

Early literacy i vuggestue og børnehave

Stig Broström

www.Lingoblog.dk

Alle er enige om betydningen af, at vuggestuer og børnehaver har en aktiv sprogpædagogik. Alle børn har brug for et veludviklet sprog, da det er barnets værktøj til alle former for kommunikation, til at tænke med, til at regulere egen og andres handlinger samt til at læse og skrive. Kort sagt er sprog adgangen til at kunne fungere som en aktiv deltagende demokratisk borger.

Barnet er straks fra fødslen sprogbruger. De pludrer og kommunikerer med mimik og det aflæser forældrenes mimik og nonverbale kommunikation og lytter begærligt til deres verbale sprog. Senere kommunikerer det selv med både et verbal- og skriftsprog. De har literacy kompetencer, idet literacy defineres som alle former for sprog, det mimetiske, kropslige, mundtlige og skriftlige. Og det har de fra fødslen, hvorfor vi bruger vendingen early literacy.

Sprogpædagogikken i vuggestue og børnehave er ikke undervisning i gammeldags forstand præget af traditionel formidling. Derimod er der tale om en aktiv læring i et kommunikativt, dynamisk læringsmiljø, hvor man antager, at barnet lærer verbal- og skriftsprog gennem en kontekstuel, kropslig, emotionel gestikulær og mimetisk interaktion mellem barnet og andre mennesker – og trangen til at høre til.

Pædagogerne bidrager til udvikling af børnenes literacy-kompetencer, hvormed konkret menes, at de "lærer at identificere, forstå, fortolke, skabe, beregne og kommunikere – med særligt fokus på brugen af tegn, symboler og trykte og skrevne medier i forskellige sammenhænge, mundtlige såvel som skriftlige" (Jensen & Broström, 2012), s. 10).

I sprogpædagogikken er der fokus på symboler og tegn, da barnets aktive interaktion med andre mennesker, hvori der indgår tegn og symboler, bidrager til udvikling af højere mentale funktioner, altså opmærksomhed, tænkning, hukommelse m.v. (Broström, 2007; Vygotsky, 1987). Både symboler og tegn repræsenterer en genstand eller handling, men hvor symbolet ligner det, som det referer til, for eksempel ligner tegningen af en hest dyret hest på marken, så ligner tegnet, det skrevne ord "hest", ikke den levende hest. Tegn er vilkårlige og skal læres.

Læringsmiljøet i vuggestue og børnehave må sprudle af genstande, værktøjer og oplæg til handlinger, hvorigennem børnene bliver symbol- og tegnbrugere. Ikke mindst legen bidrager til udvikling af symbolfunktionen. Og så er legen tilmed en virksomhedsform, som en meningsfuld aktivitet, og som de nyder. To drenge, Jens og Peter, har besluttet at flyve til månen. "Så er vi astronauter", sagde den ene dreng, og den anden tilføjede, "ja og så er stolen her vores rumraket". Med Vygotskys ord tillægger de personer og genstande en anden betydning, stolen symboliserer rumraketten, ligesom de selv nu er astronauter. De er trådt ind i et fiktivt rum, hvor det er muligt at 'lade som om', altså forestiller sig, eller symboliserer at de ikke mere er Jens og Peter, men astronauter.

Sådanne rollelege, eller med Piagets ord symbollege, er vejen til beherskelse af tegnfunktionen. Og tegn i form af skriftsprog optræder ofte i legene, især når pædagogerne opfordrer hertil. For eksempel legede en gruppe børn sørøvere. De kæmpede mod hinanden og sejlede ud til en øde ø for at finde skatten.

”Men så må vi have et skattekort”, sagde en pige, hvorefter de forlod sørøverskibet og erobrede tegnebordet, hvor de producerede detaljerede skattekort, der viste, at hvis man begynder ved palmen og går 25 skridt mod nord, passerer en sø med krokodiller, går 100 meter videre indtil man kan se en høj med fire palmer. ”For dér er skatten” sagde pigen stolt og satte et kryds. Men en dreng insisterede på, at de skulle skrive: ”Her er skatten”. Det satte en ny proces i gang, hvor de med lidt hjælp fra pædagogen, fik færdiggjort skattekortet med den ønskede tekst: Her er skatten.

Legen er kilde til børns læring og udvikling. Også den sproglige. Det er den virksomhed, der har størst indflydelse på børns udvikling, og betegnes af Leontjev for ledende virksomhed, da den leder frem til, op til, barnets næste udviklingsstrin. Men foruden at styrke den almene udvikling, kan legen være sæde for skriftsprogsudviklingen. Både den såkaldte frie leg som den pædagoginitierede leg.

