

KORT OM

# Kommunikation og sprog

Viden og inspiration  
til at arbejde med  
læreplanstemaet



BØRNE- OG  
UNDERVISNINGSMINISTERIET

**EVA**

DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT

<b>Indledning</b>	<b>2</b>
<b>Interaktioner</b>	<b>5</b>
<b>Fællesskaber</b>	<b>17</b>
<b>Sproglige rollemodeller</b>	<b>23</b>
<b>Litteratur</b>	<b>33</b>

### **Bliv inspireret i arbejdet med læreplanstemaerne**

Dette hæfte er til dig, som arbejder med pædagogik og udvikling i dagtilbud, eksempelvis som leder, medarbejder eller konsulent. Hæftet er en hjælp til at reflektere over, hvordan du sammen med kollegaer, medarbejdere eller andre kan arbejde videre med børns kommunikation og sprog.

Kommunikation og sprog er ét af seks temaer i den styrkede pædagogiske læreplan. Læreplanstemaerne, det fælles pædagogiske grundlag og de pædagogiske mål udgør læreplanen, som dagtilbud skal arbejde indenfor. Du kan finde andre materialer om den pædagogiske læreplan på [www.emu.dk/dagtilbud](http://www.emu.dk/dagtilbud), som du kan vælge at bruge i arbejdet med at udvikle praksis og realisere læreplanens indhold.

God fornøjelse

Børne- og Undervisningsministeriet og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)

# Indledning

Børn udvikler deres kommunikation og sprog i nære relationer med deres forældre, i fællesskaber med andre børn og i samspil med det pædagogiske personale.

**B**ørns kommunikation og sprog har afgørende betydning for en række forhold. Det giver dem mulighed for at udtrykke sig, danne relationer, indgå i fællesskaber og indsamle viden – og på længere sigt har det betydning for, hvordan de klarer sig i skolen og i livet. Kommunikation og sprog er helt centralt for børns trivsel, læring, udvikling og dannelse nu og på lang sigt. Kommunikation og sprog er derfor ét ud af seks temaer i den styrkede pædagogiske læreplan, som det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte. Dette hæfte udfolder læreplanstemaet og giver viden og inspiration til at arbejde videre med børns kommunikation og sprog.

## **Kommunikation og sprog er mere end ord og udvikles i samspil med**

Børn udvikler deres kommunikation og sprog i dagtilbuddet i løbet af hele dagen i et rigt samspil med andre børn og det pædagogiske personale. Kommunikation og sprog handler om mere end ord. Et barn kan have et veludviklet sprog, men mangle kommunikative færdigheder, og omvendt kan barnet være god til at kommunikere uden at have et veludviklet sprog. Barnet skal derfor lære at sætte ord og krop på og gøre sine tanker og behov forståelige for andre og kommunikere på en måde, så det kan indgå i fællesskaber og i forskellige former for interaktioner og samtaler med andre. Det er en afgørende pædagogisk opgave at understøtte barnet i den udvikling

## **Læsevejledning**

I hæftet udfolder vi viden, der er relevant for det pædagogiske arbejde med læreplanstemaet kommunikation og sprog. Hæftet bygger på viden om børns kommunikation og sprog fra forskellige forskningstraditioner, der med hver deres perspektiv på kommunikativ- og sproglig udvikling

samlet set kan bidrage til udvikling af et rigt pædagogisk læringsmiljø. Vi beskriver forskellige forhold i det pædagogiske læringsmiljø og i samspillet mellem børn og pædagogisk personale og mellem børnene, som har betydning for, at det pædagogiske læringsmiljø understøtter, at børn har mulighed for at udvikle kommunikation og sprog i overensstemmelse med de to pædagogiske mål for læreplans-temaet. Hæftet er struktureret efter tre emner i læreplans-temaet kommunikation og sprog, som er hentet fra den styrkede pædagogiske læreplan:

**Emne 1: Interaktioner, der sætter fokus på udvikling af kommunikation og sprog i voksen-barn-interaktioner**

**Emne 2: Fællesskaber, der sætter fokus på udvikling af kommunikation og sprog i børnefællesskaber**

**Emne 3: Rollemodeller, der sætter fokus på, hvordan pædagogisk personale som sproglige rollemodeller kan understøtte børns kommunikative og sproglige udvikling.**

Kommunikation og sprog udvikles i det daglige samspil og understøttes i rige, pædagogiske læringsmiljøer i hverdags-situationer. Derfor er der i hæftet ikke særligt fokus på målrettede, tidsafgrænsede indsatser. På samme måde dækker hæftet ikke specialiseret viden om sproglige vanskeligheder og indsatser, som almindeligvis ligger i PPR-regi (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning).

Hæftet kan bruges i sin helhed, men emnerne kan også læses hver for sig. Dialogkortenes refleksionsspørgsmål kan hjælpe til at sætte fokus på, hvordan man i praksis kan arbejde videre med kommunikation og sprog.

### Kommunikation og sprog i naturligt samspil med andre temaer

Kommunikation og sprog og de øvrige fem læreplanste-maer udgør forskellige blikke på barnets brede læring, som finder sted hver dag. Mange situationer i det pædagogiske læringsmiljø rummer potentiale for, at børnene kan udvikle sig inden for flere af de seks temaer på samme tid. Fx kan børn i garderoben få erfaringer med krop, sanser og bevægelse samt kommunikation og sprog, når de sammen med

venner og pædagogisk personale reflekterer over, hvilket overtøj der er nyttigt at tage på, når man skal ud og klatre på en våd, væltet træstamme i skoven. Arbejdet med kommunikation og sprog kan derfor være en integreret del af hverdagen og hænger i praksis tæt sammen med de andre fem læreplanstemaer.

### Vidensgrundlag

Hæftet udfolder beskrivelsen af temaet kommunikation og sprog i den styrkede pædagogiske læreplan. Hæftet trækker på en opsamling af forskning fra perioden 2007-2017 om kommunikation og sprog i dagtilbud, foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2018. Du kan finde begge dele på [www.emu.dk/dagtilbud](http://www.emu.dk/dagtilbud). Derudover er hæftet blevet til på baggrund af anden forskning og faglitteratur samt bidrag fra forskere og praktikere på et seminar i oktober 2019. Endelig er materialet afprøvet i dagtilbud og blandt pædagogiske konsulenter.

## To pædagogiske mål

Den pædagogiske læreplan opstiller to mål for dagtilbuddenes arbejde med kommunikation og sprog

- Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn udvikler sprog, der bidrager til, at børnene kan forstå sig selv, hinanden og deres omverden.
- 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.

*Kilde: Børne- og socialministeriet (2018): Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer.*

EMNE

1



# Interaktioner

Interaktioner er sociale samspil, hvor deltagerne påvirker hinanden og skaber mening sammen. Meningsfulde interaktioner med andre børn og voksne er afgørende for, at børn kan udvikle deres kommunikation og sprog. Derfor handler første kapitel om interaktioner mellem barn og voksne, der kan styrke barnets kommunikation og sprog allerede fra den første tid i dagtilbud.

Groft sagt udspringer forskningsviden om børns kommunikation og sprog af to traditioner med hver sit syn på sproglig udvikling. Én tradition fremhæver sprogets strukturelle elementer. Herfra kan man som pædagogisk personale hente nyttig viden om sprogets byggesten som fx sætninger, ord, lyde, grammatik m.m. En anden tradition fokuserer især på sprogets funktion. Her kan man hente nyttig viden om, hvordan sproget udvikles i samspil med andre, kort sagt hvordan kommunikation og sprog hænger sammen.

I et rigt pædagogisk læringsmiljø spiller viden fra begge traditioner sammen, og derfor er begge perspektiver en del af dette hæfte.

I næste kapitel sætter vi fokus på samspil mellem børn. Dette kapitel består af tre afsnit, der sætter fokus på udvikling af kommunikation og sprog i voksen-barn-interaktioner:

- A** Børn kommunikerer – også med sprog
- B** Mange og meningsfulde interaktioner gavner børns sprog
- C** Dagtilbud kan gøre en forskel for børn i sprogligt udsatte positioner

## A

### Børn kommunikerer – også med sprog

Kommunikation er tæt forbundet med sprog, men betyder alligevel noget andet og noget mere. Vi kommunikerer på mange måder, og talesprog er kun én af dem.

Afsnittet beskriver først, hvad kommunikation er, og hvordan børn udvikler kommunikation. Herefter beskrives sprogets vigtige elementer, og hvordan børn udvikler sprog i samspil med kropslig kommunikation.

#### Kommunikation er grundlæggende for mennesker

Kommunikation betyder ”at gøre noget fælles”. Børn kommunikerer, fra de bliver født, fx når de vender sig væk fra deres mor for at få ro efter intens leg, og når de græder, fordi de er utilpasse. I begge tilfælde kommunikerer barnet et budskab til en anden, nemlig moren. Når børn (og voksne) kommunikerer, udveksler de budskaber gennem forskellige udtryksformer. Kommunikation omfatter både det at forstå og fortolke andres kommunikation og selv at

bidrage med kommunikative udspil. Vi kommunikerer sprogligt ved at tale sammen og ved at skrive. Vi kommunikerer også ikke-sprogligt gennem andre udtryksformer. Vi udtrykker blandt andet mening kropsligt og æstetisk, fx bruger vi kroppen til at udtrykke følelser, når vi ler eller græder. Vi kommunikerer også, når vi giver hinanden gaver eller hjælper et barn med at få flyverdragten på (Slott, 2009; Hagtvet, 2004; Thomsen, 2019).

Børns kommunikation udvikler sig over tid. I løbet af det første leveår udvikler barnet sin første kommunikation ved at have øjenkontakt og fx række tunge på skift med en voksen. Øjenkontakt, gestik, pegegestik og turtagning er centrale milepæle i barnets udvikling af kommunikation. Denne ikke-sproglige kommunikation, hvor barn og voksen kommunikerer med kroppen, er helt grundlæggende og afgørende for de yngste børns mulighed for at deltage i sociale samspil med andre (Winje, 2017; Nome, 2017).



Billede fra hverdagen  
**Sofias krop siger ”jeg vil prøve” – Elsebeths krop siger ”jeg hjælper dig”**

Luna og Valdemar sidder på biltæppet og leger med den store bilbane. Sofia, der er yngre, kigger på med stor interesse. Hun siger høje lyde, rokker med kroppen og kravler hen til de to store børn. Hun tager en bil fra Valdemars beholdning og banker den hårdt ned i bilbanen. Valdemar kigger anstrengt på Sofia. Dagplejeren Elsebeth kommer for at hjælpe til. Hun sætter ord på Sofias intention ved at fortælle de store børn, at Sofia er imponeret over, hvad de kan finde ud af at lege, og at Sofia gerne vil prøve bilbanen. Elsebeth hjælper Sofia til at finde et ledigt område på bilbanen. Hun kigger Sofia i øjnene: ”Skal bilen køre?”. Sofia kigger på Elsebeth, og derefter vender de begge blikket mod bilen og hjælpes ad med at få den til at køre ned ad rampen.

**Børn kommunikerer gennem forskellige udtryksformer**

Den ikke-sproglige kommunikation er ikke et skridt på vejen mod sprog, men består af kommunikative udtryksformer i deres egen ret. Ikke-sproglig kommunikation har betydning for vores mulighed for at gøre os forståelige og udveksle tanker og følelser hele livet i gennem. Børn, der har udviklet et sprog, anvender således fortsat ikke-sproglige kommunikationsformer, fx kan øjenkontakt med en ven medføre et fælles grineflip. Børn anvender også sprog i samspil med andre kommunikationsformer, når de fx hopper begejstret på stedet, mens de fortæller om dagens legeaftale.

Herudover har ikke-sproglig kommunikation stor betydning for børns udvikling af sprog. Øjenkontakt, gestik og pegegestik er væsentlige byggesten i barnets udvikling af sprog (Markussen-Brown, 2019a). For eksempel vil børn som regel tilegne sig ordet for den ting, de peger på, hvis voksne har interesseret sig for barnets pegende kommunikation.

Kommunikation og sprog skal spille sammen for at udtrykke mening, og den sammenhæng kan det pædagogiske personale understøtte. Et barn, der er i gang med at udvikle sit sprog, kan fx udtrykke én ting sprogligt og noget andet kropsligt. Måske siger barnet ”nej” til at deltage i en aktivitet, men læner sig ind over de andre børn for at se, hvad de tegner. Pædagogisk personale kan i sådan en situation støtte barnet til at sige og vise, hvad det vil og har behov for, på samme tid (Bleses, Højen, Jensen, Dybdal & Sehested, 2019).

### Børns sprog består af indhold, udtryk og funktion

Sprog er kompliceret at lære. Det lille barn Sarah skal lære, at en kæde af lyde betyder noget bestemt. Ordet ”is” har ikke nogen lighed med betydningen (Matthiesen, 2017). Sarah tilegner sig forbindelsen mellem lydene i ordet ”is” og den kolde, søde fornemmelse i munden på en varm sommerdag. Ords betydning kan desuden ændre sig efter konteksten. På en kold vinterdag kan ”is” betyde, at Sarah kan glide med sine venner på den frosne vandpyt. Hun skal altså forstå komplekse sammenhænge for at tilegne sig sprog. Hvordan knækker hun koden? Blandt andet gennem interaktion med andre, så hun kan se mange eksempler på brug af ordet ”is” og dermed på, hvordan sprog fungerer. Derfor har Sarah og andre børn generelt brug for voksne, som de kan iagttage og øve sig sammen med.

