

På sporet af en legende og multi-modal literacypraksis i vuggestuen

Lena Basse

Sammendrag

Artiklen beskriver og analyserer, hvorvidt metoden Leg en bog bidrager til småbørns tilegnelse af tidlige literacy kompetencer. Fokus er rettet på, hvordan krop og leg understøtter børnenes deltagelse og tilegnelse af tidlig literacy gennem Leg en bog som literacy-praksis, dvs. social kontekst for literacy. Leg en bog belyses i relation til implementeringen af den styrkede pædagogiske læreplan i Danmark, som netop sætter legen i centrum for en nyorientering af daginstitutionspædagogikken. Analysen tager udgangspunkt i et kvalitativt casestudie i en dansk vuggestue (daginstitution for 0–3-årige børn) i efteråret 2018. Ud fra registreringsanalyse og narrative fortolkninger af en videoobservation af Leg en bog diskuteres det, om og hvordan metoden kan bidrage til børns literacy-kompetencer og dannelse, og hvordan metoden kan fungere som ramme for pædagogens guidning af børn ind i legens univers. Artiklen tager afsæt i et bredt, socio-kulturelt og multi-modal literacy-begreb og indkredser, hvilken betydning leg og kropslige tilgange har for småbørns tilegnelse af tidlig literacy. På baggrund af 3 kategorier for deltagelse i leg analyseres børnenes kropslige og verbale deltagelsesformer i den observerede literacy-praksis. Desuden belyser artiklen, hvordan pædagogens deltagelse og sensitive justeringer i situationen bliver garant for børnenes deltagelse i den fælles meningsskabende legesituation.

Nøgleord: Fantasileg og multi-modal literacy-praksis, verbal og non-verbal kommunikation, deltagelsesformer i leg og pædagogens guidning i leg.

Tracking a multimodal and playful approach to young children's literacy acquisition

Abstract

This article describes and analyzes whether Book Play as a method contributes to children's early literacy acquisition. Book Play is seen in various forms in Denmark. The common feature is a group of children and their caregiver physically playing selected scenes from a picture book. The focus of this article is the importance of body experience and play in young children's participation in early literacy practices. The method is brought into perspective of the latest daycare curriculum in Denmark, which emphasizes the role of play in children's development. The analysis is based on a case study (2018) in a daycare for 2–3-year-old children. The analysis contains a registration of the children's verbal and non-verbal participation as well as a narrative method to describe literacy elements in the observed play situation. The analysis also illustrates the role of the caretaker's sensitivity and the importance of guidance in play. The article is based on a broad socio-cultural

perspective of literacy and a theoretical framework which focuses on the impact of pretend play, embodiment-theory, language development and different types of participation in play.

Keywords: Pretend Play, early literacy, multi-modality, embodiment, participation and caregiver's guidance in book-play.

Introduktion

Den styrkede pædagogiske læreplan (2018), som er under implementering i Danmark markerer et nyt og markant fokus på leg, legemiljøer og dannelse. Dermed tages der et opgør med en mere målstyret og aktivitetsorienteret læringstænkning, som den tidligere læreplan fra 2004 har været eksponent for (Togsverd, 2018). På sprogområdet har den tidligere målorienterede læreplanstænkning udmøntet sig i en tendens til målorienterede læseaktiviteter som fx dialogisk læsning med forudbestemte fokusord og faste procedurer for dialogen om bogen osv. Det er en læsepraksis, som har haft fokus på tidlige skriftsprogsforudsætninger som ordforråd, fonemkendskab og bogstavkendskab. Holm (2017) karakteriserer denne tendens som *det læseorienterede sprogsyn* og ser tendensen som en logisk konsekvens af det læseorienterede sprogsyn i den ministerielt udbudte sprogvurdering, som har været udbredt i Danmark siden den første udgave af 3-års sprogvurdering i 2007. I artiklen her søges der en bredere forståelse af tidlig literacy, hvilket nogle studier om dialogisk læsning faktisk også peger i retning af. Allerede de tidlige studier af dialogisk læsning af den amerikanske børnesprogsforsker Barbara Wasik (2001) viste, at dialogisk læsning bedst støtter børns sprog, når læsning kombineres med kreative tilgange som fx at tegne og at dramatisere (Basse, 2014). Det er koblingen mellem leg, krop, sprog og tidlig literacy, som er interessefeltet i denne artikel, og som bliver undersøgt gennem observationer af én pædagogs etablerede praksis med fænomenet *Leg en bog* gennem et praksisprojekt i efteråret 2018.

Leg en bog er en pædagogisk tilgang, som praktiseres på forskellig vis i Danmark.

Metoden er beskrevet af Børnekulissen i Århus Kommune, som også underviser i metoden i daginstitutioner. I Børnekulissens metode er der fokus på kropslig dramatisering af bogens centrale scener, og et væsentligt træk er, at pædagogen indgår i legen som styrende rollemodel for børnenes leg af figurer og scener fra bogen. Som eksempel kan *Leg en bog* foregå i en rundkreds, hvor alle børn leger forskellige scener fra en bog. Fx kan alle børn lege, at de er hunde, der logrer med halen. I dansk pædagogisk praksis er *Leg en bog* dog givetvis en bredere betegnelse for aktive og legende bogaktiviteter, der er udviklet i forlængelse af dialogisk læsning¹. *Leg en bog* er derfor ikke et fast koncept, som kan undersøges ud fra et bestemt metodeperspektiv.

Artiklens undersøgelsesspørgsmål er derfor en nysgerrighed omkring disse undersøgelsesspørgsmål:

- 1) Hvorvidt kan *Leg en bog* befordre børns deltagelse, leg og tidlige sprog- og literacy-kompetencer.
- 2) Hvordan kan *Leg en bog* bidrage til en dannelsesorienteret, multi-modal literacypraksis.

Artiklen indledes med en teoretisk indkredsning af et bredt, multimodalt literacybegreb. Derefter følger en teoretisk indkredsning af legens og kroppens betydning for literacy-tiltagelse, som danner grundlag for analysen af empiri. Analyseafsnittet består af to analytiske tilgange. Først en registreringsanalyse af et videoklip med *Leg en bog*. Fokus er på børnenes deltagelsesformer i legeaktiviteten. Derefter følger en narrativ analyse af samme

videoobservation. Fokus er på: Literacy-kompetencer, emotionel indlevelse, dannelse og pædagogens sensitive guidning af børnenes leg. Endelig inddrager jeg udvalgte pointer fra interviews med pædagoger. Fokus er her på pædagogens faglige overvejelser samt en perspektivering til valg af bøger til *Leg en bog*.

Casestudie

Artiklen er udarbejdet på grundlag af praksisudviklingsprojektet: *Er der sprog i Leg en bog* (efterår 2018) i regi af Professionshøjskolen Absalon i samarbejde med to institutioner i Roskilde Kommune samt observation og interview i en institution i Fredensborg Kommune. Projektet er tilrettelagt som et casestudie med en kvalitativ og deduktiv tilgang (jf. Hvid og Møller, 2018) på baggrund af udvalgte teoretiske vinkler, som der redegøres for i et selvstændigt afsnit i artiklen. Casestudiet indbefatter videoobservationer og interviews med pædagogerne i tre daginstitutioner. I to institutioner videoobserverede jeg pædagogernes allerede etablerede praksis med *Leg en bog*. I den tredje daginstitution tilrettelagde jeg et aktionslæringsforløb, hvor *Leg en bog* blev afprøvet og udviklet over tre måneder. Af pladshensyn medtages der kun én institution i bearbejdningen til denne artikel. Institutionen kaldes her for Solsikken.

