

SOCIALE LÆREPROCESSER I DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS – LÆSELEG: ET KONKRET SVAR PÅ NY NORDISK SKOLE?

Line Engel Clasen¹ og Kristine Jensen de López²

I august 2012 lancerede Ministeriet for Børn og Undervisning det tværdisciplinære forandringsprojekt Ny Nordisk Skole. Hovedformålet med dette nye politiske initiativ er at styrke fagligheden blandt pædagoger og andre professionelle omkring barnet gennem brugen af systematiske og metodisk velunderbyggede tilgange. Et af projektets mål er ydermere, at pædagoger tager del i en fælles og personlig udvikling af deres professionalisme. Nærværende artikel er et kvalitativt studie, hvor i alt 18 børnehavepædagoger deltog i to runder af individuelle, semistrukturerede interviews henholdsvis før og efter implementeringen af et nyt dansk 'early literacy program' ved navn LæseLeg. Studiet sammenligner den nuværende pædagogiske praksis i danske børnehaver med nogle af de dogmer, der fremsættes i Ny Nordisk Skole. Studiets forskningsspørgsmål var: 1) Hvordan så pædagogernes daglige højtæltningspraksis ud? 2) Skete der forandringer i pædagogernes praksis og refleksioner omkring højtæltning, efter at de havde deltaget i implementeringen af det nye førskoleprogram? 3) Opstod disse forandringer i kraft af sociale læreprocesser? Studiets resultater identificerede fire temaer, som belyser forskningsspørgsmålene, temaerne var: 1) højtæltnings status og funktion, 2) en ny tilgang til højtæltning, 3) ejerskab – over LæseLeg som et pædagogfagligt værktøj, og 4) refleksion over egen pædagogfaglighed. De danske pædagoger udtrykte en klar motivation, villighed og formåen til at udvikle deres pædagogiske praksis omkring højtæltning. Det var tydeligt, at disse forandringer fandt sted i en social læringskontekst mellem pædagogen, børnene og udbredelsen af det specifikke førskoleprogram. Pædagogerne gav udtryk for personlige refleksioner omkring professionalisme specielt i forbindelse med forslaget om, at ikke-professionelle kunne bruge programmet.

-
- 1 Line Engel Clasen, cand.psych., ph.d.-stipendiat, Cognitive Psychology Unit, Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet.
 - 2 Kristine Jensen de López, cand.psych., professor i udviklingspsykologi, daglig leder af Børnesprogklinikken og Cognitive Psychology Unit, Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet.

1. Introduktion

Ministeriet for Børn og Undervisning lancerede i 2012 *Ny Nordisk Skole*, et tværdisciplinært forandringsprojekt med mål om, at alle børn skal udfordres og støttes, således at der skabes lige muligheder for alle. Projektet skriver sig hermed ind i et centralt uddannelsespolitisk tema, nemlig inklusion, der med reference til Salamanca Erklæringen (UNESCO, 1994) er et begreb, der karakteriserer bestræbelser på at skabe én skole for alle børn. Et af målene i Ny Nordisk Skole (NNS) fordrer, at "et fagligt løft opnås gennem en styrkelse af pædagogisk praksis med stadigt dygtigere professionelle, der arbejder ud fra en systematisk og metodisk velunderbygget tilgang." NNS understreger, at projektet kræver en revolution nedefra, hvor pædagoger og andre faggrupper fører forandringerne ud i livet sammen med børnene. Et af kardinalpunkterne er, at de professionelle "... på dedikeret vis skal indgå i en fælles og personlig udvikling af deres arbejde og faglighed" (Mål, Manifest og dogmer for Ny Nordisk Skole, 2012 <http://nynordiskskole.dk/Om-Ny-Nordisk-Skole/Hvad-er-Ny-Nordisk-Skole/Maal-Manifest-og-Dogmer-for-Ny-Nordisk-Skole>).

Samlet set kunne nødvendigheden af NNS og dets nationale dogmer anskues som et politisk udtryk for, at der i nutidens uddannelsessystem eksisterer et manglende fokus på netop disse kerneområder samt på konkrete tiltag, for at dogmerne kan udfoldes. Kritikere af NNS hævder, at der næppe er noget nyt eller specielt nordisk ved tiltaget, der med analogi til det særligt nordiske i restaurantsuccesen NOMA kritiseres for at være staffage til branding af regeringens skolepolitiske initiativer, der dog er uden reel iderigdom. (<http://www.information.dk/308647>).