Børns sprog kan brydes op i tre dele: udtryk, indhold og funktion (Saussure, 1998; Matthiesen, 2017):

- **Udtryk** handler om ordenes lyd og udtale, som kaldes fonologi, og sætningers opbygning, som kaldes grammatik. Barnet udvikler fonologiske færdigheder, dvs. lærer lydene og kan udtale fx ”is”, og får med tiden grammatiske erfaringer med at sætte ord sammen til sætninger, fx ”mere is”.
- **Indhold** handler om ord og sætningers betydning, som kaldes semantik. Barnet lærer, hvad ord betyder, fx hvad ”is” er, og udvikler med tiden sit ordforråd, fx vaniljeis, vaffelis, sodavandsis.
- **Funktion** handler om ord og sætningers brug i forskellige sammenhænge, som kaldes pragmatik. Barnet lærer at bruge sproget hensigtsmæssigt til at opnå dét, det ønsker, fx at kombinere ”ha’ is?”, når barnet vil lege isbutik med en voksen. Barnet lærer også at forstå, hvordan andre bruger sproget pragmatisk.

Tredelingen kan skærpe det pædagogiske personales blik på børns sproglige udvikling. Alle tre dele er lige vigtige, og de skal alle fungere og indgå i samspil med hinanden. Det vil sige, at børn både skal kende ords betydning og kunne bruge den viden i praksis.



Om

## Centrale begreber for kommunikativ og sproglig udvikling

**Gestik** er fysiske bevægelser, der bruges med et kommunikativt formål. Eksempler på gestik kan være at pege på fx et æble, barnet gerne vil have, eller at række sine arme i vejret i betydningen ”tag mig op!”. Gestik kan også supplere talesproget, hvis barnet fx peger på sig selv og siger sit eget navn.

**Mimik** er, når vi benytter ansigtsudtryk til kommunikative formål.

**Ordforråd** er de ord, som barnet forstår og/eller siger. Det receptive ordforråd består således af de ord, som barnet forstår, og det produktive ordforråd består af de ord, som barnet siger.

**Grammatik** er en del af læren om de regler, som styrer vores sprogbrug, nemlig den del, der vedrører kombinationen af sprog.

**Pragmatik** er læren om sprogbrug, dvs. hvordan vi bruger sproget i praksis til at opnå det, man vil med ordene, og undgå misforståelser. Når personalet fx spørger ”vil du række mig madkassen?” betyder det, at man skal give madkassen videre – ikke blot svare ”ja” på spørgsmålet.

**Turtagning** er en grundlæggende del af vores pragmatik. Barnet skal lære at sige noget og så afvente, at en anden svarer, og at lytte til, hvad der bliver svaret, før barnet igen selv bør sige noget.

**Literacy** er vores kompetence til at afkode og anvende systemer af tegn som fx tal og bogstaver samt mere bredt at skabe mening og sammenhæng i tekster, fortællinger, samtaler og egne tanker.

*Kilder: Lonigan et al. (2009), Servicestyrelsen (2011b), Snow (2008).*

## Nysgerrighed på skriftsprog er en del af børns sproglige udvikling

Sprog er ikke bare mundtligt. Skriftsprog er en væsentlig del af vores kultur og har stor betydning for vores mulighed for at udtrykke os og for at tilegne os information. Skriftsprog læres først i skolen, men børn er ofte allerede nysgerrige på skriftsprog i dagtilbud. Den erfaring kaldes barnets tidlige literacy. Tidlig literacy handler ikke om, at børn skal lære alfabetet eller at skrive eller læse, men at børn gør sig de første erfaringer med og bliver nysgerrige på, hvordan et skriftsprog anvendes og har betydning, fx for vores kommunikation og samspil (Lonigan, Shanahan & The National Institute for Literacy, 2009).

Der er to grundlæggende forskellige måder at beskrive literacy på: Literacy kan betyde en teknisk evne til at afkode alfabetet og dermed skrive og læse. Men literacy kan også forstås som en bredere kompetence til at skabe mening i tekster og med skriftsprog, fx forstå sammenhængen i et eventyr eller gengive et handlingsforløb (Snow, 2008). Aktiviteter i dagtilbud, der fokuserer på at skabe mening i tekster, hvor børn fx kigger i en eventyrbog og taler om billeder og handlingen, udvikler derfor også børns literacy

(Snow, 2008). Den slags aktiviteter er særligt afgørende for børn, der ikke får erfaringer med skriftlighed hjemme. Når bøger og tekster indgår som en del af sociale samspil, vil de nemlig opleve, at tekster og fortællinger har stor betydning for kommunikation med andre børn og voksne (Snow, 2008).

I dagtilbud kan arbejdet med literacy også betyde at give børn adgang til papir og blyanter, så de fx kan lege, at de skriver avis med kruseduller, eller de kan tegne skilte til købmandslegen. Arbejdet med børnenes tidlige literacy kan også handle om at udstille nogle af børnenes tegninger og skrive, hvad tegningen forestiller, og så tale om det fx til samling eller over frokost. Når pædagogisk personale skriver navn på børns tegninger sammen med børnene, så er det med til at give børnene erfaringer med bogstaver og deres lyde. Fokus på at afkode bogstaver er en del af literacy og har betydning for børns tidlige læsefærdighed (Lonigan et al., 2009). I dagtilbud handler det ikke om at have et snævert fokus på at lære alfabetet (Snow, 2008), men at give børn adgang til at få erfaringer med bogstaver og deres lyde fx i rim og remser og gribe, når børn selv bliver optaget af deres eget navn.



### Om Tidlig literacy

Når børn gør sig erfaringer med tidlig literacy, kan det fx handle om:

**Skriftsprog**, fx at en plakat med tekst indeholder en remse, der kan læses. I vuggestuen kan det være en pegebog, der kan snakkes om, og senere bøger med små historier og billeder.

**Bøger**, fx at være fortrolig med bøger, at de har titler, og at man bruger bogen "rigtigt", fx ved at bladere i den og kigge på siderne.

**Bogstaver**, fx "Mit navn starter med A" eller begynde at vise interesse for at skrive sit navn eller legeskrivning.

**Lydlig opmærksomhed**, fx at få erfaringer med sprogets lyde ved at lege med rim og remser.

*Inspireret af Markussen-Brown (2019b), Snow (2008) samt input fra seminar med forskere og praktikere.*



## Børns sproglige udvikling følger en række milepæle

At mestre sproget indebærer både det at kunne ytre sig sprogligt, og det at forstå og fortolke andres sproglige ytringer. I en billeg i dagplejen kan en sproglig ytring fx være "min bil", mens dét at forstå og fortolke andres sproglige ytringer i eksemplet kan være en kammerats legeudspil "køre stærkt!". Derfor skelner man mellem børns produktive sprog, som handler om at formulere ytringer, fx lyde og ord, og deres receptive sprog. Børns receptive sprog handler om at modtage og forstå, fx et ords betydning. Børn begynder at tilegne sig sprog receptivt allerede i fostertilstand, når de er i stand til at opfange og reagere på lyde (Madsen, 2009).

Omkring etårsalderen ytrer børn det første, genkendelige ord. Blandt dansktalende børn er de hyppigste første ord blandt andet "mmm", "hej" og "vov" (Markussen-Brown, 2019b). Her er barnet i gang med produktiv sprogtilegnelse, som handler om, at barnet aktivt producerer sproglyde (Madsen, 2009), fx den tidligere pludren og senere ord og sætninger. På trods af at børn vokser op under forskellige betingelser, så gennemgår børn de samme milepæle deres produktive sproglige udvikling (Madsen, 2009; Servicestyrelsen, 2011). Der er dog store individuelle forskelle på, hvornår milepælene nås, fordi børn udvikler sig individuelt og derfor forskelligt. Fx siger nogle toårige måske kun få ord (Madsen, 2009; Servicestyrelsen, 2011), samtidigt med at de har et større receptivt ordforråd (Bleses & Højen, 2009).



Om

## Multimodale tekster understøtter forældresamarbejde om børns sprog og literacy



Multimodale tekster er kombinationer af skrift og tegninger, billeder og collage, fx en planche fra skovturen med beskrivelser af oplevelser, fotografier fra turen og skovmaterialer børn har samlet. Dagtilbud, der gør brug af multimodale tekster, kan understøtte forældres mulighed for at have meningsfulde samtaler med deres barn, samtidigt med at det understøtter børns tidlige literacy. Multimodale tekster der indfanger børns aktiviteter, interesser og hverdag i dagtilbuddet giver mening på flere måder:

**Forældre:** Multimodale tekster understøtter forældres mulighed for at samtale meningsfuldt med deres børn om deres hverdagsliv i dagtilbuddet. Teksterne giver forældre indsigt i, hvad barnet og børnegruppen er optaget af. Kombinationen med materialer, tegninger og billeder giver konkrete afsæt for dialog med barnet og børnegruppen.

**Børn:** I samtaler med pædagogisk personale eller forældre omkring multimodale tekster gør børn sig erfaringer med, at forskellige udtryksformer (skrift, tegning, foto) samlet set skaber mening. Planchen med tekst og foto af klatretretræet fra skovturen understøtter barnets forståelse af, at far læser

om skovturen og giver barnet et afsæt for at samtale om sine oplevelser. Barnet oplever især multimodale tekster som betydningsfulde, hvis de selv har været medproducenter eller hvis de er afbildet.

**Dagtilbud:** Multimodale tekster er ikke kun information fra dagtilbud til hjem. Dagtilbud, der anvender multimodale tekster fra hjemmet fx postkort fra ferien, et billede af mor, far, lillebror og katten med påskrevne navne kan understøtte meningsfulde samtaler i dagtilbuddet om børns liv hjemme.

*Inspireret af Lonigan, et al. (2009) og Maagerø (2013).*



## B

## Mange og meningsfulde interaktioner gavner børns sprog

Barnets kommunikative og sproglige udvikling er afhængig af kvantiteten af interaktioner, det vil sige hvor mange samtaler barnet er en del af. Samtidig er børns kommunikative og sproglige udvikling helt afhængig af kvaliteten af disse interaktioner, det vil sige, hvordan samtalerne forløber, fx om pædagogisk personale skaber fælles opmærksomhed med barnet og bruger forskellige ord for at udvide børnenes ordforråd. Mængden af samtaler er altså i sig selv vigtig, men samtidigt er visse interaktioner mellem børn og pædagogisk personale mere sprogligt udviklende end andre.

### Fælles opmærksomhed udvikler kommunikation og sprog

Børn fødes med stor nysgerrighed. Selv helt små børn er opmærksomme på, hvad der sker omkring dem. Deres opmærksomhed er i første omgang rettet mod fx et stykke legetøj eller fars ansigt. Når barnet når en alder på ca. 7-9 måneder, kan voksne skabe fælles opmærksomhed sammen med barnet (Servicestyrelsen, 2011b). Det betyder, at barnet er i stand til sammen med en voksen at rette opmærksomheden mod et fælles tredje, fx en hund på fortovet, og fokusere på den ting i kortere tid. Senere, når barnet bliver 11 måneder, begynder barnet også at forstå, at der er et formål med den fælles opmærksomhed, nemlig at udveksle information om det fælles tredje, som opmærksomheden er rettet mod (Markussen-Brown, 2019b). Fx kan pædagogisk personale fortælle barnet, at det er en bil, endda en rød bil med fire hjul, de sammen kigger på. På den måde kan fælles opmærksomhed hjælpe pædagogisk personale med at introducere nye ord til barnet og dermed udvide barnets ordforråd.

**”Sproget udvider muligheden for fælles opmærksomhed, samtidig med at den fælles opmærksomhed udvikler sproget.”**

Lone Svinth, 2019

### Meget samtale gavner især de små, varieret samtale gavner især de større

For at kunne udvikle deres sprog har børn brug for at høre andre tale. Det betyder, at selvom barnet endnu ikke selv taler, er det vigtigt, at pædagogisk personale taler med barnet (Markussen-Brown, 2019a). Meget tyder på, at mængden af sproglige input er vigtigere end variationen og niveauet i sproget for børn op til to år (Rowe, 2012). Det vil sige, at jo mere pædagogisk personale taler med de helt små børn, jo bedre muligheder har de for at udvikle deres sprog. Derfor er det vigtigt at bruge alle mulige situationer til at tale med børnene, fx rutinesituationer på badeværelset og overgange i garderoben.

Når barnet er fyldt to eller to et halvt år, begynder kvaliteten af de sproglige input at få endnu mere betydning. Nu er det vigtigt, at barnet møder et varieret sprog med mere specifikke ord som fx ”laks” i stedet for ”fisk” og sjældnere ord som fx ”skuffelse” (Rowe, 2012). Dét, vi kan definere som et rigt sprogligt input, giver barnet nuancerede sproglige erfaringer, som kan styrke barnets ordforråd og barnets pragmatiske sprog, altså hvordan det anvendes (Rowe, 2012). Senere bliver det vigtigt at give børnene indtryk af sammenhænge. Når barnet er 3-4 år, kan man fx begynde at forklare, hvordan en cykel fungerer. Fortællinger kan også styrke barnets sprog, fx om pædagogens hund, der jagtede en kat ud på vejen (Rowe, 2012). I al samtale er det vigtigt, at pædagogisk personale henvender sig til børnene på en måde, der både udfordrer og støtter dem (Bruner, 1983; Vygotsky, 1978).