Dataindsamling

I artiklen inddrages iagttagelser, interview og videooptagelser fra én *Leg en bog*-situation med fem 2–3-årige børn i Solsikken. Videooptagelsen er sket med håndholdt Ipad, og observatørpositionen har derfor været i periferien af den observerede aktivitet, men dog tæt på. Det har understøttet ønsket om at indfange børnenes deltagelse – men jeg er opmærksom på, at min subjektive eller nogle gange tilfældige kameravinkel definerer data. Videoobservationerne kan således ikke fange alt, og derfor er det undertiden vanskeligt at definere, hvilket barn der taler eller lignende. I sådanne tvivlstilfælde er registrering udeladt.

Til bearbejdning af data benyttes dels en registreringsanalyse og dels narrativ metode. Til registreringsanalysen benyttes et eget udarbejdet skema. Analysepunkter og registreringsskemaet præsenteres senere på baggrund af artiklens teoretiske ramme. Fokus i registreringsanalysen er på børnenes non-verbale og verbale deltagelsesformer i *Leg en bog*-aktiviteten, og registreringen har til formål at vurdere børnenes deltagelse på et kvantitativt grundlag.

Ud over registreringsanalysen anvendes narrativ metode, hvor der på baggrund af videoobservationer og iagttagelser uddrages fagligt essentielle pointer i små praksisfortællinger. Den narrative metode kan beskrives som en faglig, diskursiv (Hansen, 2009) og normativ (Jørgensen, 2019) videnskabelse, hvor observatøren selekterer stoffet – men dog så vidt muligt forholder sig registrerende til konkrete videodata. Metoden kan ses som en tekstanalyse (videoobservationerne som tekst) – idet jeg benytter udvalgte fagbegreber til at analysere data og fremskrive diskursive og normative narrativer om praksis. Den narrative fortolkning af den observerede praksis determineres således af den faglige forståelsesramme, som opstilles her i artiklen. Hensigten er ikke en objektiv vurdering af praksis, men at etablere en faglig ramme for både udvikling og vurdering af *Leg en bog*. Praksisfortællingernes metode er altså her at udtrække kvalitative data fra video og iagttagelser på baggrund af den teoretisk opstillede ramme.

Etiske aspekter

Videooptagelserne er lavet efter samtykke fra forældrene og data fra projektet er desuden anonymiseret. Pædagogerne i projektet er blevet inddraget via interviews eller feedback på den observerede praksis. Børnene i projektet blev introduceret for mig og accepterede meget hurtigt observatørens og Ipad'ens tilstedeværelse. Alligevel kommenterer pædagogerne (i alle tre institutioner) på, at børnene i et vist omfang er påvirket af min tilstedeværelse. For eksempel er der børn, der er orienteret efter,

om jeg følger med og ser dem. Af etiske hensyn tilstræbte jeg at være nærværende og responderende, hvis børnene kontaktede mig. På den måde påvirker observatørpositionen naturligvis også de observerede situationer. Overordnet kan observatørpositionen karakteriseres som *ikke deltagende*.

Med henblik på at indfange pædagogernes erfaringer og faglige refleksioner over *Leg en bog* som metode er der gennemført to semi-strukturerede interview med pædagoger, ligesom der løbende er lavet feedback og refleksionssamtaler om *Leg en bog* i aktionslæringsdelen af projektet. Interviewfund inddrages til sidst i artiklen i form af selektivt udvalgte pointer med fokus på faglige refleksioner over metoden og over bogvalg.

Tidlig literacy – indkredsning af et bredt, multi-modalt literacybegreb

Literacy-begrebet er under konstant forandring og diskussion og forskningen i literacy siges desuden ofte at være splittet i to teoretiske hovedretninger. I en central og anerkendt artikel om literacybegrebet karakteriserer den amerikanske forsker Cathrine Snow (2008) to konkurrerende teori- og forskningsretninger. Den ene retning er den *element-orienterede* forskning, der har fokus på individuelle, funktionelle færdigheder som fx ordkendskab, fonetisk analyse osv. Den anden retning er den *holistisk-orienterede* forskning, der fokuserer på literacy som sociale og kulturelt tilegnede kompetencer og praksisser. I Snows optik bør literacy dog undersøges og beskrives gennem begge perspektiver, og Snow opfatter de to retninger som komplementerende. Artiklen her lægger sig op ad netop dette komplementerende syn på literacy. Literacy beskrives både som kognitive færdigheder, dvs. noget barnet skal tilegne sig – eksempler kan være ordforråd, narrative kompetencer og afkodningskompetencer. Literacy beskrives dog også som et sociokulturelt fænomen, dvs. *literacy-praksis* forstået som et kulturelt meningsfællesskab som børn tileg-

ner sig gennem deltagelse. Et eksempel på en literacy-praksis kan være oplæsning med børn, eller at børn legeskriver. I diskussionen af *Leg en bog* vurderes aktiviteten ud fra, hvordan den fungerer som socio-kulturel ramme for børnenes deltagelse og tilegnelse af literacy.

Nationalt Videncenter for Læsning i Danmark (NVL) definerer literacy som en kompetence:

Literacy er menneskets kompetence til at afkode, forstå og anvende tegn som fx bogstaver, tal, diagrammer, grafer, tegning og billeder. En forudsætning for literacy er talesprog og pragmatisk forståelse (NVL's hjemmeside, 2018).

Literacy defineres altså som en bred fortolkningskompetence, der udspringer af sproglige kompetencer. Sammenhængen mellem et godt talesprog og senere læsetilegnelse er da også veldokumenteret. For den tidlige læsning, hvor afkodning er i centrum, er det især lydlig (fonetiske) kompetencer, der spiller ind, mens det for den senere læsning og læseforståelsen især er barnets ordkendskab og begreber (sprogforståelse), der har betydning (Snow, 2008; Gjems, 2016; Marcussen-Brown, 2017). Følgende faktorer regnes for afgørende for barnets tidlige literacy-tilegnelse (Liberg, 2009; Marcussen-Brown, 2017):

- Fonologisk opmærksomhed, lydkendskab og bogstavkendskab.
- Ordkendskab – dvs. et godt og nuanceret ordforråd med dybdekendskab til ord og begreber.
- Erfaring med at samtale og fortælle fx om billeder og billedbøger, hverdagsammenhænge.
- Fortælling og genfortælling – af fx hverdags-hændelser, bøger, film.
- Kendskab til skriftlige tekster, samtaler om og genfortællinger af skriftlige tekster.
- Afkodning af tegnsystemer, brug af og håndtering af forskellige visuelle symbolsystemer fx billeder, logoer, piktogrammer, skrift-sproglige symboler.

- Metasproglig kompetence – at bruge sproget til at reflektere over egen læring.

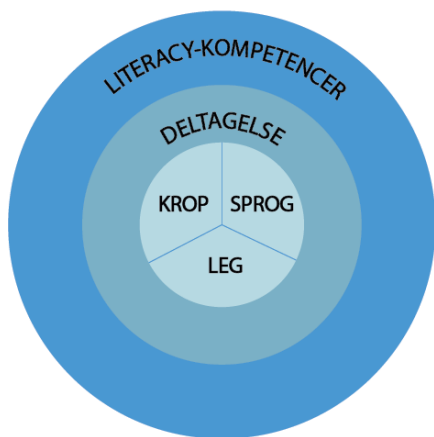
Literacy forbinder sig altså tydeligt med sproglige kompetencer, men også bredere kommunikative og kognitive kompetencer, som, man kan antage, bliver styrket gennem en literacy-praksis som *Leg en bog*. Evnen til at afkode tegnsystemer (fx tekst/bogstaver) – og også selv at danne betydning grundlægges længe før barnets tilegnelse af skriftsprog. For eksempel fremhæves gode, udvidende samtaler og et godt talesprog ofte som helt centrale arenaer for tidlig (*emerging*) literacy (Gjems, 2016). I literacy-forskningen er der i stigende grad fokus på, at literacy og tilegnelsen af literacy er langt mere kompleks og socialt forankret end ovenstående individuelle, kognitive faktorer. Netop derfor inddrager jeg også det bredere socio-kulturelle literacybegreb, som Snow (2008) betegner som et holistisk literacybegreb.

