv får anerkendelse for sin færdighed i at imitere, forstå og oversætte Ankers sprog. Når hele børnegruppen oplever, at et barn, der forsøger at forstå og er i stand til at oversætte et andet barns sprog, får ros og anerkendelse, lærer hele gruppen, at det er sådan, man gør i et fællesskab. Pædagogen Anna sætter i eksemplet tydelige rammer for børnene for, hvordan man bærer sig ad i en kommunikation, hvor en af de talende er vanskelig at forstå. Hun beder hverken Anker om at gentage eller om at ændre sit udsagn. Hun udstiller ikke Ankers sprog som utilstrækkeligt.

” Hun beder hverken Anker om at gentage eller om at ændre sit ud-sagn. Hun udstiller ikke Ankers sprog som utilstrækkeligt.

Ansvar for at blive forstået flyttes hermed væk fra den sprogligt sårbare og ud i fællesskabet. Det er ikke Anker, der har et problem og skal finde ud af at løse det. Det er fællesskabet, der har et problem med at finde ud af, hvilken sang Anker gerne vil synge, og det er fællesskabet, der løser det.

Endnu et eksempel

”Her, den er til dig,” råber Mikkel, idet han kaster en rugbrødsmad tværs over bordet til Mads. Mads tager betuttet imod maden, mens de øvrige børn ved bordet lidt afventende observerer situationen.

”Man må altså ikke kaste med maden,” siger Sofie og kigger indtrængende på pædagogen Hannah.

”Nej, Sofie, det må man ikke,” siger Hannah, ”hvorfor gør Mikkel det så? Er der nogen, der kan svare på det? Hvorfor kaster du med maden, Mikkel, kan du selv svare på det?”

”Jeg kan ikke spise mine madder, og Mads har spist den ene mad, han havde,” siger Mikkel.

”Du kan ikke spise dine madder, og Mads har spist sin mad,” gentager Hannah.

”Nemlig,” siger Mikkel, ”så Mads kan bare få min.”

”Så Mads kan bare få din mad,” gentager Hannah.

Hannah vender sig mod de øvrige børn og spørger: ”Hvorfor kastede Mikkel maden over til Mads?”

”Fordi han ikke selv kunne spise den, og så kunne han se, at Mads ikke havde mere mad,” siger Sofie.

”Mikkel, du er en rigtig god kammerat. Du vil gerne dele din mad med Mads,” siger Hannah, ”men du må ikke kaste med maden. Det er en regel. Du skal spørge: ’Mads, vil du gerne have min mad?’”

Mikkel gentager: ”Jeg må ikke kaste med maden. Sådan er reglerne. Jeg skal tænke, tænke, tænke... og vente..., og så skal jeg spørge: ’Mads, vil du gerne have min mad?’ Ahhh, det er svært!!”

Intention og adfærd

Den 6-årige Mikkel er for nylig blevet udredt og har fået en autismediagnose. Psykologen har været omhyggelig med at forklare Mikkel, at autisme betyder, at der er noget, han er god til, men der er også noget, han har svært ved. Han kommer f.eks. let til at glemme reglerne og i stedet gøre det, som han lige nu gerne vil, eller det, som, han tænker, er det bedste at gøre. ”Det er nok derfor, at jeg får så meget skæld ud,” var Mikkels umiddelbare reaktion på psykologens forklaring.

Mikkel kunne også let have fået skæld ud i den ovenstående situation. Men pædagogen Hannah kender Mikkel og ved, at hans uhensigtsmæssige handling ikke har afsæt i et ønske om at bryde regler, men derimod har afsæt i de sproglige og kommunikative udfordringer, som hører til Mikkels autisme. For at få hele børnegruppen til at se og forstå dette beder Hannah Mikkel forklare, hvad intentionen bag hans handling er. Hun beder Mikkel om at formulere og kommunikere, altså at sætte ord på, hvorfor i alverden

der pludselig ryger en mad gennem luften. Hannah viser de andre børn og ikke mindst Mikkel selv, at en handling først kan vurderes, når man kender den bagvedliggende intention.

I ovenstående eksempel ser Mikkel nemlig et problem (Mads har for lidt mad), og han handler lynhurtigt for at løse det. Hans autisme skjuler italesættelsens betydning for ham. Mikkel ser ikke nødvendigheden af at kommunikere om sine intentioner og handlinger. At ikklæde handlingen et kommunikerende og dermed forklarende og socialiserende islæt ligger uden for hans intuitive tilgang til verden.

” Hans autisme skjuler italesættelsens betydning for ham.

Hannah anerkender Mikkels intention, og det viser hun ham og de andre børn ved at imitere og gentage præcis de samme ord og den samme hensigt som hans. Mikkels perspektiv og intention legaliseres gennem pædagogens gentagelse i fællesskabet. Mikkel mærker, at han ikke er forkert. Han mærker, at hans intention nu er afdækket og opfanget af pædagogen og af de andre børn – selv regelrette Sofie tager Mikkels ord i sin mund og viser ham sin accept.

Med Hannahs spejlende, imiterende fremgangsmåde bliver det tydeliggjort for Mikkel og for fællesskabet, at Mikkel er ok. Han vil nemlig dele sin mad med Mads.

Det bliver på samme tid tydeliggjort, både for Mikkel og for fællesskabet, at Mikkels handling langt fra er ok. Han handler med det samme uden at tænke på, at han overtræder børnehavens regler. Det må han øve sig i, det ved han godt. Men da han ikke bliver gjort forkert og ikke får skæld ud, efterlader pædagogen ham i en tilstand af ro og anerkendelse, så det efterfølgende er muligt for Mikkel at forsøge at lære netop ved at imitere og gentage Hannahs ord: ”Mads, vil du gerne have min mad?” Mikkel mærker intuitivt ikke noget som helst behov for denne kommunikerende strategi, hvor man sætter ord på hensigten med sin handling. Derfor er det nødvendigt, at Hannah helt konkret lægger ordene i Mikkels mund, så han kan efterligne og gentage dem som en nødvendig sproghandling, der kan lette hans vej ind i det for ham så komplicerede sociale samspil.

At være et udfordret barn

I vores samfund vokser mange børn op med en forståelse af, *at der er noget med mig*. En efterhånden stor gruppe børn får som Mikkel en diagnose knyttet til sig. Andre børn, som Anker, fornemmer blot en uro og en bekymring hos forældre og pædagoger, når sprog, motorik eller sociale kompetencer ikke udvikler sig på en måde, som de voksne definerer som alderssvarende.

Ofte italesættes diagnosen, uroen eller bekymringen blot i samtalerne mellem de voksne. Ofte deltager de udfordrede børn ikke selv i samtaler og samvær, hvor de får mulighed for at danne sig et for deres alder realistisk og konstruktivt billede af, hvori deres udvikling og kompetencer adskiller sig fra andre børns.

Tavshed og tabuisering omkring udfordringer i livet tapper vores energi. At blive mødt af andre mennesker som en person, *der er noget med*, uden at man selv helt har styr på, hvad dette *noget* er, skaber usikkerhed og utryghed, særligt når det finder sted fra den allertidligste barndom. Det kan også skabe et ønske hos barnet om ikke at blive set, at blive nærmest usynlig, så man ikke for ofte skal konfronteres med, *at der er noget med mig*. Eller det kan resultere i det omvendte – et ønske hos barnet om for alvor og hele tiden at blive set, så man kan få så meget opmærksomhed, at ingen får mulighed for at opdage og tænke over, *at der er noget med mig* (Oestrich, 2015).

Fællesskabets konstruktion af det enkelte barns udfordring

I eksemplerne sørger pædagerne for at italesætte og forklare, hvorved Ankers og Mikkels brug af sproget adskiller sig fra de øvrige børns: Anker siger ikke så mange ord, og han har ikke alle lyde med i de ord, han siger. Ved at imitere Ankers sprog kan man lære denne kode at kende. At blive bedre til at forstå Anker gøres af pædagogen Anna til en del af dagtilbuddets almene øvelse i sproglig opmærksomhed.

Det samme gælder i eksemplet med Mikkel. Mikkel handler uden at konstruere den kommunikative og sproglige ramme, der gør handlingen socialt acceptabel. Denne kode eller fremgangsmåde skal han selv og børnene omkring ham gøres opmærksomme på. Derfor imiterer Hannah Mikkels udsagn i fællesskabet, så den helt afgørende forudsætning, nemlig en forståelse af Mikkels intention og mening, går forud for en bearbejdning af hans uhensigtsmæssige handling.

Argumenterne for, at en kollektiv og helt åben analyse af de to børns udfordringer og vanskeligheder skal foregå i børnegruppens fællesskab, er flere.

For det første sker der i fællesskabets åbne analyse en præcisering af, at Anker og Mikkel er børn på helt lige fod med andre børn, som alle har en meningsfuld intention, både med det, de siger, og med det, de gør. Fra en mulig ængstelse for at være forkerte som de børn, de nu engang er, får de gennem imitationen en realistisk og konstruktiv beskrivelse af, *hvad der er med dem*: Anker siger færre ord end andre, og han springer nogle af lydene i ordene over. Samtidig lærer han, at hans melodi var rigtig, og at han kunne en sang, som alle de andre børn også kendte. Mikkel mærker, at hans mening med at være gavmild var god nok, men han glemte – igen – at der er regler, som han skal lære, og som han skal øve sig i at overholde. Den imitations-pædagogiske tilgang eliminerer dermed risikoen for, at Anker og Mikkel fremover spilder for meget af deres energi på at frygte, at de som børn er anderledes end andre børn. I stedet kan de nu bruge deres energi på at udvikle deres sprog og adfærd i en tryk forvisning om, at de er helt ok som de børn, de er, og at der bliver lyttet til deres budskab og intentioner.

Når analysen af et barns udfordringer foretages i fællesskab, er det som tidligere nævnt en fastsættelse af en samværsregel om, at kommunikative udfordringer ikke løses af den ”ramte” – kommunikative udfordringer løses sammen med andre.

” En samværsregel om, at kommunikative udfordringer ikke løses af den ”ramte” – kommunikative udfordringer løses sammen med andre.

Samtidig mindskes risikoen for drilleri og mobning. Når Anna beder alle børn om sammen med hende at efterligne Ankers sprogbrug, gør hun det langt mindre interessant og fristende for børn at gøre Ankers sprog til et drille- eller mobbeobjekt. Undersøgelser af sammenhængen mellem børns sprogbrug og deres plads i en børnegruppes hierarki viser, at et sprog som Ankers kan få børnegruppen til at betragte ham som yngre, end han i virkeligheden er, fordi han taler ”babysprog”, som er mange små børns benævnelse for et sprog som Ankers (Gulløv, 1999).

Med deres imiterende fremgangsmåder forebygger Anna og Hannah, at de andre børn fristes til at efterabe og nedgøre Ankers og Mikkels sproglige udfordringer. Børnene har allerede haft Ankers og Mikkels sprogbrug i egen mund, og dermed er det ikke længere interessant eller legitimt at bruge det til mobning.

Afrunding: imitation og forståelse

Imitation er en basal og grundlæggende læringsvej for både børn og voksne. Fra vi fødes, til vi dør, efterligner vi hinanden med det formål at blive i stand til at lære noget, som andre kan.

I denne artikel argumenteres for, at imitation i en pædagogisk kontekst kan bruges til at fremme børns indsigt og accept af det, som de ikke kan endnu, både hos dem, der imiteres, og hos dem, der imiterer.

Dermed skabes en unik mulighed for at udvikle sig og lære. Samtidig opøves børns færdigheder i at kunne sætte sig i andres sted og udvise forståelse og accept. Færdigheder, som fremmer trivlsen i alle former for fællesskaber.

Referencer

- ▶ Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse hos børn*. Socialpædagogisk Bibliotek.
- ▶ Linder, A., & Lyhne, J. (2018). *Pædagogisk engagement og relationel musikalitet*. Dafolo.
- ▶ Meldgaard, I. (2019). *Anerkendende kommunikation – med empatien som vejviser*. Frydenlund.

Om forfatteren

Aase Holmgaard er psykolog og ph.d. i specialpædagogik. Hun arbejder som selvstændig psykolog ved PsykologCentret i Viborg. Her tilbyder hun især samtaler med og supervision af pædagoger, lærere og forældre, som har med børn med handicaps og/eller andre udfordringer at gøre.

I sit arbejde tager Aase Holmgaard især udgangspunkt i, hvordan de berørte børn og voksne oplever situationen. De berørtes egne oplevelser og erfaringer er den "sandhed", som den professionelle må forsøge at forstå – denne tilgang er særlig beskrevet i ph.d.-afhandlingen *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv* (2008).





Eftermiddagsmad i vuggestuen: Et rigt kommunikativt og socialt rum

LINE MØLLER DAUGAARD, PH.D., DOCENT I SPROGPÆDAGOGISK PRAKSIS, LÆRERUDDANNELSEN I AARHUS, VIA UNIVERSITY COLLEGE


Måltider udgør en væsentlig del af hverdagen i en vuggestue. I mange vuggestuer starter dagen med morgenmad for de allermost morgenfriske, og herefter følger typisk et let måltid om formiddagen, frokost før middagsluren og et eftermiddagsmåltid efter luren. I denne artikel fokuserer jeg på et af disse måltider, nemlig eftermiddagsmaden, som jeg beskriver som et rigt kommunikativt rum, hvor vuggestuebørnenes sprog, kommunikation og relationer kan sprudle og blomstre.

Artiklen indledes med en kort beskrivelse af forsknings- og udviklingsprojektet *Sproglig praksis og sprogligt læringsmiljø i vuggestuen*, som artiklen udspringer af. I forlængelse heraf redegør jeg kort for den grundlæggende teoretiske forståelse af sprog som social praksis og af vuggestuebørn som sårbare, men kompetente kommunikative aktører, som artiklens analyse hviler på. Herefter beskriver jeg eftermiddagsmadens særlige koreografi og konfiguration på den vuggestuestue, jeg har besøgt, og jeg foretager en analyse af et udvalgt eksempel på eftermiddagsmadssnak om en traktor. Artiklen afrundes med en invitation til pædagogiske professionelle i og omkring vuggestuen til at anvende analysen af traktorsnakken som inspiration til at få blik for de kommunikative potentialer i de eftermiddagsmadspraksisser, som de indgår i i deres hverdag.

På opdagelse i vuggestuens sprogmiljø

Denne artikel udspringer – sammen med artiklerne *”Nnnghø!” – jeg vil dig noget!* (Højholt 2020) og *Sang om kommunikation i vuggestuen* (Kristensen 2020) i dette temanummer – af forsknings- og udviklingsprojektet *Sproglig praksis og sprogligt læringsmiljø i vuggestuen* (2018-19). I projektet gik jeg sammen med Irene Salling Kristensen og Marie Højholt på opdagelse i hverdagens sproglige praksis i tre midt- og østjyske vuggestuer. Under feltarbejdet var vi hver især en del af hverdagen på én stue i hver af de tre vuggestuer – fra åbning til lukning, inde og ude og på tværs af hverdagens strukturerede aktiviteter, rutinesituationer og mellemrum. Vi skrev løbende feltnoter, tog fotos og lavede lyd- og videooptagelser og har desuden interviewet pædagogerne og eksperimenteret med børneinterviewlignende samtaler med de ældste vuggestuebørn.

Projektet er baseret på en forståelse af sprog som social praksis (Laursen & Holm, 2017). Vi har således ikke været optagede af sprog som system eller af milepæle i børns sproglige udvikling, men snarere af, hvad vuggestuebørn og -voksne *gør* med og gennem sprog i hverdagen i vuggestuen. At skabe mening i vuggestuebørns sproglige praksisser kan være en udfordrende opgave for voksne – uanset om vi er forældre, pædagoger eller forskere – da mindre børns sproglige og kommunikative repertoire er båret af andet og langt mere end det verbalsprog, vi som voksne i overvejende grad betjener os af. Vi har fundet inspiration hos den new zealandske forsker E. Jayne White, som i sin forskning fokuserer på de mindste børn i dagtilbud. De benævnes ofte på engelsk *toddler*, en terminologi, der også kendes fra norske Gunvor Løkkens arbejde med *toddlerkultur* (Løkken, 2005). White beskriver rammende *toddleren* som en kom-



petent, men sårbar kommunikator, der i sine kommunikative bestræbelser trækker på mange forskellige stemmer (White, 2011, s. 63). Hun introducerer derfor begrebet *toddler voice*, der må forstås i flertal og dækker alle ord, lyde, gestik, mimik og bevægelser, der bærer potentiale for gen- og anerkendelse af andre i sociale sammenhænge (White, 2011, s. 64). Denne udvidede forståelse af vuggestuebørns sproglige og kommunikative repertoire ligger til grund for analyserne i denne og i de øvrige artikler fra projektet.

” White beskriver rammende toddleren som en kompetent, men sårbar kommunikator, der i sine kommunikative bestræbelser trækker på mange forskellige stemmer.

Eftermiddagsmad i vuggestuen

I denne artikel fokuserer jeg på eftermiddagsmad i vuggestuen i et sprogligt og kommunikativt perspektiv. På baggrund af sin forskning i new zealandske dagtilbud argumenterer Anita Mortlock for, at netop måltidssituationen i dagtilbud udgør en unik mulighed for at studere interaktion og sociale relationer mellem mindre børn og mellem børn og voksne (Mortlock, 2015). Hun peger blandt andet på, hvordan børnene i en legende og udforskende atmosfære bruger måltidssituationen til at etablere og forhandle gruppetilhørsforhold (Mortlock, 2015, s. 433).

Det gælder også for eftermiddagsmaden i denne vuggestue. Eftermiddagsmaden adskiller sig på denne stue tydeligt fra dagens øvrige måltider, og for at forstå, hvilket sprogligt og socialt rum eftermiddagsmaden udgør, må vi derfor se nærmere på eftermiddagsmadens særlige koreografi. Den træder tydeligt frem i en sammenligning med dagens andet store måltid, nemlig frokosten (se Tabel 1).

Voksen-barn-ratio	Til frokost er alle børn på stuen til stede, og der er en høj voksen-barn-ratio – til eftermiddagsmaden er voksen-barn-ratioen typisk lavere.
Placering	Til frokost er børnene placeret ved tre mindre borde med faste grupper og pladser – til eftermiddagsmaden samles børn og voksne om ét stort fællesbord, og der er ingen faste pladser.
Energiniveau	Til frokost er en del børn trætte og klar til middagslur – til eftermiddagsmaden er de fleste børn veludhvilede efter middagsluren.
Appetit	Til frokost er børnenes appetit varierende og afhænger både af dagsformen og dagens menu – til eftermiddagsmaden er de fleste sultne og spiser godt af den faste menu bestående af variationer over hjemmebagt brød og frugt.
Beskæftigelsesgrad	Til frokost er de voksne travlt beskæftigede af praktiske forhold rundt om bordet – til eftermiddagsmaden har børnene brug for mindre støtte under spisningen, og de voksne er mindre travlt beskæftigede.
Dagsrytme	Til frokost følges måltidet af gradvis putning af alle børn – til eftermiddagsmaden er næste punkt på programmet fri leg på legepladsen eller stuen.

Tabel 1: Eftermiddagsmadens koreografi

Som måltider er frokost og eftermiddagsmad i vuggestuen således konfigureret ganske forskelligt, og eftermiddagsmadens særlige koreografi skaber grunden for de sproglige og kommunikative mønstre, der

kendetegner eftermiddagsmaden. Eftermiddagsmaden fremtræder som en rutineret aktivitet med tre overordnede faser med hver deres sæt af tilhørende handlinger, artefakter og dertil knyttede sproglige praksisser (se Tabel 2).

1	Gøre klar		Sætte sig til bords Hagesmækker på Distribuere glas Hente madbord
2	Spise	Hovedret: Brød	Klargøre og distribuere brød (gentagne gange)
		Dessert: Frugt	Servere drikkevarer (gentagne gange) Klargøre og distribuere frugt (gentagne gange)
3	Bryde op		Tørre hænder og munde Hagesmækker af Forlade bordet Rydde og rengøre bord Returnere madbord

Tabel 2: Eftermiddagsmadens forløb

Et bestemt tidsrum fremstår i mine analyser som et særligt privilegeret rum for vuggestuebørnenes sprog og kommunikation, nemlig grænselandet mellem spise- og opbrudsfasen. Her har børnene fået stillet den værste sult, men er endnu ikke blevet alt for utålmodige efter at komme ned fra stole og taburetter for at lege på egen hånd, og her kommunikerer der lystigt om nære og kære emner, der er relevante og meningsfulde for vuggestuebørnene. I det følgende ser vi på, hvad der sker i dette grænseland, da der en dag kører en traktor forbi på vejen udenfor.

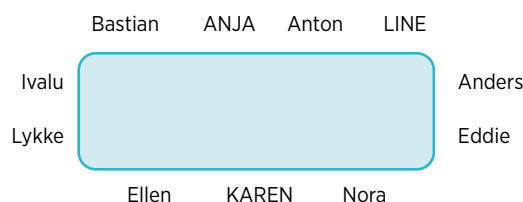
Traktor!

Denne eftermiddag er otte vuggestuebørn i alderen knap 1 år-2,5 år og tre voksne samlet omkring fællesbordet. Alle navne (med undtagelse af mit) er pseudonymer, og de voksnes navne er for overskuelighedens skyld skrevet med store bogstaver i uddragene herunder. De voksne er denne dag pædagogen Anja, medhjælperen Karen og mig selv, Line.



Billede 1: Traktorsnak

Fællesbordet er placeret langs med et stort vindue ud mod legepladsen. Hen over legepladsen kan man se ud på vejen, der adskiller vuggestuens område fra det omkringliggende boligbyggeri. Fra vejen hører man denne eftermiddag pludselig en umiskendeligt traktorlignende lyd. Anton, som sidder med ryggen til vinduet, opfanger den straks og reagerer øjeblikkeligt, både kropsligt og verbalt:



Figur 1: Deltagere ved fællesbordet

Uddrag 1: Hov!

- 1 Anton: (vender overkroppen mod vinduet) HOV! (ser på LINE, vender sig så mod ANJA)
- 2 ANJA: Hov ja, hvad er det?
- 3 Lykke: Det er en traktor
- 4 Anders: Den tørre
- 5 Anton: Hov!
- 6 LINE: En traktorlyd
- 7 Anton: Tatar!

Anja følger op på Antons begejstrede 'HOV!' med et uddybende spørgsmål (l. 2), som straks besvares af Lykke, der fra sin plads ved den modsatte ende af bordet specificerer, at det er en traktor (l. 3). Anders supplerer fra sin ende af bordet, at den kører (l. 4), hvorefter Anton gentager et 'hov!' (l. 5), før han for første gang selv benævner traktoren med et begejstret 'tatar!' (l. 7) – et begejstret udbrud, der ledsages af store, opspærrede øjne, en ivrig håndbevægelse og (over)tydelig artikulation. Herefter følger en kort spisepause, før Anton vender tilbage til traktoren:

Uddrag 2: Nej?

- 8 Anton: Hej hej (ser på LINE)
- 9 LINE: Hej hej Anton
- 10 Anton: (ser på LINE, vender sig, peger ud)
- 11 LINE: Nå hej hej traktor ja (griner)
- 12 Anton: Tatar! Nej? (ryster på hovedet, laver 'hvor er'-gestus)
- 13 ANJA: Ja, den er væk igen nu (laver 'hvor er'-gestus) Men vi kan stadig høre den.

Anton vender sig nu mod mig og sikrer sig med et 'hej hej' min opmærksomhed (l. 8). Jeg svarer smilende 'hej hej Anton' (l. 9), men da han med blikket fast rettet mod mig vender sig om mod vinduet og peger ud på vejen (l. 10) med en ivrig knipsende håndbevægelse, forstår jeg, at det slet ikke er mig, men traktoren, hans henvendelse er rettet mod (l. 11). Det bekræfter Anton ved at sige 'Tatar! Nej?', mens han ryster på hovedet og laver en bevægelse, hvor han fører hænder og håndflader opad og ud til hver sin side (l. 12). Det er en gestus, der er en fast del af stuenes fælles kommunikative repertoire, og som stammer fra en af de faste sange under morgensamlingen på stuen. I sangen bydes alle børn på stuen på skift velkommen med den faste vending 'hvor er x henne', ledsaget af 'hvor er'-gestussen. Gestussen bruges imidlertid langt ud over sangen af både børn og voksne på stuen, og med sin kombination af enkeltord og gestik spørger Anton således, hvor traktoren mon nu er henne? Anja bekræfter, også med en kombination af verbalsprog og gestik, at traktoren er ude af syne, men stadig kan høres (l. 13).

Herefter går endnu nogle minutter med mælk, boller og lidt småsnak om trillebørene på legepladsen, som kan ses fra fællesbordet. Men det viser sig snart, at Anton stadig ikke har sluppet tanken om traktoren:

Uddrag 3: Gajko

- 14 Anton: (laver 'hvor er'-gestus)
15 LINE: Nej, vi kan ikke se den
16 Eddie: Gajko ej? (laver 'hvor er'-gestus)
17 Nora: (laver stor 'hvor er'-gestus)
18 Lykke: Gravko! Det er en gravko!
19 LINE: Tror du, det er en gravko? (ser på Lykke)
20 Lykke: (nikker)
21 LINE: Måske har du ret (nikker)
22 Eddie: Gavko
23 LINE: Gravko ja. Den brummer
24 ANJA: Hvad siger en gravko egentlig?



Billede 2: 'hvor er'-gestus

Anton bruger denne gang en ordløs 'hvor er'-gestus som invitation til videre samtale (l. 14). Jeg bekræfter, at vi ikke kan se traktoren længere (l. 15), og herefter melder Eddie og Nora sig ind i snakken. Eddie hører til de større børn på stuen og har en brændende interesse for transportmidler – og et tilsvarende ordforråd. Han tilbyder terminologisk præcision ved at foreslå, at der er tale om en gravko snarere end en traktor ('gajko'), men genbruger i øvrigt Antons spørgeformat: køretøj + nej + 'hvor er'-gestus (l. 16). Nora, som sidder ved siden af Eddie og er et af de yngste børn på stuen, bidrager herefter til snakken med en udvidet version af 'hvor er'-gestussen, hvor armene strækkes langt ud til siden og således synes at forstærke gentagelsens effekt (l. 17 – se billede 2). Lykke, som sidder i den modsatte ende af bordet, ser nu sit snit til at overtage Eddies præciserede betegnelse og siger ivrigt, at det er en gravko (l. 18). Mens ingen af de voksne nåede at reagere på (eller høre) Eddies bidrag, anerkender jeg nu Lykkes forslag (l. 19-21). Eddie gentager tilfreds sin term, nu i en let justeret fonetisk version 'gavko' (l. 22), der spejler Lykkes udtale. Jeg anerkender, at det må være en gravko og påpeger, at den stadig brummer (l. 23), hvilket Anja straks fanger og gør til et spændende spørgsmål til hele børnegruppen om, hvad en gravko egentlig siger (l. 24).

Anjas spørgsmål bliver springbræt til etablering af en helt ny kommunikativ akse i den modsatte ende af fællesbordet. Den nye akse involverer Lykke og Bastian, der både sprogligt og socialt befinder sig vidt forskellige steder i stuens interne børnehierarki. Lykke fungerer som stuens ukronede dronning. Hun er den næstældste og så småt på vej i børnehaven; hun er hurtig, både på fødderne og i replikken, og som uddrag 3 illustrerer, har hun ikke mindst et markant verbalsprogligt overskud i sammenligning med de øvrige børn på stuen. Bastian hører omvendt til blandt de yngste på stuen, og hans mor venter stadig utålmodigt på at høre hans første ord. De to ofrer ikke hinanden meget opmærksomhed i hverdagen på stuen, men over eftermiddagsmaden denne dag brydes hierarkierne ned, og nye kommunikationslinjer etableres. Lykke og Bastian får øjenkontakt, og Lykke begynder at lave fuglelyde til Bastian. Han kvitterer for interessen med at kaste sig ind over bordet og flække af grin, hvorefter Lykke gentager sine fuglelyde, og Bastian eksploderer i grin endnu en gang.

” Over eftermiddagsmaden denne dag brydes hierarkierne ned, og nye kommunikationslinjer etableres.

Da traktoren (som muligvis er en gravko) et øjeblik efter kører tilbage forbi vuggestuen ude på vejen, er det da også denne gang hele stuen, som følger den med øjnene og akkompagnerer dens tilbagekomst med forskellige former for udbrud, mimik og gestik. Og traktoren og dens lyd forbliver et fælles opmærksomhedspunkt på stuen den næste tid. Det er tydeligt på legepladsen efter eftermiddagsmaden, hvor Anton og Eddie tager opstilling ved hegnet, hvor der ville være maksimal chance for at spotte traktoren, hvis den skulle vende tilbage endnu engang. Resten af eftermiddagen kan man høre dem tale om traktorer, gravkøer og deres lyde, og de tilføjer selv verbet 'larmer', som de understreger ved at lave en begejstret gestus, hvor de holder hænderne for ørerne for at beskytte sig fra fiktiv støj.



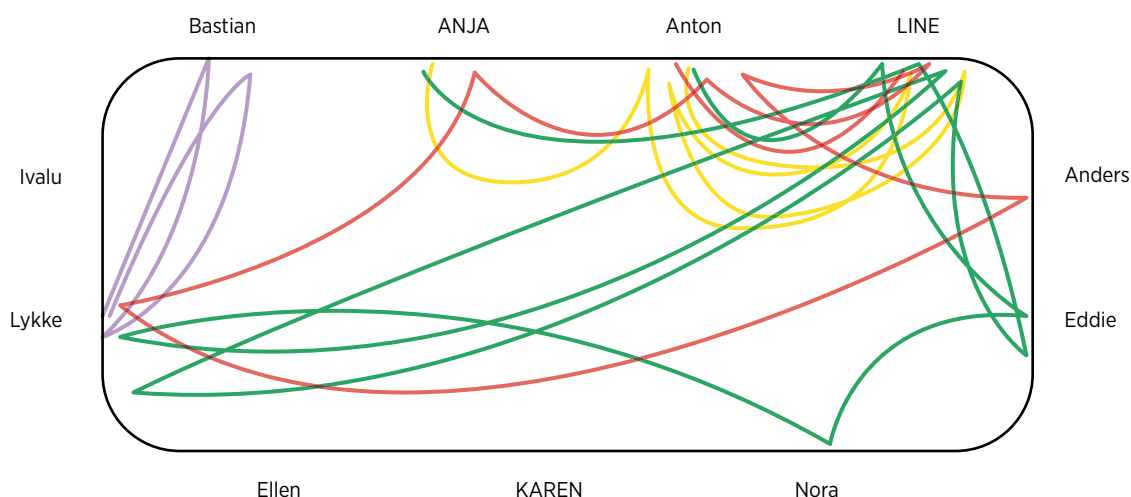
Billede 3: Anton og Eddie på udkig efter køretøjer

Sådanne snakke fortsætter de kommende dage og involverer ikke alene Anton og Eddie, der uden tvivl er stuens mest køretøjsentusiastiske børn, men udspinder sig på kryds og tværs mellem stuens børn og voksne.

Eftermiddagsmad i vuggestuen: et rigt kommunikativt rum

Eftermiddagsmaden er en af vuggestuehverdagens rutinesituationer og har sin egen koreografi og sociale konfiguration, som ændrer sig fra vuggestue til vuggestue – og måske fra stue til stue i den samme vuggestue. Som vi har set, er eftermiddagsmaden i denne vuggestue koreograferet væsentligt anderledes end frokosten. Stuen er samlet omkring et fællesbord med udsigt til legepladsen og gennemføres i en relativt afslappet atmosfære. Vuggestuebørnene er veludhvilede og ofte veloplagte efter middagsluren; de voksne har enten holdt pause eller har udsigt til pause og har færre praktiske forhold at håndtere end til frokosten. Hvor frokosten efterfølges af hektisk voksenaktivitet med oprydning, rengøring, putning og efterfølgende sovevagter, er der under eftermiddagsmaden udsigt til fri leg inde eller ude og gradvis afhentning af børn.

Tilsammen bidrager elementerne i denne koreografi til at skabe et særligt kommunikativt rum omkring eftermiddagsmaden. Traktorsnakken omkring eftermiddagsbordet og de efterfølgende tråde ind i hverdagens samtaler giver et indblik i dette rige kommunikative rum, der er præget af løsere rammer, højt til loftet og god plads til vuggestuebørnenes kommunikative initiativer. Traktorsnakken tegner et billede af vuggestuebørn som kompetente kommunikative aktører, der gennem et bredt repertoire af deltagelses- og kommunikationsformer har, griber og skaber muligheder for at være en del af stuefællesskabet rundt om bordet. Da Lykke laver fuglelyde til Bastian, og han flækker af grin, har seks af otte vuggestuebørn og to af tre voksne været eksplicit og aktivt engageret i traktorsnakken – på kryds og tværs af bordet. Dette interaktionelle spindelvæv rundt om eftermiddagsbordet har jeg forsøgt at skitsere herunder. Interaktionen i uddrag 1 er skitseret i rødt, uddrag 2 i gult, uddrag 3 i grønt og den kommunikative akse mellem Lykke og Bastian i lilla (Figur 2).



Figur 2: Det interaktionelle spindelvæv under traktorsnakken

Det interaktionelle spindelvæv illustrerer, hvordan traktorsnakken udfoldes på kryds og tværs af fællesbordet, på tværs af børn og voksne og på kryds og tværs af stuens børnegruppe. I traktorsnakken mødes piger og drenge, store og små og mere og mindre køretøjsentusiastiske vuggestuebørn. Det interaktionelle spindelvæv giver samtidig et indblik i bredden i vuggestuebørnenes sproglige og kommunikative repertoire. Nogle deltager verbalt – fra Lykkes sofistikerede syntaktiske konstruktioner over Antons strategiske brug af betydningstunge enkeltord kombineret med sigende gestik til Bastians grinelyde – mens andre som Nora primært deltager kropsligt gennem mimik og gestik. Og selv de vuggestuebørn og voksne, som ikke er aktivt involveret i det interaktionelle spindelvæv, er en del af det fællesskab, der etableres rundt om bordet gennem traktorsnakken. Det ses tydeligt, da traktoren vender tilbage og kører forbi vuggestuen i den modsatte retning. Som tidligere nævnt er det denne gang ikke alene Antons opmærksomhed, der er rettet mod traktoren; tværtimod er det nu hele stuen, som følger den med øjnene eller akkompagnerer dens tilbagekomst med forskellige former for udbrud, mimik og gestik – også medhjælperen Karen og Ellen og Ivalu, der ikke er en synlig del af spindelvævsfiguren.

Traktorsnakken viser således, hvordan vuggestuebørnene kompetent trækker på en række forskellige *toddler voices*, og hvordan denne brug af mangeartede stemmer bidrager til at understøtte og udvikle fællesskabet på stuen – både vuggestuebørn imellem og mellem vuggestuebørn og voksne. Det peger på, at eftermiddagsmaden i vuggestuen ikke alene udgør et rigt kommunikativt rum, men også et rigt socialt rum, hvor børne- og stuefællesskaber forhandles og udvikles, som det fx var tilfældet i den nyetablerede kommunikationsakse mellem Lykke og Bastian.