Uanset graden af iderigdom i NNS er det fra psykologisk side interessant at anskue, hvilke læreprocesser, der skal gøre sig gældende hos de professionelle, hvis målene for NNS skal kunne udfoldes. Her er det i særdeleshed begreberne professionelle kompetencer og kreativitet i forhold til professionalisme anskuet som social læring, vi er interesserede i at udforske. Ydermere er det hensigten på systematisk vis at undersøge, hvordan den eksisterende pædagogiske praksis forholder sig, når vi retter blikket mod den daglige praksis i nutidens danske daginstitutioner.

Inden for forskning i professionalisme anses ejerskab og autonomi i forhold til egen læring som centrale faktorer, når professionelle på succesfuld vis skal støtte børns udvikling. For at opleve ejerskab over egen praksis har både børn og voksne behov for at udøve autonomi (Leontiev, 2006, if. Robson & Fumoto, 2009). På baggrund af et interviewstudie med professionelle, der arbejder med førskolebørn i England, erfarer Robson og Fumoto (2009), at ejerskabsfølelsen over egen praksis er knyttet til mulighederne for aktivt at forme den professionelle identitet. Med henblik på at introducere nye pædagogiske tilgange og redskaber er en vigtig drivkraft således, at de pro-

fessionelle oplever sig selv som aktive agenter i udformningen af de nye pædagogiske redskaber og metoder. Dvs. at pædagoger derved kommer til at opleve en klar fornemmelse af ejerskab både i forhold til processen og det endelige produkt, og at de oplever, at de har muligheden for selv at forme og påvirke videreudviklingen af det specifikke pædagogiske redskab. I relation til NNS betyder det, at forandringer og revolutionen nedefra bør forankres i pædagogernes eksisterende kulturelle og meningsfulde praksisser, hvor følelserne af ejerskab og identitet bliver en grundlæggende drivkraft i udviklingen af en professionalisme. En sådan forståelsesramme ses forankret inden for den sociokulturelle skole, hvor mening er et centralt begreb (eksempelvis hos Vygotsky, 1978).

Følgende artikel beskriver et kvalitativt studie, der har til hensigt at undersøge og indfange sociale læreprocessers virkning hos pædagoger i daginstitutioner, når de i tråd med NNS' dogmer præsenteres for en ny systematisk og metodisk velunderbygget pædagogisk tilgang.

Der investeres i dag mange midler i implementeringen af systematiske, evidensbaserede pædagogiske redskaber importeret fra udlandet. Men i denne import ligger risikoen for manglende kobling mellem metodisk velunderbyggede tilgange og pædagogers aktuelle og eksisterende praksis. Dette kan medføre, at de pædagogiske redskaber hverken får berettigelse eller anvendelse i praksis. Det er derfor vigtigt at undersøge, om det rent faktisk lykkes at koble den nye tilgang med den eksisterende pædagogiske praksis.

Nærværende studie er et pilotstudie fra et omfattende følgeforskningsprojekt, der afvikles i perioden 2011-2014 og har særligt fokus på, hvorvidt danske pædagogers eksisterende praksis og habitus kan integreres og forenes med de mål, der er sat for NNS.

Vores studie tager udgangspunkt i, hvorvidt NNS' dogmer vedrørende "stræben efter at være metodisk velbegrundede" samt "villighed til at ændre måden, man arbejder på", er til stede hos pædagoger i daginstitutioner set i forhold til børns læring af sprog og kommunikation i et socialt fællesskab og dermed som en social læreproces. Her er vi særligt interesserede i at udforske dogmet omkring pædagogernes villighed til at ændre deres praksis og indgå i en personlig udvikling af deres arbejde og faglighed, når det handler om stimulering af børns sproglige færdigheder. På trods af de ressourcer, der fra politisk side er investeret i udviklingen af treårs-screening og andre politiske tiltag med gode hensigter om at løfte danske børnehavebørns sproglige udvikling, er der ikke noget, som peger på, at der rent faktisk er sket et løft inden for området. Hvis et fagligt løft skal komme nedefra, må der tages udgangspunkt i de enkelte pædagoger i danske daginstitutioner, hvilket netop er udgangspunktet i nærværende studie.