I det holistisk syn på literacy (Snow, 2008) fremhæves det, at literacy ikke kun handler om tilegnelse af formelle færdigheder som de ovenfor nævnte. Literacy opfattes i det holistiske perspektiv bredere som evnen til – og sociale erfaringer med – at afkode og at skabe fælles mening og at forstå tegnsystemer i forskellige kontekster. I det perspektiv handler literacy-kompetencer også om generelle men mangeartede kommunikative kompetencer (Jensen, 2016). En vigtig pointe omkring tilegnelsen af tidlige literacy-kompetencer er således, at literacy ligesom sprog udvikles gradvis og vokser ud af komplekse, kommunikative kompetencer (Flewitt, 2013). Flewitt indkredser et bredt, socialt og kontekstrelateret literacybegreb således:

There is now considerable agreement that learning to be literate is a complex process of making sense of many different signs and symbols which gain meaning from the social and cultural contexts in which they are used. Far from being a 'simple' process, reading 'is one of the most complex achievements of the human brain' (Flewitt, 2013, s. 3)

Flewitt peger her på, at literacykompetencer tilegnes gennem fælles menings-skabelse og gennem kulturelle og sociale kontekster, og det er denne forståelse, der åbner op for at se leg og kropslige interaktioner som væsentlige faktorer for tilegnelsen af literacy. Analysetilgangen til *Leg en bog* tager udgangspunkt i dette brede, sociokulturelle blik på literacy, og det undersøges, hvorvidt *Leg en bog* bidrager til en multi-modal literacy-praksis, der understøtter børnenes deltagelse, dannelse og tidlige og mangfoldige literacyoplevelser.

Solstad (2018b) præsenterer på baggrund af sin forskning og praksisprojekter om læsepraksisser i norske børnehaver en *multi-modal model* for en økologisk, helhedsorienteret læsepraksis, som favner denne alsidighed. Multi-modal betegner hos Solstad en læsepraksis, som inddrager mange udtryksmodaliteter som tekst, billeder, mundtligt sprog – men også krop, dramatiseringer, figurer, rekvisitter, leg og det fysiske rum. Solstad argumenterer for, at læseoplevelsen og den fælles menings-skabelse omkring billedbøger bør være i centrum for den pædagogiske tilrettelæggelse af læseaktiviteter. Det er dette multi-modale fokus på læseoplevelsen, der ligger til grund for artiklens beskrivelse og analyse af *Leg en bogs* kropslige literacypraksis. I undersøgelsen af *Leg en bog* retter jeg fokus på, om multi-modale aspekter som: *Verbalsprog, krop og leg* understøtter børnenes læseoplevelse, deltagelse og meningsdannelse og i sidste instans literacy-kompetencer. Som grundlag for denne artikels teorivalg og analyse anvender jeg, inspireret af Solstads model, denne model:



Figur 1 - literacy-model

Modellen illustrerer den teoretiske rammesætning for analysen af *Leg en bog*, og udfoldes i de følgende afsnit gennem tre analysevinkler: 1) Legens betydning for sprog, 2) Leg, sprog og deltagelse og 3) Krop, sprog og literacy. Undervejs opstilles der en række analysepunkter til registreringsanalysen af den valgte videooptagelse.

Teori- og analyseramme

Legens betydning for literacy

Nyere literacy-forskning viser klare sammenhænge mellem børns legeerfaringer og udvikling af literacy-kompetencer (Sommer, 2020). Det er særligt de kollektive forestillings- og fantasilege, som skaber grundlag for tilegnelse af sprog- og literacy-kompetencer, og som jeg derfor fokuserer på her. De kollektive forestillingslege som fx at lege bus eller far, mor og børn-leg er karakteriserede ved både at kræve og at udvikle barnets evner til abstrakt og dekontekstualiseret tænkning. Når barnet eksempelvis leger, at det kører i bus til skoven, kræver det både abstrakt og dekontekstualiseret tænkning og sprog. I legen udvikles evnen til at forestille sig ting, til at opbygge et lege-narrativ og til at bruge sproget dekontekstualiseret og meningssskabende. Legens fælles

univers af tegn og symboler kan således ses som en tidlig (emergent) indgang til at tilegne sig literacykompetence, idet legen er arena for social anvendelse af tegn, kropssprog og talesprog til fælles meningssskabelse. Sommer (2020) peger ligeledes på, at konstruktionen af legens *tid* og *sted* kræver et avanceret brug af verber, syntaks og narrativer, som ligeledes er sproglige forudsætninger for literacy.

Lade som om- eller forestillingslegen opstår i sin enkleste form omkring 1½–2-årsalderen og er en vigtig arena for barnets kognitive og sproglige udvikling (Weitzmann og Greenberg, 2014). *Lade som om-leg* er forbundet med evnen til at danne indre forestillinger og at symbolisere, og begge dele er forudsætninger for sprog- og begrebsdannelse, hvor indre forestillinger repræsenteres gennem verbalsproget. Efter den første *lade som sig selv*, hvor barnet fx lader, som om det sover, begynder barnet omkring 2½ at *lade som en rolle*. Fx kan barnet lege, at moren putter dukken, chaufføren kører bilen osv. (ibid). Børnene begynder at kunne lege små handlinger, og barnet erfarer sine første *vi-oplevelser* med leg med andre børn. Dog indtager parallelleg stadig en dominerede plads i legen for de 2½ årige børn, som denne artikel fokuserer på (Avenstrup og Hudecek, 2016).

Gennem *lade som om leg* erfarer barnet, "at det kan dele meningsfyldte oplevelser med andre, og at det kan tage del i andres symboliske oplevelsesverden. Gennem den symboliske kommunikation får barnet adgang til at gå ind i en fælles meningsfyldt symbolverden" (Krøigaard, 2016). I 2½–3-års alderen udvikler barnets leg sig fra simpel *lade som om lege* til mere komplekse og sociale rollelege, hvor sproget spiller en afgørende rolle for etableringen af legens fiktive univers (*så sagde vi at...*) og for børnenes forhandling af roller, legetema og legens narrativ. Igennem leg erfarer børn, hvordan de kan formulere og i fællesskab udvikle ideer. Og de gør sig erfaringer med at fortælle, forklare, forhandle og argumentere (Gjems, 2018). Legen er altså arena for udviklingen af

både komplekse meningsfællesskaber og mere individuelle sprog og literacykompetencer.

I analysen af *Leg en bog* benyttes ovenstående teoriramme til at undersøge, *hvordan* børnene deltager, og *om* legen skaber rum for tilegnelse af sprog- og literacykompetencer. Med sigte på at kunne vurdere børnenes deltagelsesformer opstilles der i det følgende afsnit 5 kategorier for sproglige deltagelse i *Leg en bog*.

Leg, sprog og deltagelse

Det er bredt anerkendt, at børns sproglige kompetencer spiller en afgørende rolle for deres deltagelse og medskabelse i rolleleg (eksempelvis Basse 2014a; Weitzmann og Greenberg, 2014; Avenstrup og Hudecek, 2016; Fredens, 2018; Gjems, 2018). Det indebærer samtidig, at børn med et mindre udviklet sprog end resten af børnegruppen eller børn med sproglige forsinkelser ofte vil opleve, at det er svært at få adgang til og deltage i fælles leg. Barnets deltagelsesmuligheder og adgang til fælles fantasileg er derfor et særligt pædagogisk anliggende. Det er et perspektiv som bør tillægges stor betydning i forhold til en inkluderende læsepraksis al den stund, at forskning viser, *at børn med en forsinket eller atypisk sprogudvikling er mindre attraktive som legekammerater end sprogtypiske børn* (Thomsen 2018, s. 93).