Eftermiddagsmaden som perspektivrigt fri- og mellemrum

Vuggestuebørnenes deltagelse i det kommunikative og sociale fællesskab understøttes af de voksnes kommunikative sensitivitet og evne til at gribe børnenes initiativer og se og anerkende deres forskelligartede stemmer og bidrag – men det styres og struktureres ikke entydigt af de voksne. Der er ikke på forhånd fastlagte sproglige temaer og mål eller fokus på udvalgte understøttende sprogstrategier; eftermiddagsmaden fremtræder snarere som et perspektivrigt mellemrum mellem det strukturerede sprogarbejde og hverdagens upåagtede pædagogiske og sproglige praksisser.

I de senere år har netop rutinesituationerne i dagtilbuddets hverdag været genstand for opmærksomhed. I bogen *Pædagogiske rutiner i dagtilbud* argumenterer Søren Smidt og Suzanne Krogh for at arbejde ”bevidst, refleksivt og intentionelt” med rutinesituationer som måltider, samling og modtagelse. De anbefaler, at ”der sættes mål for både børn og voksne” og beskriver til inspiration en række *rutinepædagogikker*: en måltidspædagogik, en garderobepædagogik, en modtagelsespædagogik, en legepladspædagogik og en samlingspædagogik (Smidt & Krogh, 2018, s. 6). I forlængelse heraf kunne man måske forestille sig en specificeret ’eftermiddagsmadspædagogik’ med detaljerede mål for eftermiddagsmaden for børn og voksne i vuggestuen? Min analyse af traktorsnakken rundt om eftermiddagsbordet peger i en anden retning, og jeg ser i stedet det kommunikative potentiale i eftermiddagsmaden i vuggestuen som tæt knyttet til dens relative fravær af eksplicit målsætning og forsøg på didaktisering. Min umiddelbare anbefaling til vuggestuepædagoger, ledere og pædagogstuderende i forlængelse af analysen af traktorsnakken er derfor det modsatte: Undlad at målsætte og didaktisere eftermiddagsmaden i vuggestuen! Fasthold i stedet dens karakter af fri- og mellemrum for børn og voksne, og brug dét som grundlag for refleksion i personalegruppen over det kommunikative potentiale i denne og andre rutinesituationer i vuggestuen.

Det er mit håb, at min analyse af traktorsnakken på denne vuggestuestue i denne artikel kan tjene som inspiration for pædagogiske professionelle på andre stuer og i andre vuggestuer til at se på deres eftermiddagsmad (eller andre af hverdagens rutinesituationer) med åbne og friske øjne og sammen skabe blik for de kommunikative og sociale potentialer. Spørgsmålene herunder kan måske bruges som afsæt:

Nye øjne på eftermiddagsmaden (og andre rutinesituationer i vuggestuen)

- ▶ Hvad kendetegner eftermiddagsmaden på vores stue?
- ▶ Hvordan er eftermiddagsmaden koreograferet hos os: Hvordan sidder vi, hvor er bordet placeret, hvad er der udsigt til fra bordet, hvilke sagte og usagte regler gælder? Hvordan bidrager denne koreografi til at forme det kommunikative rum omkring eftermiddagsmaden?
- ▶ Hvilke deltagelsesformer er mulige for børn og voksne på vores stue: Hvilke former for *toddler voices* bruger børnene? Hvilke af disse stemmer fanger vi som voksne, og hvilke går måske under radaren? Hvordan reagerer vi som voksne på de forskellige *toddler voices*?
- ▶ Hvilke kommunikative og sociale potentialer rummer eftermiddagsmaden, og hvordan kan de eventuelt styrkes?

God fornøjelse!

Referencer

- ▶ Højholt, M. (2020). "Nnnghø!" – jeg vil dig noget! Om de mindste vuggestuebørns kontaktformer og pædagogernes kommunikative responsivitet. *Viden om Literacy*, 28.
- ▶ Kristensen, I. S. (2020). Sang og kommunikation i vuggestuen. Om sangaktiviteters kommunikative potentiale for vuggestuebørn. *Viden om Literacy*, 28.
- ▶ Laursen, H. P., & Holm, L. (2017). Sprog i etnografisk praksis. I: Gulløv, E., Nielsen, G. B., & Winther, I. W. (red.), *Pædagogisk antropologi* (s. 155-166). Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Løkken, G. (2005). *Toddlerkultur*. Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Mortlock, A. (2015). Toddlers' use of peer rituals at mealtime: Symbols of togetherness and otherness. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 426-435.
- ▶ Schmidt, S., & Krogh, S. (2018). *Pædagogiske rutiner i dagtilbud*. Dafolo.
- ▶ White, E. J. (2011). 'Seeing' the Toddler: Voices or Voiceless? I: Johanssen, E., & White, E. J. (red.), *Educational Research with Our Youngest. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (s. 63-85). Springer.

Om forfatteren

Line Møller Daugaard er ph.d. og docent i Sprogpædagogisk praksis ved Læreruddannelsen i Aarhus VIA University College. Hun forsker og underviser i sprog og flersprogethed i dagtilbud og skole og leder sammen med Mette Vedsgaard Christensen forskningsprogrammet *Sprog og literacy*.



Bedre læsning for alle ~~podere~~ ~~unger~~ børn

Løft læsning med ny teknologi

Med det nye læseværktøj bruger vi intelligent teknologi i form af kunstig intelligens, som gør, at dine elever kan læse den samme tekst i vores læremidler, men bare i 3, 45 eller endda 1.004 forskellige sværhedsgrader. Det kommer helt an på, hvilken støtte fra nye ordforslag den enkelte elev vælger at bruge under læsningen.

LET

SVÆR

d



Foreslår ord i teksten,
som kan byttes ud.



Prøv nyt forskningsbaseret
læseværktøj

Læs mere om værktøjet her:
clio.me/laesevaerktoej

Clio



Sang og kommunikation i vuggestuen

Om sangaktiviteters kommunikative potentiale for vuggestuebørn

IRENE SALLING KRISTENSEN, LEKTOR OG VIDENSMEDARBEJDER I SPROGPÆDAGOGISK PRAKSIS, PÆDAGOGUDDANNELSEN HOLSTEBRO, VIA UNIVERSITY COLLEGE

Denne artikel udspringer af min deltagelse i forsknings- og udviklingsprojektet *Sproglig praksis og sprogligt læringsmiljø i vuggestuen* (2018-2019). Sammen med Line Møller Daugaard og Marie Højholt undersøgte jeg vuggestuens sproglige praksis, og hvad børn og voksne gør med og gennem sprog i løbet af hverdagen i institutionen¹. Et af fundene i projektet var, at sangaktiviteter udgør en særlig velegnet ramme for vuggestuebørns kommunikative deltagelse. Projektet viste også, at den pædagogiske praksis i forbindelse med sangaktiviteterne er afgørende for børnenes deltagelsesmuligheder. Det er disse fund, artiklen vil være centreret om.

Artiklen hviler på en forståelse af vuggestuebørn som kompetente sprogbrugere med mange forskellige stemmer, dvs. på en anerkendelse af de små børns mange forskellige kommunikative udtryk (Daugaard, 2020). Men også på en forståelse af vuggestuebørn som sårbare kommunikatører (Daugaard, 2020), idet deres kommunikative bidrag i høj grad er nonverbale, utydelige og ufuldstændige (Højholt, 2020). Det betyder, at det kan være svært for pædagogerne at få øje på og at understøtte vuggestuebørnenes kommunikative deltagelse. Her kan et fokus på sangaktiviteters kommunikative potentiale være relevant. I den ramme, som sangaktiviteterne udgør, er det muligt for børnene at deltage kommunikativt på forskellig vis og for pædagogerne at understøtte børnenes deltagelsesmuligheder.

” I den ramme, som sangaktiviteterne udgør, er det muligt for børnene at deltage kommunikativt på forskellig vis og for pædagogerne at understøtte børnenes deltagelsesmuligheder.

Artiklen indledes med en case, som er baseret på mit feltarbejde i det nævnte projekt. Casen viser, hvilken rolle og betydning sangaktiviteter kan have i vuggestuens hverdag, og hvordan pædagogerne kan understøtte børnenes kommunikative deltagelse i aktiviteterne. Efter casen ser jeg på, hvordan vuggestuebørn kan deltage kommunikativt i sangaktiviteter på fire forskellige måder, og på, hvordan disse deltagelsesformer kan forholde sig til hinanden. Jeg har fokus på planlagte og pædagoginitierede sangaktiviteter, men jeg beskæftiger mig også med, hvordan de voksenstyrede aktiviteter har indflydelse på børnenes egne spontane sang på andre tidspunkter i vuggestuens hverdag. Jeg peger dernæst på en række pædagogiske opmærksomhedspunkter, som kan styrke børnenes deltagelsesmuligheder i sangaktiviteterne.

1 Læs mere om projektet i Daugaard (2020).

I artiklen dækker betegnelsen 'pædagoger' over alle ansatte i vuggestuen, herunder pædagogmedhjælpere. Alle fotos i artiklen stammer fra mit feltarbejde i projektet.

Case: sangaktiviteter i vuggestuens hverdag

Klokken er ca. 8.30 i vuggestuen. Inde på hver af stuerne er børn og voksne ved at gøre klar til den daglige morgensamling. De sidder sammen rundt om et stort bord, og pædagogerne har fordelt sig jævnt ud blandt børnene. Som sædvanligt skal de synge tre sange. Først synger de en velkomstsang, hvor der bliver sunget om hvert enkelt barn, og hvor barnets navn bliver nævnt. Derefter synger de to sange, der har forbindelse til det læreplanstema², som de har fokus på lige nu. Alle sangene er med fagter, og nogle af sangene indeholder også karakteristiske lyde som for eksempel "BANG". Pædagogerne har som altid medbragt en lille kuffert, hvor der er genstande med tilknytning til sangene. I dag skal de synge Lille Peter Edderkop, så derfor er der en legetøjsedderkop i kufferten. Børnene sidder med edderkoppen på skift, og før og efter sangen snakker børn og voksne om edderkopper. Mens de synger sangene, iagttager børnene de voksne og hinanden. De lytter, og nogle af børnene synger lidt med. Alle børnene laver fagter til sangene og synger med, når de skal råbe "BANG". Mens de synger, ser de voksne opmærksomt rundt på børnene. Efter de har sunget, fortæller en af pædagogerne eventyret De tre Bukke Bruse, samtidig med hun gennemspiller eventyret med rekvisitter fra et lille bordteater. Og så er det blevet tid til formiddagsmad.



Billede 1: Fælles sangaktivitet ved morgensamling i vuggestuen udgør en velegnet ramme for børnenes kommunikative deltagelse.

Senere på dagen, da børnene har spist frokost, skal de ud og sove til middag. Børnene bliver gjort klar på skift, og mens de venter på deres tur, leger de på stuen. Et af de store vuggestuebørn begynder at synge en sang fra morgensamlingen. Hun synger flere vers fra ende til anden, og de andre børn på stuen deltager ved at gøre fagterne til sangen.



Billede 2: Barn sætter en sangleg i gang med andre børn, mens de alle venter på at blive puttet til deres middagskur.

² I dagtilbudslovens § 8 nævnes seks læreplanstemaer, som alle vuggestuer og børnehaver skal arbejde med (Retsinformation.dk)

Sangaktiviteters kommunikative potentiale

Som min indledende case viser, kan sang og sanglege udgøre en væsentlig del af hverdagen i vuggestuen – både som en aktivitet igangsæt af de voksne og som noget, børnene selv sætter i gang. Sangaktiviteterne rummer et stort kommunikativt potentiale for børnene, for her kan de dels lytte og observere, dels kommunikere verbalt og nonverbalt sammen med de andre børn og med de voksne. Sangaktiviteterne udgør altså en ramme for et kommunikativt samspil, hvor børnene har mulighed for at deltage på flere måder. I sangaktiviteterne kan børnene således både møde andres kommunikative udtryk og selv udtrykke sig kommunikativt.

Med udgangspunkt i data fra mit feltarbejde i projektet *Sproglig praksis og sprogligt læringsmiljø i vuggestuen* vil jeg nu vise, hvordan vuggestuebørn på forskellig vis kan deltage kommunikativt i sangaktiviteter. Min analyse af data tager afsæt i den danske forsker i musikpædagogik Sven-Erik Holgersens fire deltagelsesstrategier (Holgersen, 2002, kap. 6).

” Min analyse af data tager afsæt i den danske forsker i musikpædagogik Sven-Erik Holgersens fire deltagelsesstrategier.

Vuggestuebørns kommunikative deltagelse i sangaktiviteter

I sin ph.d.-afhandling, *Mening og Deltagelse* (Holgersen, 2002), har Holgersen undersøgt 1-5-årige børns deltagelse i musikundervisning. Holgersen har fokus på, hvordan børnene deltager musikalsk, mens jeg er optaget af, hvordan børn deltager kommunikativt. Jeg anvender derfor Holgersens deltagelsesstrategier med et andet fokus, end han selv gør, men det essentielle i begge sammenhænge er børns deltagelsesstrategier i en musikalsk kontekst.

Vuggestuebørns sang ser ud og lyder anderledes end større børns, da de mindre børns kommunikative deltagelse i sangaktiviteter i højere grad er karakteriseret ved lytning og nonverbal kommunikation. Netop af den grund finder jeg Holgersens deltagelseskategorier meget relevante, idet de tydeliggør de mindre børns særlige og varierede deltagelse baseret på deres mange forskellige stemmer (Daugaard, 2020).

Holgersen opererer med fire deltagelsesstrategier, som han kalder reception, imitation, identifikation og elaboration. Det er forskellige deltagelsesstrategier, som barnet anvender, alt efter hvad der giver mening for det i den aktuelle situation. Holgersen understreger, at strategierne ikke er hierarkiske sådan at forstå, at det ikke er bedre at deltage i sangaktiviteter på den ene end på den anden måde. De fire strategier præsenteres i de følgende afsnit og suppleres efterfølgende med observationer fra mit feltarbejde i vores projekt.

Reception



Billede 3: Vuggestuebørn iagttager pædagogs nonverbale kommunikation i en sangaktivitet.

Holgersen beskriver reception som det at lytte, se og røre. Når barnet deltager receptivt i en sangaktivitet, betyder det altså, at barnet lytter til sangen, ser på fagterne og de andres nonverbale kommunikation samt interagerer med fysiske genstande, der eventuelt indgår i aktiviteten, som for eksempel den tidligere omtalte legetøjsedderkop. Reception er en nonverbal form for deltagelse og stiller derfor særlige krav til pædagogen. Hun skal være meget opmærksom på barnets kropssprog, for eksempel blikretning og ansigtsudtryk, og skal sætte ord på barnets nonverbale kommunikation. Holgersen pointerer, at reception ikke er en passiv deltagelsesform, men en form for modtagende

deltagelse, hvor barnet modtager indtryk, som kan komme til udtryk på et senere tidspunkt, for eksempel som imitation.

Imitation

Imitation forekommer i en sangaktivitet, når børnene for eksempel efterligner fagter og karakteristiske lyde i sangen. Imitation er til forskel fra reception både synlig og hørbar, så her er det nemmere for pædagogen at blive opmærksom på barnets deltagelse og understøtte den med øjenkontakt og anerkendende respons. Imitation kan også forekomme i en forsinket form, hvor barnet deltager receptivt i sangaktiviteten, men på et senere tidspunkt imiterer sangens fagter og lyde. Det er et eksempel på, at deltagelsesstrategierne ikke er opdelt i faser, men kan optræde parallelt i et barns liv.



Billede 4: Vuggestuebørn imiterer pædagogernes fagter i en sang.

Identifikation og elaboration

Også den tredje og den fjerde deltagelsesform, identifikation og elaboration, er hørbare og synlige, og også her skal pædagogerne være opmærksomme på samt respondere på børnenes kommunikative bidrag. Ved identifikation identificerer barnet sig med den person (for eksempel en pædagog), som i første omgang har præsenteret sangen for barnet, og barnet gengiver her sangen i sin helhed, inklusive fagter med videre. Ved elaboration tilføjer barnet sangen et nyt element, for eksempel ny tekst eller nye fagter.

Observationer af børns deltagelsesformer

I mit feltarbejde observerede jeg ved flere lejligheder et barn, som sang ét eller flere vers af en sang med original tekst og melodi. Det skete for eksempel i forbindelse med et af hverdagens mellemrum (Ahrenkiel, 2013, s. 17), hvor en gruppe børn legede frit rundt på stuen, mens de ventede på deres tur til at blive gjort klar til middagslur, og mens en pædagog ryddede op efter frokosten. Her sang barnet uopfordret tre-fire vers fra en kendt sangleg, mens hun udførte de tilhørende fagter. Hun identificerede sig hermed med pædagogen og overtog hendes rolle som initiativtager til og leder af aktiviteten. De andre børn accepterede hendes nye position og deltog i sangaktiviteten ved at imitere og udføre fagterne, som de plejede. "Hvis vi har sunget én om formiddagen, kan hun selv synge den for de andre om eftermiddagen. Og det er jo helt vildt" (fra interview med pædagog fra mit feltarbejde).

Samme barn elaborede ved flere lejligheder også kendte sange ved for eksempel at sætte en ny tekst på en allerede kendt melodi. Igen skete det på eget initiativ, og mens pædagogen var på sidelinjen og i gang med nogle praktiske opgaver. Helt konkret skete det blandt andet, da børn og voksne var på en gåtur til en nærliggende sø for at undersøge dyrelivet og lokalmiljøet. På vej hjem – mættet af indtryk og klar til frokost og middagslur – sad barnet i klapvognen og sang sin hjemmedigtede sang. Den nye tekst havde ikke umiddelbart forbindelse med den aktuelle kontekst, men omhandlede Lego, som øjensynligt spiller en stor rolle i pigens liv.

Holgersen understreger, at deltagelsesstrategierne ikke er aldersbestemte. I mine data er det dog udelukkende det netop omtalte barn, som var det ældste barn på stuen, der deltog gennem identifikation og elaboration. De to deltagelsesformer forekommer derfor sjældent i mine data. Når Holgersens og mine data viser noget forskelligt i forhold til deltagelsesformernes aldersafhængighed, kan det skyldes, at han har fokus på musikalsk deltagelse, hvor jeg har fokus på kommunikativ deltagelse, som i højere grad er afhængig af børnenes sproglige udviklingsniveau og dermed også deres alder.

Det er bemærkelsesværdigt, at identifikation og elaboration i mine data aldrig forekommer som en del af de vokseninitierede og planlagte sangaktiviteter i forbindelse med morgensamlingen. De to deltagelsesformer ses derimod i andre dele af institutionens hverdag; som nævnt i forbindelse med børnenes leg og en gåtur og desuden i forbindelse med spisning. Ydermere er det bemærkelsesværdigt, at identifikation og elaboration i disse situationer finder sted uden vokseninput og på børnenes eget initiativ, hvor ét barn fungerer som igangsætter af andre børn.

Man kan se af mine data, at børnene i sangaktiviteterne i morgensamlingen primært er optaget af reception og sekundært af imitation. Børnene er altså optaget af alle de verbale, nonverbale, fysiske og visuelle indtryk, de modtager i sangaktiviteterne, og af at efterligne sangens fagter. Jeg antager, at børnene grundet deres sproglige udviklingsniveau endnu ikke er i stand til at deltage gennem identifikation og elaboration. Disse to deltagelsesformer forudsætter, at børnene er i stand til at producere verbalt sprog, og de er derfor mere krævende deltagelsesformer. Men de voksenplanlagte sangaktiviteter har ikke desto mindre en vigtig funktion for børnenes identifikation og elaboration, idet aktiviteterne bidrager med sange, som børnene måske senere kan identificere sig med og udvide som i eksemplet ovenfor. Her er det en pointe, at sangene skal være så enkle og genkendelige, at det er muligt for vuggestuebarnet at foretage en sådan overførsel på egen hånd.

Mine data viser altså, at ligesom tilfældet var med imitation, kan identifikation og elaboration også optræde forsinket. Det er endnu et eksempel på, at forskellige deltagelsesstrategier kan anvendes parallelt hos det samme barn i løbet af dagen eller en anden tidsperiode.

Som vi har set nu, rummer sangaktiviteter et stort kommunikativt potentiale for vuggestuebørn. Børnene kan deltage kommunikativt på forskellig vis og både som modtagere og afsendere af sangaktiviteternes forskellige kommunikative dele, herunder fagter, mimik og ord. Det er også blevet klart, at børnenes deltagelsesformer kan variere i løbet af dagen afhængigt af konteksten.

Men vuggestuebarnet er en sårbar kommunikator (Daugaard, 2020) og har behov for meget stilladsering (Hagtvet, 2004, s. 47) for at kunne deltage kommunikativt i institutionens hverdagsliv. Det gælder også barnets kommunikative deltagelse i sangaktiviteter. Hvordan pædagogerne konkret kan stilladsere vuggestuebørnenes kommunikative deltagelse i planlagte sangaktiviteter, handler resten af artiklen om.

Pædagogisk praksis i sangaktiviteter

En planlagt morgensamling med et hovedindhold af sangaktiviteter som beskrevet ovenfor udgør en stilladserende ramme om vuggestuebørnenes kommunikative deltagelse. Den faste form med tre sange i en bestemt rækkefølge og med en gentagelse af sangene over tid udgør en genkendelig og dermed tryk og understøttende kontekst for børnenes deltagelse (Burgård, 2017, s. 16). Der er en række pædagogiske handlinger, som yderligere kan understøtte sangaktiviteternes kommunikative potentiale. Børnenes nonverbale og verbale deltagelse i sangaktiviteterne forudsætter endelig nærværende pædagoger, som

får øje på og følger op på børnenes forskelligartede kommunikative deltagelse. Jeg vil nu pege på en række punkter, som pædagoger kan være opmærksomme på i forhold til deres praksis i sangaktiviteter¹.

Sang og genkendelighed

Når man som pædagog vælger sange til vuggestuens morgensamling eller en anden sammenhæng, hvor der fast indgår en række sange, er det vigtigt at tænke på rækkefølgen, som sangene skal synges i. Det er en god idé at indlede med en sang, hvor alle børnenes navne nævnes. Hermed får børnene ejerskab til sangaktiviteten, og deres motivation for at deltage øges (Burgård, 2017, s. 72). I mit feltarbejde så jeg for eksempel en dreng, som først begyndte at lave sangens fagter (imiterede), da hans eget navn blev nævnt – men bagefter fortsatte han med at lave fagter, da de andre børns navne blev nævnt og desuden i de efterfølgende sange.

Det er også vigtigt at vælge enkle sange med mange gentagelser og en simpel melodi, da børn i vuggestuealderen ellers har svært ved at deltage i sangaktiviteterne. Som det er antydnet ovenfor, kan sangvalget også have betydning for børnenes mulighed for at gentage sangene (identificere sig med) og udvide dem (elaborere) i en anden kontekst og på eget initiativ.

Sang og krop

Vuggestuebørn lærer primært gennem kroppen og kommunikerer i høj grad også med deres kropssprog. Fagter kan derfor hjælpe børnene til at lære sangene og til at deltage nonverbalt i at ”synge” dem (imiterere) (Burgård, 2017, s. 30). Her er det også værd at diskutere, om børnene skal sidde i/på stole ved et bord, når de skal synge, eller om de hellere skal sidde frit på gulvet. Når børnene sidder sammen ved bordet, er der i højere grad mulighed for at fastholde deres koncentration (Burgård, 2017, s. 101). I mit feltarbejde så jeg kun længerevarende samspil mellem børnene indbyrdes, når de var placeret sammen ved et bord, såsom ved morgensamlingen. Men på gulvet har børnene større mulighed for at bevæge sig rundt og deltage mere kropsligt i sangaktiviteterne. Det kan derfor også anbefales at lave sangaktiviteter på gulvet, hvor der er fokus på kropslige udtryk. Det kan for eksempel ske ved leg med en faldskærm, hvilket jeg også observerede i mit feltarbejde.

Sange og fysiske genstande

Hvis pædagogen vælger at inddrage fysiske genstande i sangaktiviteterne, for eksempel i form af legetøjsting samlet i en lille kuffert eller stofpose, får børnene mulighed for både at se, røre ved og interagere med genstande, som har en forbindelse til de sunge sange (Burgård, 2017, s. 12). Genstandene kan desuden danne udgangspunkt for en samtale samt understøtte børnenes forståelse af ordene i sangene. Talesprog kan være meget abstrakt for vuggestuebørn, og de konkrete genstande kan, også selvom det er i form af legetøj, styrke sprogforståelsen. Både det at se på, interagere med og tale om de fysiske genstande støtter således vuggestuebørnenes kommunikative deltagelsesmuligheder i sangaktiviteterne.

Også billeder relateret til sangene, for eksempel et billede af Lille Lise og hendes hue, kan virke stilladsende i forhold til børnenes deltagelse. Billederne hænges op i børnehøjde på steder i institutionen, hvor børnene ofte kommer – på stuen, på badeværelset og på gangarealerne. På den måde opstår der nemmere fælles opmærksomhed (Tomasello, 2006) og samtale om billederne mellem børn og pædagog eller mellem børnene indbyrdes. Og ligesom med de fysiske genstande virker billederne understøttende for børnenes sprogforståelse. Børnene kan desuden selv vælge en sang ved enten at pege på en legetøjsfigur

3 Hør mere om disse opmærksomhedspunkter i filmen Når de små synger (ucviden.dk)



Billede 5: Billeder med forbindelse til sange, der synges i vuggestuens hverdag, kan styrke børnenes mulighed for at være igangsætter af en sangaktivitet.



Billede 6: Nærhed og nærvær fra pædagogerne i sangaktiviteterne styrker børnenes kommunikative deltagelsesmuligheder.

eller et billede og dermed også have indflydelse på og være igangsætter af en sangaktivitet. Begge dele kan styrke børnenes motivation for at deltage.

Sang og nærværende pædagoger

Vuggestuebørns sprog skal ofte ses og ikke høres, forstået på den måde, at mindre børn i høj grad anvender nonverbal kommunikation frem for talesprog. Det stiller store krav til pædagogen om at være ikke bare i nærheden af børnene, men også være nærværende over for dem (Larsen et al., 2018, s. 75 og s. 78). Pædagogerne må derfor overveje deres placering i forhold til børnene og sørge for at være i øjenhøjde med dem, både når man sidder ved bordet, og når man sidder på gulvet. Pædagogerne må være nærværende fysisk såvel som mentalt og være kommunikativt sensitive, så de er klar til at følge op på børnenes forskelligartede kommunikative initiativer (Højholt, 2020). På billede 6 ovenfor kan man se en gruppe børn og to voksne være sammen om at synge. På gulvet imellem dem ligger et sanghæfte, og børnene peger på forskellige sange, som de voksne så synger sammen med dem. I dette tilfælde er pædagogerne sensitive over for børnenes nonverbale kommunikation, nemlig deres pegen og blikretning, og følger op ved at synge de sange, som børnene vælger på denne måde. Nærvær og nærhed forudsætter

selvfølgelig et vist antal voksne pr. barn, hvilket kan være en udfordring. Derfor ligger de planlagte sangaktiviteter bedst om formiddagen, hvor der typisk er flest pædagoger på stuen.

” I dette tilfælde er pædagogerne sensitive over for børnenes nonverbale kommunikation, nemlig deres pegen og blikretning, og følger op ved at synge de sange, som børnene vælger på denne måde.

Opsamling og perspektivering

Som beskrevet ovenfor har projektet *Sproglig praksis og sprogligt læringsmiljø i vuggestuen* blandt andet vist, at sangaktiviteter kan udgøre en god ramme og et godt afsæt for vuggestuebørns kommunikative deltagelse. Deres deltagelse kan finde sted flere steder i institutionens hverdagsliv, herunder i de voksenplanlagte sangaktiviteter og i børnenes egen inddragelse af sangene i deres leg og øvrige hverdagsliv. Børnenes deltagelsesmuligheder skal understøttes af pædagogerne gennem deres nærvær og deres øvrige pædagogiske praksis i sangaktiviteterne.

Vuggestuebørn er sårbare kommunikatører (Daugaard, 2020), da deres kommunikation i høj grad er nonverbal, utydelig og ufuldstændig, og det kan derfor være vanskeligt for pædagogen at få øje på og respondere på det lille barns særlige kommunikative udtryk (Højholt, 2020) – også i sangaktiviteter. Her kan Holgersens (2002) deltagelseskategorier måske fungere som et sæt analytiske briller for pædagogen til at blive opmærksom på, hvordan vuggestuebarnet deltager kommunikativt på forskellige måder i sangaktiviteter. Holgersen har et bredt deltagelsesbegreb, idet han forstår deltagelse i sangaktiviteter på flere måder, der spænder fra at lytte til en sang til selvstændigt at ændre på en kendt sang. Holgersens deltagelseskategorier er derfor særlig velegnede til at indfange det lille barns særegne deltagelsesformer. Ved hjælp af hans kategorier kan pædagogen i højere grad blive bevidst om vuggestuebarnets forskellige former for kommunikativ deltagelse i sangaktiviteter. Hermed får pædagogen et blik for vuggestuebarnet som en kompetent kommunikator (Daugaard, 2020), og således har pædagogen et godt grundlag for at udvikle sin sangpædagogiske praksis. Projektet viser altså, at et fokus på sangaktiviteter i vuggestuens hverdag kan bidrage til at styrke de små børns sproglige og kommunikative kompetencer.

Referencer

- ▶ Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2013). *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frydenlund.
- ▶ Burgård, M. (2017). *Musikleg. Sjove musikalske aktiviteter til dagtilbud*. Dafolo.
- ▶ Daugaard, L. M. (2020). Eftermiddagsmad i vuggestuen: et rigt kommunikativt og socialt rum. *Viden om Literacy*, nr. 28.
- ▶ Hagtvæt, B. E. (2004). *Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Alinea.
- ▶ Holgersen, S. (2002). *Mening og Deltagelse. Iagttagelse af 1-5-årige børns deltagelse i musikundervisning*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- ▶ Højholt, M. (2020). "Nnnghø!" – jeg vil dig noget! Om de mindste vuggestuebørns kontaktformer og pædagogernes kommunikative responsivitet. *Viden om Literacy*, nr. 28.
- ▶ Kristensen, I. S., Daugaard, L. M., Østerbye, T., & Højholt, M. (2019). *Når de små synger*. UC Viden.
- ▶ Kristensen, I. S. (2016). Sprogarbejde i pædagogisk praksis. I: Gravesen, D. T. (red.), *Pædagogik. Introduktion til pædagogens grundfaglighed* (kap. 6). Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Retsinformation. *Dagtilbudsloven*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/2>
- ▶ Stanek, A. H., Larsen, M. R., & Mikladal, S. S. (2018). *Små børns hverdagsliv – situeret pædagogisk faglighed i vuggestue og dagpleje*. Frydenlund.
- ▶ Tomasello, M. (2006). Social-Cognitive Basis of Language Development. I: Brown, K. (red.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2. udg., vol. 11, s. 459-462). Elsevier.

Om forfatteren

Irene Salling Kristensen er lektor og vidensmedarbejder i forskningsprogrammet Sprogpædagogisk praksis, Pædagoguddannelsen Holstebro, VIA University College. Hun underviser og forsker i sprogpædagogik i dagtilbud og er optaget af sproglige læringsmiljøer i vuggestuens og børnehavens hverdag.





”Nnnnghø!” – jeg vil dig noget!

Om de mindste vuggestuebørns kontaktformer og pædagogernes kommunikative responsivitet

MARIE HØJHOLT, LEKTOR VED PÆDAGOGUDDANNELSEN AARHUS, VIA UNIVERSITY COLLEGE

I denne artikel ser jeg særligt på de upåagtede sekvenser i vuggestuens hverdag og de mindste vuggestuebørns kontaktformer. Jeg viser eksempler på kontaktformerne og ser på, hvordan pædagogerne¹ rent kommunikativt responderer med sensitivitet, hvilke udfordringer det kan have, og hvilke særlige opmærksomheder og færdigheder det kalder på hos det pædagogiske personale.

I artiklen vil jeg først vise et eksempel på den sproglige hverdag med de mindste vuggestuebørn og introducere til det sproglige og kommunikative læringsmiljø i vuggestuen generelt. Herefter giver jeg et indblik i de små kontaktformer, som jeg oplevede dem gennem mine observationer i forskningsprojektet (se tekstboks sidst i artiklen). Efter en analyse ud fra barnets og pædagogens perspektiv af udvalgte eksempler slutter artiklen af med nogle refleksionsspørgsmål rettet mod pædagogers sprogpædagogiske praksis.

Ejners kop

Ejner på 1,5 år kommer stormende ud fra lege-køkkenet og hen til mig med en kop: ”Dér! Aaa-shlup!” ”Hej, Ejner! Tak! Du har en kop til mig!” siger jeg. Ejner kigger væk, tilbage på koppen og så igen på mig: ”Bop?” ”Ja, det er en kop! Er det mælk?” spørger jeg. ”BOP!” siger han og peger ind i et andet rum ved siden af. Han går derind og kigger derfra på mig og peger: ”BOP!” råber han. Jeg kommer derind, og han peger op på en legetøjsedderkop i loftet, som vi havde pustet til tidligere. ”Ah, bop?” siger han. Jeg siger: ”Ha! Ja, det er en EDDER-kop”. ”Ah, aan-BOP!” siger han. ”Ja, en EDDERkop, og her er en KOP,” siger jeg og holder koppen frem, som han gav mig før. ”Det var skørt, hva’? Kop og EDDERkop.” Jeg peger på de to ’kopper’. Han ser på koppen og på edderkoppen og på mig og griner. ”Bop, aan bop!”



Foto 1: Ejner finder en kop, der minder ham om en anden kop – en edderkop!

1 Gennem artiklen dækker betegnelsen ”pædagoger” over både pædagoger og medhjælpere såvel som andre ansatte i vuggestuen. Både pædagogernes og børnenes navne er pseudonymer.

Eksemplet ovenfor med vuggestuebarnet Ejner illustrerer, hvordan kommunikationen med særligt de yngre vuggestuebørn kræver en særlig opmærksomhed og koncentration fra pædagogen. Denne særlige sensitivitet fra pædagogens side er netop omdrejningspunkt for artiklen her, og vi vender tilbage til Ejner samt andre børn og deres pædagoger i mit datamateriale efter en gennemgang af nogle centrale begreber og perspektiver inden for fagområdet.

Sprog i vuggestuen

Vuggestuens hverdag er spækket med sproglige udvekslinger, en perlerække af kommunikative interaktioner, hvor barnet gennem kommunikation og handling får mulighed for at lære, være, erkende, nyde og trives i samspil med andre børn og med pædagogerne. Børnene kontakter pædagogerne i alle former for samvær og aktivitet, om det er i de planlagte sekvenser eller i det, som vi for tiden kalder ”det upåagtede” (Ahrenkiel, 2012), som dækker over de mange rutinesituationer, mellemrum, sprækker og skiftetider, der er særligt mange af i vuggestuelivet, og hvor pædagogen oftest ikke har en særlig planlagt dagsorden.