Det præsenterede datasæt er unikt, idet datamålingerne er foretaget, inden ministeriet lancerede NNS, og studiet kan således siges at være upåvirket af indholdet i de specifikke dogmer, som er lanceret i 2012. Vores data-

sæt er sandsynligvis et af de sidste billeder af, hvordan pædagogerne selv opfattede deres faglighed, inden de nye politiske ideer blev lanceret. Dermed kan vores data give indsigt i to komplementære vidensområder, der er direkte knyttet til NNS. Dataene giver indsigt i, hvorvidt pædagogerne selv udtrykker ønsker, behov og ikke mindst villighed til at indskrive sig i målene og dogmerne for NNS. Derudover belyser dataene, hvilke aktuelle praksisser disse professionelle selv pointerer som vigtige i forhold til at støtte daginstitutionsbørns sproglige og kommunikative udvikling.

1.1. Professionalisme hos pædagoger i daginstitutioner

I forhold til Ny Nordisk Skoles dogme omkring *styrkelse af pædagogisk praksis med stadigt dygtigere professionelle* opfattes danske pædagoger her som professionelle med en bestemt professionalisme. Det er i forlængelse heraf nyttigt at gøre sig klart, hvad der præcis menes med begrebet professionalisme i en dansk pædagogisk praksis. Efter vores bedste overbevisning er begrebet ikke tidligere afgrænset i dansk praksis, hvorfor vi har hentet inspiration fra en svensk undersøgelse. Ifølge Berntsson, som er en svensk forsker i pædagogiske processer, kan en profession karakteriseres ved, at medlemmerne i en bestemt gruppe besidder en specifik basisviden, som de ejer rettighederne til, og som er meningsfuld og værd at stræbe efter (Berntsson, 1999). I forlængelse af Berntssons forsøg på at afgrænse begrebet kunne man spørge, hvorvidt der eksisterer en specifik basisviden, der binder pædagoger sammen om deres profession, og som dermed kan siges at være udtryk for en slags professionalisme og identitet hos netop denne faggruppe. Det er et af de spørgsmål, der blev stillet i en svensk undersøgelse af 27 børnehavepædagoger (Kusima & Sandberg, 2008). Til forskel fra den danske børnehavepædagoguddannelse er den svenske uddannelse en universitetsuddannelse. Denne forskel gør, at vi ikke kan overføre de svenske resultater direkte til danske tilstande, men de kan give et generelt billede af, hvordan det opfattes at være fagligt professionel i en skandinavisk kontekst. Som udgangspunkt viste resultaterne fra det svenske studie ikke at have væsentlige overlap med indholdet i dogmerne, som er udtrykt i den danske NNS. De svenske pædagoger fremhævede to centrale begreber i deres opfattelse af professionalisme hos pædagoger, nemlig *holdning* (attitude) og *viden*. Vigtigheden af at have en *holdning* om, hvordan man agerer i sin praksis, blev udtrykt i forhold til den enkelte pædagogs handle måde, som det er beskrevet i følgende citat fra en svensk pædagog:

“One practices the profession in a competent, objective and ethically respectable way. Reflection, self-knowledge and empathy.” (Kuisma & Sandberg, 2008, p. 189)

I citatet gives der udtryk for, at en kompetent pædagog bør udvise en objektiv, reflekteret, empatisk og etisk korrekt adfærd i udførelsen af sit profes-

sionelle arbejde. Disse kompetencer er først og fremmest almenmenneskelige kompetencer, der på sin vis er gældende for en hel række fagområder, inklusive de psykologiske praksisser, og dermed ikke specifikke for den pædagogiske praksis. Omvendt blev det at besidde *viden* udtrykt som en mere teoretisk kunnen og det, der ligger til grund for den måde, den pædagogiske praksis udføres på. Det er beskrevet i følgende citat fra en pædagog:

“Complete knowledge within theory that can be put into practice. To see the children and arrange pedagogical activities from their perspectives.” (ibid., p. 189)

Viden er med andre ord udgangspunktet for de konkrete pædagogiske aktiviteter, der udføres i den daglige pædagogiske praksis, og som udspringer fra bestemte teorier. Her er det interessant, at koblingen mellem teori og praksis, hvor udgangspunktet er barnets perspektiv, anses som et vigtigt element, der kendetegner de svenske pædagogers opfattelse af, hvad det vil sige at være professionel.