Barnets position i legen influeres af barnets sproglige og kommunikative kompetencer, idet selve positionen – for eksempel i centrum af legen eller i periferien af legen – også er noget, der skal forhandles. Begrebsparret: *Centrum og periferi* er et ofte anvendt perspektiv i forhold til børns deltagelse i leg og betegner således forskellige grader af deltagelse. Barnet, der befinder sig i periferien, er ofte iagttagende og følger de anvisninger, andre børn giver for legen. I centrum for legen finder vi derimod de børn, der definerer og forhandler legen. Weitzmann og Greenberg (2014) tilbyder en udvidet model for sproglig-og kommunikativ deltagelse i leg og skelner mellem tre deltagelsesniveauer:

Iagttagelse: Barnet følger opmærksomt med

Deltagelse: Barnet deltager aktivt fx ved at benytte konkrete i legen eller at tale

Samspil: Barnet indgår i flere ture med initiativ og respons - og er dermed medskaber af legen. (Weitzman og Greenberg 2014, s. 305).

Med henblik på at kunne analysere børnenes deltagelsesformer i *Leg en bog* opstiller jeg – i forlængelse af Weitzman og Greenbergs tre niveauer – nedenstående fem analysepunkter for sproglig deltagelse:

- A. Barnet deltager, men benytter ikke verbalsprog (hvilket jeg sprogligt set kategoriserer som en slags iagttagelse – barnet lytter).
- B. Barnet deltager verbalt gennem eftersigelse af pædagogens sproglige ytringer.
- C. Barnet kommenterer legen med enkeltord eller to-ords-sætninger.
- D. Barnet kommenterer legen med hele sætninger.
- E. Barnet tilføjer nyt til legen (verbalt).

De fem kategorier anvendes i registrerings-skemaet længere nede i artiklen, men først redegøres der for den tredje teoretiske analysevinkel, som handler om, hvordan børnenes *kropslige* deltagelse kan karakteriseres og vurderes i registreringsanalysen.

Krop, sprog og literacy

For børn – og vuggestuebørn især – er legen og interaktionen i høj grad kropslig forankret, og i det følgende trækkes der teoretiske linjer frem, der ser sprog og literacy som kropsligt forankrede erfaringer og kompetencer. Solstad (2018a) skriver, at det at læse (eller få læst op) også er at sanse og føle, og at meningsskabelsen omkring bøger har en kropslig side. Små børn tilskriver billedbøger mening gennem fysisk og kropslig kommunikation – før de selv kan sprogliggøre bogoplevelsen, jf. Solstads forskning i børnehavebørns læseoplevelser.

Forskning i sammenhængen mellem krop og sprog viser ifølge Mogensen at: *De motoriske områder i hjernen er aktive, når man bruger ord og vendinger, man har lært, mens man gestikulerer og bevæger kroppen* (Mogensen, 2016, s. 2). I den her refererede oversigt over forskning om sammenhænge mellem krop og sprog konkluderes det, at sproglæring generelt støttes, når flere af kroppens sanser aktiveres, og at sproglæring generelt hænger sammen med brug af kroppen (Mogensen, 2016). Dette perspektiv understøtter vigtigheden af en multimodal læsepraksis og finder desuden teoretisk og forskningsmæssigt belæg i de såkaldte embodimentteorier:

“Når man beskriver hjernes mentale processer, er kroppen en aktiv del af dem alle. Kropslig erfaring danner begreber, som bliver afsæt for den sproglige udvikling” (Fredens, 2018, s. 18).

Fredens (2018) peger i tråd med ovenstående på, at sproglig mening bygger på sanse-motorisk stimulering og giver som eksempel, at vores forståelse af fx ordet *sparks* beror på, at vores sanse-motoriske system simulerer bevægelsen at sparke. Barnets sproglige repertoire er altså grundlæggende forbundet med kropslig erfaring. Samtidig vil barnets forståelse af verbalsprog altid understøttes af non-verbal kommunikation som gestik, prosodi, mimik osv. I kropslige og legende læseaktiviteter vil barnets forståelse af teksten, et ord eller et begreb altså understøttes af den fælles meningsdannelse og afstemning som kommunikerer non-verbalt og kropsligt i aktiviteten.

Ud fra ovenstående opstilles der følgende fem analysepunkter for kropslig deltagelse til registreringsskemaet til *Leg en bog*:

- A. Barnet placerer sig væk fra eller i periferien af aktiviteten.
- B. Barnet imiterer pædagogens (og bogens) kropslige handlinger.
- C. Barnet imiterer andre børns handlinger.
- D. Barnet udfører pædagogens verbale instruktioner kropsligt.

E. Barnet er medskaber af legen ved at tilføre kropslige aktiviteter til legen.

I analysen af den verbale deltagelse i situationerne ser jeg desuden på, om børnene bruger sprog om deres kropslige handlinger.

Den opstillede teoretiske ramme og de fem opstillede analysepunkter for dels verbal deltagelse og dels kropslig deltagelse anvendes i næste afsnit til en registreringsanalyse af videooptagelsen.

Analyse

Empiri

Den udvalgte videooptagelse stammer fra daginstitutionen Solsikken, hvor den observerede pædagog har arbejdet med metoden *Leg en bog* gennem de sidste to år. Det er således en etableret praksis, der observeres, og pædagogen er velkendt med metoden og sikker i sin position i legen og i sit bogvalg. Også børnene kender det særlige tredelte koncept i Solsikken, hvor 1) bogen læses højt, 2) der samtales om bogen og endelig 3) børn og pædagog leger bogens indhold, fx ved at lege en hund, der løger. Legen foregår uden brug af rekvisitter og foregår på gulvet i et rum, hvor gulvet er helt frit, og der er god plads. *Leg en bog* leges altid i små grupper i Solsikken, og på observationsdagen er der fem børn i 2–3-års alderen, der deltager. Pædagogen har på forhånd overvejelser om, hvordan hun kan styrke et bestemt barns opmærksomhed og deltagelse i aktiviteten og i børnegruppen. I den udvalgte situation læser og leger børnegruppen den meget enkle fortælling i billedbogen *Lille Rosa og dyrene* (Bie, 2011).

Analysestrategi 1: Registrering og fortolkning af videoklip

Registreringen af børnenes deltagelse har været svær, idet deres deltagelse ikke altid er synlig eller entydig. Fx er der situationer, hvor jeg er i tvivl om, hvem der taler. Ved disse eksempler er der udeladt registrering ligesom ytringer, der ikke direkte relaterer sig til lege-

indholdet (fx se mig), heller ikke er registreret. Det har ind i mellem været svært at vurdere, hvor mange gange man skal tælle en handling som deltagelse. Valget har her været at tælle, hver gang et barn laver en ny kropslig handling, der relaterer sig til legeindholdet. Interaktionerne i videoklippene er yderst komplekse, og registreringen er således en forenkling, som ikke medtager for eksempel

blikretninger, smil, børnenes mange, små synkroniseringer til hinanden og til pædagogen. I stedet registreres mere overordnede mønstre i børnenes kropslige og verbale deltagelse i skemaet her:

BOG: Lille Rosa og dyrene En pædagog på gulvet med fem børn (2-3 år). Varighed af legen: 8.40 min (før det oplæsning og samtale om bogen)					
Børn:	B1	B2	B3	B4	B5
1: KROPSLIG DELTAGELSE					
1A: Barnet placerer sig væk fra – eller i periferien af aktiviteten	xxxxx	x	x		
1B: Barnet deltager aktivt gennem imitation af pædagogens (og bogens) handlinger	x(x)xx	xxxx xxxx	xxxxx (x)xxxx	xxxx xxxxx	xxxx xxx
1C: Barnet deltager aktivt gennem imitation af andre børns handlinger i legen	x	xx	xxx	xxx	xxx
1D: Barnet deltager ved at udføre pædagogens mundtlige instruktioner (fx kan I trampe?)	xxxx	xxx	x	xxxx	xxxx
1E: Barnet deltager ved at tilføje kropslige aktiviteter, der bidrager til og udvider legen	xx (kravler under pædagogens arm)	x (gør som en hund)			x
2: VERBAL DELTAGELSE					
2A: Barnet deltager men benytter ikke mundtligt sprog (dvs. barnet vurderes at lytte) ¹	Lytter undtagen 1. gang. x (?)	Lytter undtagen 1 gang x	Lytter gennemgående	Lytter gennemgående	Lytter gennemgående. Men i en situation, mister B5 helt opmærksomheden og lytter ikke x
2B: Barnet (imiterer pædagogens tale) eller svarer pædagogen (ingen gentager, hvad pædagogen siger i dette klip)	xxxx	xxx	x	xxxx xxxx	xxxx
2C: Barnet kommenterer legen med enkeltord eller 2-ordsætninger	x	xxxx	xx	xxxx	xxxxx
2D: Barnet kommenterer legen med hele sætninger		x		xx	xx
2E: Barnets tilføjer nyt til legen (verbalt)					x (mig svømmer under dig)

Figur 2 – registreringsskema

Fortolkning af registreringen

I bogaktiviteten var der særlig pædagogisk fokus på B1, idet hun ofte ses i perifere positioner i børnegruppen. Det er derfor centralt at undersøge, om bogaktiviteten støtter B1's deltagelse. I videoen og registreringsskemaet ses det, at B1 ofte placerer sig perifert i legen. Ud fra en umiddelbar vurdering ser det ud, som om hun er sporadisk deltagende og bevæger sig lidt ind og ud af legen. Eksempelvis løber hun lidt frem og tilbage alene, mens de andre leger kanin. En enkelt gang viser registreringen også, at B1 ikke "er til stede". Det er markeret som et spørgsmålstejn, idet man kan være i tvivl, om hun faktisk lytter. Men registreringen viser også et andet billede, idet B1 hele vejen gennem legen faktisk deltager kropsligt i de forskellige legehandlinger (fx at logre som en hund) både gennem imitation af pædagogens handlinger og ved at følge pædagogens instruktioner (eksempelvis: "så drikker katten mælk"). B1 imiterer derimod i mindre grad de andre børn. I skemaet ses det, at B1 to gange bidrager kropsligt til legen. Det er værd at bemærke, at det er pædagogen, der aktivt tilskriver B1's adfærd som bidrag til legen. Fx. skubber B1 sig rundt på ryggen, mens de andre børn legesvømmer. Pædagogen udvider legen ved at spørge, om B1 svømmer på ryggen. Og derpå imiterer de andre børn B1 og svømmer også på ryggen. Sprogligt deltager B1 især gennem svar til pædagogen. Her skal det bemærkes, at pædagogen gentagne gange henvender sig direkte til B1 og på den måde involverer B1 sprogligt. Registreringen viser at B1, som ønskes inkluderet i leg, faktisk deltager både verbalt (svarer pædagogen) og kropsligt.

Optælling af barnets deltagelse viser desuden, at det er pædagogens respons til barnet, der afgør, om B1 bidrager til legen – eller er perifer i legen (perspektivet uddybes i en praksisfortælling nedenfor). Det er således også pædagogens respons, der transformerer B1's kropslige handling til forestillingsleg. B1 ligger jf. eksemplet ovenfor lidt uengageret på

ryggen, men går med på pædagogens forslag om at være en fisk, der svømmer på ryggen. Overordnet viser registreringen, at B1 deltager mere kropsligt end verbalt, og at hendes medskabelse i legen er betinget af pædagogens positive fortolkning af kropsadfærd. Jeg fortolker dette sådan, at bogaktiviteten tilbyder en legeramme og et narrativ, hvor pædagogen har mulighed for at justere sig til børnene og derved skabe øgede deltagelsesmuligheder.

Ser man på registreringen af de andre børns deltagelse, kan man bemærke, at alle børn er kropsligt deltagende og på den måde indgår i fælles fantasileg om bogens narrativ. Alle børn vurderes at deltage lyttende gennem hele aktiviteten. Der ses kun tre momenter, hvor henholdsvis B1, B2 og B5 ser ud til at miste opmærksomheden og tilsyneladende ikke lytter. Det ses, at alle børn udfører legeelementer ud fra verbal instruktion i et vist omfang. Der ses dog også stor variation i, om børnene kan følge verbal instruktion. B3 (som er yngst) er således i højere grad kropsligt imiterende i legen. Jeg vurderer, at hendes deltagelse og indlevelse i legen er betinget af denne kropslige vej ind i legeuniverset. Hun anvender stort set ikke selv sprog i bogaktiviteten, men kan alligevel være fuldt deltagende i fantasilegen og den fælles meningsskabelse, der sker kropsligt og verbalt.

Et centralt fund i registreringsanalysen er, at børnenes sproglige deltagelse er så forskellig. Man ser, at B4 og B5 er langt mest sprogligt deltagende, at de bruger lidt mere komplekst sprog, og at B5 er det eneste barn, der sprogligt bidrager til udvikling af legen. Overordnet ses det, at legen netop er mere kropslig end verbal. Men børnenes kommentering af legen er også handlingsbærende, som når B5 fx siger "så skulle de flyve". Børnenes verbale deltagelse understøttes af pædagogens spørgsmål, som lægger op til at børnene verbalt konstruere de enkelte, små legesituationer. Når børnene svarer pædagogen, er de således ofte medskabere af narrativet. På den baggrund konkluderer jeg, at den kropslige leg i den konkrete observation bidrager til centrale fælles li-

teracyelementer og til udvikling af individuelle kompetencer som narrativer og medskabelse.

Delkonklusion til registreringsanalysen

I registreringsanalysen af legesituationen ses det, at børnenes deltagelsesgrad er høj. Alle børn deltager kropsligt aktivt, og dermed kan man antage, at den sproglige og visuelle boplevelse forankres i en tværmodal erfaring som styrker dybdelæring og barnets hukommelse for narrativet (Sommer 2020). I forhold til kategoriseringen: Tilstede, deltagende, medskabende ses det altså, at legen rammesætter en høj grad af deltagelse for alle børn. Gennem spørgsmål og justeringer til børnene gør pædagogen det desuden muligt for børnene at være medskabende – selv om legen er meget styret og tekstmærket. Registreringsanalysen viser, at børnene også kropsligt er medskabende og anvender kropssproget betydningsdannende ind i det fælles fortolkningsrum, som legen er. I relation til literacybegrebet viser registreringen således, at legen som en social literacypraksis bidrager til en både non-verbal og verbal kompetence *til at afkode, forstå og anvende tegn*, jf. Nationalt Videncenter for Læsnings definition af literacy (NVL's hjemmeside), som blev præsenteret først i artiklen. Legen bidrager som social kontekst til en fælles, fortolkende og multi-modal læseoplevelse af Lille Rosa og dyrene.

Analysestrategi 2: Narrativ analyse af videoklip

I de følgende to afsnit benytter jeg praksisfortællinger som metode til at indfange centrale elementer af literacy i videooptagelsen af legen om Rosa og dyrene. I praksisfortælling 1 er narrativet tematiseret omkring iagttagelse af to aspekter: 1) Deltagernes sprogbrug og 2) Elementer af *lade-som om-leg* (pretend play) i videooptagelsen fra situationen.

Praksisfortælling 1: Sprogbrug og rolle i Lille Rosa og dyrene-legen.