Det er efterhånden slået fast, at de nærværende samtaler i hverdagen er helt afgørende i barnets sprogtilegnelsesproces (Sprogpakken, 2020). Men særligt i forhold til de mindste vuggestuebørn kan det være udfordrende for pædagogen at etablere og udvide samtalerne, da børnenes ordforråd, samtaleforståelse, udtale og evne for sætningskonstruktion er begrænset. Børnene kommer med korte og nogle gange utydelige bidrag. Det kræver derfor ekstraordinære kompetencer at være en sprogligt stimulerende og samtalende voksen her, fordi man ofte selv skal finde på, udvide, fokusere og gætte sig frem, samtidig med at man både er ansvarlig for at etablere, skærme og fodre samtalen. Børn over to år tager ofte selv direkte initiativ til at fortælle, spørge, bede om og pjatte med deres sprog. De mindste vuggestuebørns sprog er mindre udviklet, hvilket ganske vist gør dem til kompetente, men også sårbare kommunikatører (Daugaard, 2020). De er kompetente, fordi de, på deres niveau, gør brug af en række kontaktformer eller ”stemmer”, og sårbare, fordi de ikke kan stille op med fuldt forståelige sætninger, hvilket gør, at de kan overses og har svært ved at konkurrere med større børn om opmærksomhed. De mindstes kontaktformer kan være så diskrete som et blik, et smil og en lyd, som man ikke umiddelbart aner hvad betyder, så pædagogen med de mindste børn har en særlig opgave i at være opmærksom på og opdage invitationerne. Uden denne særlige og meget koncentrationskrævende form for opmærksomhed vil mange af de mindste vuggestuebørns kontakter gå under radaren, særligt i lyset af normeringen og det ofte høje samværstempo, de mange afbrydelser (Højholt, 2017) og de mange skift i placering og fokus samt i konkurrencen med de større børn, hvis sproglige færdigheder gør dem lettere at afkode for pædagogen.

” De mindste vuggestuebørns sprog er mindre udviklet, hvilket ganske vist gør dem til kompetente, men også sårbare kommunikatører.

Der er ikke altid tid, kontekstforståelse, fokus og mulighed for at følge med Ejner og se, hvad han vil med ”BOP!”, samt møde ham og gribe hans kontakt med anerkendende opmærksomhed og stærk respons lige dér, hvor det går op for ham, at ”kop” kan bruges til to forskellige ting i verden! Derfor får de mindste børn ofte ringere kommunikative og sproglige deltagelsesmuligheder i vuggestuen end de større børn.

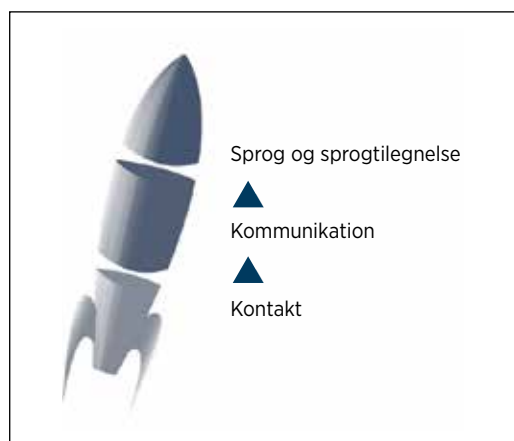
Det pædagogiske arbejde med sprog: ned på gulvet!

En del af det upåagtede pædagogiske miljø i en vuggestuedag er mellemrum og skift. Jeg har valgt at zoome ind på det, der finder sted på gulvet i mange vuggestuer i løbet af dagen, ikke kun i forskellige former for "fri leg", men særligt i middagsstunden efter frokosten, hvor jeg har kastet mit blik på det, der sker, når pædagogerne og børnene slår sig ned på gulvet.

For de mindste vuggestuebørn er der på gulvet, i nærkontakt med voksne, gode fysiske muligheder for at opnå den fælles opmærksomhed (Tomasello, 2003; Sprogpakken, 2020), der skal til, for at barnet kan tilegne sig sproget ved at imitere, øve sig, følge andres intentioner og lære turtagningens kunst.

For den voksne byder gulvet også på muligheden for at se på det generelle læringsmiljø og barnets perspektiv (EVA, 2018; Warming, 2017), der står som et centralt pædagogisk princip i den styrkede læreplan. Barnets perspektiv har ofte særligt gode betingelser i upåagtede sekvenser, hvor pædagogen ikke har en fast dagsorden, men står mere åben for de spor og interesser, børnene udtrykker med deres mange kontaktformer.

Ethvert lille barns sprogtilegnelse starter med kontakt, interaktion, samspil: Er kontakten ikke til stede, kan der ikke opstå kommunikation (verbal såvel som nonverbal) og uden kommunikation ingen sprogtilegnelse.



Model 1: Sprograketten (Greenberg & Weitzman, 2014).

Denne tretrinsraket gør sig også gældende på gulvet minut for minut: Hvis det lille barn ikke kan komme i kontakt, er de sproglige og kommunikative læringsmuligheder begrænsede. Og da konkurrencen om de voksnes opmærksomhed kan være heftig i en vuggestue, kan det at erobre en voksen være lidt af en opgave, selv for resurserstærke børn, der kommunikativt har lettere ved at tilkæmpe sig denne afgørende opmærksomhed. De fleste vuggestuer har stort fokus på gulvet som en vigtig del af det sproglige og kommunikative læringsmiljø, især som del af den upåagtede pædagogik; de ved, at der her er særlig mulighed for ro, og at de mindste kan kravle og stavre rundt og få fysisk nærværende samspil med en voksen. De pædagoger, jeg har interviewet i undersøgelsen, understreger, at den fornemmelse, de har efter et nærværende samspil med et barn, der ikke taler i sætninger endnu, er næsten magisk og giver en følelse af meningsfuldhed og faglig meningsfuldhed: "Vi har haft en værdifuld stund."

Psykologen og småbørnsforskeren Daniel Stern taler i sin bog *Barnets interpersonelle univers* (Stern, 1995) om, at det lille barn og den voksne har "ansigtsduetter", hvor de laver "affektiv afstemning" og "tuner ind", og hvor der er synkronicitet. Særligt "ansigtsduetter" er en god metafor for det turtagningssamspil, som vuggestuepædagoger (ligesom forældre) er særligt dygtige til, og som afhænger af ansigtsskontakt. Jeg har observeret, at de mindste børn ofte har svært ved at gøre sig gældende i tumulden på grund af konkurrencen om opmærksomhed, og rent fysisk, fordi den voksne, selvom hun sidder på gulvet, er "højt oppe", og jeg ser, at de gør mange kontaktforsøg, som ikke opdages. De går under radaren. Heldigvis er der ofte bevidsthed om det, og under mine observationer så jeg flere voksne ligge på maven, på siden, på ryggen eller sidde på gulvet med et stående barn med det resultat, at de mindste lettere kunne komme i duet med sin kontakt, uanset hvilken form den ankom i.

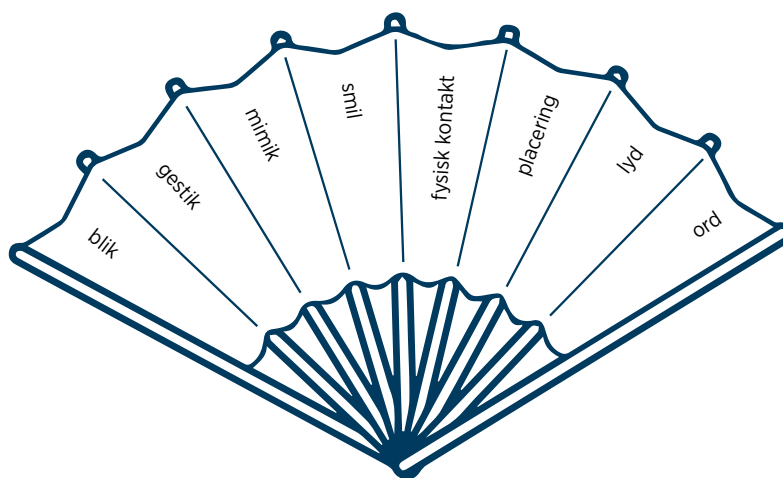
Det er de mindste børns kontaktformer, jeg vil introducere i det næste afsnit, ikke som ukendte elementer for pædagogen, men som en samlet ”vifte”, der kan bidrage til at synliggøre vuggestuebørnenes samlede kommunikative repertoire og pege på, hvor pædagogen skal have sin opmærksomhed.

De mindste vuggestuebørns brede repertoire af kontaktformer

De mindste børn i vuggestuen taler sjældent i velformede konventionelle sætninger. Ofte må man nøjes med en god spytboble eller en pruttelyd. Derfor kræver det ekstra opmærksomhed. Nogle gange siger de bare en lyd, vi ikke kan koble til noget, andre gange er vi heldige, at den ledsages af en genstand, barnet har i hånden, eller at barnet peger et sted hen, hvor vi så må gå med og se: Hvad er du optaget af? Atter andre gange er der både kontekst, genstand, lyd, ord, mimik og andre kontaktformer eller ”modaliteter” (Stern, 1995, s. 148) at fortolke, som tilsammen gør det nemmere for os at gå i aktiv sproglig og kommunikativ kontakt og respondere sensitivt og interesseret på deres invitation: Vil du lege? Forstå noget? Bede om noget? Hænge ud? Vis mig noget?

” Vil du lege? Forstå noget? Bede om noget? Hænge ud? Vis mig noget?

Nedenfor præsenterer jeg de forskellige kontaktformer, jeg typisk har set i mine observationer. Jeg viser dem i en vifte for at illustrere det kommunikative og sproglige repertoire, som et 1-1,5-årigt barn typisk har.



Model 2: Små børns kontaktformer

Jo færre ord og jo kortere sætninger et lille barn mestrer, jo mere er både barnet som afsender og pædagogen som modtager afhængige af at have flere kontaktformer til stede på samme tid til at tolke på. Det er også en støtte, hvis pædagogen har en tæt relation med barnet, og det er en yderligere hjælp, hvis hun har været sammen med barnet op til kontakten, fordi pædagogen så har lettere ved at drage mening via konteksten og dagens historik og sige til sig selv, vendt mod barnet: ”Når jeg ved, hvad du har lavet, og hvem du har været sammen med, får jeg lettere ved at følge dine kontaktformer og intentioner og gå i samspil med dig.” Dette er proportionelt vigtigere, jo yngre barnet er, eller jo mindre udviklet verbalsproget er.

I det følgende viser og analyserer jeg to eksempler på det kommunikative og sproglige samspil med de mindste vuggestuebørn, for at gøre det tydeligt, hvordan kontaktformerne er i spil, og hvad pædagogen har af gode handlemuligheder i samspillet.

Eksempel 1: Nnnghø! Jeg vil dig noget! En 1-årig ude efter kontakt

I eksemplet møder vi Mirzan på 1 år og 2 måneder og pædagogerne Anna og Gitte.

På stuen har de lige spist frokost. De trætte børn bliver puttet, og de største går i gang med at lege; en klassisk upåagtet sekvens, hvor der ofte ikke er en særlig pædagogisk planlægning.

På stuens gulv sidder Anna sammen med de mindste børn, som allerede har sovet én gang og er friske. De store børn er fulde af ideer og snakker til og med Anna. Mirzan og to andre børn på cirka 1 år sidder, ligger og kravler omkring. Mirzan, som ikke går endnu, møffer sig på maven hen til Anna og ser op på hende med en legetøjskagerulle i munden.

Mirzan: "Nghø!". Men selvom Anna er på gulvet, er der langt op til hendes ansigt, og de store børn er meget dygtige til at fortælle, hvad de vil. Hun ser ham ikke, så han møffer væk. Tæt på har Gitte lige sat sig.

Mirzan: "Nnnghø!" siger han igen, på vejen, uden dog at se på Gitte.

Gitte: "Hov! Hej Mirzan! Kommer du dér? Hvad har du?" Han ser på hende og griner, så kagerullen falder ud af munden.

Gitte: "Blup!" Hun griner til ham og lægger sig ned på siden og ser på ham.

Gitte: "Hvor er kagerullen henne, Mirzan?" siger hun, ser på ham og smiler. "Skal vi lege med den?" Mirzan ruller rundt, fanger kagerullen og kommer tættere på hende.



Foto 2: Mirzan tager kontakt med smil og blik og lyd.

Her er det tydeligt, at Anna er optaget af de store børn, og at Mirzans "nghø" ikke kan konkurrere med de stores kommunikation. Han går under radaren, selvom han forsøger at få blikkontakt. Ved ankomsten til Gitte tager han ikke blikkontakt, men hun opfanger hans lyd som en *stående invitation* til interaktion, griber muligheden og *tuner ind*. Hun stiller sig til rådighed med sin kommunikation, både verbalt og non-verbalt, ved at anerkende hans ankomst og spejle hans begejstring og også ved at placere sig liggende på siden, så de har gode betingelser for ansigtsduetter, affektiv afstemning og fokus med hinanden.

Mirzans repertoire af kontaktformer i sekvensen er båret af placering+lyd, blik+smil+placering, som er Gittes kommunikative udgangspunkt for fortolkning og respons.

I det næste eksempel er kontakten mellem den voksne og barnet allerede etableret og skærmet. Her er der i stedet fokus på, hvordan pædagogen vedligeholder og ”fodrer” et kommunikativt samspil med et barn på 1 år og 4 måneder ved at følge barnets interesse, signaler og kontaktformer og respondere sensitivt i forhold til barnets perspektiv.

Eksempel 2: ”Plask” – når der er særlige muligheder for ansigtsduet med de mindste

I eksemplet møder vi Nina på 1 år og 4 måneder og pædagogen Anna.

Det er middagsstund på stuen, og mange er ude at sove, så Anna griber muligheden for at tage Nina med til en vandleg i badeværelsets vask. Anna sidder foran vasken med blikket rettet mod Nina i hele sekvensen.

Nina slår hånden ned i vandet, så det plasker. Hun blinker, sprutter og ser smilende på Anna.

Anna smiler: ”PLASK!”

Nina smiler og kigger ned på vandet, plasker flere gange, ser op på Anna igen og smiler.

Anna: ”Plask, plask, plask!” Hun griner.

Nina ser ned i vandet: ”Bat!”

Anna smiler: ”Ja, PLASK – du plasker i vandet!”

Nina finder en ske, som hun tygger på. Hun kigger på den.

Anna: ”Mmm... Er det en dejlig ske?”

Nina: ”Mmm...”

Anna: ”Smager den godt?”

Nina kaster skeen ned i vandet: ”Bat!”

Anna: ”Ja, PLASK! Mere plask!!”



Foto 3: Nina og Anna har stærk fælles opmærksomhed og synkronicitet om at plasker.

Anna viser med sit konstante blik og smil rettet mod Nina, at hun er til stede, sensitiv, opmærksom, tålmodig, vedholdende, lydhør, kommunikerende og rettet mod Ninas perspektiv og oplevelsesverden. Selv når Nina slipper blikkontakten, er Anna stadig blikmæssigt, sprogligt og mimisk opmærksom på hende og er derfor en *stående invitation* til ansigtsduet: Pædagogen viser, at hun er ”ready when you are!” De tuner ind, afstemmer hinandens signaler og fortolker dem som stemninger og intentioner. Pædagogen kender Nina og har tilstrækkelig kontekst og lydlig fantasi til at anerkende ”BAT!” som Ninas udgave af ”plask”.

” Selv når Nina slipper blikkontakten, er Anna stadig blikmæssigt, sprogligt og mimisk opmærksom på hende.

Med sine gentagelser og svar viser pædagogen positiv responsivitet ("Jeg vil dig"), hvilket stimulerer og motiverer Nina, som kommer med kommunikative invitationer gennem kontaktformer som "blik+smil", "blik+smil+bevægelse", "blik+smil+lyd/ord".

Pædagogernes respons

De to eksempler ovenfor og Ejner-eksemplet fra indledningen viser, at det i kontakten med de mindste børn kræver en særlig opmærksomhed og indsats at respondere sensitivt på barnets kontakter, selv når de er henvendt mod pædagogen selv. Det kræver lige så stor indsats, måske større, at tage initiativer selv eller at opfange de muligheder, barnet viser med sine spor og udtryk. Frem for alt handler det om at kunne "tune ind" eller afstemme affektivt; placere sig med barnet, sådan at afstemningen har en basis i øjenhøjde, og at pædagogen så tilbyder sig i kontakten med de pædagogiske kompetencer, jeg har nævnt ovenfor.

Den indsats kræver, at pædagoger har organiseret sig sådan i vuggestuen, at de har mulighed for at fokusere, og det kan være en udfordring med de rammevilkår og betingelser, der er i daginstitutioner. Men ambitionen må være, at pædagogen skal være i nærheden, og endnu vigtigere – være nærværende (Børnerådet, 2019).

Det er afgørende, at pædagogen udviser nærvær og opmærksomhed og "tuner ind" og afstemmer med barnet. For at kunne det er det vigtigt, at man er afstemt med sig selv. Hvis man har uro i kroppen, er tørstig eller egentlig synes, man skulle tage sig af noget andet, er det svært at mobilisere den parathed og responsivitet, der skal til for at "tune godt ind". Og netop det at "tune ind" er udgangspunktet for at give kommunikativ respons og spejling og tilbyde barnet den verbale og nonverbale interaktion og udveksling, som det af mange grunde har brug for, her særligt for at udvikle sit sprog og sin kommunikation.

De mindste børns kontaktformer og pædagogers opmærksomhed på dem er afgørende for børnenes generelle udvikling og trivsel. I denne artikel gælder det især i forhold til børnenes livtag med sprogets og kommunikationens verden og veje: De skal erfare, at her er voksne, som kan vise dem ind i det nære samspil og ud i mødet med verden udenfor gennem nærværende interaktioner.

Denne artikel er tænkt som en inspiration til at undersøge og udvikle de daglige interaktioner i de upåagtede sekvenser i vuggestuens hverdag. Den giver bud på, hvilke opmærksomheder pædagoger kan have, særligt i forhold til de mindste børn. Nedenfor følger to refleksionsspørgsmål, som man kan tage udgangspunkt i, og som knytter sig til artiklens to hovedelementer: vuggestuebørnenes kontaktformer og pædagogernes kommunikative responsivitet.

God fornøjelse!

Refleksionsspørgsmål

Om vuggestuebørns kontaktformer

- ▶ Hvilke kontaktformer bruger de forskellige børn på stuen?
- ▶ Det store vuggestuebarn søger ofte direkte at samtale med dig, men når de mindste søger dig, med et blik, en finger, en lyd, ser du det så som en invitation til samtale? Eller mere til samspil, samvær og leg?
- ▶ Er der nogle kontaktformer, der virker mere effektivt på dig end andre? Hvorfor?
- ▶ Hvilke kontaktformer bruger det enkelte barn især?

Om pædagogens kommunikative responsivitet

- ▶ Hvordan er din kommunikative praksis, når du er på gulvet med børnene?
- ▶ Hvordan er du fysisk placeret i forhold til barnet som "kompetent, men sårbar kommunikator"? Kan han se dit ansigt? Eller sidder han hos dig med ryggen mod din mave? Ligger han, så han ikke kan se dit ansigt?
- ▶ Er du selv "tunet ind"? Har du ro på, så du kan vende din fulde opmærksomhed mod børnene?
- ▶ Hvad er din intention med at sidde på gulvet? Slappe af? Observere på noget særligt? Pjatte? Kilde? Få en leg i gang? Starte en samtale?



Foto 4: Nærværende samspil i øjenhøjde ved vasken.



Foto 5: Synkronicitet og fælles opmærksomhed for tre ved vinduet ind til Lotte, som laver mad.

Artiklen er en formidling af et forskningsprojekt om det sproglige læringsmiljø i vuggestuen, som jeg udførte i 2018-2019 sammen med Irene Salling Kristensen og Line Møller Daugaard. Projektet er beskrevet af Daugaard i hendes artikel "Eftermiddagsmad i vuggestuen" i denne udgave af *Viden om Literacy*.

Referencer

- ▶ Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2012). *Daginstitutionen til hverdag – den upågtede faglighed*. Frydenlund.
- ▶ Børnerådet – Børneindblik (2019). *Voksne skal være nærværende – ikke kun i nærheden*. Analysenotat fra Børnerådet, nr. 2, 6. årgang.
- ▶ Daugaard, L. M. (2020). Eftermiddagsmad i vuggestuen: et rigt kommunikativt og socialt rum. *Viden om Literacy*, nr. 28.
- ▶ EMU (u.å). *Sprogpakken – samtaler i hverdagen*. <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/samtaler-i-hverdagen>
- ▶ EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2018). Temanummer 11: *Børneperspektiver*.
- ▶ Greenberg J., & Weitzman E. (2014). *Sprog i samspil: En praksisnær guide til sproglig og social læring i dagtilbuddets fællesskaber*. Dafolo.
- ▶ Højholt, M. (2017). Please do not disturb. Om at opretholde og skærme nærværende dialoger mellem børn og pædagoger i børnehaver. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 14(4), 1-16.
- ▶ Stern, D. (1995/1985). *Barnets interpersonelle univers*. Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Tomasello, M. (2013). *Constructing a language: A usage based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- ▶ Warming, H. (2017). Børnesyn og børneperspektiver. I: Mortensen, T. H. (red.), *Pædagogiske miljøer og aktiviteter* (kap. 1). Akademisk Forlag.

Om forfatteren

Marie Højholt er pædagog og cand.mag. i lingvistik, lektor ved Pædagoguddannelsen Aarhus og vidensmedarbejder i Sprog og Literacy VIA University College. Hun underviser blandt andet i sprog, fortælling og kulturdiversitet og forsker i sprogudvikling og pædagogisk arbejde med sprog i dagtilbud. Hun har blandt andet udgivet artiklen "Please do not disturb" om at opretholde nærværende dialoger mellem børn og pædagoger i børnehaver: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1551>

Altid masser af **lydrette bøger** til elevernes allerførste læsning

Med gode historier og fine, farverige illustrationer,
der sikrer en god læseoplevelse.



Læs Lydret

Læs Lydret er Alineas serie til de mange begynderlæsere, der har brug for lydrette bøger og en rigtig god læseoplevelse.

Bøgerne er opdelt i fire trin, så du altid finder en bog, der passer til elevens læseniveau.

Der findes gratis opgaver til alle bøger i Læs Lydret.

Download opgaver på laeslydret.alinea.dk og find alle bøger på alinea.dk.

Trin 0 indeholder kun lydrette ord og enstavelsesord på 1-2 bogstaver.


Trin 1 indeholder kun lydrette ord og enstavelsesord på 1-3 bogstaver.

Trin 2 indeholder kun lydrette ord med 1-2 stavelser og 1-5 bogstaver.

Trin 3 indeholder kun lydrette ord med 1-3 stavelser og 1-6 bogstaver.







Tidlig literacy på pædagoguddannelsen – et underskud af viden?

IDA KORNERUP, PH.D., LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, BENTE REIMANN JENSEN, MA, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, SHARMILA HOLMSTRØM JUHLIN, LEKTOR, CHEFKONSULENT, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, VIBEKE SCHRØDER, PH.D., DOCENT, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, LIV GJEMS, PROFESSOR, DR.POLIT., UNIVERSITETET I SØRØST - NORGE OG BENTE VATNE, DOCENT, HØGSKULEN I VOLD, NORGE

Denne artikel præsenterer udvalgte resultater fra et nordisk komparativt forskningsprojekt, *Tidlig literacy i pædagoguddannelsen og i praksis* (2017-2020), som har undersøgt de nationale retningslinjer samt pædagogstuderendes oplevede læringsudbytte af undervisningen på pædagoguddannelsen i forhold til tidlig literacy i Danmark, Norge og Sverige. I artiklen anvendes udelukkende data fra første del af projektet, hvor kun Norge og Danmark deltog. Resultaterne viser signifikante forskelle mellem den danske og den norske pædagoguddannelse på tidlig literacyområdet samt en diskrepans mellem, hvad de studerende møder i forhold til tidlig literacy i hhv. uddannelsen og i praksis.

Vigtigheden af pædagogisk faglighed og uddannelse

Undersøgelser viser, at børns tidlige erfaringer og læring har stor betydning både for et godt børneliv her og nu og for børns fremtidige læringsmuligheder (Heckmann & Masterov, 2007). Det er derfor med god grund, at 0-6-årsalderen i mange år har været genstand for omfattende forskning, som peger på vigtige fund i arbejdet henimod at give alle børn lige livschancer (Sylva et al., 2010; Egmont Fonden, 2016).

I Danmark går 97 procent af alle børn i dagtilbud (KL, 2017), og derfor bliver det vigtigt, at det pædagogiske personale har et solidt fagligt fundament at trække på, når de tilrettelægger læringsmiljøer. Internationale undersøgelser pointerer desuden betydningen af pædagogers professionelle uddannelse og sammenhængen mellem denne og børns fremtidige liv og udvikling (Sylva et al., 2004; 2010). Kun få studier har imidlertid haft fokus på både indholdet af pædagoguddannelsen, og hvordan professionshøjskolernes udmøntning af indholdet korresponderer med den lovgivning, der er gældende på dagtilbudsområdet i forhold til tidlig literacy (fx Dagtilbudsloven, 2019; Styrkede læreplaner, 2018). Dette har forskningsprojektet *Tidlig literacy i pædagoguddannelsen og i praksis* undersøgt. Denne artikel stiller skarpt på den danske vinkel og rejser spørgsmålet: *Hvad ved pædagogstuderende om tidlig literacy, og hvad forventer afdagterfeltet (her daginstitutionsområdet), at de ved?*

Vores forskningsfokus er primært rettet mod viden, mål og praksis inden for tidlig literacy på pædagoguddannelses- og daginstitutionsområdet, herefter kaldet *tidlig literacyfeltet*.

Tidlig literacy – hvilke lovmæssige krav stilles til daginstitutionsområdet?

Når studerende efter endt uddannelse ansættes i en daginstitution, møder de bl.a. forventninger til, at de er i stand til fx at bestemme, om et barn skal sprogvurderes, hvilket i sig selv er en sprogvurdering. De skal kunne iværksætte handleplaner på det sproglige og kommunikative område, såvel for barnet som for børnegruppen, og de skal kunne tilrettelægge læringsmiljøer, der understøtter barnets sproglige og kommunikative udvikling (Dagtilbudsloven, 2019; Styrkede læreplaner, 2018). Imidlertid har dette relativt høje samfundsmæssige fokus på pædagogers arbejde med børns sproglige og kommunikative udvikling i de nationale curricula i Danmark indtil videre kun i mindre grad skabt forskningsbaseret viden om, hvordan dette manifesterer sig på pædagoguddannelsen (Markussen-Brown, 2015; Brostrøm et al., 2012).

” Når studerende efter endt uddannelse ansættes i en daginstitution, møder de forventninger til, at de er i stand til at bestemme, om et barn skal sprogvurderes, hvilket i sig selv er en sprogvurdering.

Hvad er tidlig literacy?

Literacy er ikke et entydigt begreb, men er genstand for en varietet af forståelser og tolkninger, fra individuelt tillærte læse- og skrivekompetencer til sociokulturelle praksisser med forskellige formål og funktioner (Gee, 2001; Snow, 2008). Med projektets sociokulturelle udgangspunkt ser vi tilegnelsen og udviklingen af literacykompetencer som en livslang proces, hvor fremdriften er båret af barnets medfødte behov for at indgå i sociale og kulturelle fællesskaber, og hvor barnets møde med det skriftsproglige univers ændrer sig over tid, idet det formes og udvikles i den tid, det er forankret i (Bruner, 1999; Tomasello, 2003; Vygotskij, 1974; Gjems, 2016; Bodrova & Leong, 2007).

I forskningsprojektet ser vi altså tidlig literacy ikke blot som en færdighed, men som kompetencer til at anvende sproget i alle dets former (verbalsprog og symbolsprog) til særlige formål i forskellige sociale sammenhænge. Ordet *tidlig* refererer her til perioden fra 0-6 år i barnets liv, som indeholder færdigheder, viden og adfærd, som formodes at være udviklingsmæssige forstadier til den skriftsproglige udvikling (bl.a. Whitehurst & Lonigan, 1998; Gjems, 2016).

Ud fra et sociokulturelt perspektiv skal barnet således møde pædagoger, som kan tilrettelægge differentierede læringsmiljøer med udgangspunkt i et grundlæggende kendskab til barnets sproglige og kommunikative udvikling samt til sprogets medierende rolle og potentiale (Neuman & Cunningham, 2009; Sandvik et al., 2014). Pædagoger skal med andre ord understøtte barnet i at sætte ord på og give udtryk for sine tanker, ønsker, følelser og oplevelser, såvel sammen med andre børn som med voksne (Dickinson et al., 2006). Spørgsmålet er, om pædagoguddannelsen rustet dem til dette.

Metode – hvad gjorde vi?

I projektet *Tidlig literacy på pædagoguddannelsen og i praksis* undersøgte vi både de nationale mål inden for tidlig literacyfeltet og de studerendes oplevede læringsudbytte fra pædagoguddannelsen i Norge og Danmark. Datagrundlaget spænder bredt, fra dybdegående dokumentanalyser, undervisnings- og praksisobservationer til interview og spørgeskemaundersøgelser med pædagogstuderende og pædagoger i praksis. De data og analyser, vi her refererer til, stammer fra den første runde i 2017 og baserer sig på en spørgeskemaundersøgelse med svar fra 199 norske studerende (fra to forskellige professionshøjskoler) samt 90 danske besvarelser fra en stor professionshøjskole med bachelorstuderende på forskellige lokationer. Alle skemaer blev udleveret i forbindelse med en undervisningssession og indsamlet umiddelbart

efter. Derefter blev besvarelsenerne behandlet og analyseret i et databehandlingsprogram (SPSS), først nationalt og derefter komparativt¹.

” I projektet Tidlig literacy på pædagoguddannelsen og i praksis undersøgte vi både de nationale mål inden for tidlig literacyfeltet og de studerendes oplevede læringsudbytte fra pædagoguddannelsen i Norge og Danmark.

I nærværende artikel har vi anvendt de komparative analyser fra de norske og danske undersøgelser som udgangspunkt for perspektivering af de danske undersøgelsesresultater.

Projektets videnforståelse

Dette projekts videnforståelse har dannet afsæt for de spørgsmål, der indgik i spørgeskemaerne, og vil derfor kort blive belyst her.

Vi arbejder ud fra en sociokulturel og situeret forståelse af viden og læring, en tilgang, der bygger på bl.a. Dewey (Brinkmann, 2006), Vygotsky (1974) samt Lave & Wenger (2003). Her er hovedpointen, at viden og læring er tæt forbundet og knyttet til mening. Viden genereres gennem deltagelse i fællesskabet med andre. Med uddannelsesforskningen og Borko (2004) som afsæt vil vi endvidere pege på, at der er sammenhæng mellem kvaliteten af de studerendes læring og børnenes læring samt dilemmaet i, at vi gerne vil øge kvaliteten i børns læring, når vi ikke ved nok om, hvordan vi øger kvaliteten i de studerendes læring.

Ifølge Borko (2004) må kommende pædagoger have viden om deres egne læreprocesser, før de bliver i stand til at varetage og understøtte børnenes læreprocesser. Borkos pointe er, at der er en sammenhæng mellem uddannelsesdidaktikken og den indholdsviden (fx om tidlig literacy), som den uddannede pædagog står med. Det er ikke nok kun faktisk at tilegne sig en viden, den skal også give mening, når den skal anvendes i praksis.

Netop dette har uddannelsespsykologen Lee Shulman (1986) arbejdet med gennem det, han kalder Pedagogical Content Knowledge (PCK), som på dansk kan oversættes til 'den pædagogiske indholdsspecifikke viden og kompetence' (PIVK) (Ellebæk & Nielsen, 2016).

I dette projekt har vi anvendt begrebet PIVK² til at skærpe, hvad det fagdidaktiske indhold kan være i forhold til tidlig literacy, og derefter koblet det på Shulmans (1986) tredeling af viden: at vide, hvad der skal gøres (faktuel viden), at vide hvordan (procedural viden) og endelig at vide hvorfor (metaviden, refleksion, analyse og forståelse af faktuel viden)³. I nedenstående model ses de tre former for viden koblet til tidlig literacybegrebet, nemlig *hvad* pædagogen skal gøre, *hvordan* pædagogen skal gøre det, og *hvorfor* pædagogen skal gøre det.

1 For at undersøge reliabiliteten er der anvendt Cronbachs Alpha. I undersøgelserne af forskelle i de enkelte svar er der anvendt t-test. Desuden er der anvendt Cross tables and Chi square i forhold til undersøgelser af enkelt variable.

2 Herefter benævnt som pædagogers kompetencer og viden om tidlig literacy

3 I forskningsdesignet indgår en dokumentanalyse, der afdækker PIVK. Grundet begrænset plads i denne artikel kommer vi kun sporadisk ind på denne del af undersøgelsen.



Figur 1: Schulmans tre former for viden koblet til tidlig literacyområdet.

Spørgsmålene i spørgeskemaet til de studerende var struktureret indenfor de tre vidensformer, hvilket betød, at vi kunne differentiere mellem svarene fra de norske og de danske studerende og dermed komme tættere på nationale forskelle og bagvedliggende rationaler.

Komparative analyser – forskelle og ligheder

Ud fra de komparative analyser af den danske og den norske pædagoguddannelse kommer vi her tættere på de underliggende rationaler i uddannelsestænkningen og tilrettelæggelsen (Blömeke & Paine, 2008).

De danske resultater fordeler sig i tre sammenhængende spor:

- Spor 1:** Den småbørnspædagogiske tradition
- Spor 2:** Den pædagogiske indholdsspecifikke viden og kompetence samt uddannelsestænkning
- Spor 3:** Skabelse af mening og sammenhæng hos de studerende.

Undersøgelsen peger overordnet på, at der er stor lighed i de danske og de norske studerendes tilgang til småbørnspædagogik (spor 1), mens der til gengæld viste sig signifikante forskelle, både hvad angår de studerendes viden om tidlig literacy i alle tre vidensformer (spor 2) og de studerendes mulighed for gennem undervisningen at skabe mening og sammenhæng i den praksis, de møder gennem uddannelsen (spor 3). I det følgende præsenteres analysen af spor 2, mens spor 1 og 3 kun berøres perspektiverende.

Spor 2: Pædagogers kompetencer og (u)viden om tidlig literacy fra uddannelsen (PIVK)

I spørgeskemaundersøgelsen er 20 ud af 58 spørgsmål relateret til børns sproglige og kommunikative tilegnelse og udvikling. Når vi retter blikket mod det faglige fundament, som den sprogpedagogiske praksis skal bygge på, hvis daginstitutionerne skal gøre en forskel for alle børns fremtidige læringsmuligheder, ser vi signifikante forskelle, især i kategorien Børns sproglige udvikling, hvilket de næste tre eksempler viser.

