



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...

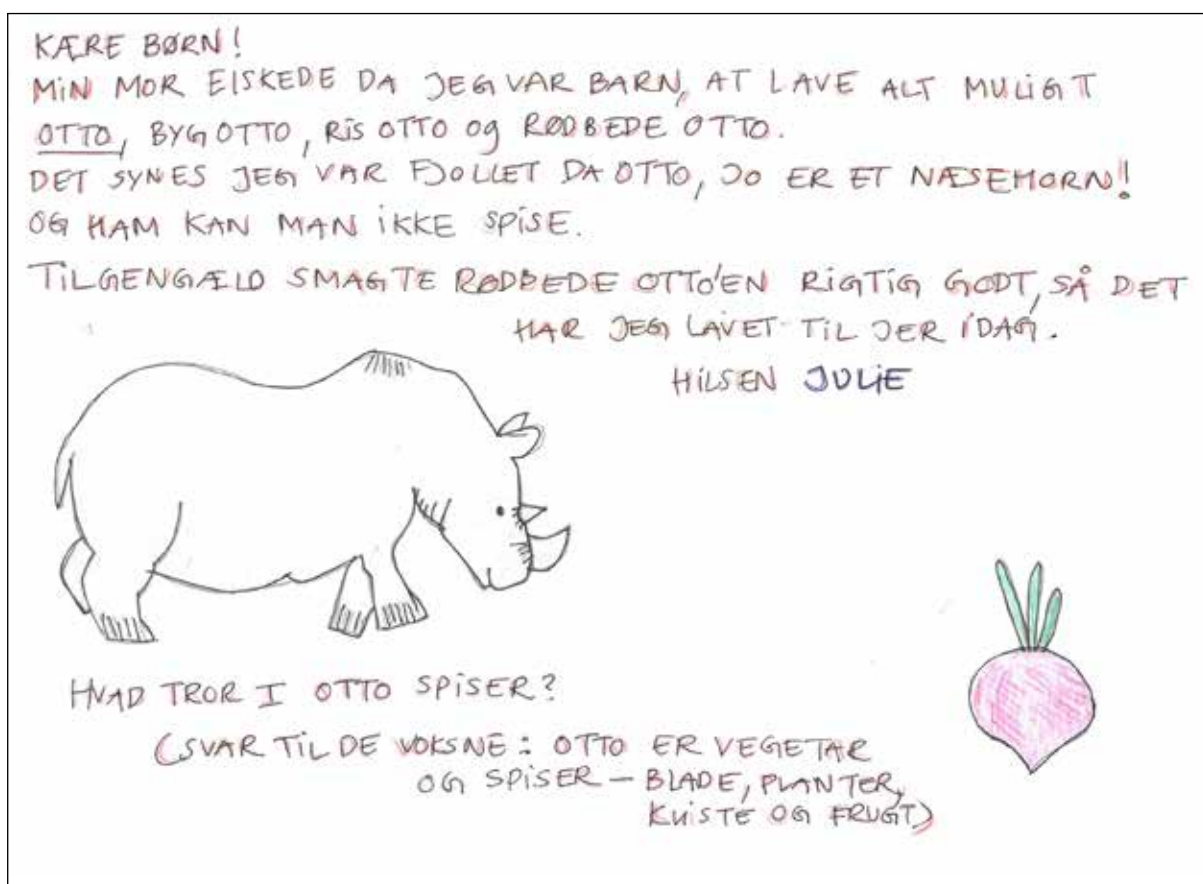
(Fra fokusgruppeinterview med det pædagogiske personale i Kløvedalen)

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 visualiseringsfode 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.