Pædagogen rammesætter legen om Lille Rosa og dyrene gennem sin sprogbrug og etablerer legescenen ved at sige: "Nu skal vi være dyrene, kom!" Pædagogen spørger så børnene, "hvem er det, Rosa først fodrer", og børnene svarer: "Katten". Aktiviteten forlænger hermed den foregående samtaleaktivitets klassiske initiativ- og respons struktur (IRE), hvor pædagogen spørger (Initiativ), børnene svarer (Respons), og pædagogen giver feedback (Evaluerer). Men samtalen fungerer samtidig igangsættende for legen, fx når pædagogen siger: "Og hvad gør fuglene?" "Flyver med vingerne," svarer et barn, og så flyves der. Alle 5 børn leger nu, at de flyver. Pædagogen følger op verbalt og kropsligt: Husk at bruge vingerne, og de fleste børn basker nu ihærdigt med vingerne (Solsikken, 2018).

Sprogbrugen i legen er præget af pædagogens handlingsanvisninger, og brugen af verber er central: "Så drikker katten," "Hvad siger hønen?" "Så spiser fiskene" osv. Men pædagogen anvender også legesprog: "Og ved I hvad? Nu skal vi hoppe som kaniner". Hun bruger desuden sprog, der retter sig til rollen: "Kan kaninerne hoppe tilbage?" "Hop her hen" eller: "Nu skal hundene sætte sig ned" og understøtter derved børnenes *lade som om* og indlevelse i bogens fiktive univers. Det ses, at børnene både leger sig selv som: *Mig flyver* og også leger de forskellige dyr fra bogen, som når katten mjaver, eller hønen siger "gok". Legen ser således ud til at bygge bro ind i rollelegen, hvor man ikke bare lader som – men indtager i en fiktiv rolle.

Legetype i Leg en bog

I analysen af *Leg en bog* ses det, at legen ikke kan karakteriseres som en klassisk rolleleg, idet alle børn indtager de samme roller (alle leger hund for eksempel). Rollerne skal altså ikke forhandles og defineres mellem børnene, idet rollerne tildeles af pædagogen ud fra bogens figurer og narrativ. Børnene tildeles således i udgangspunktet lige adgang til legen gennem pædagogens instruktørposition.

Dette kan siges at afspejle vuggestuebørnenes legeudvikling, da det først er omkring 3 år, at børn begynder at forhandle og samordne roller (Avenstrup og Hudecek, 2016).

I relation til projektets fokus på 2–3-årige børn er det værd at bemærke, at Alvestads forskning fra 2010 viste, at 2–3-årige børn forhandler både verbalt og non-verbalt i legen – men at den non-verbale forhandling dominerer i legene og sker gennem imitation, kopiering og genskabelser af andre børns bevægelse (jf. Sandvik, Garman og Tkachenko, 2014). *Leg en bogs* kropslige legetilgang kan på den måde siges at udgøre et øvelsesrum for børnenes fælles meningsdannelse gennem imitation samt non-verbal og verbal deltagelse.

Delkonklusion: Set i literacy-perspektiv er pointen med praksisfortælling 1, at legen om Rosa og dyrene skaber en social kontekst for udvikling og afprøvning af komplekse, tidlige literacykompetencer. I legen indgår børnene medskabende i en fælles tegn og symbolverden. De får altså erfaringer med forstå og skabe symbolsk kommunikation. Den non-verbale og verbale kommunikation er vævet tæt sammen i et net af interaktioner (initiativ-og respons), som både kræver og beforder gode aflæsningsfærdigheder hos børnene. Legen inviterer samtidig børnene ind i en dekontekstualiseret sprogbrug og et narrativt, temporalt forløb (Sommer, 2020). Både narrativet og den sproglige konstruktion af legen understøttes af dels den kropslige interaktion og imitation og dels af pædagogens sproglige stilladsering og brug af verber. Børnene erfarer, hvordan man leger en rolle, og det styrker barnets abstraktionssevner og meta-kognition. Begge dele anses i en bred literacy tilgang for at være vigtige kognitive forudsætninger for literacy (Ibid).

Praksisfortælling 2: Emotioner, dannelse og pædagogens sensitivitet

I den næste praksisfortælling fra samme videooptagelse er narrativet tematiseret ud fra iagttagelse af børnenes kropslige deltagelse, emotionelle stemning og indlevelse.

Børnene leger Lille Rosa og dyrene og er nu kommet til scenen, hvor Rosa fodrer hundene. Børnene kravler rundt omkring pædagogen, iagttager hende og efterligner den logrende bevægelse, som hun lige har introduceret. Der ses stor indlevelse fra børnene, og en af dem siger vov og logrer ekstra meget, hvorefter et andet barn også siger vov og logrer ekstra meget. Et barn, som undervejs har placeret sig i periferien af børnegruppen, smutter hurtigt gennem pædagogens arme. Pædagogen siger: "Hovsa; kom du der. Du må være en meget lille hund... Du er måske en hundehvalp...?" På et splitsekund har alle børn orienteret sig mod denne drejning i legen og imiterer "hundehvalpens" kropslige udtryk. De glemmer at logre og "hurtig-kravler" alle ind under pædagogen som små, glade hundehvalpe. Legestemningen intensiveres også synkront, børnene griner og smiler og hviner lidt. Det er afgjort legens højdepunkt for børnene (Solsikken, 2018).

Igennem legen indlever børnene sig i forskellige dyrefigurer – nogle er sjove og går mærkeligt, nogle hopper, og nogle er sultne. Bogoplevelsen beriges dermed gennem fantasilegens mentale rum. Ifølge Livshits (2018) styrker fantasileg børns forståelse for følelser samt deres selvregulering. Fantasileg etablerer en mental scene for følelsesmæssig selvregulering og tilbyder barnet muligheder for at afprøve en række emotionelle erfaringer som fx: at indtage alternative sindstilstande og at eksperimentere med følelser, at udtrykke en karakters følelser (som kan være anderledes end barnets aktuelle følelser), at føle og derved kontrollere følelser samt at forhandle legens udvikling sammen med legekammerater (Livshits, 2018). Livshits fremhæver altså den fælles fantasileg som en scene for barnets personlige og emotionelle udvikling. Hensigten med her at inddrage fantasilegens emotionelle aspekter og positive effekt på selvregulering er at pege på, hvordan den multimodale læsepraksis i *Leg en bog* kan involvere hele barnets udvikling og personlige dannelse. I den kropslige leg om Rosa og dyrene eksperimenterer børnene med sindsstemninger og følelser (fx

glade hunde), de udtrykker sig "i rolle" og lærer (efterhånden) at håndtere følelser. Endvidere indgår de i en slags forhandlinger om legen gennem kropslige imitationer og små verbale justeringer til hinanden. Den kropslige leg kan på den måde ses som en fælles øvebane for mere individuelle bogoplevelser. Skovbjerg (2017) betoner legens dannelsesdimension og betoner, at *leg* handler om "at undersøge, hvordan det er at være menneske, at møde både det kendte og det ukendte og at tilegne sig et bredt repertoire af kulturelle praksisformer, der muliggør deltagelse og ejerskab".

Barnets legeerfaringer med at indleve sig i følelser og at udtrykke karakterernes følelser forbinder sig altså tydeligvis til litterær dannelse, idet børnene får erfaring med identifikation og indlevelse i tekster (Sehested, 2009). *Leg en bog* bidrager dermed til en alsidig bogoplevelse og gode literacyerfaringer. Og vice versa: Gode bogoplevelser bidrager til børns forståelse af egne og andres følelser – særligt når der skabes rum og tid til at udtrykke sig og eksperimentere.

Som det gælder generelt for interaktioner af god kvalitet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018) – så opstår de intensive, fælles indlevelsessituationer i *Leg en bog*-observationen i små korte sekvenser - ofte af sekunders varighed. De fælles indlevelsessituationer er ikke desto mindre afgørende for den pædagogiske kvalitet, og derfor er det så vigtigt, at pædagogen gennem sin erfaring, sin sensitivitet og fleksibilitet justerer sig til børnene. I en forskningskortlægning over international forskning i pædagogisk kvalitet konkluderes det således at:

"Netop sensitivitet, responsivitet og lydhørhed er centrale begreber, der på tværs af forskningslitteraturen beskrives som afgørende i interaktioner af høj kvalitet"
(Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 6).