I anskuelsen af hvordan professionalisme konkret kan udvikles hos den enkelte, tog de svenske pæagoger udgangspunkt i følgende centrale områder: efteruddannelse, diskussion og erfaringsudveksling i pædagogiske netværk samt aktionsforskning udført sammen med børnene. Dette er udtrykt i følgende citat fra en pædagog:

“Professionalism develops through an interplay between education, reflection and further training. It keeps pedagogical awareness alive.” (ibid., p. 190)

Forbindelsen mellem teori og praksis synes således væsentlig for, hvordan pædagogerne vurderer, at professionalisme bedst udvikles inden for deres fagområde. I forlængelse heraf understreges vigtigheden i, at læring sker sammen med andre fagfæller, det vil sige i form af en social læreproces. Den svenske undersøgelse understregede ligeledes, at det er pædagogerne til forskel fra pædagogmedhjælperne, der har ansvar for de pædagogiske aktiviteter med børnene. Dette begrundes i, at det netop er pædagogerne, der besidder de mere analytiske holdninger, idet de har en universitetsuddannelse og derfor har større viden om børns udvikling og læring. I denne udtalelse ses også udtryk for en fornemmelse hos pædagogerne af at besidde en professionel identitet og faglighed i det at være uddannet pædagog. Måske endda udtryk for stolthed ved at være pædagog. Endelig kan professionalisme knyttes til evnen til at beskrive sin profession ud fra et sæt fagligt professionelle begreber. Dette synes endvidere vigtigt for den enkelte persons udvikling af en faglig identitet (Colnerud & Granström, 1996, if. Kuisma & Sandberg, 2008).

Samlet set er der en række punkter ved svenske pædagogers oplevelse af, hvad professionalisme er, der peger på, at professionalisme i høj grad kan ses som en social læring, der kommer til udfoldelse i samværet med kollegerne og de mere vidende eksperter gennem efteruddannelsen. Derudover er der en understregning af, at ny pædagogisk viden udvikles i diskussioner og ikke mindst i egen praksis, hvor børnene er medspillere. Dette understøtter, at der indgår en høj grad af social læring. I følgende afsnit vil vi kort redegøre for, hvordan denne sociale læring også i stor udstrækning er på spil i barnets tidlige kommunikative udvikling.

1.2. Social læring som betingelse for sproglig udvikling

Barnet fødes direkte ind i en social sfære, som kan siges at være dets garanti for, at den kommunikative og sproglige læring vil finde sted. Det kunne se ud, som om børn blot griber om sproget, som de griber om for eksempel en iPad, og lynhurtigt lærer at navigere rundt. Forskellen mellem sproglig tilegnelse og tilegnelsen af it er dog væsentlig på en række niveauer, der understreger det unikke menneskelige ved den sproglige og kommunikative udvikling. Hvor iPad'en med lethed kan tilegnes på egen hånd, er det ikke muligt at tilegne sig sprog uden socialt input fra omverdenen. Tomasellos teori om kulturelig og social læring understreger på empirisk vis, at menneskers særlige sofistikerede former for social læring bunder i, at de kan identificere sig med hinanden (se Hansen & Jensen de López, 2007). Tomasello påviser også, at læringsformen hos daginstitutionsbarnet ændrer sig kvalitativt fra at være imiterende, instruerende (dvs. den voksne instruerer barnet i, hvordan det lægger et puslespil) for til sidst at blive samarbejdende. Her indgår fælles opmærksomhed, opfattelse af andre som værende intentionelle samt abstrakt forståelse for kulturelle og symbolske redskaber, herunder sprog (ibid.). Teorien om kulturel læring læner sig op ad Vygotskys sociokulturelle teori om, at udvikling og læring finder sted på to planer: først på det *interpersonelle* og siden hen på det *intrapersonelle* plan, og at ny læring finder sted inden for zonen for nærmeste udvikling (Vygotsky, 1978).