I hvilken grad har du gennem pædagoguddannelsen tilegnet dig viden om børns sprogtilegnelse?

Eksempel 1: At der er sammenhæng mellem ordforråd og det at lære at læse (faktuel viden)

	I mindre grad, %	I nogen grad, %	I høj grad, %	I meget høj grad, %
Danske studerende N = 90	21,6	40,9	27,3	10,2
Norske studerende N = 199	1,0	8,5	42,8	47,7

Resultaterne ovenfor viser, at over halvdelen af de danske studerende kun 'i mindre' eller 'i nogen grad' oplever, at de gennem deres uddannelse har tilegnet sig faktisk viden om, at der er sammenhæng mellem barnets ordforråd og det at lære at læse, hvorimod de norske studerende i langt højere grad vurderer at have en tilstrækkelig faglig viden på dette område.

” Over halvdelen af de danske studerende oplever kun 'i mindre' eller 'i nogen grad', at de gennem deres uddannelse har tilegnet sig faktisk viden om, at der er sammenhæng mellem barnets ordforråd og det at lære at læse...

Dette fund er interessant i relation til projektets videnforståelse, som ser en sammenhæng mellem de pædagogstuderendes læring og børnenes læring. Fundene viser, at denne sammenhæng er relativt svag i en dansk kontekst, hvilket får betydning, når vi gerne vil øge kvaliteten i børns læring i forhold til tidlig literacy. For at opnå dette må vi ligeledes øge kvaliteten i de studerendes læring i forhold til tidlig literacy.

I hvilken grad har du gennem pædagoguddannelsen tilegnet dig viden om børns sprogtilegnelse?

Eksempel 2: Hvordan du kan fremme de yngste børns sprogtilegnelse (procedural viden)

	I mindre grad, %	I nogen grad, %	I høj grad, %	I meget høj grad, %
Danske studerende N = 90	18,2	37,5	31,8	12,5
Norske studerende N = 199	1,5	19,6	44,7	34,2

Resultaterne fra skemaet ovenfor viser, at under halvdelen af de danske studerende (44,3 procent) mener, at de 'i høj grad' eller 'i meget høj grad' har tilegnet sig viden om, hvordan de understøtter de yngste børns sprogtilegnelse, hvorimod 78,9 procent af de norske studerende svarer, at de har tilegnet sig denne viden under uddannelsen.

Her gælder ligeledes, at *viden om hvordan* er spinkel i de danske besvarelser. Dette er ikke kun betydningsfuldt i forhold til de studerendes udbytte af de pågående læreprocesser, men får konsekvenser for børnenes sprogtilgængelighed i praksis, fx pædagogers tilrettelæggelse af tidlig literacylæringsmiljøer.

I hvilken grad har du gennem pædagoguddannelsen tilegnet dig viden om børns sprogtiltagelse?

Eksempel 3: Hvorfor der er en sammenhæng mellem sprog og læring (metaviden)

	I mindre grad, %	I nogen grad, %	I høj grad, %	I meget høj grad, %
Danske studerende N = 90	5,6	35,6	45,6	13,3
Norske studerende N = 199	1,5	16,1	50,8	31,7

Resultaterne af ovenstående eksempel viser, at 58,9 procent af de danske studerende vurderer, at de gennem deres uddannelse har tilegnet sig viden om, hvorfor der er sammenhæng mellem sprog og læring, mens det tilsvarende tal for de norske studerende er 82,5 procent.

Det tredje eksempel viser, at også de danske studerendes metaviden om sammenhængen mellem sprog og læring er mindre robust end de norske studerendes, hvilket gør det vanskeligt, når de senere som pædagoger skal træffe kvalificerede sprogpædagogiske valg samt reflektere over de valg, de træffer.

” De danske studerendes metaviden om sammenhængen mellem sprog og læring er mindre robust end de norske studerendes.

Analysens fund viser således, at de danske studerendes besvarelser på alle tre parametre fremtræder betydningsfuldt *mindre* inden for alle tre videnskategorier.

Analyse af uddannelsesdokumenter fra pædagoguddannelserne i Norge og Danmark

For at forstå og forklare de signifikante forskelle, der findes inden for pædagogers kompetencer og viden om tidlig literacy (PIVK), foretog vi dybdegående dokument- og diskursanalyser (Fairclough, 2008) af undervisningen på pædagoguddannelsen, ligesom vi så på sammenhængen mellem undervisningsindhold og de pædagogiske læreplaner gennem diverse policydokumenter, såsom nationale retningslinjer og bekendtgørelser, studieordninger, læreplaner mv. Her fandt vi, at der i de norske uddannelsesdokumenter er et stærkere fokus på børns sprogudvikling, kommunikation og børns litteratur end i de danske uddannelsesdokumenter. De norske studerende har to undervisningsområder: 1) Sprog, tekst og matematik samt 2) Børns udvikling, leg og læring. Derudover ligger pædagogik som gennemgående tema i alle områder. De danske studerende, der deltog i denne spørgeskemaundersøgelse, var på en overgangsordning fra 2007- til 2014-uddannelsen, hvor de havde fået undervisning i både DKK (Dansk, Kultur og Kommunikation) samt pædagogik, der i 2007-uddannelsen var et bredt område i lighed med den norske uddannelse. Vi ved også, at der fra 2007- til 2014-bekendtgørelsen skete en nedprioritering af *tidlig literacyfeltet*, der

medførte, at børns sprog, læsning og kommunikation *kun* indgår i viden- og kompetencemålene i modulet 'Omsorg, læring og udvikling'. Dette på trods af den indførte dagtilbudsspecialisering. Vi ved ikke, hvordan nedprioriteringen har påvirket de studerendes besvarelser, eller om det har påvirket underviserens tilgang til disse studerende. Dette skal sammenholdes med, at der i samme periode har været et stigende samfundsmæssigt fokus på det sprogpædagogiske arbejde i dagtilbud, og at der er stigende efterspørgsel på efter- og videreuddannelse af pædagoger på dette område (her baseret på dokumentanalyser og søgning på videreuddannelse/kurser inden for literacyfeltet).

En anden forskel, som har betydning for tilrettelæggelsen af uddannelsen i de to lande i forhold til tidlig literacyfeltet (PIVK), er, at de norske professionshøjskoler har indskrevet i deres bekendtgørelse, at alle kundskabsområder skal være forankret i et forskningsmiljø med relevans for uddannelsen, og at de studerende fra uddannelsens begyndelse skal tilegne sig forskningskompetencer. I Danmark er det først med 2014-bekendtgørelsen, at der tales om forskningsforankret undervisning, men vi har ikke, som i Norge, undervisningsmiljøer, der er forskningsforankrede. Det vil sige, at det ikke er undervisere, der selv er fordybet i eller forsker på dette område, der underviser.

En sidste afgørende forskel i uddannelsestænkningen er forskellene i orkestreringen af de studerendes praktik. Mens den i Norge udgør et element i og af undervisningen og ledes af underviserne på professionshøjskolen ud fra et uddannelsesrationale, så er den danske praktik orkestreret ud fra et samfundsmæssigt økonomisk rationale, hvor der er tale om et ansættelsesforhold og ikke et undervisningsforhold. Vejledningen forstås af en praktiker, hvor professionshøjskolen kun er ansvarlig for indkald undervejs. De danske studerende har i alt 12 ugers øvelsespraktik samt to gange seks måneders lønnet praktik (ifølge 2007-ordningen), mens de norske studerende 'kun' har i alt 100 dages praktik fordelt gennem hele uddannelsen. Vi kunne således have forventet, at de danske studerende, der havde tilbragt langt mere tid i praktikken end de norske studerende, i deres besvarelser havde vurderet et større proceduralt læringsudbytte, men dette gør sig ikke gældende.

Opsamling på de tre spor fra analyserne

Vi præsenterede tidligere tre sammenhængende spor, som resultaterne fra den danske undersøgelse fordelte sig i.

Det første spor, *Den småbørnspædagogiske tilgang*, har gennem mange år været præget af en socialpædagogisk tilgang (Bennet, 2010) med et højt fokus på en børnecentreret pædagogik. Og det er inden for denne, at vi finder de største ligheder i de komparative analyser mellem Danmark og Norge. Når det handler om synet på leg, omsorg og læring, er der gennemgående stor enighed i de danske og norske besvarelser.

Det andet spor, *Den pædagogiske indholdsspecifikke viden og kompetence samt uddannelsestænkning (PIVK)*, som gennemgået ovenfor, viste signifikante forskelle i hhv. policydokumenterne og i de studerendes besvarelser af spørgeskemaerne: Dokument- og diskursanalyser af norske og danske uddannelsesdokumenter viste et indholdsmæssigt større fokus på tidlig literacy i de norske dokumenter samt et anderledes bagvedliggende rationale i forhold til organiseringen af de studerendes praktik. Ligeledes viste vores analyser store forskelle i de danske og de norske studerendes besvarelser i forhold til såvel faktuel, procedural samt metaviden. Disse forskelle kan bl.a. få stor betydning for, hvilket fokus pædagoger har i forhold til børns sproglige og kommunikative læreprocesser, samt hvordan pædagoger tilrettelægger tidlig literacylæringsmiljøer og dermed også på børns sprogtilgængeligheds muligheder i praksis.

” Dokument- og diskursanalyser af norske og danske uddannelsesdokumenter viste et indholdsmæssigt større fokus på tidlig literacy i de norske dokumenter.

Det tredje spor, *Skabelse af mening og sammenhæng hos de studerende*, viser ligeledes betydelige forskelle mellem de norske og de danske studerende. Fra undervisningsobservationer og interviews med uddannede pædagoger ved vi, at der savnes viden om tidlig literacy i praksisfeltet. Det handler dermed ikke kun om de studerendes egen genkendelse af teori og praksis i forhold til tidlig literacy, men også om den adgang til viden om tidlig literacy, der er i praksisfeltet selv. Her kan det være vanskeligere at skabe genkendelse og mening mellem teori og praksis, når de studerendes praktik samtidig er underlagt hverdagslivets rationaler, tid, praktiske opgaver og handletvang. Den danske studerende er i højere grad end den norske studerende nødt til at skabe sig mening og genkendelse i praktikken på praksissens betingelser, hvilket måske godt kan gøre det svært at forene og genkende de tre vidensformer: *hvad, hvordan og hvorfor*.

Afrunding – et underskud af viden?

Vi startede vores artikel med spørgsmålet om, hvad pædagogstuderende ved, og hvad aftagerfeltet forventer, at de ved. Det var vores afsæt, at dagtilbuddet er en væsentlig arena for barnets tidlige literacyudvikling, hvilket ikke kun vedrører at klare sig godt både verbal- og skriftsprogligt, men også at barnet udvikler sig til at blive en god samtalepartner. Tidlig literacy er politisk højt prioriteret, men både praksis og pædagoguddannelsen viser i vores undersøgelser et underskud af viden på dette område. Så vores svar på indgangsspørgsmålet må være, at der er en diskrepans mellem, hvad der efterspørges i praksis, og prioriteringen af tidlig literacy i den danske pædagoguddannelse. Vores komparative undersøgelser viste, at begge lande har et solidt fagligt fundament, når der er tale om leg, læring og omsorg, men at de norske pædagogstuderende gennemgående lå signifikant højere i deres vurderinger af læringsudbyttet end de danske studerende, når det handlede om specifik viden inden for tidlig literacy. Det kalder på mere opmærksomhed og udvikling af det fagligt specifikke område inden for tidlig literacy. Området skal både have større fokus i pædagoguddannelsen og i videreuddannelsen, ligesom det skal prioriteres højere som forsknings- og udviklingsområde på professionshøjskolerne, så både undervisere, praktikere og studerende kan være med til at skabe viden i uddannelse og i praksis.

Referencer

- ▶ Bennet, J. (2010). Pedagogy in early Childhood Services with Special reference to Nordic Approaches. *Psychological Science and Education*, 3, 15-21.
- ▶ Blömeke, S., & Paine, L. (2008). Getting the fish out of the water: Considering benefits and problems of doing research education at an international level. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 2027-2037.
- ▶ Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Play and Early Literacy: A Vygotskian Approach. I: Roskos, K. A., & Christies J. F. (red.), *Play and Literacy in Early Childhood* (kap. 11). Routledge.
- ▶ Borko, H. (2004). Professional Development and teacher learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 1-49.
- ▶ Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Broström, S., Jensen, A. S., & Hansen O. H. (2012). *Undersøgelse af sprogpedagogik (early literacy) i danske børnehaver*. Forskningsrapport. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) og Lærerstandens Brandforsikring.
- ▶ Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Forlaget Klim.
- ▶ Dagtilbudsloven (2019). Retsinformation LBK nr 824 af 15/08/2019.

- ▶ Dickinson, D. K., McCabe, A., & Essex, J. E. (2006). A Window of Opportunity We Must Open to All: The Case for Preschool with High-Quality Support for Language and Literacy. I: Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (red.), *Handbook of Early Literacy Research*. The Guildford Press.
- ▶ Egmont Fonden (2016). *En bedre start*. http://egmontrapporten.dk/pdf/ER2016_20x27_J_72dpi_spread%5B1%5D.pdf
- ▶ Ellebæk, J. E., & Nielsen, B. L. (2016). Pedagogical Content Knowledge. Et tiltrængt naturfagdidaktisk forskningsfelt I Danmark? *MONA*, 2016, 37-55.
- ▶ Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Gee, J. P. (2001). *Social Linguistic and Literacies. Ideology in Discourses*. Routledge.
- ▶ Gjems, L., (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- ▶ Heckmann, J., & Masterov, D. V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Economic Perspectives and Policy*, 29(3), 446-493.
- ▶ KL (2017). *Godt på vej – Dagtilbuddets betydning*. KL. <https://www.kl.dk/media/10887/godt-paa-vej-dagtilbuddets-betydning.pdf>
- ▶ Lave, J., & Wenger, E (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Markussen-Brown, J. (2015). *Establishing Quality in Preschool Language and Literacy Environments*. Syddansk Universitet.
- ▶ Neuman, S.B., & Cunningham, L. (2009): The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, (2) 532-566.
- ▶ Sandvik J. M., van Daal, V. H. P., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28-52.
- ▶ Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- ▶ Snow, C. (2008). What Counts as Literacy in Early Childhood? I: McCartney, K., & Phillips, D. (red.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (s. 274-294). Blackwell Publishing Ltd.
- ▶ Sylva, K. E., Melhuish, P., Sammons, I., Siraj-Blatchford, I., & Taggart B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Final Report: A Longitudinal Study*. Funded by the DfES 1997-2004. The Institute of Education.
- ▶ Sylva, K., Melhuish, P., Sammons, I., Siraj-Blatchford, I., & Taggart B. (2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Routledge.
- ▶ Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- ▶ Vygotskij, L. (1974). *Tænkning og sprog*. Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 3, 848-872.

Dokumenter

Danske dokumenter

- ▶ 2007-uddannelsen: Retsinformation: BEK nr. 220 af 13/03/2007.
- ▶ 2014-uddannelsen gældende: Retsinformation: BEK nr. 354 af 07/04/2017.
- ▶ Den styrkede pædagogiske læreplan. Børne- og Undervisningsministeriet (2018). <https://www.uvm.dk/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/den-styrkede-paedagogiske-laereplan>
- ▶ Studieordning 2014, Københavns Professionshøjskole.

Norske dokumenter:

- ▶ Kunnskapsdepartementet 2012 - Forskrift for barnehagelærerutdanning.
- ▶ Kunnskapsdepartementet 2017 - Forskrift for barnehagens innhold og oppgaver.
- ▶ Kunnskapsdepartementet 2018. Nationale retningslinjer barnehagelærerutdanning.

Om forfatterne

Ida Charlotte Kornerup er ph.d. og lektor ved Københavns Professionshøjskole. Hun er uddannet socialpædagog, cand.pæd. i almenpædagogik og didaktik samt har en ph.d. i uddannelsesforskning. Hun har undervist på Pædagog- og Videreuddannelsen, været ansat i Nationalt Videncenter for In- og Eksklusion (NVIE) samt forsket i social inklusion, små børns læring og sprog, kvalitet i dagtilbud og børns rettigheder. Hun er medstifter af Nordisk Netværk for Børns Ret til Involvering i Socialt og Pædagogisk Arbejde, ligesom hun deltager i flere nordiske forskningsprojekter.

Bente Reimann Jensen er lektor i Videreuddannelsen på Københavns Professionshøjskole. Hun er uddannet lærer, speciallærer (logopædi) samt MA i børns sprog. Har arbejdet som talehørekonsulent i PPR-regi og varetager nu konsulent- og undervisningsopgaver inden for områderne logopædi og børns sprog. Derudover er hun projektleder på forskningsprojektet *Tidlig literacy i pædagoguddannelsen og i praksis* (2017-2020) samt det toårige Nordplus-finansierede projekt *Early Childhood Education and Care in the Field of Early Literacy* (2019-2021).

Sharmila Holmstrøm Juhlin er lektor i pædagogik og chefkonsulent ved Københavns Professionshøjskole. Beskæftiger sig med dagtilbuds- og socialpædagogik, særligt på 0-6-årsområdet. Indgår på Københavns Professionshøjskole i det tætte samarbejde med Børne- og Undervisningsministeriet og forskellige danske kommuner omkring kompetenceløftsinitiativerne om Ny styrket læreplan og Barnets første 1000 dage. Dertil varetager Sharmila Holmstrøm Juhlin en konsultativ rolle i kommunernes implementeringsarbejde.


Vibeke Schrøder er ph.d. og docent på Institut for Læreruddannelse på Københavns Professionshøjskole. Vibeke Schrøder er faglig leder af forsknings- og udviklingsprogrammet Digitalisering i Skolen. Programmet forsker og udvikler inden for teknologiforståelse som ny faglighed og i innovative digitale læreprocesser i skolen. Hun forsker i læreprocesser og sprog, kultur og materialitet i daginstitutioner, skoler og lærer- og pædagoguddannelse med særligt fokus på praksisnær forskning. Ansvarshavende redaktør på tidsskriftet Studier i Læreruddannelse og -profession.

Liv Gjems er uddannet cand.paed. og dr.polit. Hun arbejder som professor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har forsket på og skrevet om barns læring om språk og gjennom språk. Hun har ledet et forskningsprosjekt om hverdagssamtaler i barnehagen og et om pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningen, begge finansiert av Norges Forskningsråd. Gjems har vært involvert i det longitudinelle *Gode barnehager for barn i Norge* (GoBaN) forskningsprosjektet.

Bente Vatne er tilsatt som dosent i pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Hun har lang erfaring som lærerutdanner, og har vært involvert i flere nasjonale og nordiske forskningsprosjekt. Disse har fokus på språk i barnehagen og barnehagelærerutdanningen, og er finansiert av Norges Forskningsråd. Vatne er medleder i forskningsprosjektet *Veiledning i høyere utdanning*, og er involvert i forskningsprogrammet *Supervisors' work on doctoral studies* ledet av Mikhail Gradovski ved Universitetet i Stavanger.







Literacy på pædagoguddannelsen?

MARIANNE ESKEBÆK LARSEN, LEKTOR VED INSTITUT FOR PÆDAGOGUDDANNELSE, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Der er stor pædagogisk, politisk og forskningsmæssig bevågenhed på børns sprog. Sprogudviklingskoncepter og -projekter, bøger samt forskningsrapporter udkommer i en lind strøm, og politikere og forældre efterspørger pædagoger, som kan understøtte børns literacykompetencer. Det er derfor paradoksalt, at området nærmest er forsvundet i praksis på pædagoguddannelsen.

I denne artikel vil jeg se på, hvorfor det tilsyneladende forholder sig sådan gennem en læsning af det aktuelle lovgrundlag for uddannelsen. Dernæst vil jeg opliste og uddybe udvalgte undervisnings erfaringer fra tretten adspurgte undervisere på landets pædagoguddannelser. Artiklen er tænkt både som inspiration til måder, hvorpå literacy kan indgå i uddannelsen, og som problematisering af de eksisterende rammer.

Begrebet literacy på pædagoguddannelsen

Begrebet *literacy* er forholdsvist nyt i dansk pædagogisk praksis, men efterhånden veletableret i forsknings- og undervisningssammenhænge¹. Således også på pædagoguddannelsen.

Jeg har kontaktet tretten undervisere fra pædagoguddannelsen på de seks eksisterende professionshøjskoler i Danmark². Kontakterne er muliggjort gennem det nationale netværk for sprog og literacy, som Lena Basse, Jakob Matthiesen og jeg stiftede tilbage i 2017 (se tekstboksen *Netværk for sprog og literacy* sidst i artiklen). Undviserne er blevet spurgt til følgende:

- ▶ Hvad er din vurdering af literacyfeltets status og vilkår på pædagoguddannelsen?
- ▶ Har du mulighed for at uddybe, hvad du helt konkret gør, eksempelvis i form af undervisningsforløb/planer?

De adspurgte undervisere giver udtryk for en bred forståelse af literacy, som handler om børns undersøgende, legende tilgang til sprog, herunder også skriftsprog. En forståelse som indbefatter samtaler, litteratur m.m. Her er nogle eksempler fra de modtagne svar:

- ▶ ”Min hensigt er endvidere at folde sprogbegrebet ud til også at omfatte børns æstetiske sprogbrug og kommunikation.”

1 Når det gælder de 0-6-årige plejer man at tale om *early literacy* og *emergent literacy*, men for nemheds skyld bruger jeg udelukkende betegnelsen *literacy*.

2 En kæmpe stor tak til Kasper Moes Drevsholt, Helle Hovgaard Jørgensen, Margrethe Hjerrild, Lene Gutzon Münster, Maria Christina Behnke, Anne Katrine Rask, Irene Salling Kristensen, Kirsten Vagn Andersen, Edith Rose, Inge Winther Bjerregaard, Mette Siersted, Rikke Funderup og Marie Weber for jeres bidrag og generøse tilbagemeldinger. Trods geografisk spredning aspirerer mikroundersøgelsen på ingen måde til at være repræsentativ.

- ▶ ”Jeg underviser i børnelitteratur. Her er intentionen, at de studerende får øje for de forskellige undergenerer inden for børnelitteratur med særlig vægtning på postmoderne børnelitteratur og børnelitteratur som æstetisk artefakt mhp. at øge og skærpe deres vurderingskriterier.”
- ▶ ”En sociokulturel tilgang til literacy fremfor at tænke det som en standard for, hvad der er passende, at børn lærer, altså en ’skolet’ forståelse. Mennesker leger og lærer sprog, kommunikation, fortællinger osv. i sociale og kulturelle sammenhænge og udtrykker sig gennem forskellige materialiteter og teknologier.”

Jeg sammenfatter den literacyforståelse, underviserne giver udtryk for i det følgende: Literacy inkluderer tegn, symboler, billeder, tale, sang, rim og remser, fingerlege og fortællinger (Solstad et al., 2018). Begrebet har altså i den her sammenhæng et multimodalt perspektiv med afsæt i klassiske pædagogiske praksisformer som fortælling, sang, rim og remser m.m. fremfor det, en af underviserne kalder ”en ’skolet’ forståelse, som man eksempelvis kender det fra testkulturen”.

Netop den såkaldt skolede sprogpædagogiske tilgang bliver stærkt problematiseret af Dion Sommer. Sommer kritiserer det, han kalder ’instruktionspædagogik’, som er karakteriseret ved test og læringsmålsstyring, og som handler om at gøre børn konkurrencedygtige og klar til skolen. Sommer mener, at sprogprojekter som ’Spell’ og ’Fart på sproget’ ved professor D. Bleses m.fl. er udtryk for en sådan træningstilgang, og at de eventuelle positive effekter i bedste fald forsvinder med tiden og i værste fald risikerer at skade barnet (Sommer, 2017). Jeg hverken kan eller skal vurdere, hvorvidt Sommers kritik er berettiget, men hvis Sommer og andre frygter, at man med literacybegrebet som løftestang nu vil til at ’skoleficere’ vuggestue og børnehaver, er det ikke den intention, som de adspurgte undervisere giver udtryk for. Tværtimod. De synes i høj grad at tage afsæt i ’det hele barn’ og ’legende læring’, som Sommer plæderer for (Sommer, 2017), hvilket eksempelvis aktiviteten ’Sprogfitness’, som beskrives senere i artiklen, bevidner.

”Jeg lusker sprog og litteratur ind”

Adspurgt til, hvordan de deltagende undervisere oplever literacyfeltets status og vilkår, er der samstemmende en oplevelse af, at literacyfeltet er truet og marginaliseret. De formulerer eksempelvis, hvordan de ”kæmper for sagen”, ”holder ved med næb og kløer” og ”lusker sprog og litteratur ind”, og at området er ”bekymrende lavt prioriteret”. Det fremgår, at trængslen af læringsmål gør det vanskeligt at prioritere literacy, da man som underviser skal ”kæmpe” med sine kollegaer om pladsen i forhold til de andre faglige områder. Desuden afhænger indsatsen af, hvordan de pågældende teams organiseres. Det er ikke altid givet, at der i hvert team er en underviser med literacyfaglig ballast, og selv hvis der er, er det ikke sikkert, at vedkommende får mulighed for at undervise i literacy, da det afhænger af timetal og organisering. Fraværet af fag og trængslen af læringsmål med dertil følgende kamp om pladsen samt den vilkårlighed, organiseringen medfører, har betydet, at literacyfeltet på pædagoguddannelsen opleves som overordentligt udfordret.

” Det fremgår, at trængslen af læringsmål gør det vanskeligt at prioritere literacy, da man som underviser skal ”kæmpe” med sine kollegaer om pladsen i forhold til de andre faglige områder.

Literacy i lovgrundlaget for pædagoguddannelsen

Pædagoguddannelsen blev reformeret i 2014. De mest mærkbare ændringer ved 2014-reformen er afskaffelsen af fagene. Fag er erstattet af moduler, som indeholder et overordnet kompetencemål og en overordentlig stor mængde udspecificerede videns- og færdighedsmål. Uddannelsen er bygget således op, at den studerende i ca. et år har et grundforløb, hvorefter han/hun kan specialisere sig i én af tre retninger: 1) dagtilbudspædagogik, 2) skole- og fritidspædagogik og 3) social- og specialpædagogik. Jeg vil i det følgende tage udgangspunkt i Bekendtgørelsen til uddannelsen som professionsbachelor til pædagog (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017), som udgør det nuværende juridiske grundlag for uddannelsen.

Historiske fakta om pædagoguddannelsen

Pædagoguddannelsen er Danmarks største videregående uddannelse. Det er en såkaldt enhedsuddannelse, hvilket betyder, at man uddannes til at arbejde med børn og unge samt unge og voksne med funktionsnedsættelser og sociale udfordringer.

Uddannelsen har været en generalistuddannelse siden 1992. Før 1992 kunne man blive uddannet til børnehavepædagog, fritidspædagog og socialpædagog, hvilket foregik på seminaret. Pædagogseminarierne blev fusioneret til seks professionshøjskoler tilbage i 2008.

Pædagoguddannelsen varer 3,5 år og har været en professionsbacheloruddannelse siden 2007. På uddannelsen fra 2007 havde man en opdeling i: 1) mennesker med funktionsnedsættelser, 2) mennesker med sociale problemer og 3) børn og unge. Fra og med 2014 vil den studerende specialisere sig i en af tre retninger: 1) dagtilbudspædagogik, 2) skole- og fritidspædagogik og 3) social- og specialpædagogik.

Hvor og hvordan indgår så literacy i bekendtgørelsen? I bilagene til bekendtgørelsen er formuleret et overordnet kompetencemål og dertilhørende videns- og færdighedsmål, formuleret som hhv. 'Den studerende har viden om' og 'Den studerende kan'. Det er disse, jeg har analyseret med udgangspunkt i definitionen af literacy nævnt i forrige afsnit (Solstad et al., 2018). Jeg har kigget efter ord som: sprog, sprogtilegnelse, sprogudvikling, sprogvurdering, dialog/samtale, kommunikation med børn, læsning, litteratur, højtlesning, literacy, skriftsprog, fortælling, rim og remser og sang. De optræder på grundforløbet og på dagtilbudspædagogik og en smule på skole- og fritidspædagogik. På social- og specialpædagogik indgår ordet kommunikation to gange, men ikke i relation til børn.

Grundforløbets område 1 har i alt 11 vidensmål og 11 dertilhørende færdighedsmål. På første del af grundforløbet kan man identificere to mål med literacyfokus: 1) Den studerende har viden om "børn, unge og voksnes sociale, emotionelle, sproglige, kognitive, fysiske, motoriske og sansemæssige forudsætninger og udvikling"³. Der er tale om nogle meget brede og omfattende mål, hvorved det sproglige fokus hurtigt kan forsvinde. 2) Det næste mål er mere specifikt: Den studerende har viden om "udvikling af sprog og kommunikation, herunder ved brug af IT."⁴

Efter grundforløbet, som varer ca. et år, vil den studerende blive placeret på en specialisering. Det er primært på dagtilbudspædagogik, at literacyudvikling nævnes, og det på kun to ud af fire områder.

3 Færdighedsmålet: og kan "anvende viden om børn, unge og voksnes udvikling, forudsætninger og perspektiver i pædagogisk praksis".

4 Færdighedsmålet: og kan "formulere faglige mål, midler og metoder, der understøtter det enkelte menneskes sprogudvikling og kommunikationskompetence".

I det område på dagtilbudsspecialiseringen, som hedder 'Barndom, kultur og læring', har tre ud af ni vidensmål fokus på literacy, hvilket er det sted i uddannelsen med mest fokus. Den studerende skal have viden om "børns sproglige udvikling og om sprogstimulering, herunder skriftsprogets betydning"⁵. Og den studerende skal have viden om "etnicitet, tosprogethed og kulturforståelse"⁶. Og sluttelig, den studerende skal have viden om "kulturelle, musiske og æstetiske udtryks- og læringsformer samt pædagogiske aktiviteter inden for dette område målrettet 0-5-årige børn"⁷.

Det andet område på dagtilbudsspecialiseringen er 2. praktik, 'Relation og kommunikation'. Her lyder kompetencemålet, at "den studerende kan skabe relationer til det enkelte barn og børnegruppen, støtte børnene i at indgå i relationer til hinanden, støtte udviklingen af børns kommunikative kompetencer, beherske professionel kommunikation samt reflektere over sine egne evner til at kommunikere og indgå i relationer." Men man genfinder ikke dette fokus på kommunikation i vidensmålene for modulet, hvor kun et ud af seks vidensmål lyder, at den studerende skal have viden om "dialog og professionel kommunikation".

På specialiseringen skole- og fritidspædagogik er sprog kun nævnt under området 'Identitet og fællesskab'. Her lyder kun et ud af ni vidensmål, at den studerende har viden om "sprog, sproglige udtryksformer og sprogtilegnelse"⁸.

På specialiseringen social- og specialpædagogik indgår ordet kommunikation som sagt to gange, men ikke i relation til børn, og jeg har derfor valgt ikke at tage det med.

Reduceret forståelse af literacy i lovteksten

Jeg vil i det følgende problematisere omfanget af literacy i målene for pædagoguddannelsen og måden, hvorpå det optræder.

Sammenfattende viser en gennemlæsning af bekendtgørelsen, at 'sprog' og beslægtede termer som 'sprogstimulering' er underrepræsenteret. Litteratur og skriftsprog er udelukkende nævnt én gang. Fortælling og (højt)læsning er slet ikke nævnt. Når man påtænker, at uddannelsen indeholder en meget stor mængde læringsmål, er det problematisk, at der kun er sporadiske 'literacydryp'. Det er endvidere besynderligt, at færdighedsmålene for 2. praktik på dagtilbudsspecialiseringen ikke afspejler, at kommunikation nævnes hele tre gange i kompetencemålet. Blot ét enkelt vidensmål ud af i alt seks har et tydeligt literacyfokus.

” Det er endvidere besynderligt, at færdighedsmålene for 2. praktik på dagtilbudsspecialiseringen ikke afspejler, at kommunikation nævnes hele tre gange i kompetencemålet.

Den mest omfattende sproglige læring i dagtilbud sker gennem hverdagssamtalerne, men det eneste, lovteksten omtaler, er, at den studerende skal kunne kommunikere "præcist, forståeligt og nuanceret"

5 Færdighedsmålet: og kan "understøtte børns almene kommunikative og sproglige kompetenceudvikling."

6 Færdighedsmålet: og kan "etablere, analysere og vurdere kultur møder".

7 Færdighedsmålet: og kan "inkludere litterære, musikalske, dramatiske og visuelle udtryks- og læringsformer samt barnets perspektiv og relevant pædagogisk viden i sin pædagogiske praksis".

8 Færdighedsmålet: og kan "motivere og understøtte børns udvikling af et nuanceret og varieret sprog i alle typer af aktiviteter".

(jf. færdighedsmål for 2. praktik, dagtilbudspædagogik). Det er dog på ingen måde tilstrækkeligt i et sprogtilgængelsesperspektiv. Det ville have givet mere faglig mening at nævne samtalestrukturer, da det er vigtigt, at kommende pædagoger mestrer både den monologiske og den dialogiske interaktion (Gjems, 2010) og kan stilladsere samtalerne. Ligeledes kunne man have ønsket sig, at lovteksten i langt højere grad kobledede leg og relationer til sprogudvikling og sprogtilgængelse og på den måde viste hen mod en relations- og legebaseret sprogpædagogik (Thomsen, 2018).

Hvis man ser på selve begrebsbrugen omkring sprogtilgængelse, optræder i lovteksten især ord som 'sprogudvikling' og 'sprogstimulering'. Termen sprogstimulering er problematisk, da begrebet konnoterer børn som objekter for pædagogens tiltag snarere end som deltagere. Det rimer hverken særlig godt med begrebet *børneperspektiv* - som der er fokus på i den styrkede pædagogiske læreplan for dagtilbud - eller den nyeste sprogforskning. I sprogforskningen taler man om sprogudvikling og sprogtilgængelse, da sprog udvikler sig i et samspil med relationskompetente voksne og forudsætter barnets aktive deltagelse (Markussen-Brown, 2017; Bleses, 2010; Thomsen, 2015; Bylander & Krogh, 2013).

Man kan også notere sig, at de omdiskuterede sprogvurderinger, som stadfæstes i dagtilbudsloven, ikke nævnes i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen. Sprogvurdering var oprindeligt obligatorisk for alle 3-årige, men nu hedder det, at barnet kun skal sprogvurderes, hvis der er adfærdsmæssige, sociale eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet har behov for sprogstimulering. Men hvis den studerende ikke undervises i literacy, herunder sprogtilgængelse m.m., hvordan kan vi så forvente, at vedkommende vil være i stand til at identificere de børn, som har behov for sprogstimulering?

” Man kan også notere sig, at de omdiskuterede sprogvurderinger, som stadfæstes i dagtilbudsloven, ikke nævnes i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen.