Det er denne kvalitet i interaktionen, der skaber rum for de relativt små (2–3 år) børns deltagelse, indlevelse og fælles betydningsdannelse i den observerede leg om Rosa og dyrene.

Delkonklusion til narrativ analyse af videoklip

Jeg vurderer ud fra såvel registreringer og praksisfortællingerne, at der er høj pædagogisk kvalitet i bogaktiviteten med Lille Rosa og dyrene. Den multi-modale læsepraksis etablerer et rum for indlevelse og fælles meningsdannelse, hvor krop og non-verbal kommunikation spiller en markant rolle. Pædagogens sensitivitet har en afgørende betydning for børnenes deltagelse, men også for etableringen af legens fælles meningsdannelse. Den observerede situation afspejler en literacypraksis, som netop sætter den fælles oplevelse og meningsdannelse i centrum – og ikke lader sig styre af at skulle indfri specifikke mål i situationen. Pædagogen italesætter i interviewet selv denne vinkel. På spørgsmålet om, hvad hun vil udpege som det vigtigste element i *Leg en bog* svarer hun, at det er fællesskabet, og at børnene kan identificere sig med bogen, der er det vigtigste. Hun udpeger desuden kropslige erfaringer som støtte for sproget og "at sætte ord på handlingerne" som vigtige pædagogiske elementer i *Leg en bog*. Den specifikke *Leg en bog* situation demonstrerer dermed en bred, dannelsesorienteret tilgang til tidlig literacy hos den interviewede pædagog.

Perspektivering og diskussion

Bogvalg og legerepertoire

I interviewet udpeger pædagogen fra boglegen med Rosa og dyrene tre hovedkriterier for sit valg af bøger til *Leg en bog*: Bogen skal være let at *identificere sig med* for børnene, og der skal være *genkendelighed* til deres eget liv. Bogen skal desuden have *scener, der er gode at lege*. I en refleksion over, hvorvidt nogle typer bøger bliver fravalgt til *Leg en bog*, kommenterer pædagogen, at hun især vælger bøger med en meget enkel fortælling. Pædagogen vurderer, at dette afspejler børnenes alder, og at de enkle fortællinger gør det lettere for børnene selv at lege bøgerne efterfølgende. Det kan pege på, at man bør diskutere bogvalget

i relation til børnenes samlede erfaringer med billedbøger – sådan at kriterier for leg en bog ikke bliver generelt definerende for et bogvalg, der dermed kunne risikere at udelukke mere komplekse og eksperimenterende bøger. Pædagogen i en af de andre institutioner udtrykte, at det var svært at finde egnede bøger til *Leg en bog*. Dette peger på, at bogvalg kan være et omdrejningspunkt for videreudvikling og formidling af *Leg en bog* som metode.

Pædagogerne i alle tre institutioner i projektet fortæller, at de bøger, der anvendes i *Leg en bog*, også giver råstof til børnenes egne legefællesskaber og legerepertoire. Dels tager børnene selv scener fra bøgerne op, og dels sætter de sig undertiden selv med bogen og leger den. Pædagogerne peger på, at disse lege øger deltagelsesmuligheder for flere børn, fordi de netop har afprøvet roller, kender replikker og kan genfortælle mindre narrativer. I en videoobservation fra en anden institution ser man således to piger sætte sig sammen med bogen imellem sig og genfortælle bogen i enkle sproglige mønstre som: *Så strikker mig, så kaster mig med sne* – sprog der ledsager den kropslige genfortælling af bogen. Observationerne bekræfter således, at *Leg en bog* tilfører råstof og et sprogligt repertoire til vuggestuebørnenes leg.

Guidet leg og pædagogens position i legen

Leg en bog er her i artiklen vurderet som en literacypraksis, der kan skabe både deltagelsesmuligheder og medskabelse for børnene. Der er dog ingen tvivl om, at *Leg en bog* også er en meget struktureret aktivitet, og at kvaliteten af bogaktiviteten i høj grad afhænger af den responsivitet og sensitivitet, som pædagogen formår at møde børnene med i legen. Metoden indeholder ikke i sig selv pædagogisk kvalitet – lige såvel som ingen andre pædagogiske metoder i sig selv rummer kvalitet. I stedet ses det, at legens kvalitet afhænger af pædagogens fintfølende justeringer til børnene.

En aktuel diskussion i forbindelse med im-

plementeringen af den styrkede pædagogiske læreplan i Danmark handler netop om pædagogens deltagelse og position i børns leg (fx Skovbjerg, 2017; Sommer, 2020). Den nye læreplan udpeger som tidligere nævnt en pædagogik og "et læringsmiljø, der har legen som udgangspunkt" (Børne- og Socialministeriet, 2018). I relation hertil er der i Danmark et nyt fokus på pædagogens guidning af børn i legen. Skovbjerg advarer i den forbindelse om en tendens til, at legen instrumentaliseres og spændes for læringsmål og agendaer som for eksempel innovation, sundhed, læring (Skovbjerg, 2017). Skovbjerg taler dog ikke for legen som en slags børnenes reservat eller domæne, men mener, at det netop er en pædagogisk opgave at deltage og understøtte gode lege uden at styre eller regelsætte legene. Skovbjerg peger altså på pædagogen som en guidende medleger. Avenstrup og Hudecek beskriver i bogen *Kom ind i legen* en række bud på, hvordan pædagogens rolle i leg kan defineres. Et par centrale eksempler er: – At pædagogen: – *ser og synliggør alle børns bidrag i legen*; – *understøtter børnenes samspil*; – *understøtter og respekterer fiktionen*. Det er denne guidende tilgang til leg, som i min optik bør kendetegne *Leg en bog*, og som den observerede legesituation er et eksempel på. Også i forhold til legens betydning for sprogtilegnelse er pædagogens guidende rolle vigtig. Thomsen fremhæver, at den voksnes primære rolle i leg er at sikre børnenes deltagelse og medskabelse fremfor et målstyret fokus fx ordforråd. Synspunktet er at: *Den sproglige guidning eller modellering skal forblive ikke-formålsstyret for at fastholde legens unikke og udforskende læringsindhold* (Thomsen, 2018, s.102).

Analysen af *leg en bog* viser, at pædagogens guidning og rammesætning netop kan skabe deltagelsesmuligheder og leg for børnene. Observationen viser desuden, at pædagogen indtager en helt central og styrende position i legen – men at denne position skaber rum for sprogligt at understøtte de 2-3-årige børns deltagelse. Selv om pædagogen har klare inten-

tioner med legen, så er det legestemningen, deltagelsesmuligheder og fælles meningsskabelse, der er den bærende kvalitet i legen. Ud fra videoobservationen vurderer jeg altså, at *Leg en bog* i denne specifikke, observerede udgave skaber en stærk, multi-modal ramme for deltagelse og literacytilegnelse, og at metoden bygger bro ind i både rollelegens og børnelitteraturens mere abstrakte sproglige univers. Det er også min vurdering, at *Leg en bog* kan understøtte børnenes literacykompetencer gennem fælles verbal og non-verbal meningsdannelse og indlevelse i fantasilegens fiktive universer. Det muliggør et fortolkningsfællesskab, som har stor betydning for børnenes dannelse, og som dermed rækker ud over bestemte sproglige eller literacy mål. *Leg en bog* kan desuden tænkes at bidrage til børnenes narrativ om dem selv som iderige deltagere og medskabere af gode lege og fællesskaber. Her mødes udvikling af literacy med et bredere dannelsesperspektiv.