Når man retter fokus imod læring hos pædagogerne, bliver disse klassiske begreber fra Vygotskys sociokulturelle udviklingspsykologi dog sjældent udfoldet med henblik på at forstå, hvordan en social læring finder sted. Det skyldes uden tvivl først og fremmest, at teorierne og begreberne typisk er anvendt til belysning af udviklingen hos førskole- og skolebarnet. Begreberne har dog en berettigelse i den livslange udvikling, og inden for et dialektisk perspektiv er det svært ikke at tænke sig, at den voksne udvikler sig professionelt i interaktion med barnet. Det vil sige, at vi inden for en konkret pædagogisk praksis kan tale om, at der sker en gensidig social læring på to niveauer. På ét niveau lærer barnet, ved at pædagogen præsenterer en bestemt pædagogisk praksis for det, og på et andet niveau lærer pædagogen gennem den respons og de ændringer, som hun/han ser hos barnet. Disse to niveauer er ubetinget forbundne med hinanden i et dialektisk forhold, hvor det til tider kan virke uklart,

hvem der lærer af hvem. I den sammenhæng er det interessant, at Vygotsky ud over at have fokus på sprogets funktion i barnets generelle udvikling faktisk også pointerede, at sprog spiller samme rolle for den voksne (Vygotsky, 1994). Eksempelvis ses det, at Vygotsky antog, at sprog har samme sociale funktion hos voksne som hos børn i forhold til at fremme det sociale samvær:

“the primary function of speech, both for the adult and for the child, is the function of communication, social contact, influencing surrounding individuals.” (Vygotsky, 1934, i Wertsch, 1985, p. 81)

Netop pointen, at sprog påvirker de omkringværende individer gennem hele livet, understreger, hvordan sociale aktiviteter, der er centreret omkring kommunikation mellem voksne og børn, kan tænkes at bidrage til en læring hos begge parter. Typisk har fokus været på at undersøge, hvilken gavn barnet har af det sociale samvær med pædagogen i form af zonen for nærmeste udvikling, og der har været mindre fokus på, hvordan pædagogens professionalisme udvikles gennem bestemte sociale kommunikative praksisser med børnene.

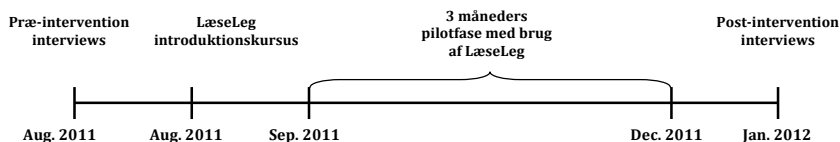
I følgende studie er det undersøgt, hvordan danske pædagoger opfatter deres egen professionalisme og praksis før og efter implementering af et nyt dansk, systematisk og metodisk velunderbygget, pædagogisk værktøj kaldet *LæseLeg* (<http://www.laeseleg.dk/>). Programmet er designet til danske børnehavebørn. *LæseLeg* tager udgangspunkt i en veldokumenteret pædagogisk praksis kaldet Dialogisk Læsning (Whitehurst et al., 1988), som er tilpasset den danske praksis og videreudviklet til også at indeholde kreative og æstetiske aktiviteter (Broström, Jensen de López & Løntoft, 2012). *LæseLeg* går ud på, at pædagogerne skal læse samme bog højt for børnegruppen flere gange, inddrage børnene aktivt bl.a. ved at stille bestemte typer af spørgsmål og sætte rammerne for, at børnene kan indgå i sociale lege omkring æstetiske og kreative aktiviteter. Som det beskrives i følgende metodeafsnit, er nærværende undersøgelses empiriske belæg interviews med pædagoger, og vi søger gennem deres udtalelser at afdække, hvordan eventuelle forandringer opstår på tværs af de to læringsniveauer nævnt tidligere.

2. Metode

Det empiriske studie, der her præsenteres, omhandler dele af følgeforskningen af programmet *LæseLeg* i værktøjets pilotfase. Fokus i nærværende artikel er på pædagogernes modtagelse af programmet, herunder dets potentiale til at understøtte sociale læreprocesser i daginstitutionen. Undersøgelsen består af individuelle, kvalitative interviews med børnehavepædagoger.

De individuelle interviews havde til formål at give indsigt i pædagogernes daglige praksis og samtidig evaluere effekten af det implementerede *Læse-*

Leg-program. For at indfange effekten af værktøjet blev undersøgelsen udformet som et præ- og posttestdesign. Her deltog 18 pædagoger i to individuelle interviews: ét interview forinden påbegyndelsen af deres deltagelse i LæseLeg pilotfasen og ét interview efter pilotfasens afslutning. Efter præinterviewet deltog alle pædagogerne i et endags introduktionskursus til LæseLeg. Alle pædagogerne anvendte efter kurset LæseLeg-værktøjet i samspil med en gruppe børn gennem en pilotfase på tre måneder. Studiets design og tidsmæssige forløb er illustreret i figuren nedenfor:



2.1. Deltagere

De kvalitative interviews blev foretaget i tre kommuner fordelt repræsentativt ud over landet i henholdsvis Jylland, på Fyn og på Sjælland. Hver kommune havde på forhånd udpeget tre børnehaver, ni i alt, til at deltage i pilotfasen og i implementeringen af LæseLeg. Fra hver børnehave deltog to pædagoger i de individuelle interviews. De i alt 18 LæseLeg-facilitatorer var alle uddannede pædagoger og alle kvinder.