Min kritiske næranalyse kan opsummeres således: Litteratur, fortælling og læsning er udgrænset i lovteksten, det interkulturelle perspektiv samt flersprogethed er perifært repræsenteret, og det er svært at se nogen sammenhæng mellem kunst, kultur, børns leg og sprog. Samlet set fremstår lovteksten med en reduceret og nærmest teknisk forståelse af literacy, som man kan se indfanget i formuleringen "... at pædagogen skal understøtte børns [...] sproglige kompetenceudvikling" (færdighedsmål for område 1, Dagtilbudspædagogik).

Inspiration til literacyundervisning på pædagoguddannelsen

De nævnte begrænsninger betyder som sagt, at vilkårene for at undervise i literacy er overordentligt vanskelige. Den følgende gennemgang af, hvordan man så rent faktisk kan undervise i literacy, skal derfor ses i forhold til, at de tretten undervisere er del af et landsdækkende literacynetværk.

Ifølge de adspurgte undervisere er det meste af deres literacyundervisning placeret på grunduddannelsens første del og på dagtilbudsspecialiseringen. Jeg har fordelt deres tilbagemeldinger i forhold til to kategorier: aktiviteter og vidensområder (se boksene). Jeg vil i det følgende se lidt nærmere på tre aktiviteter/vidensområder: samtale, dialogisk læsning og sprogfitness, da de viser bredden og dybden i arbejdet med literacy på pædagoguddannelsen.

Oversigterne giver en fornemmelse af, hvordan literacyundervisning bliver praktiseret rundt om på professionshøjskolerne. Eftersom undersøgelsen ikke er repræsentativ, vil der naturligvis være mange andre former og formater, men listerne kan tjene som inspiration og oplæg til faglig diskussion og refleksion.

Aktiviteter

- ▶ Bordteater
- ▶ Optagelse af højtlesning af en billedbog
- ▶ Dialogisk læsning
- ▶ Den studerende laver et boghæfte om dialogisk læsning i teori og praksis
- ▶ Afdækning af literacypotentiale fra en gåtur i byen (minimum 25 ting, gadeskilte, husnumre etc.)
- ▶ Sproglaboratorie: De studerende udfører uden for undervisningstiden relevante aktiviteter ud fra forslag fra underviserne. Det kan fx være at øve mundtlig fortælling, at opstille en børnelitteraturkanon etc.
- ▶ Litteraturoplevelse: Hver undervisningsgang indledes med, at underviseren læser eller fortæller højt. Det kan være et digt, et eventyr eller en billedbog
- ▶ Understøttende sprogstrategier: Den studerende skal optage sig selv i dialog med et barn/børn, hvorefter optagelsen transskriberes og analyseres med henblik på at optimere samspillet og understøtte barnets sprog
- ▶ Refleksionsopgave: Hvordan opøver man som pædagogstuderende sine egne literacykompetencer? Hvad gør den studerende, når han/hun skal læse en tekst, som er svær at forstå? Hvilken betydning har skriftsprog i den studerendes liv? Hvornår lærte den studerende at læse/at afkode tekst i bred forstand?
- ▶ Børns litteraturmøder: diskursiv analyse af højtlesningsformer og pædagogiske tilgange gennem cases og videoklip
- ▶ Sprogvisitter (Læs mere om metoden her: <https://www.videnomlaesning.dk/projekter/paedagoger-paa-sprogvisit/>)
- ▶ Sprogfitness (udddybes nedenfor).

Vidensområder

- ▶ Sprogtilegnelse og sprogudvikling
- ▶ Sprogkoncepter og sprogvurderinger
- ▶ Børns æstetiske sprogbrug
- ▶ Flersprogede børn
- ▶ Sprogtoner, pædagogens tilgang til samtaler med børn
- ▶ Literacybegrebet og skriftsproglig opmærksomhed
- ▶ Fortælling (mundtlig såvel som skriftlig)
- ▶ Kommunikation og narrative kompetencer
- ▶ Børnelitteraturens forskellige genrer med særlig vægt på postmoderne børnelitteratur og den studerendes vurderingskriterier
- ▶ Børnelitteratur i forhold til sprog, socialitet og identitet
- ▶ Litteraturpædagogik (herunder billedbogens historie, praksisorienteret billedbogsanalyse, dialogisk læsning).

Samtaler

Når den pædagogstuderende er i 2. praktik, som varer et halvt år, er der i tilknytning hertil ti studiedage på uddannelsesinstitutionen. Praktikundervisningen på dagtilbudsspecialiseringen kan bl.a. have fokus på samtaler, da kompetencemålet er relation og kommunikation. For at træne den studerende i at initiere og opretholde nærværende samtaler med børn bliver den studerende bedt om at optage en samtale med et barn (eller flere børn). Forinden har undervisningen haft fokus på især samtalestrukturer og fælles opmærksomhed. Når lydoptagelsen er tilendebragt, skal den studerende transskribere hele samtalen. I den efterfølgende analyse af samtalen vil den studerende ofte blive opmærksom på, at det ikke er helt så nemt som først antaget at initiere og opretholde en nærværende samtale. Det kræver træning og indlevelse at stille autentiske spørgsmål, at følge barnets spor og at kommunikere anerkendende. Formålet er at bevidstgøre om, at man som voksen ofte er meget formålsstyret i sin kommunikation, og at samtaler ikke kan reduceres til en tjekliste med minimum fem turtagninger - som man måske kan forledes til at tro, hvis man tolker sproglige guidelines lidt for skematisk.

” For at træne den studerende i at initiere og opretholde nærværende samtaler med børn bliver den studerende bedt om at optage en samtale med et barn.

Dialogisk læsning revisited

Dialogisk læsning er en meget udbredt metode i danske dagtilbud, og det er derfor ikke overraskende, at flere undervisere fortæller, at de underviser i metoden. De studerende introduceres til principperne bag, og de får mulighed for selv at afprøve dialogisk læsning. Der er i de senere år fremkommet flere kritiske perspektiver på metoden, se bl.a. Maja Plum (2019), Mari Pettersvold (2016) og Ulla Damber (2015). Herudfra er det oplagt som underviser at reflektere over, om læseoplevelsen bliver sekundær i sprogstimuleringens tjeneste, og om på forhånd udvalgte fokusord og spørgsmål kan komme til at overdøve børnenes oplevelse og videre refleksioner.

Mit eget forslag på den baggrund er, at man i undervisningen udarbejder og afprøver nogle kreative 'dekonstruktioner' af metoden: 1) Den studerende kan opfordres til at bruge principperne for den nærværende samtale, hvor man skal følge barnets initiativ og således ikke kan følge en på forhånd udarbejdet spørgemanual. 2) Den studerende kan kombinere dialogisk læsning med et normkritisk perspektiv og eksperimentere med at læse højt af velkendte historier og bytte om på hovedpersonens køn. Hvad sker der, når Kaj bliver til Karen? 3) Den studerende kan stille færre spørgsmål og give mere tid til barnets svar, hvilket ifølge den norske forsker Trine Solstad giver plads til de dannelsesmæssige perspektiver ved litteratur og læsning (Solstad, 2016).

” Mit eget forslag på den baggrund er, at man i undervisningen udarbejder og afprøver nogle kreative 'dekonstruktioner' af metoden.

Sprogfitness

Sprogfitness er et samarbejde mellem det lokale folkebibliotek og lærer- og pædagoguddannelsen. Man samler 0. klasserne og de ældste børnehavebørn til en årlig udendørs sprogfitness-event. Formålet er at skabe interesse for og glæde ved sprog og læsning gennem en legende og æstetisk tilgang til sprog. De studerende skal organisere sproglege, som skal afvikles på Sprogfitnessdagen. Dem har de forberedt i undervisningen op til eventen, hvor de også har modtaget teoretiske oplæg om sprogtilegnelse, barnets

perspektiv, sprogmiljø, æstetik, literacy og opbygning af sproglege. Nogle undervisere tilbyder video-oplæg om de lingvistiske aspekter af sproget, og andre indleder med en afdækning af de studerendes egne literacykompetencer. Legene designes ud fra didaktiske modeller (det kan fx være SMITTE eller Austring & Sørensens model for æstetiske læreprocesser). Heksegryden, Rimmakker og Kong Gulerod er bare nogle af titlerne på de mange lege, som er blevet udviklet¹.

Uddanner vi pædagoger til det læringsmiljø, vi ønsker?

Som det er fremgået, er der behov for en sprogpædagogisk oprustning på pædagoguddannelsen. Forhåbentlig vil en sådan medføre, at vi også kan komme til at diskutere indhold og ikke blot, at der skal være mere af det. Jeg har i artiklen forsøgt at påvise, at literacy er lavt prioriteret på pædagoguddannelsen, hvilket som nævnt indledningsvist er paradoksalt, al den stund området har stor bevågenhed for øjeblikket. Paradokset bliver kun større, når man kigger på dagtilbudsloven og den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018). Her bliver sprog sat i relation til børns leg, børneperspektiv, det brede læringsbegreb, æstetiske processer etc. Men en sådan sprogpædagogik er overordentlig svær at genfinde i bekendtgørelsen for uddannelsen, og man kan derfor diskutere, om vi uddanner pædagoger til det læringsmiljø, som de forventes at skabe.

Netværk for sprog og literacy

Netværket er dannet på tværs af landets professionshøjskoler og i samarbejde med Nationalt Videncenter for Læsning i 2017. Det retter sig mod undervisere på pædagoguddannelsen og Pædagogisk Diplomuddannelse i Børns sprog og har til formål at styrke den faglige udveksling inden for feltet sprog og literacy, herunder også børnelitteratur og dansk som andetsprog.

► <https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2017/netvaerk-for-sprog-og-literacy/>

Les i nordiske barnehager

Det nordiske netværk består af undervisere og forskere fra Sverige, Finland, Norge og Danmark, som er optaget af billedbøger og deres brug i dagtilbud. Netværket er støttet af Nordplus (2017-2019). Nationalt Videncenter for Læsning, Professionshøjskolen Absalon og Københavns Professionshøjskole er repræsenteret i form af Charlotte Reusch, Lena Basse og Marianne Eskebæk. Netværket ledes af Trine Solstad fra Universitetet i Sørøst-Norge.

► <https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2017/billedboegerne-skal-bruges-i-de-nordiske-boernehaver/>

► <https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2018/barnets-spor-er-guld-i-billedbogssamtalen/>

9 Hent inspiration på Sprogsporet, som drives af landets seks centralbiblioteker: <https://www.sprogsporet.dk/sprogfitness/aktiviteter-5-7>.

Referencer

- ▶ BEK nr. 354 af 07/04/2017 <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>
- ▶ Bleses, D. (2010). Milepæle i danske børns tidlige sprogtiltagelse. I: Månsson, H., Basse, L., & Bylander, H. I. (red.), *Håndbog for sprogvejledere – teori og praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.
- ▶ Bylander, H. I., & Krogh, T. K. (2013). *Sprogtiltagelse i et inkluderende perspektiv. Hos børn, unge og voksne med og uden sproglige vanskeligheder*. Dafolo.
- ▶ Damber, U. (2015). Read-Alouds in Preschool: A Matter of Discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256-280.
- ▶ Jensen, A. S. (2017). Tidlig literacy: Barnets spirende skriftsprog i dagtilbud og skole. *Viden om Literacy* 22, 12-17. https://www.videnomlaesning.dk/media/2206/22_anders-skriver-jensen.pdf
- ▶ Solstad, T., Jansen, T. T., & Øines, A. M. (2018) *Lesepraktiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. Fagbokforlaget.
- ▶ Markussen-Brown, J. (2017). *Barnets sprogtiltagelse og pædagogisk praksis - en introduktion*. Turbine Akademisk.
- ▶ Pettersvold, M. (2016). Demokrati i barnehagen med programmer på arbeid. En analyse og kritisk diskusjon av metoden dialogisk lesing. *Dansk pædagogisk tidsskrift: Demokrati i børnehøjde - En truet livsform?* #3
- ▶ Plum, M. (2019). Filantropi, finanser og fonologisk opmærksomhed. *Dansk pædagogisk tidsskrift: Pædagogiske rejser* #3

TIL DIT ARBEJDE MED SPROGET



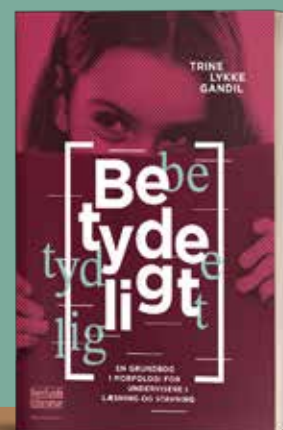
Den kendte håndbog til arbejdet med elever med dansk som andetsprog. Bogen bygger på den nyeste internationale forskning i andetsprogs-pædagogik.



En praksisnær ledsager til *Styrk sproget, styrk læringen* med konkrete idéer og værktøjer til faglæreren, der ønsker at tilrettelægge en sprogudviklende undervisning.



En indføring i den komplekse sammenhæng mellem lyd og bogstav på dansk, inkl. eksempler på praksis og centrale fagbegreber og analysemetoder i læse- og staveundervisning.



Gennem præsentation, praktiske øvelser med løsningsforslag og refleksionsøvelser gør bogen læseren fortrolig med morfologi.

- ▶ Thomsen, P. (2018). Skal vi lege? Om legens og venskabets betydning for børns sprogudvikling. I: Broström, S, & Fisker, T. B. (red.), *Det store blandt det små. Om små børns venskaber*. Dafolo.
- ▶ Thomsen, P. (2015). Børns sprogudvikling, sprogvanskeligheder og betydningen af sproglige praksisformer i dagtilbud. I: Ceccin, D. (red.), *Barndomspædagogik i dagtilbud* (s. 99-123). Akademisk Forlag.
- ▶ Sommer, D. (2019). *Udvikling. Fra udviklingspsykologi til udviklingsvidenskab*. Samfundslitteratur.

Om forfatteren

Marianne Eskebæk Larsen er cand.mag. og lektor ved Københavns Professionshøjskole, pædagoguddannelsen. Hun underviser og vejleder på pædagoguddannelsen og lejlighedsvis ved Nationalt Videncenter for Læsning.

Marianne Eskebæk Larsen er forfatter til en række fagbøger om studieteknik og akademisk skrivning og har i mange år skrevet artikler og undervisningsmateriale om især billedbøger, tegneserier/grafiske romaner og højtlesning i dagtilbud. Hun er tidligere børnelitteraturkritiker ved Dagbladet Information og sidder med i bedømmelseskomitéen for Nordisk Råds børne- og ungdomslitteraturpris og Kulturministeriets Illustrationsprisudvalg. Sammen med kollegaer har hun været initiativtager til et dansk og et nordisk netværk om læsning og literacy. Hun er desuden medarrangør af den tilbagevendende konference 'Læsning som løsning?'





Kommunikation og sprog i den pædagogiske læreplan

MALENE SLOTT, PH.D., LEKTOR, UCL ERHVERVSAKADEMI OG PROFESSIONSHØJSKOLE

I denne artikel introducerer jeg til læreplanstemaet *Kommunikation og sprog* i lov om dagtilbud (Dagtilbudsloven, 2020) ved at præsentere et uddrag af den empiriske og videnskabelige viden, der er udvalgt som et fundament for læreplanstemaet. Derefter præsenterer jeg en case, der på eksemplarisk vis illustrerer, hvordan det pædagogiske arbejde med Kommunikation og sprog kan implementeres i en vuggestue. Jeg viser, hvordan understøttelsen af små børns kommunikation foregår i konkrete aktiviteter og som en betydningsfuld del af den pædagogiske opgave med at etablere relationer, sproglige deltagelsesmuligheder og kvalitative interaktioner i dagtilbud.

Den styrkede pædagogiske læreplan

Revisionen af dagtilbudsloven (Dagtilbudsloven, 2020) og implementeringen af den styrkede pædagogiske læreplan i 2020 (Børne- og Socialministeriet, 2018a) betyder et opgør med den tematiske søjletænkning, der udviklede sig i kølvandet på indførelsen af læreplaner i 2004 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2012). Søjletænkningen opstod i pædagogisk praksis som en konsekvens af, at både forvaltninger, ledere og pædagoger ønskede at vurdere, hvorvidt børn i dagtilbud lærte det intenderede, som det blev formuleret i de første læreplaner. Det er svært at vurdere læring, og bestræbelserne på at kompleksitetsreducere og systematisere det pædagogiske arbejde med børns læring resulterede derfor i en udvikling af utallige dokumentations- og evalueringsmaterialer som fx årshjul og kompetencehjul. Disse materialer blev anvendt til at systematisere og dokumentere børns læring inden for de seks læreplanstemaer (se fx Slott & Schmidt, 2019 for en diskussion af det sprogpædagogiske læringsfokus), der derved kom til at fremstå som søjler uden indbyrdes sammenhæng (Aabro, 2019).

Den styrkede pædagogiske læreplan er formuleret som et opgør med søjletænkningen, så: ”De seks læreplanstemaer skal ses i sammenhæng og samspil med hinanden for at sikre, at den pædagogiske praksis, set fra et børneperspektiv, ikke forekommer opsplittet i seks adskilte temaer” (Børne- og Socialministeriet, 2018b, s. 32).

Læsningen af læreplanstemaet *Kommunikation og sprog* skal derfor foregå med et blik for sammenhænge mellem og på tværs af læreplanstemaerne og det pædagogiske grundlag, hvorfor der tales om den styrkede læreplan, dvs i ental, ikke flertal (Aabro, 2019). I den pædagogiske praksis er det derfor ikke hensigten udelukkende at fokusere på ét element, her Kommunikation og sprog, i den styrkede læreplan. Samtidig skal læreplanen favne alle dagtilbuddets børn i læringsmiljøer, fra dagtilbuddet åbner, til det lukker, og den kompleksitet er umulig at yde retfærdighed i en beskrivelse af ét læreplanstema. Den følgende beskrivelse skal derfor ikke læses som udtryk for en ”sprogsøjle”, men som et bidrag til at opfylde det overordnede formål med dagtilbud, nemlig at fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse: ”Dagtilbud

skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv” (Dagtilbudsloven, § 7, 2020).

Læreplanstemaet Kommunikation og sprog

Det pædagogiske arbejde med læreplanstemaet Kommunikation og sprog skal tage udgangspunkt i to pædagogiske mål, målrettet børn i aldersgruppen 0-5 år. De to mål er følgende:

1. Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn udvikler sprog, der bidrager til, at børnene kan forstå sig selv, hinanden og deres omverden.
2. Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn opnår erfaringer med at kommunikere og sprogliggøre tanker, behov og ideer, som børnene kan anvende i sociale fællesskaber (Børne- og Socialministeriet, 2018a, § 7).

Derudover er der udarbejdet en temabeskrivelse, der udfolder det sproglige fundament, som et sprogligt læringsmiljø bør stille til rådighed for at give alle børn mulighed for at tilegne sig de pædagogiske mål (Børne- og Socialministeriet, 2018a, § 6). Temabeskrivelsen kredser i kondenseret form om en afgørende pointe, nemlig at børn tilegner sig sprog i nære relationer, hvor de kan deltage i kommunikative og sproglige interaktioner af høj kvalitet. Det er en pointe, der kræver viden og refleksion for at kunne omsættes til pædagogisk praksis. Det pædagogiske personale bør som minimum vide følgende:

- ▶ Hvordan lærer børn sprog?
- ▶ Hvordan har nære relationer betydning for børns sprog?
- ▶ Hvordan kan det pædagogiske personale understøtte børns sproglige deltagelsesmuligheder?
- ▶ Hvad kendetegner kommunikative og sproglige interaktioner af høj kvalitet?

” Børn tilegner sig sprog i nære relationer, hvor de kan deltage i kommunikative og sproglige interaktioner af høj kvalitet.

Disse spørgsmål vil jeg forfølge i fire afsnit herunder. Bemærk, at opdelingen alene er af teoretisk karakter. I hverdagens pædagogiske praksis vil samtaler med børn vedrøre alle fire spørgsmål i sammenhæng.

Hvordan lærer børn sprog?

Viden fra både teoretisk og empirisk forskning peger på samspil som mest betydningsfuldt for barnets sprogtilegnelse (se fx Matthiesen, 2017; Weitzman & Greenberg, 2014; Tomasello, 2009). Fra forskningskortlægninger ved vi også, at: ”Forskere peger på kvaliteten af interaktionen mellem barn og voksen som den mest betydningsfulde enkeltfaktor i daginstitutionen” (Christoffersen et al., 2014, s. 118).

Det er derfor samspillet, der på forskellig vis er i fokus i læreplanen. Børn lærer sprog i meningsfulde sammenhænge, hvor det pædagogiske personale understøtter barnets tilegnelse ved at følge barnets opmærksomhed og forbinde barnets sansning, tænkning og erfaring med verden via sprog. Store empiriske undersøgelser påviser både markante individuelle sproglige forskelle og samtidig en ens tilegnelsesrækkefølge på tværs af børn (Bleses et al., 2008). Det betyder, at der er stor forskel på det tempo, hvormed børn tilegner sig sprog, men at sproglige elementer og milepæle tilegnes i samme rækkefølge. For at give hvert enkelt barn gunstige sprogtilegnelsesmuligheder må det pædagogiske personale have en faglig viden om børns sprog og sproglige milepæle (se fx Weitzman & Greenberg, 2014) og samtidig også

have et indgående kendskab til det enkelte barns sprogbrug og sproglige udgangspunkt for at kunne støtte barnets nærmeste udviklingszone. Dette kendskab kan pædagogen opnå ved at etablere en tryk og nær relation til barnet.

Hvordan har nære relationer betydning for børns sprog?

Tilknytning og trygge relationer er kernen i det pædagogiske arbejde, og vedvarende og stabile relationer er af særlig betydning for små børns muligheder for at skabe tilknytningen til pædagogerne (Nielsen et al., 2013). En tryk relation øger antallet af interaktioner mellem børn og pædagogisk personale, men et øget antal interaktioner skaber også trygge relationer, under forudsætning af at det er interaktioner af høj kvalitet (Børne- og Socialministeriet & Danmarks Evalueringsinstitut, 2018). Relationer og interaktioner er dermed to sider af samme sag, og begge forhold er nødvendige for at etablere intersubjektivitet. 'Intersubjektivitet' bruges til at betegne væsentlige forhold for pædagogers og børns relation og kommunikation som fx delt opmærksomhed, nærvær, intimitet, affektiv afstemning og empati (Nielsen et al., 2013). I sammenhæng med relationer og interaktioner er der også en tredje, afgørende faktor involveret, nemlig mængde. Mængden af interaktioner har, sammen med kvaliteten, en afgørende betydning, så jo flere kvalitative interaktioner, jo bedre. Fra et pædagogisk perspektiv kan det virke komplekst at omsætte betydningen af relationer, interaktioner og mængde i praksis, fordi det kræver tid, tålmodighed og dvælen at udvise den nødvendige lydhørhed i samspillet med børn (Svinth, 2016) for at få indsigt i børns sprog. I en forskningskortlægning sammenfattes det således:

” **'Intersubjektivitet' bruges til at betegne væsentlige forhold for pædagogers og børns relation og kommunikation som fx delt opmærksomhed, nærvær, intimitet, affektiv afstemning og empati**

En lydhør pædagog må både være lydhør over for børnenes verbale ytringer, men også over for deres gestik og kropssprog, for at kunne fortolke, hvad børnene søger at kommunikere. Evne til indføling hos pædagogen indebærer, at pædagogen imødekommer børnenes behov. En indfølelse og opmærksom pædagog kender børnene godt nok til at fortolke deres adfærd og kompetencer og er i stand til at bygge videre på disse.

(Nielsen et al., 2013, s. 44)

Kendskabet til det enkelte barn er derfor afgørende – også set fra et børneperspektiv. Nære relationer har stor betydning for børn, simpelthen fordi det gør børn trygge og giver dem lyst til at kommunikere (Weitzman & Greenberg, 2014).

Hvordan kan pædagoger understøtte børns sproglige deltagelsesmuligheder?

Der er forskel på børns sproglige deltagelsesmuligheder i dagtilbud. Forskellene kan bl.a. begrundes ud fra dagtilbuddets aktiviteter, men også ud fra pædagogens perspektiver og positioneringer. I forhold til børns sprog er deltagelsesmuligheder vigtige, fordi børn kommunikerer mere, når de bliver inviteret ind i samtaler (Ree & Emilson, 2019; Weitzman & Greenberg, 2014). Imidlertid peger forskning på, at det pædagogiske personale udøver meget styrende samtaler (Ree & Emilson, 2019), hvor det pædagogiske personale i høj grad selv tager taleturene. Det sker både i forbindelse med samlinger og voksenstyrede aktiviteter, men også i frokostsituationer, som er en rutinesituation, vi ellers ofte betragter som en enestående mulighed for at føre symmetriske samtaler med børn. I arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan er der derfor mulighed for at sætte ekstra fokus på dette område af pædagogisk praksis

og undersøge, hvordan man i dagtilbud kan invitere alle børn ind i samtaler, så alle børn oplever at have en stemme i både bogstavelig og overført betydning, og at alle børn oplever, at de er værdifulde i dagtilbuddets fællesskaber. Pædagoger bør også være opmærksomme på de nogle gange skjulte måder, hvorpå de kan påvirke børns opfattelse af hinanden og dermed bidrage til at positionere børnene i dagtilbuddet (Nielsen et al., 2013). Det pædagogiske personale kan med fordel anvende en ”spørgende metodologi” (Schmidt & Slott, 2019), hvormed kontinuerlige spørgsmål kan bidrage til at undgå en fastfrysning af positioneringer og i stedet sætte fokus på at øge børns deltagelsesbetingelser.

Hvad kendetegner kommunikative og sproglige interaktioner af høj kvalitet?

Det følgende omhandler to kendetegn ved kommunikative og sproglige interaktioner af høj kvalitet. Det ene kendetegn vedrører autentiske samtaler, mens det andet kendetegn vedrører pædagogen som sproglig rollemodel. Autentiske samtaler er kendetegnet ved, at pædagogen udviser en oprigtighed og nysgerrighed i samtaler med børn. Brugen af autentiske samtaler viser børn, at pædagogen lytter og stiller spørgsmål, som kun det enkelte barn selv kender svaret på, hvorved relationer mellem børn og pædagoger præges af intersubjektivitet. Samtidig viser pædagogen sig som sproglig rollemodel, fordi børn lærer om kommunikation og sprog ved at indgå i dialoger. Den sproglige rollemodel anvender også kvalificerede teknikker til at understøtte børns sprog. Til de mindre børn er det typisk strategier som fx at *UGLe*, som går ud på, at pædagogen holder Udkig, Giver tid og Lytter til barnet og barnets kommunikationsmåde som en del af det pædagogiske arbejde med lydhørhed (Weitzman & Greenberg, 2014). Til de ældre børn er det typisk anvendelsen af de ”Ti understøttende sprogstrategier” som en del af det pædagogiske arbejde med at understøtte børns verbalsproglige tilegnelse (Børne- og Socialministeriet, u/å).

Understøttelse af sprog i vuggestuen

I det følgende vil jeg gengive, hvordan det er muligt at omsætte ovenstående uddrag fra læreplanen til pædagogisk praksis. Det gøres ved hjælp af en case fra den integrerede institution Grangård¹, hvor det pædagogiske personale har anvendt videooptagelser i deres undersøgende og nysgerrige tilgange til børns perspektiver og børns leg.² Udgangspunktet har derfor ikke været et snævert fokus på hverken sprog eller andre læreplanstemaer, men et pædagogisk læringsmiljø, som det er formuleret i formålsparagraffen (Dagtilbudsloven, § 7, 2020). Casen er udvalgt fra vuggestuen, fordi det tydeligt eksemplificerer, at det kommunikative samspil er i fuld gang.

Casen er en skriftliggørelse af et udsnit af en videooptagelse. Derefter begrundes og forklares aktiviteten dels med pædagogens egne udsagn og refleksioner over casen, indsamlet ved telefoninterview efterfølgende, dels med de teoretiske elementer beskrevet ovenfor.

1 Casen er indhentet i forbindelse med Grangårds deltagelse i forskningsprojektet Et praksissprog om leg. Læs om projektet her: <https://bupl.dk/forskning-udvikling/forskningspulje/>

2 Al pædagogisk personale i Grangård har bidraget til forskningsprojektet med engagement og dygtighed. Pædagogen i den udvalgte case er Charlotte Caspersen. Jeg vil gerne takke hende for at stille både sin praksis og sine refleksioner til rådighed for mig. Det betyder alverden!

Vandleg

En case

Pædagogen Charlotte og børnene Anna, Caroline og Gustav leger med vand på Grangårds badeværelse. Børnene har bare ben og tæer, og de står klar ved vasken. Der er kopper, kander, sugerør mv. – og selvfølgelig hanerne, hvor vandet kan vælte ud. Børnene viser med det samme, at de godt ved, hvordan man åbner og lukker for vandet. Gustav er mest optaget af den store kande. Der kan være meget vand i, og han fylder og tømmer den i en uendelighed. Han bruger også sugerøret til at smage på vandet og til at lave bobler med. Han vender sig mod Charlotte, så hun kan se det. Anna og Caroline står fordybet ved vasken under hele aktiviteten. Vandet løber ud på gulvet, og Anna er ved at glide i vandet. Charlotte henter to håndklæder, som pigerne kan stå på. De suger lynhurtigt en masse vand, og Anna tramper på håndklædet, så det sprøjter.



Billede 1: Vandleg i Grangård, Jelling.

Det indsatte billede af vandlegen giver en indikation af, hvordan Charlotte agerer som sproglig rollemodel. Hun sidder, så hun er i øjenhøjde med børnene, hun viser sin tilgængelighed ved at være vendt mod børnene, og fordi hun læner sig frem og kan se børnene i øjnene, viser hun med sit kropssprog og sin mimik, at hun er oprigtig interesseret i børnene og deres gøremål. Relationen mellem pædagogen og børnene er kendetegnet ved intersubjektivitet. Hun observerer både det enkelte barn og deres fællesskab under hele aktiviteten. Der er en bevægelighed i samspillet, så børnene ikke fastholdes i en position, men de får mulighed for at deltage på egne måder og forfølge egne ideer, som opstår undervejs i vandlegen. Charlotte fortæller selv, at den fysiske ramme er valgt, fordi badeværelset tydeligt er et sanseligt miljø for små børn. I vuggestuen i Grangård arbejdes der pædagogisk med to retningslinjer. Den ene retningslinje handler om at anerkende barnet via konkretisering, fx ”du vil gerne have...”, ”kan du mærke, at...”. Den anden retningslinje handler om at møde barnet og barnets intentioner via fortolkning, fx ”du vil gerne vise Anna...” eller ”du er ked af, at du ikke kan...”. På videooptagelsen kan man høre, hvordan Charlotte i løbet af vandlegen netop bruger sproget til både at anerkende børnene og fortolke intentioner. Det er en måde, hvorpå hun forbinder vandet med børnenes sansning. ”Jeg tror, du synes, at vandet kilder”, ”Nu fik du vand i hovedet, det føles koldt”, ”Nu kommer der vand på gulvet, så bliver gulvet glat” etc. Sproget bliver knyttet til den konkrete aktivitet, hvilket gør sproget og sprogbrugen meningsfuldt for børnene. I sin samtale med børnene tager Charlotte udgangspunkt i det fælles tredje og skaber dermed situationer med fælles opmærksomhed, fx da hun konkretiserer Gustavs leg med kander og sugerør. Han griner og taler meget i enkeltord (”se”, ”hov”, ”nej” etc.). Kommunikationen bevirker, at børnenes handlinger tillægges betydning, når de spejles. Charlotte beskriver det ved at sige, at ”Når man gætter rigtigt, så forløser man noget i barnet”.

Charlotte fortæller også om, hvordan hun hele tiden observerer børnenes reaktioner. Da gulvet eksempelvis bliver glat, henter Charlotte to håndklæder, og idet hun lægger dem på gulvet, siger hun, at ”så kan man også trampe på dem”. Anna viser, at hun lytter ved straks at trampe, mens Caroline med Charlottes ord ”er i sit eget hoved og i sine egne sanser” og bliver stående ved vasken. ”Det skal Caroline mødes i”, siger Charlotte. Derved viser Charlotte, at hun på nogle tidspunkter bruger sit kropssprog og sin mimik til

at understøtte sin verbale kommunikation, og på andre tidspunkter bruger hun sit kropssprog til at skabe stilhed og nærvær, så børnene får plads. Den plads kan børnene selv vælge at bruge til at kommunikere eller til at fordybe sig og sanse vandet – og bare være stille sammen som fx er den måde, Caroline deltager på i ovennævnte eksempel.

” Charlotte fortæller også om, hvordan hun hele tiden observerer børnenes reaktioner.

På kryds og tværs...

Begreberne interaktioner og intersubjektivitet, relationer og sproglig deltagelse er i nærværende artikel skrevet frem som grundlæggende elementer i læreplansbeskrivelsen Kommunikation og sprog. Det er ikke tilstrækkeligt; begreberne er grundlæggende for al pædagogisk arbejde. Begreberne indgår derfor også i en læreplanstænkning, hvor der arbejdes med science, personlig udvikling, fællesskaber, æstetik og andre elementer af læreplanen og det pædagogiske grundlag.

I forhold til casen Vandleg kan man derfor reflektere over sammenhængen mellem læreplanstemaerne og det pædagogiske grundlag. Hvis casen indgik i en beskrivelse af læreplanstemaet Natur, udeliv og science, hvordan ville vi så beskrive aktiviteten? Hvordan og med hvilke begreber vil vi så forklare børnenes oplevelser og fællesskab, deres læring og erfaring? Måske ville vi tale om, at vand kan løbe hurtigt og langsomt, at vand kan føles både hårdt og blødt, koldt og varmt? Hvorfor man glider i vand? Måske ville man bare nyde fornemmelsen, når vandet løber mellem fingrene på én?

Spørgsmålene rækker videre ind i praksis, så derfor kan pædagoger og ledere overveje, på hvilke andre måder casen forbinder sig til hele læreplanen og det pædagogiske grundlag. Hvordan kan pædagoger fx dokumentere aktiviteten, så børneperspektivet, legen og læringen træder frem? Og hvordan evaluerer vi på læringsmiljøet, så vi får brugbar viden med fremover?

Det fortsatte arbejde med den styrkede læreplan er en kompliceret proces. Dels ligger det i opdraget, at den lokale læreplan skal fungere som ledetråd i det daglige arbejde, hvilket betyder 1) at den skal fungere som et dynamisk værktøj, og den pædagogiske læreplan bliver derfor aldrig helt færdig, og 2) da børnegruppen hele tiden forandrer sig, så gør læringsmiljøet det også – og dermed må det pædagogiske personale vedvarende observere og vurdere børnenes sproglige deltagelsesmuligheder og reflektere over egne interaktioner og relationer med alle børn i dagtilbud.