### Billede fra hverdagen Sammenhængende samtaler – kastanjer, mormor og blod

Det er eftermiddag og børnegruppen er samlet til frugt. Simon fortæller spændt, at han bliver hentet af sin mormor, fordi de skal i skoven og samle kastanjer og så hjem til morfar og lave kastanjedyr. Næste morgen kommer Simon i børnehaven, og pædagogen Lars spørger, om de fandt mange kastanjer. Simon fortæller om, hvilke dyr de lavede. Lars fortæller om en gang, han lavede kastanjeedderkopper med sin søn, hvor han blødte rigtigt meget, fordi sylen smuttede på den blanke, glatte kastanje og ramte ham i fingeren i stedet. Lars spørger Simon (og Eske, der er stødt til), om de har prøvet, at det blødte meget på fingeren? Drengene lyser op over emnets drejning og fortæller. Pædagogen lykkes med at samle op på en samtale fra dagen før og skabe sammenhæng i dialogen med udgangspunkt i Simons interesse og samtidig engagere drengene i at udvide samtalen med nye emner.

## C

## Dagtilbud kan gøre en forskel for børn i sprogligt udsatte positioner

På kort sigt kan det at være i en sprogligt udsat position få konsekvenser for barnets adgang til børnefællesskaber i dagtilbuddet, mens det på lang sigt har betydning for barnets skolegang og adgang til fællesskabet generelt. Både dansk og international forskning dokumenterer blandt andet en meget tæt sammenhæng mellem børns sproglige kompetencer og senere literacy-kompetencer, som har stor betydning for børns skolegang (Slott, 2009; Rowe, 2012; Wasik & Hindman, 2011).

### Børn i en sprogligt udsat position har brug for rigt sprogligt input i dagtilbud

Mellem 8 og 15 % af en børneårgang oplever sproglige udfordringer, der bringer dem i sprogligt udsatte positioner (Thomsen, 2019). Børn kan komme i sprogligt udsatte positioner ved at være sprogligt forsinkede på grund af inputrelateret sprogforsinkelse, dvs. barnet modtager for få sproglige input (Thomsen, 2019). Børn fra familier i en udsat position er i særlig risiko for manglende sproglige input.





## Billede fra hverdagen Støtte giver mulighed for udvikling af sprog og relationer

Det er eftermiddag, og pædagogen Naja sidder sammen med Sarah, Elise og Amina. Pigerne spiller "Hvem er hvem". Naja hjælper Amina, der ikke har boet i Danmark så længe, med at spille: "Nåeh Amina, hvad kan du spørge pigerne om?". "Se på billederne," siger Naja, mens hun peger rundt på billederne af alle de forskellige ansigter på spillepladen foran Amina. Amina følger fingeren med øjnene, men siger ikke noget. "Hvad er det, mændene har i hovederne?". Naja gør fagter for at vise skæg rundt om munden og venter. Amina kigger på Naja et øjeblik og siger "hår!". Naja smiler til Amina "Ja! Det kalder man for 'skæg'. Vil du spørge om det?". Amina nikker, og Naja hjælper med at spørge de to piger.

Dette hænger sammen med, at børnenes første sproglige rollemodeller er deres forældre, og studier viser, at børn fra familie i en udsat position ofte vil møde et mindre rigt sprog miljø derhjemme (Rowe & Goldin-Meadows, 2009; Wasik & Hindman, 2011; Markussen-Brown, 2019a). Et banebrydende amerikansk studie fra 1990'erne viste, at børn fra socialt udsatte familier i gennemsnit har hørt 30 mio. færre ord, når de bliver tre år, sammenlignet med børn fra ressourcerstærke familier. Børn fra socialt udsatte familier fik samtidig flere forbud ("det må du ikke!") og færre opmuntringer ("nej, hvor er du dygtig!") (Hart & Risley, 1995). Én af årsagerne til denne markante forskel er, at hvis forældrene ikke selv har fået et rigt sprogligt input som barn og ikke har gennemført en uddannelse, har de højst sandsynligt færre sproglige færdigheder at give videre til barnet (Markussen-Brown, 2019a; Rowe & Goldin-Meadows, 2009).

### Børn i sprogligt udsatte positioner har brug for at blive "opdaget"

Børn i sprogligt udsatte positioner har brug for rige sproglige input i det pædagogiske læringsmiljø, i nogle tilfælde i form af særligt målrettede indsatser. Det kræver viden om børns sproglige udvikling at støtte udviklingen og identificere de børn, der har brug for støtte.

Allerede når børn er omkring 12-18 måneder, er det muligt at se markante forskelle i børns sproglige udvikling. Sproglig forsinkelse kan komme til udtryk på forskellige måder, fx ved et ringere ordforråd hos de helt små børn: at de ikke har ord, der beskriver de ting, der omringer dem. Desuden



## Om Sproglige vanskeligheder – når hjernen slår knuder

Børns sproglige vanskeligheder skyldes ikke alene for lidt sprogligt input i hjem og dagtilbud. For nogle børn er forklaringen en anden, nemlig det, man samlet kan betegne som bearbejdningsrelaterede vanskeligheder. Det handler om, at barnets sproglige tilegnelsesproces er forstyrret, så barnet har vanskeligt ved at bearbejde sprogligt input. Med andre ord slår barnets hjerne knuder.

Børn med bearbejdningsvanskeligheder er i større risiko for at mistrives i sociale sammenhænge, har færre stabile venskaber, større risiko for mobning samt større risiko for at få adfærdsforstyrrelser og psykiatriske diagnoser. Børn med bearbejdningsvanskeligheder har derfor brug for at blive opdaget og få den rette støtte, men forskning viser, at de risikerer at få forvekslet deres udfordringer med tosprogethed eller med manglende sprogligt input.

Pædagogisk personale må derfor balancere mellem på den ene side at tilrettelægge et pædagogisk rigt sprog miljø, hvor der er fokus på de processer, børn indgår i, med en forståelse for, at børn lærer i forskellige tempi, og på den anden side være opmærksom på sproglige forsinkelser og indgå i tværfaglige samarbejder for at sikre tidlige og målrettede indsatser. "Vi venter og ser tiden an" er dybt problematisk for børn med bearbejdningsvanskeligheder.

Kilde: Thomsen (2019).

kan det komme til udtryk, ved at børnene har svært ved at udtrykke følelser og ønsker og derfor også har svært ved at kommunikere og indgå i fællesskaber med andre børn (Bleses et al., 2019; Thomsen, 2019).

Det er muligt allerede i en tidlig alder at identificere børn i sprogligt udsatte positioner (Bleses, Jensen, Nielsen, Sehested & Sjö, 2016; Wasik & Hindman, 2011). Det kan være udfordrende for pædagogisk personale at vurdere, hvorvidt et barn er sprogligt forsinket, da der er store individuelle variationer i børns sproglige udvikling på forskellige alderstrin (Bleses et al., 2019). Derfor er det vigtigt, at pædagogisk personale etablerer systematiske fremgangsmåder til at identificere de børn, der er i en sprogligt udsat position, få viden om deres sproglige udvikling og følge op med en relevant indsats.



## Stof til eftertanke At være tosproget er ikke en ulempe – men kan kræve støtte

Det kan være udfordrende at lære at jonglere med to eller flere sprog, og det kan vise sig, ved at den sproglige udvikling sker lidt langsommere end for ét-sprogede børn. Omvendt er der store fordele ved at kunne flere sprog på et højt niveau, fx generelle kognitive fordele, bedre evne til at håndtere kompleks information og til at skille irrelevant information fra relevant information. Flere sprog ser med andre ord ud til at skærpe hjernen.

Tosprogede eller flersprogede børn er en mangfoldig og sammensat gruppe, og man kan derfor ikke udlede noget om børnenes sproglige færdigheder, alene ud fra at de er tosprogede.

*Kilde: Bialystok & Shapero (2005), Bialystok, Craik, Klein & Viswanathan (2004), Costa & Sebastián-Gallés (2008).*



## Om Sprogvurderinger

Ifølge dagtilbudsloven skal børn i treårsalderen, der går i dagtilbud, have foretaget en sprogvurdering, hvis der er adfærdsmæssige, sociale eller andre forhold, der giver formodning om, at det pågældende barn kunne have behov for sprogsstimulering. Børn, der ikke går i dagtilbud, skal i treårsalderen have foretaget en sprogvurdering. Den enkelte kommune kan vælge at fremrykke sprogvurderingerne for både børn i og uden for dagtilbud til toårsalderen. Der er ingen krav til, hvilke værktøjer der skal anvendes.

Til at understøtte arbejdet i kommunen med sprogvurdering har Børne og Undervisningsministeriet fået udviklet en række forskningsbaserede sprogvurderingsværktøjer. Læs mere på [www.emu.dk/dagtilbud](http://www.emu.dk/dagtilbud)

## DIALOGKORT KOMMUNIKATION OG SPROG

Interaktioner



# Spørgsmål, I kan reflektere over, når I vil sætte fokus på kommunikation og sprog i interaktioner



### A

Reflekter over, hvordan børn kommunikerer – også med sprog

Hvordan anerkender og anvender vi ikke-sproglige udtryksformer, som kropssprog, mimik mm., i vores interaktioner med børnene? Find eksempler.

Hvordan understøtter vi i hverdagen, at børnene har mulighed for at få erfaringer med sprogets udtryk, indhold og funktion?

Når vi reflekterer over vores kommunikation og sprog i interaktioner med børnene, hvad får vi så lyst til at arbejde videre med? Eller undersøge nærmere? Hvorfor?

### B

Reflekter over, hvordan mange og meningsfulde interaktioner gavner børns sprog

Hvordan lykkes vi med, at have mange og gode samtaler med *alle* vores børn?

Hvordan varierer vi vores eget sprog med nye ord, vendinger og uddybning af ords betydninger i hverdags-samtaler med børnene? Find eksempler.

Med afsæt i vores drøftelser: Hvordan kan vi skabe mere varieret kommunikation og sprog i vores interaktioner med børnene? Find tre ideér.

### C

Reflekter over, hvordan dagtilbud kan gøre en forskel for børn i sprogligt udsatte positioner

Hvad gør vi for at opdage børn i sprogligt udsatte positioner? Reagerer vi rettidigt?

Hvordan lykkes vi lige nu med at støtte børn, der befinder sig i sprogligt udsatte positioner? Find eksempler.

Hvordan kan vi i endnu højere grad understøtte, at de børn, der i særlig grad har brug for rigt sprogligt input i hverdagen, også er dem, der får det?

EMNE

# 2





# Fællesskaber

**E**t fællesskab betyder, at man deler noget med nogen og derfor føler en vis samhørighed. Fællesskaber med andre børn er afgørende for, at børn lærer at kommunikere og tilegne sig sprog. Dels udvikler børn deres sprog og deres kommunikation i børnefællesskaberne. Dels er kommunikation og sprog vigtige adgangsbilletter til fællesskaber. Det er derfor en vigtig opgave for pædagogisk personale at hjælpe med at skabe fællesskaber, der kan udvikle alle børns kommunikation og sprog.

I to afsnit sætter dette kapitel fokus på børnefællesskabers og mere specifikt legens betydning for den kommunikative og sproglige udvikling samt på det pædagogiske personales arbejde med:

- A** Børnefællesskaber er øvebane for kommunikation og sprog
- B** Kommunikation og sprog giver mulighed for at deltage i leg

## A

### Børnefællesskaber er øvebane for kommunikation og sprog

Børn udvikler deres kommunikation og sprog i samspil med andre. Groft sagt styrker interaktioner med pædagogisk personale børns ordforråd og grammatik, mens samvær med andre børn udvikler deres pragmatiske sprog. Det vil sige, at de udforsker sprogets mange funktioner i samspil med andre børn (Cekaite, Blum-Kulka, Grøver & Teubal, 2014). Kort sagt leger børn sig til at blive gode sprogbrugere.

#### Fællesskaber giver kommunikative og sproglige erfaringer

Først og fremmest er det vigtigt at slå fast, at kommunikative, sproglige og sociale færdigheder hænger sammen (Markussen-Brown, 2019b; Stangeland, 2017; Nærland, 2011). Derfor har både sproglig, kommunikativ og social formåen betydning for børns deltagelse i fællesskaber. Imidlertid er et stort ordforråd eller grammatiske færdigheder ikke afgørende (Stangeland, 2017; Nærland, 2011). Den første adgangsbillet til fællesskaber er en venlig, tydelig og forståelig kommunikation (Nærland, 2011). Det betyder, at Aya på 2 år, der kun kan sige få ord, sagtens kan indgå i fællesskaber, hvis hun tydeligt kommunikerer med sin krop og bruger de få ord, hun kan, til at vise, hvad hun vil.

Men efterhånden som børnene bliver ældre, bliver deltagelse i fællesskaber i højere grad afhængig af sproglig formåen, og derfor kan børn i en sprogligt udsat position få sværere ved at deltage, når de når børnehvealderen. Det

kan betyde, at de ryger ind i en negativ spiral med færre sproglige og sociale erfaringer og udviklingsmuligheder. For at stoppe den negative spiral er det derfor en vigtig pædagogisk opgave at sørge for, at alle børn får adgang til udviklende fællesskaber (Stangeland, 2017).

#### Børn over deres pragmatiske sprog med hinanden

Små børn får deres væsentligste sproglige input fra voksne. Men de udvikler deres pragmatiske sprog i samtaler med andre børn. Især samtaler og interaktioner med børn, der er ældre eller har et stærkt sprog, giver barnet mulighed for at udvikle og nuancere sit eget sprog (Gjems, 2010). Børn bruger fx sproget pragmatisk, når de leger købmand eller bager. I den leg gælder en række særlige, sproglige koder, hvor Emil, der står i butikken, spørger, hvad Alva, der leger kunde, gerne vil købe. Emil og Alva skal lære de koder at kende for at kunne lege med. Samtidigt kan børnene hver især være med til at påvirke legen ved at udvide sprogekoderne.