2.2. Procedure

For at opnå indsigt i pædagogernes praksis før og efter introduktionen af LæseLeg samt i deres erfaringer med at arbejde med værktøjet, blev der foretaget individuelle interviews med alle 18 pædagoger. Interviewene var semistrukturerede, således at interviewerens fulgte en på forhånd udarbejdet interviewguide med forskellige temaer og spørgsmål, som ønskedes besvaret i interviewet. I forlængelse heraf forfulgte interviewerens endvidere temaer i den interviewedes fortælling. Det semistrukturerede interview gør det muligt at forfølge specifikke forskningsinteresser, mens interviewerens samtidig forholder sig åbent og fænomenologisk over for og forfølger interviewpersonens oplevelser og input.

Interviewene fandt sted i de respektive pædagogers børnehaver i løbet af deres arbejdsdag, og varede mellem 35 og 55 minutter. Interviewene blev optaget på mp3 og transskriberet efter dataindsamlingens afslutning. Af etiske hensyn blev hver pædagog ved begge interviews' begyndelse informeret om, at deres navne ville blive anonymiseret, samt at de på ethvert tidspunkt kunne trække deres samtykke til deltagelsen tilbage.³

3 Samtlige interviews er foretaget af førsteforfatteren, med undtagelse af fire interviews ved prætesten, som blev foretaget af en kandidatstuderende.

2.3. Interviewguides

Som følge af præ- og posttestdesignet blev to forskellige interviewguides udformet. Præ-testinterviewguiden fokuserede på pædagogernes daglige praksis samt højt læsningsvaner før LæseLeg. Post-testinterviewguiden fulgte op på mulige forandringer i pædagogernes praksis efter introduktionen af LæseLeg samt på pædagogernes erfaringer med brugen af værktøjet. Hver interviewguide indeholdt seks temaer, der blev spurgt ind til gennem en række såvel åbne som mere konkrete spørgsmål.

2.4. Analysestrategi

Med henblik på dokumentation og den efterfølgende analyse blev alle interviews optaget på mp3 og transskriberet. Den tematiske analyses første skridt var en gennemlæsning af transskriptionerne, herefter blev der foretaget en meningskondensering, der bestod i at finde centrale temaer på tværs af interviewene. Denne procedure bestod af gentagne gennemlæsninger af hvert transskriberet interview, hvorigennem interviewets indhold samt temaer opsummeredes i transskriptionens margen. På baggrund af en sammenligning af interviewenes fremkomne temaer fandt der til slut en syntese sted, der samlede temaer på tværs af interviewene. Følgende resultat afsnit bygger på denne sidste meningskondensering og tematisering.

3. Resultater

Nærværende resultat afsnit har til hensigt at illustrere, hvordan implementeringen af LæseLeg-programmet fremmer de sociale læreprocesser, pædagogerne gennemgik i forbindelse med brugen af LæseLeg-værktøjet. Der præsenteres i alt fire temaer. Det første tema, *Højt læsnings status og funktion*, bygger på præ-testinterviewene, som primært havde til formål at afdække pædagogernes praksis og højt læsningsrutiner før introduktionen af LæseLeg. Temaet har således til formål at skildre pædagogernes højt læsningspraksisser og deres syn på læsningens funktion før introduktionen af LæseLeg som en art baseline for på baggrund heraf at kunne illustrere den læring, der har fundet sted i arbejdet med LæseLeg.