Referencer

- ▶ Bleses, D., Vach, W., & Wehberg, S. (2008). Individuelle forskelle i danske børns tidlige sprogtilegnelse. Hvad kan børne- og forældrerelaterede baggrundsfaktorer forklare? *Psyke & Logos*, 29, 512-537.
- ▶ Børne- og Socialministeriet (2018a). *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. BEK nr 968 af 28/06/2018.
- ▶ Børne- og Socialministeriet (2018b). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan-rammer-og-indhold>
- ▶ Børne- og Socialministeriet (u/å). *Sprogpakken*. <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/sprog-pakken>
- ▶ Børne- og Socialministeriet & Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *I dybden med samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-03/7251%20SPL%20T01%20I%20dybden%20med%20Samspil%20og%20relationer_14_WEB_0.pdf
- ▶ Christoffersen, M., Højen-Sørensen, A.-K., & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling: En forskningsoversigt*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. SFI-Rapport 14:23.
- ▶ Dagtilbudsloven (2020). Bekendtgørelse af lov om dagtilbud (LBK nr 2 af 06/01/2020) <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=212438>
- ▶ Danmarks Evalueringsinstitut (2012). *Læreplaner i praksis. Daginstitutioners arbejde med pædagogiske læreplaner*. ISBN 978-87-7958-669-7. <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/laereplaner-praksis-daginstitutioners-arbejde-paedagogiske-laereplaner>
- ▶ Matthiesen, J. (2017). Den dialogiske samtale udvikler børns sprog. I: Mortensen, T. H. (red.), *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter* (s. 141-164). Akademisk Forlag.
- ▶ Nielsen, T. K., Tiftikci, N., & Larsen, M. S. (2013). *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet.
- ▶ Ree, M., & Emilson, A. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child-educator interactions. *Early Child Development and Care*. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2019.1566230>
- ▶ Schmidt, C. H., & Slott, M. (2019). Læringsmiljø mellem fælleshed og fællesgørelse: En analyse af den nye policy-term læringsmiljø. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 21, 86-100.
- ▶ Slott, M., & Schmidt, C. H. (2019). Kommunikation og sprog. I: Aabro, C. (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan. Baggrund, perspektiver og dilemmaer*, (s. 83-96). Samfundslitteratur.
- ▶ Svinth, L. (2016). Udvikling af pædagogisk åbenhed for børns perspektiver og deltagelse i vuggestue og dagpleje. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 1, 3-19.
- ▶ Tomasello, M. (2009). *Constructing a Language*. Harvard University Press.
- ▶ Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). *Sprog i samspil: en praksisnær guide til sproglig og social læring i dagtilbuddets fællesskaber*. Dafolo.
- ▶ Aabro, C. (2019). Indledning. I: Aabro, C. (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan. Baggrund, perspektiver og dilemmaer* (s. 9-26). Samfundslitteratur.

Om forfatteren

Malene Slott er børnesprogsforsker, uddannet cand.mag., master i sprogtilegnelse og ph.d. i vurdering af børns sprog. Hun er ansat som forsker og lektor ved videreuddannelsen, Pædagogik og Læring på UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Hun underviser på sprogvejlederuddannelsen på UCL, men afholder også kurser og foredrag om børns sproglige udvikling og om sprogvurdering i hele Danmark. Malene Slott har bl.a. været sproglig redaktør på emu.dk, ligesom hun har været formand for den ministerielt nedsatte arbejdsgruppe bag det nye læreplanstema Kommunikation og sprog.



3 LENE

KTOR 6

NOVA 7

IBE 8

NORA 9

RIAM 10



Nysgerrighed og tidlig literacy i hverdagslivet

Praksiseksempler fra et forskningsprojekt i en daginstitution

IDA KORNERUP, LEKTOR, PH.D., KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, BENTE REIMANN JENSEN, LEKTOR, MA, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE OG CHARLOTTE ØHRSTRØM, ADJUNKT, PH.D., KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Denne artikel beskriver tre eksempler på pædagogisk arbejde med tidlig literacy i en daginstitution: nysgerrighedskassen, madbreve og visualiseringsfade samt billeder i børnehøjde. Aktiviteterne er bl.a. udvalgt med henblik på at vise, hvad det pædagogiske personale selv kan udvikle med afsæt i hverdagsaktiviteter, når muligheden opstår. De tre aktiviteter blev udviklet og gennemført som led i et partcipatorisk forskningsprojekt i et samarbejde mellem det pædagogiske personale fra den integrerede institution Kløvedalen i Gentofte Kommune¹ og forskere fra Københavns Professionshøjskole i forbindelse med forskningsprojektet ”Tidlig literacy i pædagoguddannelsen og i praksis”.

Artiklen præsenterer konkrete eksempler fra projektet, der viser de professionelles refleksioner, når de inddrages i partcipatorisk videnskabelse.

Men først lidt om vores forskningsmetoder og teoretiske tilgang i projektet.

Nysgerrighed – som begreb og greb

Vi har været meget optaget af den der længere dialog med børnene, hvor vi giver børnene meget tid, vi stiller mange hv-spørgsmål [...] Samtalen kan jo gå i alle mulige retninger, når man stiller sådan et hv-spørgsmål, og det er jo også det, der er interessant [...] det her med at følge børnenes initiativ i stedet for den voksnes dagsorden, det har vi også været mere opmærksomme på...

(Fra fokusgruppeinterview med det pædagogiske personale i Kløvedalen)

Som ovenstående citat viser, fokuserede vi i projektet på det mundtlige sprog og særligt på, hvordan den voksne kan invitere til, udvide og følge op på dialoger og samtaler ved bl.a. at følge børnenes initiativer. Her var såvel de voksnes egen nysgerrighed som understøttelsen af børnenes nysgerrighed et vigtigt greb og begreb i forskningssamarbejdet og i udviklingen af ny viden.

Nysgerrighed er en del af de fleste læringsteorier – vi lærer bedst, når vi er nysgerrige. Forskning viser, at nysgerrighed er stærkest i barndommen, men oftest svækkes af strukturer i undervisningssystemet, der hæmmer børn og unges muligheder for at stille sig undrende og spørgende (Berlyne, 1960; Henderson & Moore, 1980; Engel, 2015; Engel & Randall, 2009). Denne forskning viser, hvor væsentligt det er for børn at blive mødt af en nysgerrig voksen og et miljø, hvor spørgsmål og fælles undren er omdrejningspunkt for

¹ Vi takker det samlede pædagogiske personale i Kløvedalen samt Gentofte Kommune for lyst, vilje og ikke mindst stort engagement i samarbejdet i dette projekt. Tak også til ledergruppen for deltagelse i tilblivelsen af denne artikel.

læring. Nysgerrige børn stiller flere spørgsmål, får flere ideer og kommer derved til at vide mere om sig selv, de andre og verden omkring dem. De bruger sproget mere, og de indgår i flere samtaler.

Det samme gælder formentlig også for voksne. Derfor var nysgerrighed vigtig i forskningsprocesserne såvel som i det daglige arbejde med de kommunikative processer i alle kroge af hverdagen i Kløvedalen. Det pædagogiske personale blev som medforskere bevidste om den forbundethed, der er mellem dem og børnene (Kornerup, 2016); nysgerrige voksne skaber muligheder for, at børn kan gå spørgende til verden. Nysgerrighed bliver dermed en katalysator i hverdagens samtaler og dialoger.

Tidlig literacy – og den nysgerrige samtale

I dette afsnit beskriver vi projektets forståelse af sammenhængen mellem det mundtlige sprog, herunder den nysgerrige samtale, og barnets udvikling af tidlige literacykompetencer. Projektets primære fokus var på det mundtlige sprog, herunder hvilke muligheder det pædagogiske personale har for at understøtte barnets udvikling af tidlige literacykompetencer i hverdagssamtalerne, samt hvordan de inviterer til, fastholder og udvikler samtaler med udgangspunkt i barnets erfaringsverden.

At udvikle tidlige literacykompetencer betyder bl.a., at barnet gradvist modnes fra kun at være konkret tænkende og optaget af her-og-nu-oplevelser til at kunne mestre mere kognitivt krævende processer, fx anvende og forstå symboler (abstrakt tænkning) (Bodrova & Leong, 2007). Barnet udvikler lidt efter lidt sin forståelse for, at noget kan repræsentere noget andet end det, der lige nu er til stede. Når fx far siger, at 'nu skal du ha' mad' – måske endda uden at maden står på bordet – så lærer barnet at forstå, at ordet 'mad' er et symbol for det, der lige om lidt skal ind i munden.

Tilsvarende med barnets skriftsproglige udvikling, som starter allerede i barnets første år, og som forudsætter et endnu højere niveau af abstraktion, hvor sammensætningen af symboler og bogstaver repræsenterer fx ord, sætninger m.v. (Bodrova & Leong, 2007). Gennem hele livet udvikles vores literacykompetencer, men især i de tidlige år har barnet brug for den voksne til at understøtte denne udvikling bl.a. gennem bevidste sproglige interaktioner.

En central pointe i projektet er, at sproget er et meningsskabende system, hvor hverdagssamtalerne og interaktionerne repræsenterer et vigtigt medierende redskab i bl.a. udvikling af kulturelle færdigheder og literacyfærdigheder (Vygotskij, 1974; Bruner, 1999). Inspireret af Vygotsky ser vi i projektet det mundtlige sprog som et mentalt værktøj, der indgår i understøttelsen af en række mentale og kognitive processer i barnet.

” **Sproget er et meningsskabende system, hvor hverdagssamtalerne og interaktionerne repræsenterer et vigtigt medierende redskab i bl.a. udvikling af kulturelle færdigheder og literacyfærdigheder**

I arbejdet med tidlig literacy indgår alle aspekter af hverdagslivet samt ikke mindst hverdagssamtalerne. I projektet havde vi netop fokus på hverdagssamtalerne, idet 80-90 procent af en hverdag i dagtilbuddet består af uformel læring og ikke planlagte aktiviteter (Gjems, 2013). I litteraturen defineres *tidlig literacy* til at foregå i de første otte år i barnets liv (Gjems, 2016). I praksisprojektet var vores fokus på de 1-6-årige børn, hvor udviklingen af barnets literacyfærdigheder starter (Whitehurst & Lonigan, 1998). Deraf navnet *tidlig literacy*. Ifølge Gjems (2016) er tidlig literacy koblet til primært tre områder: det mundtlige sprog, sproglig bevidsthed og erfaringer med skriftsprog.

I Kløvedalen var netop det mundtlige sprog, herunder den nysgerrige samtale, udgangspunktet for nogle af børnehavestuernes små projekter. Den nysgerrige samtale fandt også sted på andre tider af dagen, fx når det pædagogiske personale brugte iPads og bøger sammen med børnene, når de skulle vide mere om et dyr, de havde fundet på en skovtur, når der blev kigget i kogebøger i køkkenhjørnet på stuen, når der blev lavet pas og billetter, når børnene legede på legepladsen, og når personalet var med til at udvide børnenes sprog ved bl.a. at referere frem og tilbage i tid under samtalerne.

I den nysgerrige samtale er både børn og voksne optagede af udforskningen af et tema eller en genstand, og denne interaktion skaber muligheder for, at barnet tilegner sig et rigt og nuanceret ordforråd, kan afprøve sproglige hypoteser, øve samtalestrukturer, narrativer m.v. Denne understøttelse er en vigtig del af barnets tidlige literacyudvikling. Det pædagogiske personale blev selv opmærksomme på, at der er mange veje til samme mål, fx at lade barnet tage initiativet og respondere på dette: "... giv tid. Følg barnet, lad dialogen folde sig ud. Vær nysgerrig selv på, hvor ender vi henne..." (fra fokusgruppeinterview med det pædagogiske personale i Kløvedalen).

I det følgende beskriver vi tre delprojekter i det participatoriske forskningsprojekt, hvor det pædagogiske personales aktiviteter og refleksioner over disse skabte ny viden til deres hverdagspraksis.

Nysgerrighedskassen – fælles undren

Allerede tidligt i forskningsprocessen blev det pædagogiske personale introduceret til begreberne nysgerrighed og tidlig literacy. Herfra arbejdede stuerne videre, satte mål, videreudviklede ideer og planlagde aktiviteter. Flere stuer introducerede 'Nysgerrighedskassen', som var en lille kommode, hvor der på skufferne stod ugedagenes navne, for børnene. I hver skuffe havde personalet lagt en genstand, som relaterede til det emne, de arbejdede med. Nogle gange vidste personalet, hvad der var i skuffen, og andre gange havde de organiseret, at to stuer byttede rundt, så det var en anden stues personale, der havde lagt genstandene i skufferne.

Nysgerrighedskassen

Nysgerrighedskassen© er et aktivitetsværktøj udviklet i forskningsprojektet "Tidlig literacy i pædagoguddannelsen og praksis", som blev introduceret for det pædagogiske personale ved forskningsprojektets introværksted. Nysgerrighedskassen er en videreudvikling af en undersøgelsesmetode anvendt inden for nysgerrighedsforskning, hvor man ved RCT-studier har undersøgt børns forskelle i reaktioner og nysgerrighedsniveau ved undersøgelser af ukendte genstande og opgaver i relation til og i sammenhæng med lærernes adfærd (Henderson & Moore, 1980; Engel & Randall, 2009).



Billede 1: Havet som tema – der er et fiskenet i Nysgerrighedskassen den dag.

I en periode arbejdede nogle stuer fx med 'havet' som overordnet tema, og der kunne derfor ligge genstande som et fiskenet, rav eller sugerør i Nysgerrighedskassen, og disse kunne give anledning til samtaler om, hvad man kan finde i havet og på stranden, hvordan plastik forurener, og hvordan fisk bliver fanget og spist. Hver dag til samling blev skuffen åbnet af et barn, som viste indholdet frem til alle (eller det blev sendt rundt), og børn og voksne indgik i nysgerrige samtaler om, hvad det var, og hvad det kunne bruges

til. Genstandene fungerede som visualiserende konkrete til at understøtte det tematiske sprogarbejde i institutionen og udgjorde en form for udvalgt ordforråd i forhold til temaet.

Samlingen blev filmet og efterfølgende drøftet i sparringssamtaler med personalegruppen. Pædagogerne gjorde den interessante iagttagelse, at de samtaler, hvor de *ikke* vidste, hvad der var i skuffen, bar præg af at være mere undersøgende og eksperimenterende, i modsætning til, hvis de kendte indholdet i skuffen. På en anden stue indeholdt skufferne forskellige 'dimser', som ingen kendte navn eller funktion på. Der var ikke et rigtigt eller forkert svar på, hvad genstanden var og kunne bruges til. Her blev samtalerne mere udforskende og eksperimenterende, idet alle input og indfald var lige gyldige. Det blev herefter en vigtig pointe i etableringen af nysgerrige samtaler og dialoger, at det pædagogiske personale ikke behøvede at kende svarene, men også selv var nysgerrige sammen med børnene, så samtalerne blev mere udfoldede og undersøgende.

” De samtaler, hvor de IKKE vidste, hvad der var i skuffen, bar præg af at være mere undersøgende og eksperimenterende.

Så vi er blevet meget bevidste om at ligesom, så spørge ind til 'hvad kunne det måske være du? Hvad tænker du?' [...] bevidst om at give plads til børnenes fortælling i stedet for hele tiden at være den voksne, fordi jeg kender svaret [...] vi havde sådan nogle sten i Nysgerrighedskassen, og det endte med at blive til trolde, fordi trolde er forstenede, og så kom vi sådan langt ud i en dialog omkring det...

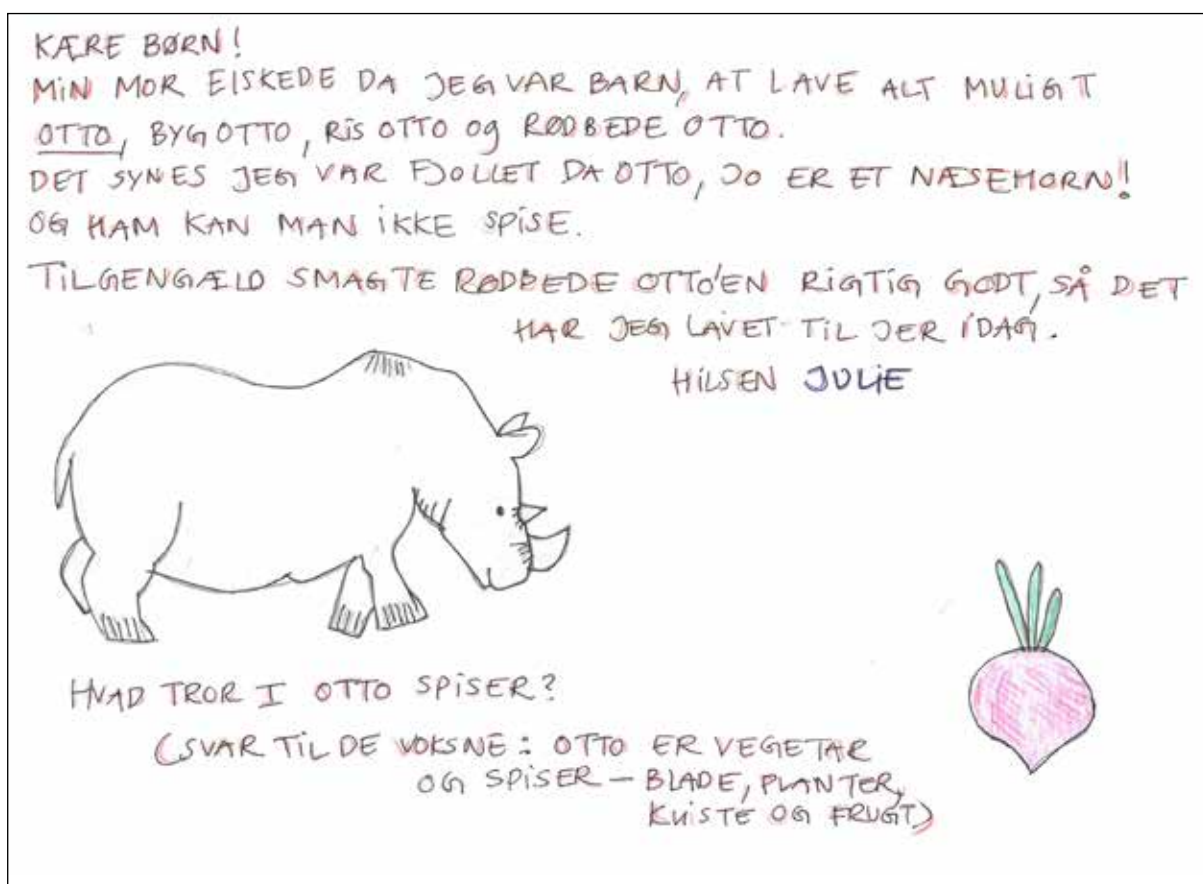
(Fra fokusgruppeinterview med det pædagogiske personale i Kløvedalen)

Madbreve og visualiseringsfade

Da en vigtig pointe i forskningsprojektet var at knytte sprogarbejdet sammen med almindelige hverdagsaktiviteter, blev det pædagogiske personale optagede af, hvordan de kunne styrke hverdagssamtalerne under måltiderne. Allerede inden deltagelsen i projektet arbejdede stuerne med, at børnene skulle være madmodige og smage på ting, de ikke kendte.

I samarbejde med køkkenet havde det pædagogiske personale introduceret et visualiseringsfad, dvs. et fad, hvor børnene kunne røre, se, smage på og tale om de forskellige ingredienser i deres måltid.

I forbindelse med forskningsprojektet udviklede personalet derudover nogle madbreve om dagens ret. Madbrevet kunne fx handle om, hvilke lande ingredienser og ret kom fra, og slutte med et spørgsmål, der understøttede samtalen ved bordene. Den dag børnene skulle have rødberisotto til frokost, handlede madbrevet om næsehornet Otto og sluttede med et spørgsmål om, hvad Otto mon spiser (se billede nedenfor). Dette gav anledning til samtaler om at være vegetar, spise grøntsager, og hvilke grøntsager der var i maden.



Billede 2: Eksempel på madbrev.

En pædagog beskrev efterfølgende rødbederisottoen som “et rimelig farligt måltid og fremmed for børnene” (fra fokusgruppeinterview med det pædagogiske personale i Kløvedalen) pga. konsistens, farve og sammenblanding af ingredienser. Madhistorien og den rødbedefarve, børnene fik til at gøre mælken sød og lyserød med, gjorde rødbederisottoen lettere at smage på.

Både visualiseringsfade og madbreve var ifølge det pædagogiske personale gode visuelle og konkrete indslag, der fik flere af børnenes sanser i spil og gav anledning til at sætte ord på, hvad de kan lide, og hvordan ting smager. Det skabte større bevidsthed hos personalet om, hvordan de italesætter maden og måltidet, og gav samtidig anledning til meget kontekstnære og konkrete samtaler om maden, men også abstrakte og nuancerede samtaler om præferencer og erfaringer fra andre måltider. På den måde bidrog den visuelle understøttelse fra både fadet og brevene til at skabe et øget fokus på nysgerrige og narrative samtaler under måltidet i en meningsfuld ramme.

Billeder i børnehøjde – visualisering og forældresamarbejde

I en vuggestuegruppe arbejdede personalet med at tage billeder af hverdagens aktiviteter og hænge dem på væggene i børnenes øjenhøjde. Billederne af aktiviteterne på væggene gav god kontakt til forældrene samt et bedre samtalegrundlag i forældresamarbejdet. Som en pædagog forklarer:

Det er en typisk børneting, at mor eller far spørger: ‘Nå, hvad har I lavet i dag?’ og så siger barnet: ‘Det ved jeg ikke’. Så er det bare så nemt [...] når der hænger noget visuelt tilgængeligt, og så lige pludselig, så bliver det opfrisket, alt, hvad der er sket af vores oplevelser.

(Fra fokusgruppeinterview med det pædagogiske personale i Kløvedalen)

At hænge billeder af børnenes aktiviteter op gav anledning til mange gode samtaler mellem børn og voksne, men også børn imellem. Børnene gik ofte selv hen for at pege på billederne, hvilket tiltrak flere børn og gav anledning til samtaler eller sågar genoptagelser af lege fra billederne.

Omkring frokostbordet kunne personalet inddrage billederne til en fælles samtale om dagens aktiviteter, og ved afhentning gav de anledning til gode samtaler med forældrene. Børnene kunne selv vise forældrene, hvad de havde lavet, og selv de mindste børn kunne fortælle om deres dag ved at pege og i samarbejde med forældrene sætte ord på deres oplevelser og herved styrke deres narrative bevidsthed ved genfortælling af begivenheder i rækkefølge.

Som en pædagog forklarede, var det en interessant erkendelse, at billederne var med til at understøtte forældre-samarbejdet, men også børnenes egne samtaler med deres forældre:

Hvor vi altid har tænkt, at forældrene jo bedst kan lide at se billeder af deres egne børn. Det er jo bare noget, vi har printet ind. Det er da også hyggeligt, men de synes da også, det er fedt, det der med at kunne se et billede af fadet, hvad er der i suppen i dag eller se et billede af vandhullet.

(Fra fokusgruppeinterview med det pædagogiske personale i Kløvedalen)



Billede 3: Billedet af aktiviteten giver anledning til samtaler mellem børnene.

Personalet oplevede, at dette lille initiativ understøttede børnenes ordforrådsudvikling, da børnene lettere kunne huske ord, de havde hørt eller brugt på stuen i forbindelse med billederne. Dette begrundede de med den visuelle understøttelse af ordforrådet samt gentagelsen af de samme ord, hver gang billederne kom i fokus.

Tidlig literacy i hverdagslivet – hvad skal der til?

(Vi er i projektet [red.] blevet meget mere bevidst om at få de der dialoger og snakke i gang [...] så er det det her, vi har fokus på og fordyber os i og giver det tid, og så vokser det jo. Og så synes jeg helt klart det der med, at vi er blevet meget bevidste om at give hvert enkelt barn ligesom tid til at tænke og få lov og vente på svar.

(Fra fokusgruppeinterview med det pædagogiske personale i Kløvedalen)

Det pædagogiske personales øgede bevidsthed om, hvordan de kunne udvide dialogen og samtalen, samt ikke mindst opmærksomheden på barnets initiativer fik skabt plads til mere fordybelse og udvidede voksen-barn- og barn-barn-interaktioner.

At arbejde med tidlig literacy kræver et opmærksomt og nysgerrigt personale, der har viden om, hvordan de skaber læringsmiljøer, der understøtter barnets sproglige og kommunikative udvikling. Det gode tidlige literacylæringsmiljø er en del af alle hverdagens mangfoldige læringsmiljøer. At komme dertil er ikke noget, der bare sker af sig selv. Det kræver synlig ledelse, tid til nysgerrig refleksion og planlægning samt viden om børns sproglige og kommunikative udvikling og om, hvordan miljøet fremmer børns lyst til samtaler og undren over verden.

Det har været et gennemgående metodisk greb i forskningsprojektet og i udviklingen af tidlig literacyaktiviteterne i hverdagslivet at arbejde med det nysgerrige og spørgende element som åbning af viden gennem sproget. Gennem dialoger og samtaler åbnes for indsigt. I de tre cases ses, hvordan sproget og verden udvides for børnene gennem nysgerrige undersøgelser af f.eks. ukendte dimser, hvordan sprog, fantasi og fortællinger kobles sammen med børnenes mad, og endelig hvordan fotos fra børnenes hverdagsaktiviteter giver anledning til dialoger på tværs af daginstitution og hjem.

Tidlig literacy i pædagoguddannelsen og praksis

Forskningsprojektet *Tidlig literacy i pædagoguddannelsen og praksis* startede i 2016 som et samarbejde med Liv Gjems, Universitet i Sørøst – Norge, Bente Vatne, Høgskolan i Volda fra Norge og Københavns Professionshøjskole. Med finansiering fra Nordplus er projektet nu udvidet med Göteborg Universitet ved Pia Williams og løber til udgangen af 2021. Projektet undersøger tidlig literacy på en række områder: nationale dokumenter, pædagoguddannelse (studerendes oplevede udbytte), undervisere på pædagoguddannelsens prioriteringer samt det pædagogiske arbejde i praksisfeltet. Den del af forskningsprojektet, som Kløvedalen deltog i, var organiseret som et partcipatorisk projekt, hvor det pædagogiske personale indgik som medforskere i udviklingen af deres egne projekter. Konkret foregik dette på fælles kreative forskningsværksteder, understøttende workshops samt sparring på personalets projekter.

Referencer

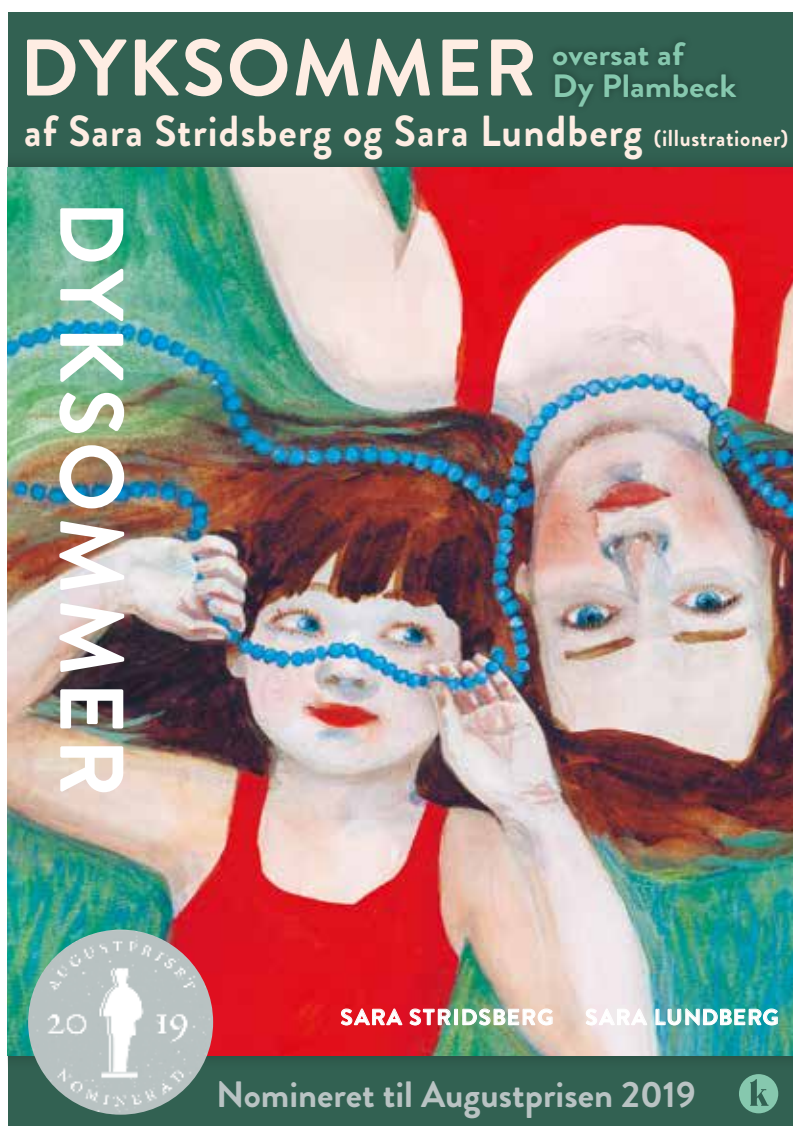
- ▶ Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*. McGraw-Hill Publishing Company Ltd. Volume 108 Issue.
- ▶ Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Play and Early Literacy: A Vygotskian Approach. I: Roskos, K. A, & Christies, J. F. (red.), *Play and Literacy in Early Childhood* (kap. 11). Routledge.
- ▶ Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Forlaget Klim
- ▶ Engel, S. (2015). *The Hungry Mind*. Harvard University Press.
- ▶ Engel S., & Randall, K. (2009). How teachers Respond to Childrens Inquiry. *American Educational Research Journal*, 46(1), 183-202.
- ▶ Gjems, L. (2013). Teaching in ECE: Promoting children's language learning and cooperation on knowledge construction in everyday conversations in kindergarten. *Teaching and Teacher Education*, 29, 39-45.
- ▶ Gjems, L., (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- ▶ Henderson, B., & Moore, S. (1980). Children's Responses to Objects Differing in Novelty in Relation to Level of Curiosity and Adult Behavior. *Child Development*, 51, 457-465.
- ▶ Kornerup, I., (2016). Børns involvering og pædagogisk faglighed. *Vera*, 74, 36-41.
- ▶ Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 3, 848-872.
- ▶ Vygotskij, L. (1974). *Tænkning og sprog*. Hans Reitzels Forlag.

Om forfatterne

Ida Charlotte Kornerup er lektor, ph.d. ved Københavns Professionshøjskole. Hun er uddannet socialpædagog, cand.pæd. i almenpædagogik og didaktik samt har en ph.d. i uddannelsesforskning. Hun har undervist på Pædagog- og Videreuddannelsen, været ansat i Nationalt Videncenter for In- og Eksklusion (NVIE), udviklet undervisningsprogram og forsket i social inklusion, små børns læring og sprog, kvalitet i dagtilbud og børns rettigheder. Hun er medstifter af Nordisk Netværk for Børns Ret til Involvering i Socialt og Pædagogisk Arbejde, ligesom hun deltager i flere nordiske forskningsprojekter.

Bente Reimann Jensen er lektor i Videreuddannelsen på Københavns Professionshøjskole. Hun er uddannet lærer, speciallærer (logopædi) samt MA i børns sprog. Har arbejdet som talehørekonsulent i PPR-regi og varetager nu konsulent- og undervisningsopgaver inden for områderne logopædi og børns sprog. Derudover er hun projektleder på forskningsprojektet *Tidlig literacy i pædagoguddannelsen og i praksis (2016-2020)* samt det 2-årige Nordplus-finansierede projekt *Early Childhood Education and Care in the Field of Early Literacy (2019-2021)*.

Charlotte Øhrstrøm er ansat som adjunkt i Videreuddannelsen på Københavns Professionshøjskole i afdelingen for Skole, Uddannelse og Læring og har en ph.d.-grad i dansk som andetsprog fra Københavns Universitet. Charlotte Øhrstrøm varetager konsulent- og undervisningsopgaver inden for dansk som andetsprog og sprogudvikling for børn, unge og voksne samt indgår i forsknings- og udviklingsprojekter med fokus på sprogtilegnelse og pædagogisk udvikling i praksis.





Fra børnehave til skole – med sproget i fokus

LINE THINGHOLM, ADJUNKT, VIA UNIVERSITY COLLEGE

Den sprogpedagogiske praksis i overgangen fra børnehave til børnehaveklasse er vigtig for børnenes læsning, for deres sproglige udvikling, for deres følelse af mestring og for deres mulighed for at bygge videre på noget, de allerede kan. Det er vigtigt, at vi som fagprofessionelle skaber og styrker denne sammenhæng. I artiklen præsenteres nogle konkrete bud på, hvordan sammenhæng i børnenes møde med læsningen kan styrkes i overgang fra børnehave til børnehaveklassen, både når der arbejdes med kendskab til bogstaverne og med læseforståelse. Indledningsvist vil jeg præsentere baggrunden for projektet, herunder begrebet overgangsobjekter.

Artiklen er skrevet med udgangspunkt i forsknings- og udviklingsprojektet *Sprogpedagogisk praksis i overgangen fra børnehave til børnehaveklasse* under forskningsprogrammet Sprogpedagogisk praksis¹. I projektet deltog Lene Bejer Damgaard og Line Thingholm fra VIA University College.

Vi ville kigge på sproget!

I 2017 kom rapporten *Klar, parat, skolestart* (Christensen et al., 2017). I den kan man blandt andet læse, at der blandt fagprofessionelle ikke er konsensus om, *hvornår* det er bedst at introducere bogstaver, tal og den tidlige opmærksomhed på sprogets skrevne form. I praksis betyder det, at pædagoger i børnehaven og børnehaveklasseledere heller ikke har drøftet, *hvilke materialer* de bruger, *hvordan* de gør og, *hvorfor* de har valgt denne måde i overgangen mellem børnehave og børnehaveklasse. Det betyder, at arbejdet med børns sproglige udvikling mangler kontinuitet og sammenhæng. Taberne bliver de børn, der har mest brug for det systematiske, sproglige fokus.

I 2019 lavede Styrelsen for Undervisning og Kvalitet sammen med TrygFondens Børneforskningscenter og Aarhus Universitet en forskningskortlægning, *Elever med svage kompetencer i sprog og læseforståelse* (Bleses et al., 2019), af de mest effektive indsatser og risikofaktorer der er, når man ser på elever med svage kompetencer i sprog og læseforståelse. Forskningskortlægningen slår fast, at der er en klar sammenhæng mellem sproglige vanskeligheder og læringsudfordringer. Rapporten fremhæver seks metoder, der støtter elevers sprog og læseforståelse, men den forholder sig ikke til samarbejdet i overgangen fra børnehave til børnehaveklasse.

Den manglende opmærksomhed på sproget i overgangen både forskningsmæssigt og professionelt vakte vores interesse. Flere kommuner har udarbejdet en handleplan for kontinuitet i arbejdet med børnenes sprog fra dagtilbud til skole. I handleplanerne står der typisk, at der skal være et samarbejde om det enkelte barns sproglige udvikling, og i nogle af de handleplaner, vi har nærlæst, står der endvidere, at der skal være et samarbejde om den pædagogiske praksis.