At udvikle sit sprog pragmatisk betyder, at barnet lærer at bruge sproget i virkeligheden. Barnet lærer at bruge sit ordforråd og sin grammatik på forskellige måder alt efter situationen. Fx lærer Sofie, at Alva godt kan drille og sige noget for sjov, som hun ikke mener i virkeligheden, fx at det regner, selvom solen skinner. Sofie lærer også, at når hun har lovet Alva, at de skal lege sammen igen i morgen, binder

løftet hende og Alva sammen på en særlig måde. Og næste dag oplever Sofie måske, at hun kan forhandle sig til en position i fællesskabet, fx ved at få lov til at låne et stykke populært legetøj (Nelson, 2014).

Samtidigt giver sproget også børnegruppen mulighed for at skabe et fællesskab. Børn bruger sproget til at skabe betydninger, der spejler eller adskiller dem fra den omgivende voksenverden. Hvis en gruppe børn fx bliver enige om at bruge en dukkevogn til at lege tog med, skaber de et fællesskab på baggrund af en særlig social og sproglig kode, som de er fælles om (Ehrlich & Blum-Kulka, 2014). Det vil sige, at det pragmatiske sprog også skaber fællesskaber blandt børnene.

## Om Pragmatik



Pragmatik er læren om sprogbrug, dvs. hvordan man bruger sproget i praksis til at opnå det, man vil, med ordene og undgå misforståelser. Når pædagogisk personale fx spørger ”vil du række mig madkassen?” betyder det, at man skal give madkassen videre – ikke blot svare ”ja” på spørgsmålet.

*Kilde: Uddrag fra boks om Centrale begreber for kommunikativ og sproglig udvikling s. 7.*



## Alle børn skal indgå i fællesskaber, der udvikler kommunikation og sprog

Sprogudviklende fællesskaber opstår ikke altid af sig selv. Det er derfor en vigtig pædagogisk opgave at organisere fællesskaber og aktiviteter, der giver muligheder for samspil på tværs af alder, køn, interesser og modersmål (Nelson, 2014). Pædagogisk personale kan arbejde bevidst med gruppeinddeling af børnene i forbindelse med særlige aktiviteter eller i rutinesituationer (Ribeiro, Zachrisson & Dearing, 2017). Det må gerne være aktiviteter, der ikke i udgangspunktet fokuserer på kommunikation og sprog (Ehrlich & Blum-Kulka, 2014). Under måltidet eller på en gåtur kan børnene fx inddeles i grupper, hvor nogle børn kan agere sproglige rollemodeller, der nuancerer og udfolder sproget for de andre. Omvendt kan der skabes fællesskaber, hvor mere tilbageholdende børn har mulighed for at komme til orde fx i mindre grupper, eller med børn, der ikke dominerer kommunikationen. Nogle gange vil børn have gavn af også at være i fællesskaber og lege, som de ikke selv opsøger og vælger at deltage i – fx kan Emil, der altid cykler med Adam på legepladsen, have gavn af at få sproglige erfaringer fra interaktioner med andre børn, som kan inviteres ind i legen. En vigtig opgave ved at organisere børnefællesskaber med fokus på sprog er at understøtte, at fællesskabet fungerer på tværs af børnegruppen, så både Emil, der taler i hele sætninger, og Aya, der først lige er begyndt at sige enkelte ord, kan spille en rolle i fællesskabet.

## Billede fra hverdagen Ludvigs viden om gravemaskiner sættes i spil i børnegruppen



I en børnehave har det pædagogiske personale fået øje på, at Ludvig, der ofte fordybet leger alene, har en stor interesse for gravemaskiner. Han kender også mange detaljer på gravemaskiner, fx at de har førerhus og drejekrans. De beslutter sig for, at en gruppe børn i en periode skal have fælles aktiviteter om emnet ”gravemaskiner”. Sammen tager de på tur til en nærliggende grusgrav, besøger en udstilling og bygger en gravko af æggebakker. Her lykkes det pædagogiske personale med at sætte Ludvigs interesser, viden og ordforråd i spil i fællesskabet og oplever samtidigt, at fællesskabet om emnet har skabt nye relationer i børnegruppen.

## B

## Kommunikation og sprog giver mulighed for at deltage i leg

Børn er aktive, engagerede og kommunikerer meget, mens de leger. Det betyder, at børn leger sig til et bedre sprog. Det betyder også, at legepladsen og andre uderum har stor betydning for børns sproglige udvekslinger i legen. Fokus på vekselvirkning mellem børne- og voksenstyrede aktiviteter støtter børns sproglige udvikling og giver mulighed for at udvide barnets ordforråd og brug af begreber (Norling & Lillvist, 2016). Nogle gange kan voksne, der leger med, styrke legens potentiale til at udvikle børnegruppens sprog.

### Børns forestillings- og forhandlingsevner sikrer dem en plads i legen

Børn, der leger, kommunikerer hele tiden. Derfor har leg et stort potentiale for at udvikle barnets sociale og sproglige formåen. I leg øver barnet sin forhandlingsevne og sin evne til at argumentere for egne meninger. Når Sofie i sandkassen leger Gurli Gris-restaurant med Alva, skaber de et fælles univers, der bygger på en række forestillinger og regelsæt om Gurli Gris samt det at gå på restaurant og spise, som skal overholdes, for at legen kan blomstre (Cekaite et al., 2014).

For at kunne deltage og blive i legen kommunikerer børn ofte både sprogligt og kropsligt med hinanden. Sofie rører rundt i en spand med en skovl. På den måde kommunikerer hun til Alva, at hun laver mad. De to børn bruger også sproget til at forhandle sig til et legeunivers. De opbygger et univers, der både trækker på ord fra deres hverdag, fx at spise og lave mad, og fra fiktive universer, de begge kender, her den animerede figur Gurli Gris (Erhlich & Blum-Kulka, 2014). Alva bruger sit sprog til at forhandle sig til en af hovedrollerne i deres leg. Hun positionerer sig som én, der lige har været på restaurant og derfor ved, hvordan man gør det. Forhandlingen er et eksempel på, at hun bruger sproget pragmatisk. Samtidigt udvider Sofie sit ordforråd, når Alva taler om restauranten, fx fordi hun ikke kendte ordet "serviet", før Alva brugte ordet (Erhlich & Blum-Kulka, 2014). Legen betyder også, at børnene er åbne for at kommunikere. Alva og Sofie kommunikerer og taler om noget, de er optagede af, og det er vigtigt for dem, at de gør sig forståelige over for hinanden. Derfor er de stærkt motiverede til at træne deres pragmatiske sprog og bruge ord og sætninger, der beriger legen.



### Billede fra hverdagen Bil-lyd skaber fællesskab

Legestuen er på legepladsen, hvor Aya skubber en dukkevogn rundt og siger "vruh-vruh", så det lyder som en bilmotor. To andre børn slutter sig til legen, og kort efter bruger de alle tre dukkevognen som bil. Dagplejeren får øje på legen og hjælper med at finde flere "biler" til børnene. På den måde understøtter hun kommunikationen, og der opstår et fællesskab foranlediget af en leg, hvor alle er enige om, at dukkevognen er en bil.

### Kommunikative og sproglige udfordringer kan være en barriere for leg

Alva og Sofie leger Gurli Gris-restaurant. Emil vil gerne være med. Han går derfor hen og sætter sig ved siden af Sofie og hjælper hende med at røre i gryden. Han har afkodet, at hun er ved at lave mad. Og det er nødvendigt for at kunne deltage i en leg, at børn kan afkode andres leg og positivt kommunikere, at de gerne vil være med og kan bidrage. Børn, der har svært ved at kommunikere eller afkode legen, kan have sværere ved at deltage i legen med deres jævnaldrende. Hvis et barn fx kommer højlydt hoppende ind i en leg, hvor "bjørnene" sover, fordi det er vinter, kan barnet komme til at afbryde legens flow og stemning. Også et begrænset sprog kan danne barriere for at deltage. Hvis en leg kræver sproglige forhandlinger, kan børn, der ikke har så udviklet et sprog, have vanskeligt ved at holde legen i gang eller forhandle sig til en attraktiv rolle i legen.

### Støt børn i sprogligt udsatte positioner i at lege med

Alva, Sofie og Emil forhandler sig med stor entusiasme til et legeunivers, hvor de alle spiller en vigtig rolle. Sarah står på sidelinjen. Hun taler ikke med om fordeling af roller i legen og har svært ved at blive en del af legen. Børn i en udsat sproglig position kan have vanskeligt ved at indgå i kompleks leg som rolleleg eller leg, der varer i længere tid (Stangeland, 2017). Igen peger pilen på sammenhængen mellem sprog og social udvikling: Sprogfærdigheder har i sig selv betydning for børns evne til at indgå i leg, men sociale færdigheder er endnu vigtigere for at sikre barnet en plads i fællesskabet (Stangeland, 2017). Det er en vigtig

pædagogisk opgave at sørge for, at alle børn kan deltage i leg. Her er det afgørende at have blik for, at nogle børn dominerer legen kommunikativt og sprogligt, og at andre børn kan have svært ved at udtrykke sig. Især komplekse lege som rolleleg kan derfor kræve, at det pædagogiske personale hjælper børnene ind i legen og støtter børnene kommunikation og sprog i legen.

Det er derfor afgørende, at det pædagogiske personale hjælper børnene til at få øje på hinandens initiativer og kommunikation – også dem, der ikke er så stærke. Når Sarah står ved siden af Alva og Sofie og ser på, at de leger, kan det pædagogiske personale guide legen videre ved at gøre Alva og Sofie opmærksomme på, at Sarah faktisk allerede er klar til at være gæst i deres restaurant, selvom hun står et lille stykke væk. Det kan også ske ved at hjælpe Sarah med de ord, hun har brug for for at kunne være gæst i restauranten, fx ”jeg vil gerne have noget at spise”. På den måde kan det pædagogiske personale arbejde for at styrke alle børns mulighed for at udvikle sig sprogligt i legen.

Det er ikke kun udsatte børn, der har glæde af, at en voksen engagerer sig i legen. Alle børn kan opleve at få sproglige redskaber til at bygge videre på legen og samtidigt styrke deres sprog, når en voksen guider legen (Thoresen, 2017). Faktisk kan guidet leg styrke børns ordforråd i højere grad end både fri leg og planlagte aktiviteter (Weisberg, 2013). Pædagogisk personale kan selv bruge både sprog og kommunikation til at berige leg med fx vendinger, fortælling og kropssprog, der kan engagere børnene og skabe et særligt rum for legen. Det er derfor en stor og vigtig udfordring for pædagogisk personale at gå ind i børns legeunivers og kommunikere med på en meningsfuld måde, der ikke ødelægger de fortællinger og sproglige koder, børnene selv har skabt (Nelson, 2014).



## Stof til eftertanke

### Kommunikative og sproglige indgangsstrategier til leg

Børn er optaget af at komme med i leg. Nogle børn ved lige, hvad de skal sige og gøre for at komme med i en leg. Andre spørger ”må jeg være med?” og bliver afvist. Her er en oversigt over eksempler på forskellige strategier, som børn bruger for at komme ind i en leg:

- **Børn taler sig ind i legen.** Her observerer barnet legen og opdager et ”hul” i legen, som det kan udfylde, og bruger det som forhandlingsudspil: ”Skulle vi ikke sige, at jeg var gæsten i jeres restaurant?”.
- **Børn handler sig ind i legen.** Her bidrager barnet direkte ind i legen uden at spørge. Fx begynder barnet at kravle op i klatrestativet på samme måde, som to kammerater er i gang med, eller begynder at vaske op i køkkenlegen. Det kan også være vuggestuebarnet, der imiterer to kammerater ved at dingle med spaghetti højt i luften og grine og dermed blive en del af deres leg omkring frokostbordet.
- **Børn signalerer sig ind i legen.** Her gør barnet opmærksom på sig selv ved at stå i nærheden, få øjenkontakt eller give en venlig berøring og derigennem give anledning til at blive inviteret ind i legen.

Forskellige børnegrupper udvikler forskellige strategier for at komme ind i legen. Som pædagogisk personale gælder det om at kende strategierne, så man kan hjælpe de børn, der har svært ved selv at afkode dem. Forældre kan inddrages i arbejdet med strategierne, så de også får kendskab til børnegruppens indgangsstrategier og kan støtte barnet i at bruge dem.

*Inspireret af EVA (2019), Vedeler (2008) og Winther-Lindqvist (2006, 2010).*

## DIALOGKORT KOMMUNIKATION OG SPROG

Fællesskaber



Spørgsmål, I kan reflektere over, når I sætter fokus på kommunikation og sprog i fællesskaber



A

Reflekter over børnefællesskaber som øvebane for kommunikation og sprog

Hvordan kan vi undersøge, om alle børn indgår i fællesskaber, der giver mulighed for at udvikle deres pragmatiske sprog (bruge sprog effektivt i praksis)?

Kan vi finde eksempler på, at vi har arbejdet med børns kommunikative og sproglige udvikling i børnefællesskaberne? Hvad fungerer i eksemplerne?

Hvordan kan vi i højere grad inddrage overvejelser om kommunikation og sprog, i vores organisering af fællesskaber i leg, rutiner og aktiviteter? Find tre ideér.

B

Reflekter over, hvordan kommunikation og sprog giver mulighed for at deltage i leg

Hvordan kan vi i vores børnegruppe få øje på, at kommunikation og sprog både giver adgang til leg og kan blive en barriere for deltagelse i leg? Find eksempler.