I den frie leg kan skriftsproget kile sig ind, hvis pædagogen sørger for at inspirere børnenes leg med *funktionelle læse- og skrivematerialer*. I en far-mor-børn leg vil der i forbindelse med en indkøbstur være brug for at skrive indkøbslister og dermed behov for blyanter, notesbøger. Endvidere telefonbøger, kagebøger, aviser og blade. I forbindelse med en lægeleg kan pædagogen fx stille følgende rekvisitter til rådighed: patientjournaler, aftalebog, receptblokke, aviser og tidsskrifter til venteværelset (Jensen & Broström, 2012). Den amerikanske legeforsker James Christie (1991) giver en oversigt over relevant læse- og skrivemateriale til legetemaerne: Far-mor-børn, restaurant, købmand, lufthavn, kontor, posthus, læge- og dyrlæge, bibliotek. Kritikere hævder, at det er legeødelæggende, men praksis viser, at legene bliver både mere intense og længerevarende.

Inddragelse af sådanne funktionelle læse- og skrivematerialer er også oplagt i pædagogstøttet leg, fx i rammelege, hvor pædagogen til støtte for etableringen af legerammen (playworld) kan hjælpe børnene til at formulere og fastholde deres beslutninger om roller og legehandlinger. Det kan blandt andet ske gennem verbale formuleringer, rekvisitter og fremstilling af kulisser med skilte, fx lavede børnene i rammelegen ”Vores by” et skilt til restauranten, hvorpå der stor ’restaurant’, og til DSB stationen skilte med ’kiosk’ og ’billetter’. Planlægningen kan også indeholde fremstilling af en egentlig drejebog, fx tegneserier over længere hændelsesforløb. Den tidsafstand, der opstår mellem planlægning og udførelse betyder, at rammelegen er mere organiseret og målrettet end rollelegen, hvilket giver pædagogen bedre muligheder for at inspirere børnene til at inddrage skriftsproget i legen og til selv at oparbejde relevant læse- og skrivemateriale (Warrer & Broström, 2017).

Skriftsproget bliver også bragt i anvendelse i målrettede pædagogstøttede aktiviteter. For eksempel opfordrede pædagogen børnene til efter vinterferien at tegne en vinteroplevelse, som de efterfølgende skulle fremlægge for deres kammerater. Oskar tegnede sig selv foran skibakken og fortalte:

Drengen gik op på skihoppet
Det var højt oppe i luften
Han var lidt bange
men hans far vinkede
Så susede han ned ad bakken hvor hans far stod
Og næste morgen
fløj de hjem med flyveren

Oskar og de andre femårige børn blev bedt om at skrive deres billedtekster – selvfølgelig med børnestavning eller legeskrivning. Men forskning viser, at når børn gennem deres børnehavetid har arbejdet aktivt med legeskrivning, fører det til konventionel skrivning og skrift (Eriksen, 2004).

Det fysiske læringsmiljø er rigt på sprogudviklende materialer. For eksempel en papkasse som nogle børn har laves om til et fjernsyn. De skar "skærmen" ud, malede på kassen med oliekridt og farver, så det blev til et flot fjernsyn, som børnene ofte på eget initiativ tager frem for på skift at optrædes om speakere, værter i talkshows og ikke mindst TV-avisen:

Malou tog rollen som TV-vært, satte sig i kassen, og straks placerede en lille gruppe børn sig foran og kiggede forventningsfuldt. Malou var lidt genert, men så startede hun: "God aften, det er TV-avisen. Det bliver regn og storm", hun grinte lidt. "I dag er det mandag, så er det legetøjsdag, jeg har min kanin med og nu vil vi gerne fortælle en historie". Men pludselig sagde hun: "Nej, der er en vigtig meddelelse: I skal huske at sige til jeres forældre, at I ikke skal have madpakke med i morgen, for vi skal til fødselsdag".

Et andet sprogfremmende materiale der er tilgængeligt for børnene er 'Fortælleterninger', der består af tre terninger: En blå, betegnet personterning, en orange der er handlingsterning og en grøn terning, der angiver en mental tilstand. Et barn kastede terningerne: Den blå terning viste en dame, den orange en raket, og den blå viste et ansigt, der græder. Barnet konstruerede så fortællingen: Der var engang en gammel dame – hun kørte i en raket – den fløj så hurtigt, at hun begyndte at græde.

Leg med terningerne opøver fortællekompetence. Men børnene synes dog, at det var sjovere at digte sine egne historier. Det skete blandt andet i det nordiske projekt *Sagofärden*, hvor børnehavebørn digtede egne historier, som blev sendt rundt i det nordiske børnehavenetværk (Broström & Georg, 1997). Her var både det mundtlige og skriftlige sprog i spil. Når børnene fortalte en historie, skrev sekretæren (pædagogen) historien ned, og barnet fik sin tekst med hjem, men vigtigst: den blev sat ind i børnehavens historiebog, som var en meget yndet oplæsningsbog. Historiefortællingen førte til, at børnene opøvede narrative kompetencer, defineret som kendskab til, at en historie er båret af nogle narrative mønstre: 1) En begyndelse, midte og afslutning, 2) balance, uro og ny balance/harmoni, 3) at en fortælling rummer nogle bestemte elementer blandt andet: Et antal personer, en handling, et mål, en kontekst/scene. Nedenstående fortælling af Freja 4 år demonstrerer denne forståelse:

Der var engang en ulv	Ro og balance
Som boede langt væk fra sin mor	Roen afbrydes, kaos
Så kom faren	Uroen ophører, harmoni
Og så gik de hjem til moren	Harmoni og afslutning

Endelig er læsning af god børnelitteratur en hjørnesten i sprogpædagogikken. Ikke mindst viser forskning, at dialogisk læsning efterfulgt af æstetiske aktiviteter så som tegne, male og leg, bidrager til børns sproglige kompetencer (Broström, Jensen de Lopez & Løntoft, 2012; Clasen & Jensen de López, 2016, 2017). I dialogisk læsning deltager den samme lille børnegruppe i en oplæsningsseance, hvor de tre gange inden for kort tid hører den samme bog, og hvor de for hver oplæsning inddrages mere og mere. Første oplæsning gennemføres uden væsentlige afbrydelser. Pædagogen stiller (genkaldelses)spørgsmål til bogen samt spørgsmål, der går ud over teksten (fx har I også prøvet at være sure?) Ved anden oplæsning opfordres børnene til at deltage aktivt, at komme med afbrydelser og indfald, og der føres dialoger om indhold, ord, illustrationer osv. Her stiller pædagogen åbne hv-spørgsmål i forhold til specifikke ord i teksten, fx: Hvad er det elefanten har fået øje på? Også tekstnære spørgsmål, fx: Hvad skal far og Jeppe have med, når de kører rundt i verden? Og endvidere åbne spørgsmål: Hvad skete der så? Endelig forståelses- og tolkningsspørgsmål, fx: Hvorfor er elefanten glad nu? Ved tredje oplæsning skaber pædagog og børn dramatiseringer undervejs – og meget vigtigt gennemføres efterfølgende de kreative-æstetiske aktiviteter: fortælle, tegne/male og lege – og skrive. Hvor traditionel dialogisk læsning, formuleret af amerikaneren David Whitehurst, nøjes med oplæsning

og samtale, der har Mary Fondens projekt *LæseLeg* tilføjet den æstetiske del og tilsvarende udført forskning herom.

Tilbage er at sige, at den fremmeste metode til udvikling af børnenes sprog, er hverdagssamtalen, defineret som en sproglig interaktion mellem to eller flere deltagere med samme mentale fokus - fælles opmærksomhed. Den grundige og empatiske dialog med ordrige dialoger og sproglige mættede situationer er dog ifølge Vygotsky og den norske forsker Liv Gjems det afgørende og centrale medierende redskab i forhold til børns sproglige udvikling (Vygotsky, 1978, Gjems, 2010).

Derfor lyt til børnene, forstå deres tanker og tag et barneperspektiv. Lad være med at udspørge dem, men fasthold deres nysgerrighed og undren og tal om noget, der er meningsfuldt for dem. Og vigtigst: gå ad alle bivejene, sløs med tiden og tilstræb dialoger med mange replikskift.

Litteratur

- Broström, S. (2007). Læring og den kulturhistoriske skole. I: Ritchie, T. (red.). *Teori om læring – en læringspsykologisk antologi*. København: Billesø & Baltzer.
- Broström, S., Jensen de Lopez, K., & Løntoft, J. (2012). *Dialogisk læsning*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Broström, S. & Georg, S. (red.). (1997). *Børnehistorier på rejse. Et nordisk kulturprojekt*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Christie, J. F. (1991). *Play and Early Literacy Development*. State University of New York Press.
- Clasen, L., & Jensen de López, K. (2016). Practice versus politics in Danish day-care centres: How to bridge the gap in early learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 536–554.
- Clasen, L. & Jensen de López, K. (2017). BookFun – there's more to it than reading a book – early educators' views on benefits of an early literacy programme for children's development and their own professionalism. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 254-279.
- Eriksen Hagtvet, B. (2004). *Sprogstimulering - Tale og skrift i førskolealderen*. Alinea.
- Gjems, L. (2010). *At samtale sig til viden. Sociokulturelle teorier om børns læring om og gennem sprog og samtale*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Jensen, S. A. & Broström, S. (2012). *Sproghistorier. En alsidig literacy-pædagogik i børnehave, SFO og indskoling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lindqvist, G. (2002). Lekens estetik. *Psyke & Logos*. Årgang 23(2) 437-450.
- Leontjev, A. N. (1977). *Problemer i det psykiskes udvikling*. Bd. 3. København: Rhodos.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of higher psychological Processes*. Edited by M. Cole et al. Cambridge and Massachusetts: Harvard University Press.
- Warrer, S. D. & Broström, S. (2017). *Det ved vi om leg og børns eksperimenterende virksomhed*. København: Dafolo.

Stig Broström er pædagog, cand. pæd. og ph.d, tidligere seminarielærer på Hillerød Børnehaveseminarium, professor m.s.o. på Danmarks Institut for Pædagogik og Udvikling (DPU), siden 2016 professor emeritus på DPU.