1 https://www.ucviden.dk/files/103624801/Projektbeskrivelse_Sprogpedagogisk_praksis_i_overgangen_fra_b_rnehave_til_0.klasse.pdf

Min kollega og jeg blev interesserede i, hvordan sådant et samarbejde kunne se ud, og vi satte os for at undersøge den sprogpædagogiske praksis i overgangen fra børnehave til børnehaveklasse. Vores forskningsspørgsmål lød således:

Med fokus på overgangen mellem børnehaven og børnehaveklassen undersøges det, hvordan udvalgte fagprofessionelle i to kommuner arbejder med at sikre kontinuitet i den sprogpædagogiske praksis set ud fra hhv. en kommunalt beskrevet ønsket praksis og den konkrete udførte praksis.

Vores data er indsamlet i tre børnehaveklasser og seks storebørnsgrupper i seks forskellige børnehaver, der afleverer børn til de skoler, vi besøgte. Forud for besøg i børnehaverne og børnehaveklasserne talte vi med de pædagoger, vi skulle besøge. Herefter besøgte vi institutionen tre gange, hvor vi observerede det sprogpædagogiske arbejde i praksis og noterede ned, hvad vi så og hørte. Vores noter blev understøttet af billeder af aktiviteter, materialer, indretning og udsmykning. Besøget sluttede af med et semistruktureret interview, hvor vi spurgte til de rammer, pædagogen arbejdede inden for, til pædagogens arbejde med sprog og til de kommunale retningslinjer, der fandtes i den pågældende kommune.

Vores forskningsprojekt er rodfæstet i et funktionelt sprogsyn og et kommunikativt tilegnelsessyn. I denne optik bliver sproget til i samarbejde og interaktion med andre, og på den måde er det sprogpædagogiske arbejde en del af næsten alt, der foregår på en stue eller i et klasselokale. Det var vigtigt for os at se på den sprogpædagogiske praksis med disse briller, hvor det at lære sprog er mere end at arbejde med bogstaver og tal. Den sprogpædagogiske praksis dækker både over arbejdet med bogstaver og tal, over højtlesning, samtaler, sanglege, spil, rim og remser og meget, meget andet.

” Det sprogpædagogiske arbejde er en del af næsten alt, der foregår på en stue eller i et klasselokale.

Vi valgte at fokusere særligt på udvalgte sprogpædagogiske elementer, som vi så i flere af de børnehaver og børnehaveklasser, vi besøgte. For os var det væsentligst at se på det, der gik igen i både børnehave og den børnehaveklasse, de afleverer børnene til. Det, der gik igen, eller det, der *kunne* være gået igen. Vi blev blandt andet optagede af *fortællingerne*, både dem, pædagog og børnehaveklasseleder var afsender af, og dem, som børnene selv lavede. Både de mundtlige og de mere skriftlige. Vi blev også optagede af arbejdet med at styrke børnenes *ordforråd* og med deres muligheder for at *bruge deres sprog aktivt*.

Vi har tidligere formidlet disse fund og refleksioner (Damgaard & Thingholm, 2019a; 2019b), og i denne artikel vil jeg i stedet vende blikket mod *læsningen* – den tidlige, nysgerrige start på læseudviklingen og sammenhænge fra børnehave til børnehaveklasse. Læsningen er central i tilegnelse af sprog og i tilegnelse af viden, og af samme grund har læsningen haft – og har stadig – stor bevågenhed i børnehaveklassen og i resten af elevens skoleliv. Denne bevågenhed forplanter sig til forældre og til børnehaven, hvor pædagoger og børn sammen er nysgerrige på bogstaver og tal allerede inden skolestart. Så læsningen begynder i børnehaven og fortsætter i børnehaveklassen... men sammenhængen mangler mange steder.

Sammenhæng og kontinuitet er afgørende

En grundpræmis for vores projekt har været anerkendelse af sammenhæng som noget positivt og nødvendigt. Vi har mødt fagprofessionelle, der har understreget vigtigheden af, at børnene skulle møde nyt, når de kom i skole. Vi betvivler ikke, at der er børn, der glæder sig til at komme i skole. Børn, der ikke kan vente, og hvor indkøb af skoletaske og penalhus næsten er på højde med juleaften. Og selvfølgelig skal og *vil* de mærke denne overgang. Men disse nye skolebørn vil møde nye klassekammerater, nye fagpro-

fessionelle voksne, en ny legeplads, hvor de er blevet de allermindste, nye madpakker og skolemælk, nye garderobeforhold og andre toiletter, faste pladser, ringetider og skemaer. Det gør bestemt ikke noget, at der er elementer, der vækker genkendelsens glæde, og til hvilke de kan gå med en følelse af mestring. Det er vigtigt, at barnet kan anvende eksisterende kundskaber og færdigheder i bestræbelserne på at kunne håndtere den nye hverdag og de nye opgaver. Broström (2019, s. 26) skriver om overgange, at de skal ”indeholde elementer af såvel kontinuitet som diskontinuitet. Med kontinuitet skabes en oplevelse af genkendelse, sikkerhed og tryghed. Med diskontinuitet kommer variation, udfordring, spænding og udforskning”.

” **Overgangsobjekter er genstande, handlinger og ritualer, som barnet vil møde både i børnehaven og i børnehaveklassen.**

En måde at styrke sammenhæng og kontinuitet er ved hjælp af det, som Broström kalder overgangsobjekter. Overgangsobjekter er genstande, handlinger og ritualer, som barnet vil møde både i børnehaven og i børnehaveklassen. I en af de børnehaver, vi besøgte, laver børnene ressourceblomster, hvor barnet sammen med sine forældre skriver, hvad han/hun er god til, i blomstens kronblade. Blomsten farvelægges og lamineres og følger barnet med i skole, hvor blomsterne hænger i klasselokalet. Dette er et eksempel på en genstand som overgangsobjekt.



Figur 1: Sprogblomster i børnehave og børnehaveklasse.

Vi hørte også om fællesarrangementer og fælles legedage, om børnehavebørn på besøg på skolens legeplads og om lån af skolens lokale til et par timers ”skole” for storebørnsgruppen. Vi så børn, der skulle fortælle om deres weekend ud fra nogle kort, der skulle hjælpe børnene med at få struktur – og længde – på deres fortællinger. Og på hylderne i både børnehave og børnehaveklasse lå flere af de samme spil og nogle af de samme bøger. Alt sammen overgangsobjekter, der er med til styrke sammenhængen og understøtte børnenes følelse af mestring.

Kontinuitet i læsningen

Sprogpædagogisk praksis findes i mange former, blandt andet som en del af samtalen, en del af det at give en besked, en del af at hilse om morgenen, en del af at læse højt under frokosten og en del af det at skrive sit eget navneskilt. Hver gang en fagprofessionel tilrettelægger en aktivitet eller taler med et barn, træffer

vedkommende nogle valg og nogle fravalg. Bevidst og ubevidst. Gennemtænkt og koordineret eller mere tilfældigt. Når vi kigger nærmere på læsningen, så kalder den på en vis systematik og sammenhæng, hvis læsning i børnehaven skal hænge sammen med læsning i børnehaveklassen, og hvis børnene skal kunne mærke, at der bygges oven på allerede kendt viden, når de kommer i børnehaveklassen.

” Når vi kigger nærmere på læsningen, så kalder den på en vis systematik og sammenhæng

Læsekompetence er afgørende for børnenes mulighed for at tilegne sig ny viden og følge med, når de kommer i skolen. Svage læsekompetencer påvirker elevernes muligheder for at tilgå et fagstof – i alle fag. Betydningen af at være en stærk læser kan ikke overvurderes, og det gør arbejdet med læsning centralt. Og det kalder på en systematik og en sammenhæng, så alle børn udvikler sig til gode læsere.

I de følgende afsnit vil jeg se på sammenhæng inden for tre områder af læsningen: a) Den tekniske læsning, b) Læseforståelsen og c) Læsning af (ord-)billeder. Hvert afsnit vil jeg afslutte med en række refleksionsspørgsmål, man kan tage med ind i samarbejdet med kolleger på tværs af overgangen.

Sammenhæng i den tekniske læsning

Den tekniske læsning er evnen til at afkode. Til at koble bogstav med lyd og til at sammenkoble bogstaver til ord. Børn er nysgerrige, og hvad enten det er planlagt, eller det sker på børnenes foranledning, så kan man være sikker på, at en dag er der et barn, der spørger: ”Hvad er det der for et bogstav?” Og inden man har set sig om, er man i gang med alfabetet.

Bogstaverne har navne, de har lyde, og de bliver forbundet med billeder. Men pædagoger introducerer ikke bogstaverne på samme måde, og de leger ikke med dem på samme måde. Vi så i vores projekt eksempler på en børnehaveklasseleder, der hjalp børnene med at stave deres navne ved hjælp af bogstavets navn. Det var svært at få til at give mening, når man lige var kommet fra børnehaven, hvor der var en stor opmærksomhed på lyden, så Lottes lyd var l-l-l-l og ikke æ-l.

Det er godt for børnenes følelse af genkendelse og mestring, hvis de møder den samme måde at tale om bogstaverne på både i børnehaven og i skolen. Det kan give unødigt forvirring, hvis man er vant til ’B som i bjørn’, og så bliver det pludselig til ’B som i banan’. Hvis vi kender hinandens praksis og kan referere til denne praksis, så bliver det nemmere for barnet at finde ud af, hvad B er for en størrelse.

Vi har undersøgt overgangen fra børnehave til børnehaveklasse, men man kunne også have zoomet ind på sammenhængen i det sprogpædagogiske arbejde inden for samme institution eller samme klasse. Det er gunstigt for børnenes tilegnelse af bogstaverne, at de bliver repeteret og brugt. Når for eksempel arbejdet med ’Ugens bogstav M’ siver ud i resten af ugens timer. Den sang, vi synger, har måske en masse M’er i sig. Eller de børn, der starter med M, må hente mælken eller komme først til frokostserveringen. Vi kunne være på jagt efter M’er, når vi spiller Vildkatten, eller når vi rimer.

Nogle få børn får styr på koblingen af bogstav og lyd og på sammenkoblingen af bogstaver allerede i børnehaven. Nogle knækker altså læsekoden allerede i børnehaven, og resten gør det ofte i børnehaveklassen. Det placerer overgangen fra børnehave til børnehaveklasse lige i epicentret, hvad angår børnenes læseudvikling. Det gør sammenhæng og samarbejdet afgørende for børns allertidligste læsning.

Hvis du vil arbejde videre med dette fokus, så kan du eventuelt drøfte følgende spørgsmål med din kollega på den anden side af overgangen:

Har du drøftet med din kollega på den anden side af overgangen,

- ▶ om I kalder bogstaverne ved deres navn eller lyd eller begge?
- ▶ hvordan I hjælper børnene med at stave til deres eget navn?
- ▶ hvordan I kan være med til at sikre en sammenhæng fra børnehave til børnehaveklasse, når I har fokus på det første møde med bogstaver og på den tekniske læsning?

Sammenhæng i arbejdet med læseforståelse

Højtlesning er med til at udvide børnenes ordforråd og begrebsverden, fordi de gennem bøger møder nye verdner, og med nye verdner kommer nye ord. Højtlesning er en kilde til sprogligt input og et oplagt udgangspunkt for samtale, børnenes sproglige output. Højtlesning er altså et vigtigt element i børnenes sproglige udvikling, men det er ikke ligegyldigt, hvordan man læser højt. Bøger kan læses højt på mange måder. Børnene kan blive bedt om at lave munden til en lynlås imens, eller de kan blive bedt om at være nysgerrige, gætte, digte med og tale om billederne.

Samtalen om det læste er vigtig. Det er en kilde til sproglig udvikling. Det gælder, når vi arbejder med dialogisk oplæsning (Christiansen & Løntoft, 2009), hvor samme historie læses tre gange med stigende inddragelse af børnene. Det gælder også, når pædagogen og børnene kun læser bogen en enkelt gang, men har en gennemgående dialog om det læste undervejs og efter. I forskningskortlægningen fra 2019 (Bleses et al., 2019) fremhæves fælles boglæsning som en af de mest effektive metoder til styrkelse af børns sprog og læseforståelse. Når vi kobler læsning med samtale, og når børnene spiller en aktiv rolle i samtalen om det læste, så har vi en interaktiv, kollaborativ læsning, der aktiverer, styrker, udvider og konsoliderer børnenes sprog. Børnenes sprog udvikles, samtidig med at vi styrker deres forudsigelses- og gættestrategier, når vi spørger, hvad de tror, bogen handler om ud fra billedet på forsiden, eller når vi beder dem digte videre på fortællingen.

” **Når børnene spiller en aktiv rolle i samtalen om det læste, så har vi en interaktiv, kollaborativ læsning, der aktiverer, styrker, udvider og konsoliderer børnenes sprog.**

Hvordan så læsningen ud i den praksis, vi besøgte? Vi så højtlesning i næsten alle de institutioner, vi besøgte. Vi så i en børnehave dialogisk oplæsning med en lille gruppe børn, en kuffert med spørgekort og en pose med konkrete genstande fra bogens univers. Vi så i skolen højtlesning for hele klassen, hvor bogen var blæst op på whiteboardet, og hvor børnene skulle gætte og fortælle med. Og vi hørte både i børnehaver og i børnehaveklasse fortællinger, der ikke måtte afbrydes.

At kunne gå i dialog med andre om en bog er grundlæggende for børnenes læseforståelse, sproglige udvikling og tilegnelse af viden fremadrettet. Men det er ikke noget, børnene bare kan. Det er noget, de lærer ved at prøve det. Og det gør vigtigheden af fælles læsning enorm. Men hvis vi er enige om vigtigheden, er vi så også enige om, *hvordan* det skal se ud i vores forskellige institutioner? Genkendelighed for børnene vil give dem en følelse af mestring. Børnene vil vide, hvordan de deltager i denne aktivitet, og de vil have

prøvet at gætte, at fortælle med, at spørge, at få øje på ting mellem linjerne. De vil kende de uskrevne spilleregler og vil kunne byde ind, når lejligheden viser sig i børnehaveklassen. Med nedenstående refleksions spørgsmål kan I sætte fokus på måden, I læser med børnene på – i børnehaven og i børnehaveklassen.

Har du drøftet med din kollega på den anden side af overgangen,

- ▶ hvornår og hvorfor I læser?
- ▶ hvilke bøger I læser, og hvilke bøger der eventuelt kan læses i slutningen af børnehaven og i starten af børnehaveklassen og fungere som overgangsobjekter?
- ▶ hvordan I læser med børnene; hvordan og hvor meget I taler med børnene om det, I læser?
- ▶ om I har fokus på fx forudsigelses- og gættestrategier?

Sammenhæng i læsning af ord og symboler

Når børn begynder at læse selv, begynder de med afkodningen af tegn. Hvad betyder en cirkel med en rød streg igennem? Hvad betyder et ansigt med rundet mund og en pegefinger foran? Eller pausesymbolet **||** på YouTube-videoen? Børn er nysgerrige, og de forstår, at vi fortæller ting med billeder. De begynder også at kunne koble skrevne ord med ting, som når der på beholderen med skeer er en mærkat med ordet 'ske'. Og på kassen med sakse står der 'sakse'. På den måde kombinerer børnene ting, de kender, med tingens navn på skrift. Og nogle børn vil genkende ordet på skrift, når de møder det et andet sted.

Vi så i flere børnehaver og børnehaveklasser en start på dagen, der inkluderede 'Dagen i dag' og 'Dagens program'. Ugedag, dato, måned, årstal og vejret blev gennemgået sammen med en oversigt over programmet for dagen. Oversigterne så ud på forskellige måder, og børnene skulle lære at afkode de forskellige billeder. Valgte man nu derimod *de samme* billeder eller piktogrammer, så kunne det være nemmere at forstå for de nyeste skoleelever. Man ville med denne type overgangsobjekt skabe en sammenhæng, der ville give børnene mulighed for at koncentrere sig om at forstå de nye piktogrammer, der selvfølgelig må komme til, når hverdagen forandres og bliver til skoledag.



Figur 2. Dagens program i en børnehave.

'Dagens program' er fyldt med symboler og ord. Og det er rum, reoler, køkkener og opslagstavler også. Med ord og billeder kommunikerer med børn, forældre og andre pædagoger. I vores projekt var vi optagede af måden, vi kommunikerer på skrift med børnene. Og om der er en sammenhæng i denne måde fra børnehave til børnehaveklasse. Måske er det også et punkt, I kunne drøfte med jeres kolleger.

Har du drøftet med din kollega på den anden side af overgangen,

- ▶ hvordan I kommunikerer med børnene på skrift; hvor og hvor meget skrift de præsenteres for?
- ▶ hvilke billeder og piktogrammer I bruger, og om I måske kunne vælge de samme?

Udfordringer er der nok af!

En børnehaveklasse modtager børn fra mange børnehaver, og børnehaverne afleverer børn til flere forskellige skoler. Havde samarbejdet bare været tre børnehaver til en skole, så var det jo nemt. Men er det umuligt, når virkeligheden er anderledes broget? Nej, det behøver det ikke være. Men det kalder måske på et udvidet samarbejde. På et kommunalt samarbejde. På en arbejdsgruppe, der kan komme med input og ideer, og som kan samle op og videreformidle. En relevant indvending kunne være: Jamen, det tager jo tid. Tid, vi ikke har. Men har vi tid til at lade være med at samarbejde? Har børnene, vi deler, tid til, at vi ikke samarbejder? Får deres sproglige udvikling den tid og den opmærksomhed, den skal have?

De kommuner, vi besøgte i vores projekt, har ikke en ordening, hvor børnene starter i fritidsordning inden sommerferien, så derfor har vi i projektet ikke undersøgt, hvordan overgangene ser ud, når barnet går fra børnehave til fritidsordning til børnehaveklasse. Tidlig start i fritidsordning stiller store krav til overlevelsesart og kvalitet. Hvis man som børnehavepædagog, fritidspædagog og børnehaveklasseleder skal tilbyde børnene en sammenhæng og kontinuitet i den sprogpædagogiske praksis, så er samarbejde en nødvendighed.

Hvad så nu?

At skabe sammenhæng i den sprogpædagogiske praksis på tværs af overgangen fra børnehave til børnehaveklasse er en stor opgave for ét menneske. Og måske er tiden til et udvidet sprogpædagogisk samarbejde ikke afsat. Men lidt har også ret, og alle tiltag har værdi.

Læringskontinuitet og sammenhæng kræver samarbejde. God (sam-)arbejdslyst.

Her er et par ideer til, hvordan du kan gå videre:

- ▶ Tag refleksionsspørgsmålene i denne artikel med til jeres overleveringsmøde. Måske når I et par af dem – eller bare et enkelt.
- ▶ Fortæl hinanden, hvordan I har haft fokus på udvikling af børnenes sprog. Hvad har I gjort og hvorfor?
- ▶ Overvej, hvilke overgangsobjekter I har. Første mål kunne være at skabe tre overgangsobjekter, hvoraf en af dem har fokus på sprog.

Referencer

- ▶ Bleses, D., Hvidman, C., Munkedal, S., & Højen, A. (2019). *Elever med svage kompetencer i sprog og læseforståelse*, forskningskortlægning, Aarhus Universitet. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, BUVM. <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2019/jan/190110-ny-forskningskortlaegning-klar-sammenhaeng-mellem-sprog-og-laeringsudfordringer>
- ▶ Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhænge i børns liv*. Akademisk Forlag.
- ▶ Jørgensen, O., & Preisler, M. (2019). *Når store bliver små – giv alle børn en god skolestart*. Egmont Fonden.
- ▶ Christiansen, A. L., & Løntoft, J. (2009). *Læsetilegnelse på andetsproget dansk*. Dansk lærerforenings Forlag.
- ▶ Christensen, S. B. E., Blomhøj, K. E., & Krogh, K.-L. (2017). *Klar parat skolestart*. DEA.
- ▶ Damgaard, L. B., & Thingholm, L. (2019a). Vi arbejder med sprog. *Tidsskriftet Skolestart*, 6/2019, 6-8.
- ▶ Damgaard, L. B., & Thingholm, L. (2019b). Sprogplanen ... jo, jeg synes, jeg har hørt om den engang... *Tidsskriftet 0-14*, 4/2019, 80-84.

Om forfatteren

Line Thingholm er adjunkt hos VIA University College og arbejder med efter- og videreuddannelse samt konsulent- og udviklingsopgaver i forhold til dansk som andetsprog. Hun er optaget af lige deltagelsesmuligheder for alle og af aktiviteter og undervisning, der understøtter og stilladser børns sproglige udvikling og læring. Hun er også optaget af, hvordan vi i højere grad kan både anerkende og udnytte flersprogede børn og elevers fulde sproglige repertoire som en kilde til både faglig og sproglig udvikling for den enkelte.

INSPIRATION TIL LITERACY PÅ HVER ENESTE SIDE OG LÆRING I FOKUS

Serien *Literacy og læring i fokus* stiller skarpt på literacydidaktik i dagtilbud, grundskole og ungdomsuddannelser.

Ambitionen er at udvikle et forskningsforankret literacybegreb og implementere dette i læringskontekster i forandring. Bøgerne i serien indkredser, afgrænser og udfolder literacybegrebet.

DET SIGER EKSPERTERNE

✓ *Literacy og læringsmål i indskoling* er en fantastisk bog (...)
Dette er en bog, der inspirerer på hver eneste side med teori og ikke mindst konkrete og let håndgribelige praksis eksempler.

- Nina R. Kledal, læsekonsulent

✓ *Literacydidaktik i fagene på mellemtrinet* er en betydningsfuld bog, der kommer omkring næsten alle dele af undervisningen. Der er et godt samspil mellem teoretiske input og mange praksis eksempler. Bogen er velskrevet med mange afsnitsinddelinger, skemaopsætninger og illustrationer, der er med til at give et godt overblik.

- Dansk BiblioteksCenter



FIND BØGERNE I
LITERACY-SERIEN HER:



”Sprog er ikke noget, man gør ved siden af”

Interview med Marianne Aaen Thorsen, læsekonsulent i Fredensborg Kommune og Sidsel Vang, områdeleder for Børnehusene Fredensborg

KATJA SØRENSEN VILLEN, FAGLIG FORMIDLER, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

”Da vi startede, var sproglig opmærksomhed noget, vi gjorde ved siden af. Det er det ikke i dag.” Dette er historien om, hvordan sproglig opmærksomhed er flyttet ud af bøger og afsidesliggende rum og ind i alle hverdagens aktiviteter og rutiner i en hel kommunes daginstitutioner. Nationalt Videncenter for Læsning har mødt læsekonsulent Marianne Thorsen og områdeleder Sidsel Vang til en snak om projektet *Sproggaven* i Fredensborg Kommune. Artiklen giver indblik i projektets resultater, formål, forløb og udfordringer. Sidsel Vang viser os eksempler på pædagogers erfaringer med sproglig opmærksomhed i projektet, og vi diskuterer, hvad der skal til for at gøre kommunal kompetenceudvikling bæredygtig og engagerende for både pædagoger, medhjælpere og ledere.

Sproggaven

Sproggaven er et samarbejde mellem Fredensborg Kommune og Nationalt Videncenter for Læsning om kompetenceudvikling, der har til formål at kvalificere og systematisere det sprogunderstøttende pædagogiske arbejde i dagtilbud, således at 0-6-årige børns sprogfærdigheder og literacykompetencer styrkes, og ad den vej at det enkelte barns chance for uddannelse og et godt liv øges.

Projektet er gennemført i perioden 2016 til 2019 og er støttet af Velfærds- og Forskningsfonden for Pædagoger, LB Fonden og TrygFonden.

En række materialer udviklet i projektet ligger frit tilgængelige på Fredensborg Kommunes hjemmeside: <https://www.fredensborg.dk/borger/boern-og-unge/vi-har-fokus-paa/sproggaven> og også hos Nationalt Videncenter for Læsning: <https://www.videnomlaesning.dk/projekter/sproggaven/>

Et ændret mindset

Sidsel Vang er områdeleder for Børnehusene Fredensborg og har været en del af projektet Sproggaven gennem de sidste fem år. Hun husker tydeligt det første møde for alle medarbejdere om opstart af projektet:

”Vi sad i et grupperum alle sammen, og projektgruppen fremlagde planerne. Vi var jo alle sammen med på, at det her var noget, vi *skulle*, og at der også var en grund til det. Men vi tænkte også alle sammen: ’Jamen, vi læser jo bøger med børnene i forvejen!’ Nu, her fem år senere, er det helt anderledes. Nu tager vi en bog og tænker: Hvad kan vi gøre med den? Hvilke aktiviteter kan knytte sig til den? Hvordan kan bogen inspirere børnenes leg og vores nærvær med dem? I dag er vores fokus på sproglig udvikling meget

brede end at læse en bog med børnene. Da vi startede, var det noget, vi gjorde ved siden af. Det er det ikke i dag.”

”Jamen, vi læser jo bøger med børnene i forvejen!”

Sidsel Vang viser os et eksempel fra Naturbørnehaven Troldehøj på, hvordan sproglig udvikling er blevet en naturlig del af den pædagogiske praksis og pædagogers refleksioner over dagligdagen i børnehaven (se tekstboks).

Praksisfortælling fra garderoben

Klokken er 12, og vi er færdige med at spise frokost. Børnene får at vide, at de skal tage flyverdragt eller regntøj på. Børnene rejser sig i hold og går derefter i garderoben. En voksen går med de første fire børn ud i garderoben. Malene, Lasse og Rune går i gang med at få deres flyverdragt ned fra knagen. Amalie kigger på de andre, men går ikke i gang. Den voksne siger: ”Amalie, tag lige din flyverdragt ned.” Hun siger ”Nej, det gider jeg ikke.” Den voksne spørger, om hun skal hjælpe hende. Hun ønsker ikke hjælp fra den voksne. Rune begynder at lave fjollerim: ”flyverdragt-tyverdragt.” Den voksne griner og siger: ”flyverdragt-snyderdragt.” Børnene griner. Amalie griner også og tager nu sin flyverdragt ned fra knagen. De andre børn er i gang med regntøjet. Hun kommer nu hen til den voksne: ”Vil du ikke hjælpe mig med min flyverdragt?” Den voksne: ”Jo, det vil jeg rigtig gerne.” Amalie: ”Hvad rimer på regnbukser?”

Pædagogen forklarer, hvorfor denne situation satte sig spor i det pædagogiske arbejde:

[...] Få børn i garderoben giver overblik og overskud til at være en nærværende voksen og muligheden for at øve sig, have dialog osv. Den legende tilgang i garderoben gør, at tiden i garderoben fungerer bedre som læringsrum med ro, nærvær og sjov mellem børn og voksne.

Sidsel Vang forklarer, hvordan pædagogens refleksion her er et godt eksempel på den ændring i personalets tilgang til børnenes sproglige udvikling, som projektet har afstedkommet. Sidsel Vang beskriver det som et ændret mindset: ”Projektet har resulteret i både faglighed og helt konkrete redskaber, som personalet kan tage fat i. Sprogkufferter, bøger og film. Det præger også nye ansatte, når de starter hos os. Vi taler om, hvad sprog er i bøger, i aktiviteter og på en tur, eller når man tager tøj af og på i garderoben. Det er et ændret mindset, som gør, at vi forholder os til sprog i alle mulige sammenhænge.”

Projektets resultater

Marianne Thorsen, læsekonsulent i Fredensborg Kommune, oplever også en ændret tilgang til sproglig udvikling i kommunens dagtilbud: ”Pædagoger har ændret deres syn på sprog og literacy. Nu er det noget, som er til stede alle steder og hver dag i pædagogernes bevidsthed. På den måde oplever det pædagogiske tilsyn en øget faglighed i institutionerne.”

Denne oplevelse af Sprognavens betydning kommer også til udtryk i kommunens sprogvurderinger af børnene i børnehaveklassen. Andelen af børn (i generel indsatsgruppe) med alderssvarende førskriftlige kompetencer er steget med 29 procent i perioden 2017 til 2019. Det vil sige, at mange flere børn nu har bedre forudsætninger for at komme godt i gang med at lære at læse og stave. Desuden oplever pædagogerne, at børnenes narrative kompetencer er blevet bedre i samme periode.

Det startede med *udvidet dialogisk læsning* i børnehaveklassen

Netop sprogvurderingen var hele årsagen til, at projektet Sproggaven blev sat i søen. Tilbage i 2013 viste en afprøvning af den nye sprogvurdering i to af kommunens børnehaveklasser, at der sad mange børn uden alderssvarende sproglige forudsætninger. Marianne Thorsen fortæller: ”Børnene var i risiko for at få en dårlig faglig udvikling i skolen og i risiko for dårlig trivsel på den baggrund. Det kunne også blive svært at udligne socioøkonomiske uligheder, når børnene allerede havde sproglige udfordringer. Jeg ville gerne øge disse børns chancer i skolen, og derfor udviklede jeg et 12-ugers forløb, hvor jeg sammensatte forskellige metoder, herunder dialogisk læsning. Jeg lavede metodehæfter til udvalgte bøger med instruktioner til børnehaveklasselederen med aktiviteter og lege til at styrke ordforråd, lydlig opmærksomhed, funktionelt bogstavkendskab, begyndende syntese af bogstavlyde og begyndende skrivning samt forståelses- og udtryksfærdigheder. Metoden kaldte jeg *udvidet dialogisk læsning*.”

Forløbet blev først afprøvet i to børnehaveklasser og senere i flere børnehaveklasser. Alle målinger viste signifikante effekter på børnenes ordforråd, lydlig opmærksomhed og evne til at sætte bogstavlyde sammen til små ord (Thorsen, 2015). På grund af effekten af den udvidede dialogiske læsning i børnehaveklasserne blev en tilpasset version af metoden udgangspunktet for projektet Sproggaven, som omfatter pædagogisk arbejde med 0-6-årige børn i hele Fredensborg Kommune. Marianne skitserer metoden her:

Hvad er *udvidet dialogisk læsning*?

Udvidet dialogisk læsning er en pædagogisk metode, hvor oplæsningen følges af dialog, leg og forskellige aktiviteter, der motiverer børnene til at lege med sprog og skriftsprog.

Til alle bøger i Sproggaven er der udviklet detaljerede bogfoldere, som både angiver sproglige læringsområder og giver konkrete forslag til, hvordan børnenes sprog- og literacytilegnelse kan understøttes. Alle materialer, udvælgelse af fokusord og aktiviteter i bogfolderne følger en progression for den sproglige udvikling.

I bogfolderne beskrives de tre faser i udvidet dialogisk læsning:

- ▶ Læs og lyt, hvor børnene hører historien i bogen og møder udvalgte fokusord fra historien.
- ▶ Læs og snak, hvor børnene inviteres til sprogudviklende dialoger med afsæt i bogen, og hvor fokusordene anvendes og afprøves i forskellige kontekster. Hermed kan børnene udvikle et dybt ordkendskab.
- ▶ Læs og leg, hvor børnene inviteres til sprog- og literacyudviklende lege og aktiviteter i tilknytning til bogens fokusord og univers.



Figur 1: Bogviften illustrerer de tre faser i den udvidede dialogiske læsning. De to første rum til venstre viser første fase. Det store rum for oven viser anden fase, og de sidste to rum til højre viser tredje fase.

I løbet af projektperioden på fire år har de deltagende pædagoger arbejdet ud fra metoden. I starten af projektperioden var fokus udelukkende på fælles læsning af bøger. I løbet af perioden udvidede pædagogerne fokus til også at omfatte sprog og literacy i hverdagens rutiner, aktiviteter og leg.

Sproggavens formål

Metoden udvidet dialogisk læsning i Sproggaven blev således tilpasset børnene i dagtilbud, og formålet med at anvende metoden blev bredere. Marianne Thorsen ønsker nemlig at styrke sprog- og literacykompetencer hos børnene på tværs af dagtilbud og skole. Hun vil gerne gøre børnene nysgerrige på at afkode, forstå og anvende både talesprog og skriftlige tegn. Disse tegn favner både bogstaver, tal, symboler, billeder og andre visuelle tekstformer, som har en kommunikativ betydning. Så når et barn for eksempel tegner et hjerte og giver tegningen til mor, får tegningen en kommunikativ betydning: "Jeg elsker dig, mor." På den måde bliver det at kommunikere gennem en tegning – og de øvrige skriftlige tegn – relevant i arbejdet med udvikling af børnenes literacykompetencer.

Marianne Thorsen er også optaget af at give alle børn gode oplevelser med bøger, som kan styrke læselysten senere. I projektet arbejder man med at skabe fælles litterære erfaringer, som børnehaveklasselederen kan bruge som udgangspunkt i skolen. Marianne Thorsen forklarer: "På den måde møder børnene i skole med en fælles litterær referenceramme, og det kan være med til at mindske betydningen af socioøkonomisk ulighed. Alle børn kan tale med, når børnehaveklasselederen tager en bog frem, som børnene har mødt i børnehaven. Jeg tror, det har været en styrke i projektet, at jeg er ansat i Center for Skole og Dagtilbud og på den måde har et ben i både dagtilbud og skole, for det er vigtigt i forhold til at sikre sammenhæng mellem børnehave og skole."

Sidsel Vang forklarer, hvordan det brede formål har sat aftryk i Børnehusene. Hun er optaget af et fokus på at flytte sproget fra de voksne til børnene i vuggestue og børnehave: "Når man læser, er man den, der har sproget som voksen. Man må gerne 'være den', men når man stopper op undervejs, så bliver sproget et fælles anliggende. At lege med sproget og følge børn i det er en af vores fornemteste opgaver. Børn har brug for sprog. Mange børn har faktisk vanskeligt ved at deltage og at være en del af en leg. Det kræver komplekst sprog at være med i leg, gøre noget ved legen, finde på den og forhandle den." Marianne Thorsen supplerer: "Børnene er glade for at høre historierne og få roller og figurer foræret til at bygge lege over, og for de børn, som kan have vanskeligt ved at lege, kan historierne fungere som en slags legemanuskripter og på den måde hjælpe dem til at lege med."

” Det kræver komplekst sprog at være med i leg, gøre noget ved legen, finde på den og forhandle den.

Projektet tog udgangspunkt i børnenes behov for styrkede literacykompetencer, men Marianne Thorsen understreger, at vejen dertil går gennem kompetenceudvikling af det pædagogiske personale med henblik på at systematisere og kvalificere deres sprogarbejde. Men hvordan gør man det? Hvordan får man en hel kommunes pædagogiske personale til at engagere sig i sproglig udvikling? I den sidste del af artiklen fortæller Marianne Thorsen og Sidsel Vang om, hvordan projektet udviklede sig fra at være projektgruppens idé til at være et fælles anliggende.

Fra projektgruppens idé til personalegruppens idé

Et godt eksempel på projektets udvikling undervejs er brugen af film. I starten tilbød Marianne Thorsen introduktionsfilm, som lærte personalet om *udvidet dialogisk læsning*. Sidsel Vang fremhæver, at det var et godt udgangspunkt, som viste metoderne tydeligt for personalet.