Hvilke kommunikative og sproglige indgangsstrategier bruger vores børn til at komme med i lege? Kender og anvender alle børn strategierne?

Hvordan får vi hjulpet børn succesfuldt ind i lege? Find eksempler. Hvad var det, der virkede i eksemplerne?



# Sproglige rollemodeller

**A**t være rollemodel handler om at agere forbilledigt. Voksne er mere erfarne i kunsten at samtale og er derfor vigtige rollemodeller for børns sproglige udvikling. Det er i interaktionen med forældrene og i de daglige interaktioner med pædagogisk personale og andre børn, at børnene lærer, hvordan sproget fungerer, og hvilke normer der gælder for samtale. Det betyder, at hvor meget den sproglige rollemodel kommunikerer, den måde, rollemodellen kommunikerer og taler på, og hvad der tales om, spiller en afgørende rolle for børns sproglige udvikling.

Kapitlet sætter i tre afsnit fokus på, hvordan det pædagogiske personale som sproglige rollemodeller kan støtte børnenes kommunikative og sproglige udvikling:

- A** Sproglige rollemodeller støtter børns samtaler
- B** Sproglige rollemodeller engagerer børn i meningsfulde samtaler
- C** Sproglige rollemodeller skaber rammer for sproglige erfaringer

## A

### Sproglige rollemodeller støtter børns samtaler

Sproglige rollemodeller viser børn, hvordan man samtaler – ved at samtale med dem. Det kan ske i rutinesituationer, fx ved puslebordet og under måltidet, ved pædagogiske aktiviteter som samling og ikke mindst i leg. Samtaler med pædagogisk personale giver børn vigtige erfaringer med at opbygge samtaler, fx at stille spørgsmål, lytte og tale på skift. Et af de vigtigste redskaber for sproglige rollemodeller er at stilladsere samtaler med børn.

#### At stilladsere samtaler for børn

Alva peger på mønsteret i sin kjole, der forestiller forskellige små blomster. ”Se,” siger hun til pædagogen Susanne. Susanne ser anerkendende på den røde blomst under Alvas finger og fortæller, at hun har sådan nogle røde roser i haven – og at de har mange torne. Susanne spørger Alva, hvilken blomst på kjolen hun bedst kan lide? Alva kigger grundigt på kjolen og peger på en bellis. Susanne bygger en samtale op ud fra Alvas udsagn og hjælper dermed til, at de to får en længere udveksling af tanker og erfaringer. Og hun gør det med respekt for Alvas interesse for sin kjole. På den måde stilladserer Susanne samtalen med Alva.

#### Om Stilladsering



Stilladsering handler om at understøtte børns læring. Begrebet har rødder tilbage til psykolog Lev Vygotsky og er nært beslægtet med ideen om zonen for nærmeste udvikling. Stilladsering handler om den voksnes rolle som tutor, inspirator eller hjælper i børns udvikling. Begrebet blev blandt andet præsenteret som en del af en børnepsykologisk undersøgelse af relationen mellem en tutor og børn mellem tre og fem år. Børnene fik til opgave at bygge med nogle små træklodser, der ideelt set kunne danne en pyramide. Fokus var på tuteors rolle, hvad det betød for børnenes konstruktionsproces, og hvordan tutoren håndterede og understøttede deres byggeri med klodserne. Undersøgelsen pegede bl.a. på, at væsentlige faktorer i at stilladsere børnenes konstruktionsproces var tuteors rolle ift. at fastholde retning og fokus samt demonstrere og reducere frustration.

Kilde: Wood, Bruner & Ross (1976).

## Om Sprogstrategier



Som sproglig rollemodel kan man anvende en række understøttende sprogstrategier:

1. Følg barnets interesse
2. Brug åbnende spørgsmål
3. Vent på barnets svar (længe)
4. Fortolk og udvid, hvad barnet siger
5. Hjælp barnet med at sætte ord på
6. Forklar ord, barnet ikke kender i forvejen
7. Relater til noget, barnet kender
8. Udnyt de sproglige kompetencer, barnet har i forvejen
9. Ret ikke barnets fejl direkte
10. Leg med sproget, når det er muligt.

Kilde: Servicestyrelsen (2011c).

At stilladsere en samtale betyder at bygge stilladser op om samtalen, så den har mulighed for at vokse og udvikle sig – ligesom et hus, der bag ved stilladset får nyt tag på. Stilladsering har som mål, at barnet opnår læring i samspil med én, der ved mere (Wood, Bruner & Ross, 1976). Børn har brug for, at en voksen eller et ældre barn, der har mere erfaring med at bruge sproget, hjælper dem med at føre en samtale. Det vil sige, at pædagogisk personale med sproglige input, fx nye ord og spørgsmål, bud på svar og stor tålmodighed, gør det muligt for barnet at være med til at udvikle en samtale og samtidigt viser barnet de ”byggeklodser”, som samtaler består af.

I samtaler med yngre børn vil det fx betyde at opsummere for at være sikker på, at man har forstået, hvad barnet siger, og ikke mindst hvad barnet mener. Hvis barnet fx siger ”mere!”, og man rækker ud efter en banan, vil barnet ryste på hovedet og gentage ”mere” eller måske forsøge at sige ”mæ”, hvis det er mælken, barnet vil have (Markussen-Brown, 2019b). Her er det vigtigt, at den sproglige rollemodel ikke retter på barnets udtale eller brug af ord, men i stedet støtter barnets forsøg ved at gentage ordet, udtale det rigtigt og lægge ekstra tryk på det. Fx kan det pædagogiske personale svare: ”Aha, du vil gerne have mælk?” (Markussen-Brown, 2019b).

Når sproglige rollemodeller stilladserer samtaler med børn, er det vigtigt, at spørgsmål og udtryk passer til barnets sproglige formåen. Zonen for nærmeste udvikling er den læringszone, som er opnåelig via stilladsering (Vygotsky, 1962; Wood, Bruner & Ross, 1976). Det betyder også, at den sproglige rollemodel piller stilladserne ned igen, efterhånden som barnet selv bliver i stand til at bygge samtalen op.



## Stof til eftertanke

### Lær barnet at sige ”jeg ved”, ”jeg tror”, ”jeg føler”



Udsagnsord som ”at vide” og ”at tro” og andre, der peger på, hvordan vi har det indeni, kan være svære for børn at bruge, men de er vigtige byggesten i samtaler og i barnets sproglige udvikling. Når barnet er mellem tre og fire år, finder ord som føle, tro og tænke langsomt vej ind i barnets sprog som tegn på, at barnet begynder at overveje, hvordan barnet selv og andre har det (Shatz, 1983). Det er derfor en vigtig pædagogisk opgave at bruge disse verber i samtaler for at styrke barnets kognitive og sproglige udvikling.

Kilde: Shatz (1983), Markussen-Brown (2019b).





### At stille meningsfulde spørgsmål, afstemt barnets alder og sproglige niveau

Barnets udvikling har betydning for, hvor langt den sproglig rollemodel bør gå for at udfordre barnet. Derfor handler stilladsering af samtaler i høj grad også om at være opmærksom på barnets sproglige udvikling og bygge samtalerne op ud fra barnets formåen. Helt små børn på 1-2 år kan få meget ud af samtaler, hvor pædagogisk personale stiller spørgsmål med begrænset svarmulighed, fx ”hvilken farve er dine sko?” eller ”hvad står på bordet ved siden af tallerkenen?”. Hvis spørgsmålet er for svært, kan svarmulighederne indsnævres, så et spørgsmål fx i stedet lyder: ”Kørte I med bus eller tog?”. For ikke at give barnet en oplevelse af at blive testet af mange spørgsmål på en gang, er det også en del af stilladseringen at bidrage til samtalen med andet end spørgsmål. Kort sagt skal den sproglige rollemodel også tilbyde børn sprogligt input frem for kun at kræve sprogligt output. Det vil sige samtale med børnene frem for at stille mange spørgsmål. De sproglige input kan gives med udgangspunkt i barnets perspektiv. Hvis Samir kigger på en mariehøne, kan pædagogen Susanne fx sige: ”Du kigger på den røde mariehøne. Gad vide, hvor mange prikker den har. En, to, tre, fire. Den har fire prikker. Mariehønen har fire sorte prikker”.

Men hvis Lukas, der er ældre, kigger på mariehønen, kan Susanne i stedet sige: ”Har du set, hvor hurtigt mariehønen går? Uh, nu vælter den. Så er den oppe igen,” og fx slutte af med at spørge: ”Gad vide, hvad mariehøns egentligt spiser?” (Gjems, 2010). Når børnene bliver lidt ældre, omkring tre år, kan den sproglige rollemodel begynde at stille spørgsmål, der opfordrer barnet til at tænke sig om og invitere

barnet til selv at fortælle om noget (Markussen-Brown, 2019). Åbne spørgsmål kan styrke barnets mulighed for at bidrage. Samtaler, hvor barnet bidrager aktivt, styrker i højere grad sprog, ordforråd og kommunikative kompetencer. Sådanne åbnende spørgsmål indledes med ”hvorfor” og ”hvordan”. Men også her er stilladsering afgørende. Vær klar til at hjælpe barnet med et svar. For barnet kan også ende med en negativ oplevelse, hvis spørgsmålet er for komplekst at besvare. Og det er vigtigere, at barnet oplever en stimulerende proces, end at barnet svarer ”rigtigt”. At stille meningsfulde spørgsmål betyder derfor, at sproglige rollemodeller stiller spørgsmål, der kan udfordre og interessere barnet og er afstemt efter alder, sproglig formåen og interesser.

### At støtte turtagning – og selv vente på tur!

Kommunikation handler om at udtrykke budskaber og forstå andres budskaber. Derfor er en helt afgørende kommunikativ og sproglig kompetence at skiftes til at udtrykke sig og til at lytte, dvs. turtagning. At række tungen til et lille barn, der besvarer ved selv at række tungen, er et eksempel på en voksen, der hjælper barnet til en tidlig erfaring med at kommunikere på skift. Turtagning er del af den pragmatiske sprogudvikling, fordi turtagning er grundlaget for samtaler mellem to eller flere (Thomsen, 2019). Når barnet er fyldt to år, begynder det at kunne føre samtaler med flere turtagninger end blot ét enkelt spørgsmål-svar.

Pædagogen Susanne spørger Emil, hvem der henter ham i dag. Emil siger, at farfar henter ham. For at understøtte samtalen spørger Susanne: ”Hvad skal I lave hjemme hos farfar?” Emil svarer ikke med det samme. Susanne går i



gang med at stille et nyt spørgsmål, men hun stopper sig selv og venter tålmodigt. Emil tænker sig om (lidt længe) og fortæller så, at farfar siger, at de skal på bymidten og købe småkager. Som sproglig rollemodel gælder det om at være tålmodig og ihærdig (Markussen-Brown, 2019b). Det vil sige, at den sproglige rollemodel selv holder sig tilbage og giver barnet tid til at tænke sig om og respondere, selvom det kan tage længere tid, end man forventer – nogle gange må man som pædagogiske personale vente 20-30 sekunder. Men arbejdet med turtagning foregår i høj grad også i børnefællesskabet. Til samling eller ved måltidet vil børnene fx kunne øve sig i at tale efter tur.

### At tydeliggøre ords betydning for børn

”Mor!” råber Ayub på 18 måneder, da han på tur med de andre børn går forbi en kvinde med en rød cykelhjelme. Ayubs mor har også en rød cykelhjelme, og derfor er kvinden lig med ”mor”. Nogle børn vil have en meget bred forståelse af ordet ”mor” og fx forbinde det med alle kvinder med røde cykelhelme eller en stol, hun plejer at sidde på. En så bred brug af et ord kaldes ”overgeneralisering”, dvs. at ordet endnu ikke er specifikt forbundet med moren. Omvendt vil et barn måske kalde familiens egen hund for ”hund”, men ikke forbinde en hund på gaden eller et billede af en hund med ordet. Her har barnet en for smal forståelse af et ord, hvor ”hund” kun forstås som ens egen hund og ikke kategorien ”hund”, og det kaldes ”undergeneralisering” (Markussen-Brown, 2019b). For at hjælpe barnet til at forstå den rette sammenhæng mellem ord og betydning er det vigtigt, at den sproglige rollemodel gentager ordene ”hund” og ”mor” i situationer, der kan klargøre betydningen af, hvornår noget er en hund, og hvad forskellen fx er på ”mor” og ”dame”.

Barnet kan lære ord ud fra den funktion, ordet har, fx hvis den sproglige rollemodel peger på en kat og siger, at den er blød. Men det vil gøre det lettere at forklare, hvad ordet blød betyder, fx at det er rart at røre ved ligesom et uldent tørklæde (Markussen-Brown, 2019b). Det er også vigtigt at forklare, hvilken betydning mere sjældne ord som ”sørgmodig” har. Et tydeligt og nærværende kropssprog og tydelig gestik er desuden vigtigt for at styrke børns sproglige udvikling. Det er lettere for et barn at regne ud, hvad ordene ”øre” og ”glad” betyder, hvis den voksne trækker i sit eget øre og selv smiler.

Ud over at stimulere barnets talesprog arbejder den sproglige rollemodel også her med barnets tidlige literacy. Et stort ordforråd og forståelse for forskellige ords betydninger er nemlig to ting, der har betydning for barnets muligheder for at lære at læse, skrive, forstå samt bruge tekster og bøger senere (Markussen-Brown, 2019b). Og børn på tre år kan lære flere nye ord om dagen – så den sproglige rollemodel har mange muligheder for at påvirke, hvilke ord barnet tager med sig hjem hver dag!