Perspektiverer man til metodens anvendelse i børnehaven med lidt ældre børn, så bør der rettes opmærksomhed på at udvikle mere komplekse, eksperimenterende og udvidede lege sammen med børnene – hvor bogen og den kropslige leg i højere grad bruges som udgangspunkt for børnenes meddigtning, idéudvikling og fælles udvikling af et rigt lege-repertoire.

Noter

- 1 I Norge udkom i 2014 bogen: *Skal vi lege en bok?*. Språktilegnelse gjennom bildebøker i 2014 av Ingvild Alfheim og Cecilie Fodstad – men det er ikke mit indtryk, at bogen på nogen måde er kendt i Danmark. I bogen præsenteres mange forskellige tilgange til bogarbejdet som fx samtaler, tegneaktiviteter, legeaktiviteter mm.
- 2 Legesituationen er karakteriseret ved, at børnene er meget opmærksomme og lyttende gennem hele legen. De markerede krydser i 2A angiver de enkelte gange, hvor nogle af børnene tilsyneladende mister opmærksomheden og ikke lytter.

Referencer

- Alfheim, I. og Fodstad, C. D. (2014) *Skal vi lege en bok?. Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Avenstrup, K. og Hudecek, S. (2016) *Kom ind i legen! Fælles legemanuskripter som pædagogisk metode*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Basse, L. (2014a) Inkluderende sprogpædagogik i daginstitutionen, i Ritchie, T. (red.) *De mange veje mod inklusion. Metoder og tilgange i pædagogers praksis*. Billesø og Baltzer.
- Basse, L. (2014b) Sprogpædagogikken i indskolingen, in (red.) Ritchie og Tofteng: *Pædagogik i skole og fritid*. Værløse: Billesø og Baltzer.
- Børnekulissen. *Leg en bog*. <https://kulissen.dk/legbogat/index.php>
- Bie, L. (2011) *Lille Rosa og Dyrene*. Risskov: Klematis.
- Brostrøm, S., Jensen de López, K. og Løntoft, J. (2012) *Dialogisk læsning i teori og praksis*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Børne- og socialministeriet (2018) *Rammer og indhold for den styrkede læreplan*. EVA - Danmarks evalueringsinstitut. Publikationen kan downloades på: <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/den-styrkede-paedagogiske-læringsmiljø>. Danmarks Evalueringsinstitut og Børne- og Socialministeriet.
- Flewitt, R. (2013) *Early literacy – a broader vision*. TACTYC Occasional Paper 3. TACTYC - Association for the Professional Development of Early Years Educators. E-print: <http://eprints.ncrm.ac.uk/3132/>
- Fredens, K. (2018) *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gjems, L. (2018) Barns tilegnelse af literacy i barnehagen i forbindelse med samtaler, lek og lesing, *Viden om literacy*, 23. NVL's hjemmeside: <https://www.videnomlaesning.dk/media/2409/23.pdf>
- Hansen, J.H. (2009) *Narrativ dokumentation en metode til udvikling af pædagogisk arbejde*, København: Akademisk Forlag.

- Holm, L. (2017) Kategoriseringer af småbørn, *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1 (1).
- Hvid, S. og Møller, J.K. (2018) Den undersøgende leder: metoder til dataindsamling og data-anvendelse. 2. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, A.S. (2016) Alsidig literacypædagogik i daginstitutionen, i Friis, K. og Østergreen-Olsen, D. (red.) *Literacy og læringsmål i dagtilbud og børnehaveklasse*. Fredrikshavn: Dafolo, s 19–27
- Jørgensen og Koch (2018) Legende samspil, frihed og rammer i det pædagogiske miljø, *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(1). E-publikation: <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/105401/154205>
- Krøigaard, K (2016) Børns emotionelle, sociale og kognitive udvikling, i Iversen, K.S. (red.) *Pædagogik i dagtilbud*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Liberg, C. (2009): *Sådan lærer børn at læse og skrive*. København: Gyldendal.
- Livshits, H. (2019) *Sociodramatic Pretend Play: A vehicle to emotional self-regulation, language learning and school success*. Hanen Early Language Program, 2019. Ontario: The Hanen Center. Publikationen kan downloades på: <https://www.hanen.org/SiteAssets/Articles---Printer-Friendly/Research-in-your-Daily-Work/Sociodramatic-Pretend-Play-PF.aspx>
- Marcussen-Brown, J. (2017) *Barnets sprogtilegnelse og pædagogisk praksis: en introduktion*. 1. udgave. Århus: Turbine/Akademisk.
- Mogensen, M. (2016) *Sprog og bevægelse hænger sammen*. Viden på Tværs. BUPL, FOA, KL. Publikationen kan downloades på: https://vpt.dk/sites/default/files/2016-04/artikel_0.pdf
- Nationalt Videncenter for Læsning. Hjemmeside: <http://literacy.dk/>
- Sandvik, M., Garman, N.G. og Tkachenko, E. (2014) *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Publikationen kan downloades på: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprak-miljo.pdf>
- Sehested, C. (2009) *Pædagogens grundbog om børnelitteratur*. København: Høst og Søn.
- Skovbjerg, H.M (2017) Leg og dannelse, in Mortensen, T. H. (red.) *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter*, s. 97–118. København: Akademisk Forlag.
- Sletner, S. og Gjems, L. (2016) Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen, *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 12 (2016), s.1–16. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.1378>.
- Snow, C. (2018) *Hvad er literacy I den tidlige barndom*. E-publikation. Efsen, S. (red.) Nationalt videncenter for Læsning/Samfundslitteratur. Oversat fra originalteksten 2008 af Jacob Giese. Publikationen kan downloades på: <https://literacy.dk/media/1035/hvad-er-literacy-i-den-tidlige-barndom.pdf>
- Solstad, T. (2018a) *Les mer! utvikling av lesekompetanse i barnehagen* 2. udgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2018b) Multimodal lesepraksis – å gå inn i litteraturen på mange måter, i Solstad, T., Jansen, T.T. og Øines, A.M. (red.) *Lesepraksiser i barnehagen: inn i litteraturen på mange måter Inn i litteraturen på mange måter*, s. 131–142. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solstad, T., Jansen, T.T. og Øines, A.M. (red.) (2018) *Lesepraksiser i barnehagen: inn i litteraturen på mange måter Inn i litteraturen på mange måter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommer, D. (2020) *Leg. En ny forståelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Thomsen, P. (2018) Skal vi lege? Om legens og venskabet betydning for børns sprogudvikling, i Broström, S., Christoffersen, D.D., og Fisker, T. B. (red.) *Det store blandt de små: Om små børns venskaber*. Fredrikshavn: Dafolo.

- Togsverd, L. (2018) Læreplaner på et pædagogisk grundlag, i Mortensen, T. H. og Næsby, T. (red.) *Den styrkede læreplan*, s. 19–34. Fredrikshavn: Dafolo.
- Wasik, B. og Bond, M. A. (2001) Beyond the Pages og af Book: Interactive bookreading and language development in Preschool classrooms, *Journal of Educational Psychology*, 93(2), s. 243–250. DOI: 10.1037/0022-0663.93.2.243.
- Weitzmann, E. og Greenberg, J. (2014) *Sprog i samspil*. Dansk bearbejdelse af Bylander, H. I. og Krogh, T. K., Fredrikshavn: Dafolo.

Forfatterpræsentation

Lena Basse er Cand. Mag. og certificeret Hanen-instruktør (Sprogprogrammet: Learning Language and Loving it). Hendes faglige fokus er børns sprogtilegnelse, pædagogisk praksisudvikling og kvalitet i dagtilbud. Basse er ansat som chefkonsulent på dagtilbudsområdet i Holbæk Kommune. Indtil aug. 2020 arbejdede hun ved Professionshøjskolen Absalon, Danmark, hvor casestudiet i projektet er gennemført. E-mail: lenb@holb.dk

Barn 38 (4)