Men som projektet tog fart, begyndte personalet at præge indhold og udvikle flere måder at arbejde med børns sprog på, og nu har deltagerne lavet egne film, som deles flittigt på både kommunens og videncentrets hjemmesider. Marianne Thorsen uddyber: "Nu har institutionerne lavet deres egen film, for eksem-

pel om literacyudviklende læringsrum på legepladsen. Man har fået lyst til at videndele, og man har taget ejerskab. Det har været afgørende, at vi har indbygget fleksibilitet i projektet med mulighed for at udvikle projektet løbende i fællesskab og med muligheder for at tilpasse de fælles metoder til den enkelte institution og børnegruppe. Det har også været en stor hjælp at samarbejde med konsulenter fra Nationalt Videncenter for Læsning. I projektet samarbejder konsulenter og personale om aktionslæringsforløb, som har resulteret i nye erfaringer og metoder.” Sidsel Vang ser også aktionslæringsforløbene som værdifulde: ”Det fungerer rigtig godt, når nogen kommer udefra og får øje på noget sammen med os. Det er helt afgørende, at projektet knyttes helt tæt til den pædagogiske praksis. Projektet er en fælles platform for personale, ledere og også forældre – vi vil alle sammen noget med børnene.”

Aktionslæringsforløbene har genereret idéer til den løbende udvikling af projektet. Marianne Thorsen forklarer: ”I projektets første år lærte pædagogerne metoden udvidet dialogisk læsning. I de næste to år anvendte pædagogerne deres nye kompetencer til at stimulere børnenes nysgerrighed på sproglige tegn i de daglige rutiner, aktiviteter og lege. I projektets sidste år havde vi fokus på den nærværende samtale.

Overordnet viser Sproggaven altså gode resultater, og pædagoger og medhjælpere har taget ejerskab og deltaget aktivt i udvikling og videndeling i projektet. Men der har selvfølgelig også været udfordringer undervejs. Dem taler vi om i det følgende.

Udfordringer undervejs

Sidsel Vang slår fast: ”Vores pædagoger og medhjælpere er sindssygt dygtige. Men det kan være rigtig vanskeligt at arbejde med sprogudvikling, for eksempel at gribe børnenes sproglige bolde og udvide en samtale. Måske sidder du og læser om De tre Bukke Bruse i Badeland, og et barn siger ’jeg har set en hund!’ Hvordan kan man så følge barnets spor og lede dem tilbage til det fælles?”

Det har da også været svært for noget af personalet at gå i gang med Sproggaven. Sidsel Vang fortæller: ”Noget af personalet syntes, at bogfolderne (se faktaboks *Hvad er udvidet dialogisk læsning?* ovenfor) var meget detaljerede og vanskelige at sætte sig ind i. De var nervøse for, om de kunne præstere godt nok. Andre syntes, at fokusordene kunne være besynderlige. Her hjalp det at formidle eksempler og at vise projektets introduktionsfilm og ikke mindst at give den enkelte medarbejder mulighed for at tilpasse materialet til egen praksis og egen børnegruppe.” Og så gav pædagogers reaktioner på materialet også anledning til refleksioner. ”Når man tager dialogen om ’hvorfor’, så højner det fagligheden,” siger Marianne Thorsen. Netop den faglige dialog er blevet styrket gennem aktionslæring og filmoptagelser af egen praksis med efterfølgende evaluering i fællesskab. I den forbindelse har det været vigtigt at udvikle en god evalueringskultur.

” Den faglige dialog er blevet styrket gennem aktionslæring og filmoptagelser af egen praksis.

Sidsel Vang har også set eksempler på, hvordan de faglige metoder både har udfordret, men også skabt grobund for udvikling af kompetencer gennem fælles refleksioner. Hun nævner, at det har været udfordrende at slippe undervisningstonen, når man arbejder ud fra en bestemt metode: ”Det kan være udfordrende for pædagoger at kunne slippe den plan, man havde. At kunne følge børnenes spor, men samtidig være tro over for en metode. Det har vi nogle helt andre samtaler om i dag.”

Der har også været organisatoriske udfordringer i projektet: Hvordan skaffer man tid og lokaler til udviklingsarbejdet? Hvordan følger man børn tæt i uderummet? Hvordan finder man bøger på flere sprog til de

flersprogede børn og familier? Hvordan arbejder man sammen med forældre, der taler et andet sprog end én selv? Hvordan organiserer man børnegrupper i såkaldte sproglige alderstrin? I projektet sættes børn i sproggrupper med sprogligt jævnbyrdige børn. Men hvad nu hvis man har en femårig med et sprog som en toårig? Hvad gør man? Det er nogle af de organisatoriske udfordringer, der er dukket op undervejs.

Børnene har også været udfordrede indimellem. Marianne Thorsen forklarer: ”Det kunne godt være svært for nogle af børnene at sidde stille ved oplæsning. Hvordan får man børn til at blive grebet af bogens univers?” Her kommer vi igen ind på den fleksible tilrettelæggelse af indsatsen. Marianne Thorsen fortsætter: ”Det er vigtigt, at den enkelte pædagog kan tilpasse materialet og for eksempel vælge aktiviteter fra fase tre, Læs og leg, som indledning til bogens univers og først derefter gå i gang med fase et, Læs og lyt (se oversigt over faserne i faktaboks *Hvad er udvidet dialogisk læsning?* ovenfor).

Sproggaven skal med i skole

Sproggaven har altså udviklet sig ved at følge pædagogernes spor, mens de pædagogiske medarbejdere har fulgt børnenes spor. Alt sammen med en systematisk støtte og inspiration fra projektgruppe og konsulenter. Som Sidsel Vang formulerer det: ”Hvis man ikke får viden og ikke kan spørge og samtidig få en stille hånd i ryggen – så bliver man usikker og får ikke implementeret i praksis.” Netop fordi projektet har udviklet sig i tæt samarbejde med den pædagogiske hverdag i Børnehusene, og fordi der hele tiden har været hjælp og inspiration at hente i projektets materialer (bogfoldere, film, sprogkufferter), så er meget blevet implementeret, og resultaterne afspejles i sprogvurderinger af børnene og det pædagogiske tilsyns evalueringer.

Jeg spørger, hvad der nu skal ske. Marianne Thorsen fortæller, at Fredensborg Kommune netop har fået midler til at føre Sproggaven længere ind i skolen. Formålet med det nye projekt, *Sproggaven med i skole*, er at skabe en bedre overgang for børnene og øge deres læring og trivsel gennem et systematisk samarbejde mellem de fagprofessionelle i dagtilbud, SFO og indskoling. I løbet af projektperioden skal der udvikles en kommunal plan for sproglig udvikling fra dagtilbud til skole og med fortsættelse fra indskoling til mellemtrin. Planen skal sikre en sammenhængende progression i, hvordan børn i Fredensborg Kommune understøttes i deres sproglige udvikling.

Sproggaven med i skole vil handle om det sprog, som børnene skal lære, når de starter i skole – det sprog, der er knyttet til skolens fag. Marianne Thorsen uddyber: ”De tre faser i metoden *udvidet dialogisk læsning* skal understøtte det faglige arbejde i dansk og matematik og invitere børnene til at tage udgangspunkt i deres egen faglige nysgerrighed og udvikle literacykompetencer og omverdensforståelse.” I *Sproggaven med i skole* skal pædagogerne fra Sproggaven fungere som forandringsagenter, og Marianne Thorsen håber, at projektet blandt andet kan bidrage til et fælles sprog om børnenes sproglige udvikling på tværs af skole og dagtilbud.

Referencer

- Thorsen, M. (2015). Sprogligt udfordrede skolestartere – forsøgsprojekt med udvidet dialogisk læsning. *Viden om Literacy*, 18. https://www.videnomlaesning.dk/media/1393/18_marianne-aaen-thorsen.pdf





Sprogstimulering for flersprogede børn

Fokus på ordforråd i samtale

CATHERINE E. BROUWER, PH.D., LEKTOR, SYDDANSK UNIVERSITET

Sprogstimulering er et specifikt tilbud til børnehalebørn, der på baggrund af sprogvurderingen anses for at have gavn af en særlig sproglig indsats. De fleste af disse børn er flersprogede. Artiklen undersøger, hvilke konsekvenser det har for en sprogpædagogisk praksis, når den pædagogiske indsats specialiseres og løftes ud af den daglige praksis. På baggrund af indsamlede videotagelser af sprogstimuleringsaktiviteter i tre børnehaver¹ analyseres og diskuteres to forskellige typer samtalestruktur: en, som indgår som en naturlig del af den overordnede aktivitet, og en, som minder om formel undervisning. De to typer strukturer skaber forskellige muligheder i forhold til tilegnelse af ord. De to typer diskuteres i forhold til samtalestrukturer i ikke-planlagt samtale, ministerielle anbefalinger for sprogstimulering og forskning i børns sprogtilegnelse.

Sprogmiljøer for flersprogede børn i Danmark

Det er almindelig viden, at børn har en fantastisk evne til at tilegne sig sprog, uden at der gøres noget særligt. Men i nogle tilfælde kan der være udfordringer af forskellig art, som giver anledning til at igangsætte specifikke tiltag, eksempelvis i form af sprogstimulering. Én af disse udfordringer kan være, hvis børnene først og fremmest er i kontakt med et minoritetssprog. Der kan være store forskelle på de sproglige forhold hos disse børn (Kohnert, 2007), men i daglig tale kaldes de alle for 'flersprogede børn'. At vokse op som flersproget behøver ikke at være en udfordring. Den største del af verdens befolkning kan betegnes som flersprogede, og mange har haft forskellige sprog i deres liv fra fødslen. Den flersproglige udvikling kan i mange tilfælde ligeledes foregå uden en særlig indsats (Kohnert, 2007). I Danmark kommer de fleste børn dog udelukkende i kontakt med dansk, og samfundet er indrettet på en sådan måde, at man skal kunne beherske dansk, bl.a. for at kunne deltage i børnehave og folkeskole.

I dagtilbudsloven (2007) er 'sprog og kommunikation' defineret som et af de temaer, for hvilke der skal udarbejdes en læreplan, der gælder for alle børn. I børnehaverne bør der altså skabes et pædagogisk miljø, der stimulerer den almindelige sproglige og kommunikative udvikling. 'Sprogstimulering' som begreb dækker dog over noget andet. For det første tilbydes det kun til børn, som anses at have et særligt behov på baggrund af sprogvurderingen omkring 3-årsalderen. I § 11 fremhæves flersprogede børn som en gruppe, der kan have behov for sprogstimulering. For det andet er det personer med særlige kvalifikationer, der skal forestå sprogvurderingen og sprogstimuleringen.

1 Artiklen er del af et større projekt, *Learning Games and Games for Learning*, der omhandler spil i forbindelse med sproglæring, herunder sprogstimulering i børnehave for flersprogede børn. Læs mere om projektet her: <https://pipe.sdu.dk/index.php/2019/06/06/learning-games-and-games-for-learning/>

Med udgangspunkt i loven organiseres der altså på den ene side tilbud omkring sprog og kommunikation generelt og på den anden side tilbud for børn, der vurderes at have et særligt behov. Sprogstimulering kan derfor betragtes som en intervention. Interventioner iværksættes for at påvirke et bestemt udfald – man gør noget ekstraordinært for at arbejde hen imod et mål. Der kan dermed skelnes mellem tre forskellige typer sprogmiljøer, som antages at fremme børns sproglige udvikling: Udover den almindelige samtale i hjemmet findes på den ene side det brede pædagogiske miljø, der stimulerer sproglig udvikling, og på den anden sprogstimulering som en mere specifik intervention.

” **Sprogstimulering kan derfor betragtes som en intervention. Interventioner iværksættes for at påvirke et bestemt udfald – man gør noget ekstraordinært for at arbejde hen imod et mål.**

Et stort spørgsmål er, hvordan de forskellige typer af sprogmiljø reelt adskiller sig med hensyn til, hvordan interaktionerne med børn foregår. Er samtaler i en institutionel sammenhæng planlagt på en sådan måde, at det fører til andre former for samtalestrukturer? Og er dette en nødvendighed? Denne artikel bidrager til at besvare dette spørgsmål ved at analysere og diskutere specifikke samtalestrukturer, hvori der fokuseres på ordkendskab. Disse diskuteres i forhold til ikke-planlagte samtaler, forskning om tilegnelse af ord og anbefalinger om sprogstimulering.

Flersprogede børn, sprogstimulering og ordforråd

Langt de fleste flersprogede børn, der deltager i sprogstimulering, kan betegnes som 'tidlig andetsproglærende' (de Houwer, 2009). Selvom førskolebørn ikke har et fuldt udviklet sprog, har de fleste børn passeret mange af de største milepæle i børns sprogudvikling, inden de er blevet tre år (se f.eks. Hoff, 2009 (2005)). Børnene i projektet har passeret sådanne milepæle med hensyn til det sprog, som de har mødt fra fødslen. I en alder af tre år er de fleste børn langt ud over det, der kaldes ordspurt, og har typisk et produktivt ordforråd på mere end 500 ord, er tæt på at have sprogets lydinventar i orden og producerer komplekse ytringer (Goldfield & Reznick, 1990). Forudsætningerne for at lære et andetsprog er forskellige fra forudsætningerne for at lære et første sprog. Men samtidigt er disse børn endnu ikke blevet introduceret til skriftsprog. De har altså forudsætninger for at tilegne sig dansk som deres andetsprog, som adskiller sig både fra voksnes og nyfødtes forudsætninger. Deres tilegnelsesproces er dermed en anden end de to andre grupper (de Houwer, 2009). For eksempel har tidlig andetsproglærende ikke et stadie, hvor de pludrer; på den anden side kan man ikke sætte dem til at læse sig til det nye sprog.

I stedet for tilegner disse børn sig det andet sprog mundtligt, via samtale, og i sprogstimuleringssituationerne handler dette meget ofte om ordkendskab. Det er bemærkelsesværdigt, når sprog nu engang består af så meget mere end ordkendskab. En mulig forklaring kan være, at interventionen i høj grad er målrettet skolestart, og at der er en klar sammenhæng mellem ordforråd og læseforståelse (Davis, 1944). Herudover omtales mundtligt ordforråd som en flaskehals i en undersøgelse om forskellen mellem første- og andetsprogsbrugerens læseudvikling (Lervåg & Aukrust, 2010).

Forskning i børns ordforrådstilegnelse

Tilegnelse af ord er et hovedtema inden for såvel første- som andetsprogstilegnelsesforskning ud fra et utal af teoretiske og metodologiske synspunkter (Gleason & Ratner, 1998; Carroll, 1985; de Bot et al., 2005; de Houwer, 2009; Ellis, 1997; Hoff, 2009 (2005); Ortega, 2009). Børns første genkendelige sproglige bidrag består af enkeltstående ord. Disse tilegnes, uden at der instrueres: Børnene har en evne til at samle ord op fra deres sproglige omgivelser. Når ordspurten sætter ind omkring 18-månedersalderen, sker det muligvis

gennem en psykologisk proces, der kaldes *fastmapping* (Hu, 2012), som går ud på, at børn slutter sig til en sammenhæng mellem nye objekter og nye ord og muligvis tilegner sig nye ord på basis af en enkelt forekomst (Hu, 2012; Werker, 2003). Ikke overraskende har det vist sig, at børns tidlige ordforråd især består af ord, som refererer til objekter (Gentner, 1982). Interessant nok peger forskning i førstesprogstilegnelse på børns evne til at opsamle betegnelser på objekter, mens forskning i tilegnelse af andetsprog blandt voksne peger på behovet for eksplicit og dekontekstualiseret ordforrådsundervisning (Hulstijn, 2005).

Benævnelse (*naming*) i sprogstimuleringsituationer

I projektet om sprogstimulering for flersprogede børn medvirkede en sprogpædagog, der stod for det sprogstimulerende arbejde i forskellige børnehaver. Børnene deltog i forskelligartede aktiviteter: spil, sang, leg, ture, spisning, kreativ udfoldelse, højtlesning m.m. Sprogstimuleringsaktiviteterne foregik i små grupper, hvor det enkelte barn havde mulighed for at interagere med både den voksne og andre børn. Datamaterialet består først og fremmest af videooptagelser af sprogstimuleringsituationer, som analyseres ved hjælp af såkaldt Conversation Analysis (Hutchby & Wooffit, 1998; Psathas, 1995).

I denne artikel gennemgås forskellige samtalestrukturer, hvor sprogpædagogen og børnene sætter ord på objekter, som findes i deres omgivelser. Denne praksis omtales i forskningslitteraturen som *naming* (Ninio & Bruner, 1978; Tomasello, 2003) og betragtes som en måde, hvorpå børn lærer nye ord. Der findes begrænset forskning, som direkte analyserer samtalestrukturer, i hvilke *naming*, på dansk 'benævnelse', finder sted, og den omhandler børn under 3 år i hjemmesituationer (Tarplee, 2010). Benævnelse beskrives som en meget almindelig praksis, som kommer 'naturligt' til omsorgspersoner, der starter på det tidligt i forhold til barnets alder. Samtalestrukturerne kan være forskellige, men grundlæggende skaber deltagerne i samtalen fælles opmærksomhed på noget i omgivelserne, hvorefter en af deltagerne benævner det observerede. Det kan være barnet, der laver benævnelsen. Det følgende uddrag viser, hvordan Vincent får øje på en snegl og råber benævnelsen to gange, mens han peger.

Uddrag 1

- | | | |
|---|---|------------------|
| 1 | V | (s)negl. |
| 2 | S | .hø |
| 3 | | (0.5) |
| 4 | V | (S)negl. |
| 5 | S | Er der en snegl? |

I det viste eksempel er sprogpædagogen ude at gå med to børn. Efter udpegning af sneglen er der en kort snak om den, hvorefter gåturen fortsættes. En første indsigt på baggrund af de indsamlede data er, at benævnelse udelukkende forekommer som et træk i relation til noget, deltagerne er i gang med: De spiller et spil, går tur, spiser frokost og lignende. Deltagerne sætter ikke ord på objekter i deres omgivelser, uden at disse har relevans for, hvad de ellers er i gang med. Herudover er benævnelse som regel unødvendig for den overordnede aktivitet. For eksempel når der spilles lydbingo: Der spilles nogle lyde fra en CD, fx lyden af en kat eller et klaver, hvorefter børnene lægger en brik på et billede, der svarer til den spillede lyd. Selv om der under spillet bliver talt en del om, hvad de enkelte lyde repræsenterer, er dette ikke nødvendigt for at spille spillet.

” **Benævnelse forekommer udelukkende som et træk i relation til noget, deltagerne er i gang med: De spiller et spil, går tur, spiser frokost og lignende.**

Endvidere er det at benævne et objekt ikke i sig selv en pragmatisk handling. Det at benævne kan gøre andre opmærksomme på noget, men det kan også udgøre andre handlinger afhængigt af kontekst. En benævnelse kan for eksempel udgøre en vurdering af et objekt. Et eksempel er, når sprogpædagogen og Vincent spiser madpakke. Vincent tager en gulerod ud af sin madpakke og viser den, uden at sige noget, frem til sprogpædagogen, hvorpå denne siger: 'Uuuuh! Gulerod!' Selv om dette udråb indeholder en benævnelse af et fremvist objekt, er ytringen at forstå som en vurdering af objektet. Igen, for at udføre denne handling er benævnelse ikke nødvendig. Den voksne kunne have udført den samme handling (vurdering) på andre måder, f.eks. ved at sige: 'Nej, hvor lækkert!' Hvis handlingen skulle være ren benævnelse, kunne hun fx sige: 'Ja, det er en gulerod'.

Benævnelse på barnets initiativ

I ovenstående eksempel sker sproghandlingen på barnets initiativ. I datamaterialet findes en hel del af den slags eksempler. Det ses i følgende uddrag. Deltagerne er ved at gøre klar til at spille et spil med kort, som har billeder af dyr. Mens Paluk (P) peger på et kort og ser på pædagogen Sabine (S), siger han:

Uddrag 2

- 1 P Jeg vil have ikke den
- 2 (0.6)
- 3 S Du vil ikke have ællingen.

Overordnet forsøger Sabine i linje 3 at etablere enighed med Paluk om, hvilket kort han ikke vil have. Men samtidig laver Sabine en indirekte rettelse (syntaksen), som ligeledes indeholder en benævnelse. Det er ikke nødvendigt for den overordnede handling at bruge ordet 'ællingen'. Her kunne Sabine bare have brugt ordet 'den', for samtidig peger hun på kortet.

” **Sprogpædagogen er altså god til at sætte specifikke ord på det, barnet taler om.**

Sprogpædagogen er altså god til at sætte specifikke ord på det, barnet taler om, som vi ser i de viste og omtalte eksempler. Hun kunne have undladt benævnelse i de kontekster, der er vist, men hun gør det som en lille ekstra ting, som dog ikke stikker ud som unaturligt. Der findes også forekomster i datamaterialet, hvor den voksne direkte beder barnet om at sætte ord på noget specifikt i omgivelserne. Det er almindeligt at gøre, når omgivelserne er andet end den daglige – for eksempel når man går tur. Dana (D) får øje på en plakat fra et cirkus:

Uddrag 3

- 1 D Se der, en
- 2 S Hvad er der der?
- 3 D Elefant
- 4 S Ja, det er elefanten, og den er kæmpestor

Vi ser, at Sabine her ikke bare beder om en benævnelse, men også udvider omkring emnet. I alle disse eksempler indgår benævnelsen naturligt i overordnede aktiviteter og skaber dermed en hensigtsmæssig fokus på, hvad man kalder det, man ser og hører.

Benævnelse på sprogpædagogens initiativ

I datamaterialet findes også eksempler på, hvordan sproghandlinger sker på sprogpædagogens initiativ. I det følgende eksempel spiller børn og pædagog (S) lydbingo:

Uddrag 4

- 1 CD (Lyd af en kat, der mjaver)
- 2 S Mhnå.
- 3 P (tager en mønt og placerer det på billedet af en kat)
(1.3)
- 4 S Hvad er det for en lyd, Paluk?
- 5 (0.8)
- 6 P Kat.
- 7 S Det er en kat (...) den siger sådan

Pædagogen (S) stiller her barnet den opgave at benævne lyden/billedet. Der ses mange af sådanne spørgsmål ('hvad hedder det'/'hvad er det') i spillet. Det er, i forhold til spillets mål, unødvendigt: Paluk har allerede foretaget sit træk ved at placere mønten det rigtige sted. Principielt kan dette spil foregå i tavshed. På denne måde adskiller det sig fra eksemplet med elefanten, hvor aktiviteten kan forstås som 'vi går tur og taler om, hvad vi ser'. En afgørende forskel er, at barnet i uddrag 3 tager initiativ til at tale om en bestemt referent. I uddrag 4, til gengæld, stiller sprogpædagogen spørgsmålet, og det gøres som en sidesekvens: Deltagerne tager en pause fra 'at spille' og vender tilbage til det, efter at referenten er benævnt. Dermed kommer det til at virke ekstraordinært. Desuden fremviser eksemplet en type samtalestruktur, som man kender fra klasseværelser, og som er blevet studeret en hel del: IRF-sekvensen (Initiering, Respons, Feedback) (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). 'Initieringen' er spørgsmålet i linje 4, 'responsen' er barnets svar i linje 6, og 'feedbacken' er pædagogens evaluering af svaret – i det her tilfælde positiv. Feedback kan dog også indeholde en rettelser som i følgende eksempel, hvor Robert, Paluk og pædagogen Sabine deltager:

Uddrag 5

- 1 CD (lyden af et klaver høres gennem hele sekvensen)
- 2 R Mhm.
- 3 R (tager en mønt og putter det på et billede)
- 4 S Hvad kan vi høre?
- 5 (0.9)
- 6 R Mhm.
- 7 S Hvad kan vi høre?
- 8 P elek (...) klikke
- 9 S Klaver.

I dette eksempel er responsen i linje 8 en stort set uforståelig respons til initieringen i linje 4 og 7. Feedbacken i linje 9 er en direkte rettelse af responsen.

Der findes en del samtalesekvenser i datamaterialet, som har struktur som en IRF-sekvens. Det optræder dels i spil som bingo, lydbingo og vendekort. Herudover optræder IRF-strukturen i høj grad i aktiviteter, hvor man enten læser højt af billedbøger eller ser på billeder, som er taget på en gåtur.

Udvekslingstone og undervisningstone

Opsamlende kan det altså konstateres, at benævnelse kan indgå naturligt i én kontekst, mens det i andre virker påklistret og skoleagtigt. Forskellen ligner det, som Palludan (2005) omtaler som hhv. "udvekslingstone" og "undervisningstone". Herudover er det sjældent, at børnene gentager en benævnelse, der er produceret af en voksen, heller ikke når det er en rettelse af barnets egen benævnelse.

Ordforrådsudvikling i sprogstimuleringsaktiviteter

I begge typer af samtalestruktur lægges vægt på ordforrådsarbejde. I forhold til læseundervisningen kan det ses som positivt, da der synes at være sammenhæng mellem ordforråd og læsesucces for både etsprogede og flersprogede børn (Davis, 1944; Lervåg & Aukrust, 2010). Men samtidig er det tydeligt, at de ord, der behandles i sprogstimulering, er specifikke ord, som henviser til objekter, hvor objektet enten er direkte observerbart eller er repræsenteret på et billede. Men 'den', 'jeg' 'have' og 'ikke' (jf. uddrag 2) er også ord og derudover mere frekvente i det danske sprog end f.eks. 'ællingen'. De er dog ikke genstand for det samme fokus. Herudover synes der i sekvenserne at blive lagt vægt på sammenhængen mellem ordet og dets referent. Men som Nation (2001) skriver, er der flere aspekter, der udgør ordkendskab, for eksempel et ords morfe-mer, dets associationer og grammatiske funktion. Disse aspekter synes ikke at spille en rolle i sekvenserne.

Meningsfuld sprogbrug

Overordnet er der tale om sprogstimuleringsaktiviteter, som giver mening for børnene. Det fremgår tydeligt, at børnene godt kan lide at deltage i aktiviteterne med sprogpædagogen, som de omtaler som 'at lege med Sabine'. I løbet af aktiviteterne kan S flette benævnelser ind på en naturlig måde, hvilket forskningen beskriver som noget, omsorgspersoner anvender af sig selv (Ninio & Bruner, 1978). Men samtidig ser vi også en type af benævnelsespraksis, som ikke er almindelig i hverdagsamtale, men tværtimod associeres med formel instruktion i klasseværelser. Denne type af benævnelsespraksis går imod Undervisningsministeriets anbefalinger: "Der må være fokus på de sproglige aspekter af alle aktiviteter, som for denne aldersgruppe imidlertid ikke må bære præg af formel undervisning" (Uddannelsesstyrelsen, 2005, s. 41). Herudover stemmer denne type benævnelsespraksis og IRF-strukturen ikke overens med forskning i (negativ) feedback, som fremhæver, at der ikke er en direkte relation mellem feedback og sprogtilegnelse

(Nassaji, 2016) i voksnes andetsproglæring. Det er blevet pointeret, at formel instruktion i ordkendskab er gavnlige for (voksne) andetsprogsbrugere (Laufer, 2005), mens den overordnede indsigt omkring børns andetsprogede tilegnelse typisk er, at den finder sted uden formel instruktion (Hoff, 2009 (2005)). De tidligt andetsproglærende børn falder imellem disse to grupper, og der synes ikke at være tilstrækkelig forskning, der afklarer, om formel sproglig undervisning for børn i børnehavealderen er gavnlige (Oliver, 1995).

” Men samtidig ser vi også en type af benævnelsespraksis, som ikke er almindelig i hverdagsamtale, men tværtimod associeres med formel instruktion i klasseværelser.

Så hvorfor findes denne benævnelsespraksis? Muligvis betyder det noget, at sprogstimulering overordnet fra myndighedernes side er organiseret som en særlig praksis for særlige børn. Med andre ord: en intervention. Den forstås af en person med en særlig uddannelse – og i uddannelsen peges der på særlige strategier, når der samtales med børn. Men spørgsmålet er, om særlig fokus på sproglige elementer er gavnlige. Måske kan flersprogede børn i børnehaven tilegne sig et ordforråd på dansk ved at deltage i meningsfyldte aktiviteter som spil, gåture, sange, lege og lignende. Muligvis er det tilstrækkeligt, at tidligt andetsproglærende børn uden diagnose på sproglige vanskeligheder deltager i små grupper og oplever intensiv voksenkontakt, hvor der konstant interageres.

Konklusion

I denne artikel blev vist, hvordan benævnelsespraksis i sprogstimuleringsaktiviteter både kan ske på en implicit, naturlig måde, men også eksplicit som en IRF-sekvens, der repræsenterer formel instruktion. Det betyder, at der kan optræde samtalestrukturer i sprogstimulering, som adskiller sig både fra almindelige dagligdags voksen-barn-interaktioner og muligvis mere institutionelle samtaleformer i børnehaven generelt. Dette er i overensstemmelse med, at man fra myndighedernes side foranstalter sprogstimulering som en særlig kontekst, som tilrettelægges af særligt uddannede voksne. Til gengæld er det ikke i overensstemmelse med de samme myndigheders anvisning, at sprogstimulering ikke bør bære præg af formel instruktion.

Det viser sig, at sprogstimulering til tider kan få et skoleagtigt præg af fokusering på ord. Dette sker muligvis på bekostning af, at børnene deltager i helt almindelige aktiviteter og dermed lærer et helt almindeligt hverdagsprog, inklusive færdigheder i at bøje ord, sætte ord sammen til ytringer, tage taleture og lære almindelige talehandlinger, såsom at bede om ordet, sige fra, lave aftaler, give udtryk for følelser og meget andet, samtidig med at de også får et større ordforråd.

Referencer

- ▶ Carroll, D. W. (1985). *Psychology of language*. Brooks/Cole Publishing Company.
- ▶ Dagtilbudsloven (2007). *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven), L501 af 6/6 - 2007*. Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.
- ▶ Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185-197.
- ▶ de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition: An advanced resource book*. Routledge.
- ▶ de Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- ▶ Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- ▶ Gentner, D. (1982). Why Nouns Are Learned before Verbs: Linguistic Relativity Versus Natural Partitioning. *Language*, 2, 301-334.

- ▶ Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (1998). Language acquisition. I: Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (red.), *Psycholinguistics*, (2. udg., s. 347-408). Harcourt Brace College Publishers.
- ▶ Goldfield, B. A. & Reznick, J. S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171-183.
- ▶ Hoff, E. (2009 (2005)). *Language Development* (4. udg.). Wadsworth Cengage Learning.
- ▶ Hu, C.-F. (2012). Fast-Mapping and Deliberate Word-Learning by EFL Children. *Modern Language Journal*, 96(3), 439-453.
- ▶ Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 129-140.
- ▶ Hutchby, I., & Wooffit, R. (1998). *Conversation Analysis: Principles, Practices and Applications*. Polity Press.
- ▶ Kohnert, K. (2007). *Language disorders in bilingual children and adults*. Plural Publishing.
- ▶ Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *EUROSLA Yearbook*, 5, 223-250.
- ▶ Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620.
- ▶ Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- ▶ Nassaji, H. (2016). Anniversary article Interactional feedback in second language teaching and learning: A synthesis and analysis of current research. *Language Teaching Research*, 20(4), 535-562.
- ▶ Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- ▶ Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1-15.
- ▶ Oliver, R. (1995). Negative Feedback in Child NS-NNS Conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(4), 459-481.
- ▶ Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.
- ▶ Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- ▶ Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Sage Publications.
- ▶ Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- ▶ Tarplee, C. (2010). Next turn and intersubjectivity in children's language acquisition. I: Gardner, H., & Forrester, M. (red.), *Analysing Interactions in Childhood* (s. 3-22). Wiley.
- ▶ Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- ▶ Uddannelsesstyrelsen (2005). *Vejledning om sprogstimulering af tosprogede småbørn* (Vol. 1). Uddannelsesstyrelsen.
- ▶ Werker, J. F. (2003). Baby Steps to Learning Language. *Journal of Pediatrics*, 143(4), 62-69.

Om forfatteren

Catherine E. Brouwer er uddannet indenfor dansk og fremmedsprogspædagogik og har en ph.d. i anvendt lingvistik. Hun er ansat som lektor på Syddansk Universitet, hvor hun forsker og underviser i sprogpædagogiske emner. Hun er ligeledes studieleder for Audiologopædi.

Catherines forskning handler mest, men ikke udelukkende, om professionel praksis indenfor det sprog-pædagogiske og audiologopædiske område, hvor hun fokuserer på, hvordan mødet mellem den professionelle og borgeren forløber gennem brug af både sprog, gestik, blik, kropsholdning og håndtering af objekter. Hun anvender Etnometodologisk Konversationsanalyse i sin forskning.

Catherine har publiceret om andetsprogsudvikling, audiologiske og audiologopædiske behandlingssituationer og designprocesser.







10. november 2020, webinar

Veje til Literacy – nu som webinar: Grammatikundervisning – hvordan ser den ud?

Projektet Gramma3 undersøger, hvordan grammatikundervisningen foregår i fagene dansk, engelsk og tysk. Med afsæt i undersøgelsen er der gennemført eksperimenter med en anden form for undervisning, hvor eleverne udfordres på at forstå betydningen af grammatiske valg. Oplægget præsenterer projektet og giver eksempler på, hvordan man kan gennemføre en kontekstualiseret grammatikundervisning.

25. november 2020, København

Prøvliåhørher – LYD TIL LÆRERE

NVL inviterer til oplæg af Tim Hinman fra Third Ear om at udvikle podcasts samt oplæg af to lærerstuderende om, hvordan podcasts kan bidrage til fordybelse og refleksion i skolens undervisning.

8. december 2020, webinar

Veje til Literacy – nu som webinar: Gaming og skrivning – spiljournalistik i skolen

I projektet spiljournalist.dk undersøger vi, hvordan udskolingselevs erfaringer med computerspil kan bruges produktivt i deres skrivning i dansk i skolen. Vi har besøgt en række klasser, talt med elever og lærere og afsøger nye veje for skrivedidaktikken i udskolingens danskfag. Oplægget præsenterer projektet, eksempler på elevprodukter og elevernes egne refleksioner.

25. januar 2021 og 9. april 2021, København

Temadage om prioritering af børnelogopædiske indsatser

NVL inviterer sammen med Audiologopædi ved KU til to temadage målrettet fagligt funderet prioritering og organisering af logopædiske indsatser i PPR-regi.

23. marts 2021, Roskilde

Læsning som løsning? Læseoplevelser for små børn

Konferencen *Læsning som løsning?* har fokus på læseoplevelser for små børn. Kom og få ny viden, inspiration til læseaktiviteter, overblik over eksisterende literacy-projekter og indblik i indsatser for udsatte børn.

19. april 2021, København og 23. april 2021, Aarhus

Elever i læse-skrivevanskeligheder: Undervisning, der matcher elevernes behov

Temadagen har fokus på undervisning af elever i læse- og skrivevanskeligheder. Der er konkrete forslag til praksis på, hvordan en ordblindeindsats kan tilrettelægges i skolens fag.

Scan og læs
tidsskriftet