## Om Meningsfulde og afstemte spørgsmål

Børn skal have mulighed for med succes at svare på de spørgsmål, der stilles. Derfor skal spørgsmål afstemmes barnets udvikling og selvfølgerlig interesse. Her er eksempler på progression i spørgsmål ift. børns udvikling:

- 0 år
- **Tilbyd sprog.** I stedet for at spørge tilbyder rollemodellen barnet sprog ved at benævne og beskrive. ”Jeg tror, at du er ked af det”. Der kan også stilles spørgsmål, som rollemodellen selv svarer på, fx ”er du sulten?” ”vi finder noget mad”.
  - **Konkrete spørgsmål,** evt. med begrænset mulighed for svar, fx ”er mors nye bil rød eller blå?” eller ”har du fået ny flyverdragt?”. Begræns mængden af spørgsmål, så det ikke bliver krævende og uinteressant for barnet.
  - **Åbne spørgsmål,** men gerne med begrænset svarmulighed, fx ”hvad kan du bedst lide på legepladsen?” eller ”hvad vil du gerne lege med fra reolen?”
  - **Reflekterende spørgsmål** med begrænset svarmulighed og som kræver, at barnet tænker sig om, fx ”hvorfors tror du, Anna græder?” eller ”hvor kan dine vanter være henne?”
  - **Fabulerende spørgsmål** med åbne svarmuligheder, der kræver, at barnet reflekterer abstrakt. Fx ”hvordan har du det?”, ”hvordan tror du, det bliver at starte i skole?” eller ”hvordan tror du, verden ville være, hvis solen var grøn?” (som på barnets tegning).
- 6 år

*Inspireret af EVA (2018a), Markussen-Brown (2019b) og input fra seminar med forskere og praktikere.*

## B

## Sproglige rollemodeller engagerer børn i meningsfulde samtaler

Gennem sproget gør vi vores tanker, følelser og oplevelser fælles. Og vi bruger sproget til at udveksle informationer, viden og erfaringer, der gør os klogere på hinanden og verden omkring os. Børn skal både lære, hvordan man kan tale og kommunikere, og hvad man kan tale og kommunikere om. Derfor er både samtaler om hverdagens små hændelser ved bleskift og samtaler om mere abstrakte emner vigtige for børns ordforråd og sproglige udvikling. Forudsætningen for, at børn og voksne kan engagere sig i samtaler, er, at pædagogisk personale prioriterer samtalerne – hele dagen igennem.

Afsnittet her viser, hvordan sproglige rollemodeller kan engagere børnene i samtaler – også om indhold, der rækker ud over, hvad barnet oplever her og nu.

### At prioritere samtaler med børnene

En af de grundlæggende opgaver for sproglige rollemodeller er at prioritere samtaler med børnene højt. At være sproglige rollemodeller betyder også, at det pædagogiske personale er bevidst om, at deres måder at tale med hinanden og med børnene på smitter af på børnenes sprog og kommunikation.

Afbrydelser og voksen-voksen-samtaler hen over hovedet på børnene er to af de væsentligste udfordringer for samtalekulturen i dagtilbud. Hvis et barn oplever, at de sproglige rollemodeller afbryder samtaler mellem børn og voksne eller taler hen over hovedet på barnet, bliver den måde at kommunikere på en del af barnets sproglige erfaringer (Slott & Schmidt, 2019). I hverdagen kan det være en vanskelig opgave at undgå, fordi det fx kan være nødvendigt at indgå aftaler voksen til voksen, mens der er børn til stede, og fordi der altid kommer afbrydelser udefra, fx når børn afleveres, hentes eller skal skiftes. Andre gange kan det være nødvendigt at afbryde en fælles opmærksomhed med et barn, fordi det er tid til at rydde op, eller et andet barn har brug for støtte i en leg.



Men at mindske afbrydelserne og skærme samtalerne med børnene er en vigtig pædagogisk ambition (Højholdt, 2017). Det kan fx ske ved at organisere børnene i mindre grupper for at give hvert barn større spillerum for sprogudfoldelse og sprogudvikling (Slettner & Gjems, 2016). Det handler også om, at det pædagogiske personale prioriterer en igangværende samtale med et barn over fx at rydde op på stuen eller hente hjemmesko til et andet barn. Og så handler prioriteringen om små, vigtige detaljer, som fx ro nok til, at barnet kan høre nuancerne i den sproglige rollemodells udtale.

### At tage udgangspunkt i børns perspektiver i samtalen

Børns perspektiver er vigtige i en samtale. Men alt for ofte ender voksnes perspektiv med at styre samtalerne. Det er derfor en vigtig pædagogisk opgave at tage skridtet fra at tale til børn til at tale med børn. Hvis man gerne vil have børn til at bidrage aktivt til samtalen, kan det være en god ide at tage udgangspunkt i, at børnenes egne interesser skal starte samtalerne.

”Se, nu tager vi højre arm ind i højre ærme,” siger Susanne, mens hun hjælper Sofie med at få flyverdragt på, inden de skal på legepladsen. Men Sofie har fået øje på Alvas gummistøvler, og hun peger på dem og siger ”Alvas støvler”. Susanne tager tråden op og siger: ”Ja, det er Alvas nye, røde gummistøvler.” Sofie nikker og peger igen. ”Hvor tror du, Alva er henne?” siger Susanne. Sofie slår ud med armene. ”Alva er væk,” siger hun. Susanne peger på hoveddøren: ”Alva er hjemme, fordi hun er syg med feber,” fortsætter hun. Selvom Susanne egentlig var begyndt at tale om flyverdragten og højre og venstre ærme, så griber Susanne Sofies interesse for veninden Alva og bruger den til at udfolde en samtale om noget andet end det, der foregår i garderoben. Det gør hun, fordi barnets egen opmærksomhed og initiativ er vigtigt at understøtte og fører til større engagement i samtalen (Slott & Schmidt, 2019). Samtidigt vil barnet også opleve, at samtalen er mere meningsfuld (Schmidt & Slott, 2019). Opgaven for den sproglige rollemodel består i at slippe sine egne forestillinger om, hvad samtalen i garderoben eller på turen til legepladsen bør dreje sig om. Hvis barnet er optaget af noget bestemt, er det en vigtig opgave for den sproglige rollemodel at følge den interesse og stilladsere samtalen herfra.



### Om At udvide yngre børns ordforråd

Sproglige rollemodeller udvider børns ordforråd ved selv at tale varieret og understøtte børns forståelse af de ord, de anvender. Det handler om, at rollemodeller for yngre børn bruger:

- Typiske ord for **ting**, begivenheder og handlinger fx ”puslebord”, ”henter ” ”giver”
- Typiske ord for **følelser** fx ”ked af det”, ”vred” og ”bange”
- Typiske ord, der har med **tid** at gøre fx ”morgen”, ”nu” ”i går”
- Typiske ord for **rumlige begreber** fx ”op”, ”ned”, ”under” og ”igennem”

I takt med at børnene udvikler et mere sofistikeret sprog, må sproglige rollemodeller bruge mere nuancerede og sjældne og svære ord, fx ”skuffet”, ”lykkelig” og ”i forlængelse af”.



### Billede fra hverdagen Er bænkebidere farlige?

Magnus har fundet en bænkebidder på legepladsen og vil gerne vise den frem. Pædagogen Lotte sætter sig på hug, hun kalder på Emil og Lukas, der står i nærheden, og opfordrer Magnus til at fortælle videre, indtil han ikke kan finde på mere. Lotte fortæller kort om en oplevelse med bænkebidere og spørger, om Magnus eller nogle af de andre nogensinde har været bange for bænkebidere?

Lotte har i situationen held med at gribe en samtale med afsæt i Magnus’ perspektiv. Hun lykkes med at balancere at stille sproglige input til rådighed og at stille meningsfulde spørgsmål, der giver anledning til, at børnene tænker sig om og deler oplevelser om abstrakte emner som ”at være bange”.



## At tale med børn om abstrakte begreber

Mange af hverdagens samtaler drejer sig om rutiner og aktiviteter, som børn og voksne er sammen om her og nu, fx skiftesituationen, legetøjet eller en bille på legepladsen (Slott & Schmidt, 2019; Markussen-Brown, 2019a). Men det er også en vigtig pædagogisk opgave at stilladsere samtaler om mere komplekst indhold, fx om abstrakte begreber som vejret, temperaturer og andre videnskabelige fænomener (Rowe, 2012; Gjems, 2017).



Om

### Samtaler om abstrakt indhold

Samtaler om det abstrakte handler om, at man taler sammen om det, barnet ikke kan se og røre ved. Det kan fx handle om noget, der er sket, eller noget, der sker i fremtiden. Fx hvad Emil legede hjemme hos mormor i går, fordi det handler om noget, der skete i fortiden. Samtaler om abstrakt indhold kan også handle om at tale om noget, der er ”stort” og betydningsfuldt, og som rækker ud over barnets umiddelbare hverdag. Fx kan det handle om menneskers forskellige livsformer og vilkår, såsom fattigdom, kongelige og regnbuefamilier. Det kan også handle om videnskabelige fænomener som varme, kulde, vejret eller årstiderne eller om at sætte ord på egne følelser og tanker – eller andres.

At tale om abstrakte begreber er ikke det samme som at bruge svære ord. En samtale om et abstrakt begreb kan godt tage udgangspunkt i noget konkret, fx en vandpyt (Gjems, 2017). Herfra kan den sproglige rollemodel stilladsere en samtale med et meningsfuldt indhold ved fx sammen med børnene at filosofere over, hvad regn er, og hvorfor det regner. Hvis børnene på en tur går forbi en død solsort, kan den sproglige rollemodel også her sammen med børnegruppen tænke og tale sammen om døden. Især hvis børnene har udvist interesse for solsorten, er det et godt udgangspunkt at starte en samtale om komplekse emner på, , hvis de i forvejen er optaget af emnet (Gjems, 2017). Samtaler om abstrakte begreber handler ikke om, at barnet skal svare rigtigt eller forkert på spørgsmål. Pointen er, at barnet skal øve sig i at sætte ord på det, der ikke lige er til at se eller røre ved, fx egne eller andres følelser. Her får børn også erfaringer med, at sproget er vej til at dele indre liv, tanker og følelser om sig selv og verden med hinanden.

**”Børn lærer sprog for at løse sociale opgaver i samspillet med andre, men de lærer det i lige så høj grad for at kunne udforske og nuancere deres indre liv og dele det med andre.”**

Pia Thomsen, 2019

## C

## Sproglige rollemodeller skaber rammer for rige, sproglige erfaringer

Det er udviklende for børns kommunikation og sprog at opleve samtaler mellem andre voksne og børn (Slott & Schmidt, 2019) og selv at bidrage aktivt i samspillet med andre børn og voksne. Sproglige rollemodeller arbejder målrettet med at skabe gode rammer for, at det er muligt. Det gør de ved at tilrettelægge et rigt fysisk sprogmiljø, tilrettelægge målrettede indsatser og skabe systematik, der gør, at de børn, der har størst behov, også er dem, der oplever rige, sproglige interaktioner med pædagogisk personale og andre børn i hverdagen.

### Skaber et rigt fysisk sprogmiljø

Selvom pædagogisk personales sproglige interaktioner med børn er vigtige (EVA, 2018a), er det vigtigt ikke at overse betydningen af det fysiske sprogmiljø. Det fysiske sprogmiljø, dvs. hvordan omgivelserne på stuen, på legepladsen og uden for dagtilbuddets rammer skaber rum for samtale og sproglig udforskning, har betydning for barnets sproglige udvikling og tidlige literacy (Markussen-Brown, Neergaard, Olesen & Trecca, 2019).

Skriftsprogligt materiale er alt, der har med bogstaver og sproglige tegn at gøre, fx bøger, plakater med skrift, skrivedskaber såsom blyanter, kridt og papir mv. Ideen er, at det pædagogiske personale kan fremme barnets sprogtilegnelse ved at placere bøger og andre skriftlige materialer dér, hvor børnene selv kan nå det uden at behøve hjælp fra en voksen. Det er dog ikke nok, at materialet er der. Børnene skal også bruge det. Her spiller de sproglige rollemodeller en vigtig rolle. Det er en vigtig pædagogisk opgave

aktivt at skabe positive samspil om bøger og tekster. Det kan ske, ved at sproglige rollemodeller læser højt for børn eller inspirerer børn til at bruge bøger eller tekster eller skriftsprog i deres lege, fx som skilte i en butik eller på en bilbane (Markussen-Brown et al., 2019). Det har også betydning, om børnene har et godt læsested, hvor de kan fordybe sig i en rolig læsestund. Som sproglige rollemodeller er det også en vigtig opgave at skabe og bruge sproglige miljøer uden for dagtilbuddets vægge. Legepladsen kan indrettes, så fortællinger, læsning og rolleleg også kan udfolde sig i uderummet. En gåtur i parken åbner for nye samtaler om naturen for børn på alle sproglige niveauer, og en tur på biblioteket og i et børneteater kan åbne en ny verden af historier og bøger.

Et rigt, fysisk sprogmiljø gør en forskel for alle børn, men spiller en særlig rolle for børn fra familier i udsatte positioner. Forskningen viser, at disse børn ikke har samme adgang til skriftsprogligt materiale, som børn fra mere ressourcerstærke hjem. Dagtilbuddet vil derfor ofte være her, de har mulighed for at interagere med skriftsprogligt materiale (Markussen-Brown et al., 2019).

### At booste børns sprog gennem læsning og fortællinger

Et pædagogisk læringsmiljø, der i hverdagens indretning og interaktioner understøtter børns kommunikation og sprog, er vigtigt, men målrettede sprogindsatser kan også have en positiv indflydelse på børns sproglige udvikling herunder deres tidlige literacy (Bleses, Højen, Dybdal og Andersen, 2017). Der er flere måder at arbejde med målrettede sprogindsatser på. Nogle målrettede sprogindsatser kan indarbejdes i hverdagen, fx pædagogisk fokus på fortællinger, højtlesning og billedbøger. Højtlesning kan handle om at afkode og fortolke billedbøger eller mere tekststrige fortællinger, alt efter børnegruppens alder og sproglige formåen. Kendskab til bøger og forståelse for tekst, billeder og illustrationer kan have positiv betydning for barnets literacy (Lonigan et al., 2009). Det kan derfor være en sprogbooster at tænke fortællinger ind i læringsmiljøet på en sådan måde, at både børn og pædagogisk personale har en aktiv rolle (Norling, Sandberg & Almqvist, 2015). Børnene kan selv fortælle historier med andet end ord. Fx kan børnene tegne eller bruge digitale medier som iPads og kameraer til at fortælle deres egne historier for hinanden ved hjælp af billeder af fx dyr eller kendte tegneseriefigurer. Lidt større børn kan selv filme og skabe fortællinger baseret på egne erfaringer og refleksioner (Skantz Åberg, Lantz-Andersson & Pramling, 2016). Den sproglige rollemodel har til opgave at lytte og støtte fortællingen med spørgsmål og input.

Dialogisk læsning kan være en måde at understøtte børns sproglige udvikling herunder tidlige literacy. Fordelen ved den dialogiske læsning er, at børnene kan bruge en fortælling, gerne én, de allerede kender, til selv at blive sprogligt aktive. Dialogisk læsning handler om, at pædagogisk per-



## Om Fysiske sprogmiljøer

Et fysisk sprogmiljø består af fire dele:

1. Tilstedeværelsen af skriftsprogligt materiale
2. Materialernes placering i rummet
3. Barnets samspil med materialerne
4. Den voksnes evne til at inddrage materialet i samtaler og lege samt til at motivere barnet til at inddrage materialerne.

Kilde: Markussen-Brown, Neergaard, Olesen, & Trecca (2019)4.

sonale læser højt for barnet eller børnegruppen og stopper læsningen for at tale med børnene om historien undervejs. Ved dialogisk læsning er børn og voksne aktive sammen gennem fortællingen og stiller spørgsmål til handlingen, ser bag om historien og knytter teksten til børnenes egne erfaringer (Aminoff, 2017). Fælles læsning giver også barnet mulighed for at formulere forklaringer og udvikle definitioner (Solstad, 2011). Børnene kan afbryde, reflektere og konkludere med afsæt i deres egne erfaringer, og børnene lærer at associere i fællesskab med andre.

### At samtale systematisk med børn i sprogligt udsatte positioner

Interaktioner mellem børn og voksne er dét, der har størst betydning for barnets sproglige udvikling over tid. Det har betydning for børns sproglige udvikling, hvor ofte de hører og får erfaring med at anvende nye ord, og hvor hyppigt de har samtaler af høj kvalitet. Børn i sprogligt udsatte positioner vil ofte blive mødt med færre ord og færre højkvalitetssamtaler (Rowe, 2012; Markussen-Brown, 2019a; Thomsen, 2019). Der er derfor endnu mere på spil for børn i sprogligt udsatte positioner, der af forskellige årsager ikke stimuleres sprogligt derhjemme, hvis de går i et dagtilbud, hvor det pædagogiske personale ikke anvender et rigt og differentieret sprog. Sproglige rollemodeller i dagtilbuddet kan derfor være børnenes sikkerhedsnet for at få et godt sprog.

Det pædagogiske personale kan understøtte børn i sprogligt udsatte positioner ved at etablere en systematik, der sikrer, at disse børn i løbet af en dag indgår i interaktioner, der er rige på samtale og kommunikation – med både børn og voksne. Det er ofte sådan, at de børn, der typisk får mest samtale med de voksne, er de kommunikativt stærke børn, fordi de selv henvender sig til de voksne. De kommunikativt svage børn har imidlertid endnu mere brug for en voksen samtalepartner, der kan hjælpe sproget på vej. Derfor er det vigtigt, at de sproglige rollemodeller selv indleder samtaler med børnene, at de henvender sig til børnene og taler med dem om ting, de er optaget af: i garderoben, på legepladsen og på stuen. Jo mere der bliver talt med børnene, jo bedre muligheder får de for at gøre sig kommunikative og sproglige erfaringer.

Mange sprogfokuserede interaktioner kan ske i hverdagsrutinerne og sammen med de andre børn i læringsmiljøet. Men det kan også være vigtigt at etablere mindre grupper for at indgå i særlige indsatser og aktiviteter med børn, der er i sprogligt udsatte positioner. Eksempler på særlige aktiviteter kan være tematisk sprogarbejde eller dialogisk læsning ([www.emu.dagtilbud](http://www.emu.dagtilbud)). Et øget fokus på at læse sammen gavner børn, der er sprogligt udsatte og muligvis ikke får læst højt i hjemmet. Det skyldes, at skriftsproget tit er rigere og mere nuanceret end hverdagssproget og dermed kan stimulere børnenes sprog yderligere. (Reese, Leyva, Sparks & Grolnick, 2010).

## Stof til eftertanke Forældresamarbejde går begge veje



Et velfungerende forældresamarbejde bygger på en tillidsfuld relation mellem pædagogisk personale og forældre, der er præget af åbenhed, dialog og gensidighed. En undersøgelse fra EVA (2016) viser, at 89 % af forældrene ønsker dialog med pædagogisk personale om deres barns sproglige udvikling, men at kun 71 % af dem, der ønsker dialog, oplever at få den. Det er vigtigt, at samarbejdet ikke kun består af information fra det pædagogiske personale til forældrene om barnets sproglige udvikling, men at det pædagogiske personale også spørger ind til forældrenes oplevelse. Det kan fx være at spørge nysgerrigt ind til, oplevelsen af barnets evne til turtagning i samtaler hjemme. Hvis barnet fx er god til at vente på tur hjemme, kan der være behov for at se nærmere på, om der er noget i det pædagogiske læringsmiljø, som gør det svært for barnet at vente på tur i dagtilbuddet. Derved får det pædagogiske personale indsigt i forældrenes unikke kendskab til deres barn, som de kan tage med i det pædagogiske arbejde i dagtilbuddet.

Kilde: EVA 2016, EVA 2019.

## Om Forældre er sproglige rollemodeller



Børns første sproglige rollemodeller er deres forældre. Det er de, fordi de er sammen med barnet flest timer i døgnet, og fordi det er dem, barnet har de tætteste følelsesmæssige relationer til (Reese et al., 2010). Forældre har dog forskellige forudsætninger for at bidrage til deres barns sprogtilegnelse (Markussen-Brown, 2019a; Rowe, 2012). Det er vigtigt, at det pædagogiske personale understøtter forældrenes arbejde med sproget i hjemmet, fx ved at give forældrene inspirationsmateriale med hjem, som kan inspirere forældrene til at arbejde med barnets sprog, eller ved at give dem muligheder for låne bøger med hjem (Markussen-Brown et al., 2019). Det er også vigtigt, at det pædagogiske personale understøtter, at forældrene har kendskab til aktiviteter, legetøj og kammerater, som optager barnet i hverdagen i dagtilbuddet. Og det er vigtigt at være særligt opmærksom på at understøtte forældre til børn i sprogligt udsatte positioner. I kan finde inspiration på [www.emu.dk/dagtilbud](http://www.emu.dk/dagtilbud), hvor der også er forskelligt materiale målrettet forældre.

**DIALOGKORT  
KOMMUNIKATION  
OG SPROG**

Sproglige rollemodeller



# Spørgsmål I kan reflektere over, når I sætter fokus på sproglige rollemodeller



**A**

Reflekter over hvordan sproglige rollemodeller støtter samtaler

Hvordan stilladserer (støtter) vi samtaler med børnene, så samtalerne har mulighed for at udfolde sig?

Hvordan lykkes vi med at stille meningsfulde spørgsmål, der er afstemt barnets udvikling? Find eksempler. Hvad lykkes eller udfordrer os i eksemplerne?

Hvordan understøtter vi turtagning? Hvordan balancerer vi i hverdagen vores eget sproglige input (spørgsmål og snak) og børnenes mulighed for at bidrage i samtalen?

**B**

Reflekter over hvordan sproglige rollemodeller engagerer børn i meningsfulde samtaler

Hvornår på dagen og i hvilke situationer prioriterer vi samtaler med børnene uden for mange afbrydelser? Hvorfor lykkes det i disse situationer?

Hvordan lykkes vi med at tage afsæt i barnets perspektiv, dvs. dets oplevelser, interesser og input, når vi taler med barnet? Find eksempler.

Hvordan taler vi med børnene om abstrakte emner fx følelser, fænomener mm.? Find eksempler.

**C**

Reflekter over hvordan sproglige rollemodeller sætter rammer for rige, sproglige erfaringer

Hvad forstår vi ved et rigt, fysisk sprogmiljø? Hvordan kan vi videreudvikle vores fysiske sprogmiljø?

Hvornår lykkes vi med at engagere børnegruppen ved fortællinger eller højtlesning? Og hvad er det, der gør, at vi lykkes i de situationer?

Hvordan sikrer vi, at vi taler med de børn, der i særlig grad har brug for at møde sproglige rollemodeller i dagtilbuddet? Og hvordan sikrer vi, at disse samtalerne er af høj kvalitet?



## Emne 1: Interaktioner

ISÆR ANVENDT TIL AFSNIT:



Bialystok, E. & Shapero, D. (2005). Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. <i>Developmental Science</i> , 8(6), 595-604.				●
Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R. & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. <i>Psychology and Aging</i> , 19(2), 290-303.				●
Bleses, D., Højen, A., Jensen, P., Dybdal, L. & Sehested, K. (2019). Vi lærer sprog i vuggestuen og dagplejen. <i>En målrettede og struktureret indsats, som virker ved at styrke læringsmiljøet for de yngste</i> . Aarhus: Trygfondens Børneforskningscenter, Aarhus Universitet.	●			
Bleses, D., Jensen, P., Nielsen, H., Sehested, K. & Sjö, N. M. (2016). <i>Børns tidlige udvikling og læring: målgrupperapport</i> . København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.				●
Bleses, D. & Højen, A. (2009). <i>Når børn lærer sprog – Dansk sprogtilegnelse i et internationalt perspektiv</i> . Odense: Syddansk Universitetsforlag.	●			
Bruner, J. (1983). <i>Child's talk. Learning to Use Language</i> . New York: W.W. Norton.				●
Børne- og Undervisningsministeriet (2019). <i>Sprogsvurdering</i> . Lokaliseret 19.2.2020 på: <a href="https://emu.dk/dagtilbud/sprogsvurdering">https://emu.dk/dagtilbud/sprogsvurdering</a>				●
Cekaite, A. (2013). Child Pragmatic Development. I: C.A. Chapelle (Ed.) <i>The Encyclopedia of Applied Linguistics</i> , doi:10.1002/9781405198431.wbeal0127.	●			
Costa, A., Hernández, M. & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. <i>Cognition</i> , 106(1), 59-86.				●
EVA (2008). <i>Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn</i> . København: Danmarks Evalueringsinstitut.				●
Hart, B. & Risley, T. R. (1995). <i>Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children</i> . Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.				●
Hagtvet, B. E. (2004). <i>Sprogstimulering: tale og skrift i førskolealderen</i> . København: Alinea.	●			
Kultti A. & Samuelsson, I. P. (2014). Guided participation and communication practices in multilingual toddler groups. I: Harrison, L. J. & Sumsion, J. (red.), <i>Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care – Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice</i> (s. 147-159). Dordrecht: Springer.				●
Lonigan, C. J. & Shanahan, T. (2009). <i>Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention</i> . Washington D.C.: National Institute for Literacy.	●			●
Madsen, T. O. (2009). Tidlig perception og produktion af sproglyde. I: Bleses, D. & Højen, A. (red.), <i>Når Børn Lærer Sprog: Dansk sprogtilegnelse I Et Internationalt Perspektiv</i> (s. 35-64). Odense: Syddansk Universitetsforlag.	●			
Markussen-Brown, J. (2019a). <i>Barnets sprogtilegnelse og pædagogisk praksis: en introduktion</i> . Aarhus: Straarup & Co.	●	●		●
Markussen-Brown, J. (2019b). <i>Sprogvinduet. Guiden til dit barns sprogudvikling</i> . København: Akademisk Forlag.	●	●		
Markussen-Brown, J. (2015). <i>Establishing Quality in Preschool Language and Literacy Environments</i> . Odense: Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.				●
Matthiesen, J. (2007). Den dialogiske samtale udvikler børns sprog. I: Mortensen, T. H. (red.), <i>Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter</i> . Aarhus: Akademisk Forlag.	●			
Norling, M., Sandberg, A. & Almqvist, L. (2015). Engagement and Emergent Literacy Practices in Swedish Preschools. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> 23 (5), 619-634.				●
Nome, D. Ø. (2017). <i>De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar: slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager</i> . Doktoravhandling. Kristiansand: Universitetet i Agder.	●			
Nielsen, M. S. (2010). <i>Vurdering af danske børns sprog – En undersøgelse af eksisterende værktøjer og udvikling af nyt værktøj til opfølgning på sprogsvurdering af treårige</i> . Ph.d.-afhandling. Odense: Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet.				●
Rowe, M. B. (1972). <i>Wait-Time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic, and Fate Control</i> . Lokaliseret 19.2.2020 på: <a href="https://eric.ed.gov/?id=ED061103">https://eric.ed.gov/?id=ED061103</a>				●
Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. <i>Child Development</i> , 83(5), 1762-74.				●
Rowe M. L. & Goldin-Meadow S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. <i>Science</i> , 323(5916), 951-953.				●
Saussure, F. (1998). <i>Course in General Linguistics. Open Court Classics</i> . Chicago: Open Court Publishing Company.	●			
Servicestyrelsen (2011a). <i>Sprogtilegnelse i teori og praksis – Hvordan lærer børn sprog?</i> København: Servicestyrelsen. Lokaliseret 19.2.2020 på: <a href="https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Sprogtilegnelse%20i%20teori%20og%20praksis%20-%20tekst.pdf">https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Sprogtilegnelse%20i%20teori%20og%20praksis%20-%20tekst.pdf</a>	●	●		●

## Emne 1: Interaktioner

ISÆR ANVENDT TIL AFSNIT:



Servicestyrelsen (2011b). <i>Teorier om sprogtilegnelse. Forskningskortlægning</i> . København: Servicestyrelsen. Lokaliseret 19.2.2020 på: <a href="https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Teorier%20om%20sprogtilegnelse.pdf">https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Teorier%20om%20sprogtilegnelse.pdf</a>	●	●	●
Servicestyrelsen (2011c). <i>Samtaler i hverdagen</i> . København: Servicestyrelsen. Lokaliseret 19.2.2020 på: <a href="https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Samtaler%20i%20hverdagen%20-%20Tekst.pdf">https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Samtaler%20i%20hverdagen%20-%20Tekst.pdf</a>		●	
Skantz Åberg, E., Lantz-Andersson, A. & Pramling, N. (2016). "I think it should be a little kind of exciting": A technology-mediated story-making activity in early childhood education. I: Garvis, S. & Lemon, N. (red.), <i>Understanding digital technologies and young children: An international perspective</i> (s. 74-91). London: Routledge.			●
Slott, M. (2009). Danske børns tidlige tilegnelse af gestik. I: Bleses, D. & Højen, A. (red.), <i>Når børn lærer sprog - Dansk sprogtilegnelsesforskning i et internationalt perspektiv</i> . s. 91-115 Odense: Syddansk Universitetsforlag.	●		
Snow, C. (2008). <i>Hvad er literacy i den tidlige barndom?</i> . København: Nationalt Videnscenter for Læsning & Samfundslitteratur. Lokaliseret 19.2.2020 på: <a href="https://literacy.dk/media/1035/hvad-er-literacy-i-den-tidlige-barndom.pdf">https://literacy.dk/media/1035/hvad-er-literacy-i-den-tidlige-barndom.pdf</a>	●		
Svinth, L. (2019). Relationelle betingelser i vuggestue og dagpleje. I: Hansen, O. H., Svinth, L. & Broström, S. (red.), <i>Barnet i centrum 2: mod en 0-3-årspædagogik i vuggestue og dagpleje</i> . København: Akademisk Forlag.		●	
Thomsen, P. (2015). Børns sprogudvikling, sprogvanskeligheder og betydningen af sprogpædagogiske praksisformer i dagtilbud. I: Ceechin, D. (red.), <i>Barndomspædagogik i dagtilbud</i> (s. 99-126). København: Akademisk forlag.	●	●	●
Vygotsky, L. S. (1978). <i>Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes</i> . Cambridge, MA: Harvard University Press.		●	
Wasik, B. A. & Hindman, A. H. (2011). Improving Vocabulary and Pre-Literacy Skills of At-Risk Preschoolers through Teacher Professional Development. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 103 (2), 455-469.			●
Winje, A. K. (2017). Å gjøre demokrati i barnehagens kommunikative fellesskap. En studie av de yngste barna sitt språk, barnehagen sin relasjonelle og romlige kvalitet og dets betydning for de yngste barna sin tilgang og meddelelse av livsverden i barnehagen. <i>Tidsskriftet Barn</i> 35 (4), 53-69.	●		

## Emne 2: Fællesskaber

ISÆR ANVENDT TIL AFSNIT:



Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V. & Teubal, E. (2014). Children's peer talk and learning: uniting discursive, social, and cultural facets of peer interactions: editor's introduction. I: Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V. & Teubal, E. (red.), <i>Children's Peer Talk: learning from each other</i> . (s.3-20). Cambridge: Cambridge University Press 2014.	●	●
Erhlich, S. og Blum-Kulka, S. (2014). 'Now I said that Danny becomes Danny again': a multifaceted view of kindergarten children's peer argumentative discourse. I: Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V. & Teubal, E. (red.), <i>Children's Peer Talk: learning from each other</i> . (s.23-41). Cambridge: Cambridge University Press 2014.	●	●
EVA (2019). <i>Kort om social udvikling. Viden og inspiration til at arbejde med læreplanstemaet</i> . København: Børne- og Undervisningsministeriet & Danmarks Evalueringsinstitut.		●
Gjems, L. (2017). Learning about concepts through everyday language interactions in preschools. <i>Psychology in Russia: State of the Art</i> , 10 (4), 33-44.	●	
Gjems, L. (2010). Teachers talking to young children: Investigations to negotiate meanings in everyday conversations. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 18 (2), 139-148.	●	
Markussen-Brown, J. (2019b). <i>Sprogvinduet. Guiden til dit barns sprogudvikling</i> . København: Akademisk Forlag.	●	
Nelson, K. (2014). What, when, and how do children learn from talking with peers? I: Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V. & Teubal, E. (red.), <i>Children's Peer Talk: learning from each other</i> . Cambridge: Cambridge University Press.	●	●
Nærland, T. (2011). <i>Social status and communicative competence in preschool years. An observation-based approach</i> . Oslo: Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.	●	
Ribeiro, L. A., Zachrisson, H. D. & Dearing, E. (2017). Peer effects on the development of language skills in Norwegian childcare centers. <i>Early Childhood Research Quarterly</i> 41, 1-12.	●	
Slott, M. & Schmidt, C. H. (2019). Kommunikation og sprog. I: Aabro, C. (red.), <i>Den styrkede pædagogiske læreplan</i> . (s. 83-96). Frederiksberg: Samfundslitteratur.	●	●
Stangeland, E. B. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> 25(1), 106-121.	●	●
Thoresen, E. (2017). <i>Kindergarten teachers as mediators in sociodramatic play interaction: a study of how kindergarten teachers function as mediators in sociodramatic play interaction with children aged four and five</i> . Doctoral theses. Oslo: Norwegian University of Science and Technology (NTNU).		●

## Emne 2: Fællesskaber

IS/ÆR ANVENDT TIL AFSNIT:



Vedeler, L. (2008). Social mestring i børnegrupper. København: Akademisk Forlag.	●
Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. <i>Mind, Brain, and Education</i> , 7(2), 104-112.	●
Winther-Lindqvist, D. (2010). Game Playing: negotiating rules and identities. <i>American Journal of Play</i> , 2(1), 60-85.	●
Winther-Lindqvist, D. (2006). <i>Skal vi lege? Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven</i> . København: Frydenlund.	●

## Emne 3: Sproglige rollemodeller

IS/ÆR ANVENDT TIL AFSNIT:



Aminoff, C. (2017). <i>Samtals- og skriftspråksorienterede lærerledda aktiviteter i førskoleklass</i> . Licentiatavhandling. Linköping: Linköping Universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.	●
Bleses, D., Højen, A., Jensen, P., Dybdal, L. & Andersen, P. L. (2017). <i>Metaanalyse af pædagogiske indsatser til at styrke det sproglige læringsmiljø for 0-5-årige</i> . Aarhus: Trygfondens børneforskningscenter, Aarhus Universitet.	●
EVA (2019). <i>Kort om forældresamarbejde</i> . Danmarks Evalueringsinstitut og Børne- og Socialministeriet. <a href="http://www.emu.dagtilbud">www.emu.dagtilbud</a> .	●
EVA (2018a). <i>I dybden med samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø</i> . København: Danmarks Evalueringsinstitut.	●
EVA (2018b). <i>Kort om samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø</i> . København: Danmarks Evalueringsinstitut.	●
EVA (2016). <i>Samarbejde mellem forældre og daginstitutioner</i> . Danmarks Evalueringsinstitut	●
Gjems, L. (2017). Learning about concepts through everyday language interactions in preschools. <i>Psychology in Russia: State of the Art</i> 10(4), 33-44.	●
Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I: Gjems, L. & Løkken, G. (red.), <i>Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen</i> . (s.43-67). Oslo: Cappelen Damm.	●
Gjems, L. (2010). Teachers talking to young children: Investigations to negotiate meanings in everyday onversations. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 18 (2), 139-148.	●
Højholt, M. (2017). "Please do not disturb": Om at opretholde og skærme nærværende dialoger mellem børn og pædagoger i børnehaver. <i>Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning</i> 14 (4), 1-16.	●
Lonigan, C. J. & Shanahan, T. (2009). <i>Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention</i> . Washington D.C.: National Institute for Literacy.	●
Maagerø, E. (2013). Tekster på vegger og gulv. Multimodel literacy i barnehagen. I: Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (red.), <i>Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning</i> . (s. 134-155). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.	●
Markussen-Brown, J. (2019a). <i>Barnets sprogtilegnelse og pædagogisk praksis – en introduktion</i> . Aarhus: Straarup & Co.	●
Markussen-Brown, J. (2019b). <i>Sprogvinduet. Guiden til dit barns sprogudvikling</i> . København: Akademisk Forlag.	● ●
Markussen-Brown, J., Neergaard, S., Olesen, S. S. & Trecca, F. (2019). <i>Fysiske sprogmiljøer: En forskningsforankret guidebog</i> . Frederikshavn: Dafolo.	●
Norling, M. & Lillvist, A. (2016). Literacy-Related Play Activities and Preschool Staffs' Strategies to Support Children's Concept Development. <i>World Journal of Education</i> 6(5), 49-63.	●
Reese, E., Leyva, D., Sparks, A. & Grolnick, W. (2010). Maternal Elaborative Reminiscing Increases Low-Income Children's Narrative Skills Relative to Dialogic Reading. <i>Early Education and Development</i> , 21(3), 318-342.	●
Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. <i>Child Development</i> , 83 (5), 1762-74.	●
Servicestyrelsen (2011c). <i>Samtaler i hverdagen</i> . København: Servicestyrelsen. Lokaliseret 19.2.2020 på: <a href="https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Samtaler%20i%20hverdagen%20-%20Tekst.pdf">https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Samtaler%20i%20hverdagen%20-%20Tekst.pdf</a>	●
Shatz, M., Wellman, H. M. & Silber, S. (1983/11). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. <i>Cognition</i> 14(3), 301-321.	●
Slott, M. & Schmidt, C. H. (2019). Kommunikation og sprog. I: Aabro, C. (red.), <i>Den styrkede pædagogiske læreplan</i> . Frederiksberg: Samfundslitteratur.	● ●
Solstad, T. (2011). Litterære samtaler i barnehagen. I: Gjems, L. & Løkken, G. (red.), <i>Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen</i> . (s. 92-118). Oslo: Cappelen Damm.	● ●
Thomsen, P. (2015). Børns sprogudvikling, sprogsvkeligheder og betydningen af sprogpædagogiske praksisformer I dagtilbud. I: Ceechin, D. (red.), <i>Barndoms-pædagogik i dagtilbud</i> (s. 99-126). København: Akademisk forlag.	●
Vygotsky, L. (1962). <i>Thought and language</i> (E. Hanf-mann & G. Vakar, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.	●
Wood, D., Bruner, J. S. & Bruner, G. R. (1976). The role of tutoring in problem solving. <i>Journal of Child Psychiatry and Psychology</i> , 17, 89-100.	●

# Sådan kan I arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan

Den styrkede pædagogiske læreplan følges af en række grundlæggende og tematiske materialer, som den pædagogiske leder kan vælge at bruge, når I dykker ned i praksis. I kan finde alle materialer og mere information på [www.emu.dk/dagtilbud](http://www.emu.dk/dagtilbud)

## GRUNDLÆGGENDE MATERIALER



Den styrkede pædagogiske læreplan giver indblik i, hvad loven siger om det fælles pædagogiske grundlag og de seks læreplanstemaer.



Redskab til selvevaluering er en ramme til systematisk at analysere jeres praksis inden for centrale områder i den styrkede pædagogiske læreplan.

Redskab til forankringsproces indeholder fem tilgange til, hvordan man kan arbejde med forandring og forankring af et stærkt pædagogisk læringsmiljø.



## TEMATISK MATERIALE

Kort om udfolder læreplanstemaet kommunikation og sprog og giver viden og inspiration til at arbejde videre med temaet i praksis.



Materialer om de fem andre læreplanstemaer udkommer løbende i 2019 og 2020.



Dialogkort giver jer spørgsmål til refleksion over arbejdet med kommunikation og sprog.



Modulet om kommunikation og sprog er en Power-Point-præsentation med vidensindspark og øvelser, som fx kan bruges på et personalemøde.

Kort om kommunikation og sprog © 2020 Danmarks Evalueringsinstitut og Børne- og Undervisningsministeriet Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Design & Illustration: BGRAPHIC Foto: Kamilla Bryndum, Mette Bendixsen, Stilleben Publikationen er udgivet i elektronisk form på: [www.emu.dk/dagtilbud](http://www.emu.dk/dagtilbud) ISBN [www.978-87-7182-389-9](http://www.978-87-7182-389-9) ISBN tryk: 978-87-7182-390-5