Tema to, tre og fire bygger på post-testinterviewene, og temaerne illustrerer bl.a. to centrale aspekter involveret i pædagogernes tilegnelse af LæseLeg-programmet: ejerskab og identitet. Tema to, *En ny tilgang til højt læsning*, skildrer ændringer i pædagogernes tilgang til højt læsning efter introduktionen af LæseLeg, og disse ændringer udfoldes yderligere i de to efterfølgende temaer. Tema tre, *Ejerskab – over LæseLeg som et pædagogfagligt værktøj*, centrerer sig om processen, hvorigennem pædagogerne tager ejerskab over værktøjet og integrerer det i deres eksisterende pædagogiske praksis. Tema fire, *Refleksion over egen pædagogfaglighed*, illustrerer, hvorledes pædago-

gernes professionelle identitet kommer i spil gennem arbejdet med LæseLeg. Dette tema lægger tillige op til et anderledes perspektiv på pædagogernes læringsudbytte ved at sætte fokus på deres professionalisme gennem arbejdet med LæseLeg.⁴

3.1. Tema 1: Højt læsnings status og funktion

For at få indblik i mulige forandringsprocesser i pædagogernes sociale praksis efter implementeringen af LæseLeg var det vigtigt at udforske deres højt læsningsvaner, inden de stiftede bekendtskab med LæseLeg. Pædagogerne blev i præ-testinterviewene derfor bedt om at karakterisere en typisk højt læsnings situation i børnehaven. Pædagogernes udtalelser viste, at flertallet ikke var vant til at arbejde struktureret med højt læsning, og at de ikke havde faste højt læsningsrutiner. Det varierede, hvor ofte de læste højt, og hvor i børnehaven de læste højt. Mange pædagoger beskrev, at de jævnligt læste højt ved samling til frokost, men dette var den eneste faste ramme omkring højt læsningen. Enkelte pædagoger beskrev dog mere strukturerede rammer, fx i form af aldersinddelt højt læsning med bøger afstemt aldersgruppen.

Ud over højt læsningens rammer fremstod læsningens status som et andet gennemgående tema i pædagogernes fortællinger. Gennem pædagogernes beskrivelser af højt læsnings situationer blev det tydeliggjort, at flertallet af pædagogerne primært anså højt læsningen som en legeaktivitet – frem for en aktivitet med et læringsmæssigt potentiale. Kun to pædagoger fremhævede før introduktionen til LæseLeg et udviklingsmæssigt sigte med læsningen. Lone beskrev, at hun i samarbejde med børnene digtede fortællinger og herigennem arbejdede med sproget, mens Ida beskrev, at hun nogle gange brugte bøger som led i at lære børnene om konfliktløsning. I præ-testinterviewene udtrykte de resterende pædagoger ikke, at de så et specifikt læringsperspektiv forbundet til højt læsningen, hvilket fremgår tydeligt af Olivias beskrivelse:

Interviewer: “Højt læsning, er det noget, du har fokus på eller oplever, at I i børnehaven har fokus på?”

Olivia: “(.) Ikke altså (.). Ikke så meget synes jeg ikke. Jeg tænker, det er bare, bare i gåseøjne, en af alle de andre ting, man kan, ligesom man kan lave perleplader, og man kan spille et spil, og vi kan læse en bog, og vi kan bygge med legoklodser. [...] Det (højt læsning) er ikke mere prioriteret eller mindre prioriteret end andre ting, tænker jeg ikke. Nej. Det synes jeg ikke.”

4 Undervejs i resultatafsnittet inddrages citater til illustration af pædagogernes udsagn. Navnene, der fremgår heri, er anonymiseringer.

Citatet tydeliggør, at Olivia ikke betragtede højtlesning som en aktivitet med mere potentiale for læring end andre legeaktiviteter, og højtlesning havde ikke en højere status eller prioritet end det at lave perleplader og lege med legoklodser.

Ud over at være en legeaktivitet gav mange pædagoger i interviewene udtryk for, at højtlesning ofte har en praktisk funktion i børnehavens hverdag. Højtlesning bruges ofte som en aktivitet, der kan berolige børnene, skabe hygge og trøste. Nogle pædagoger oplevede således hovedsageligt, at de brugte læsningen som et middel til et mål, hvilket eksemplificeres ved Annettes udtalelse:

Interviewer: “Jeg kunne godt tænke mig at høre en lille smule om, hvad der så sker, når I er færdige med at læse en bog.”

Annette: “Jamen lige nu: ikke så meget. Der lukker vi bogen og lægger den på plads. [...] vi arbejder jo ikke metodisk lige nu i hvert fald med højtlesning, lige nu bliver højtlesning brugt som: Nu hygger vi os lige her og sidder i armkrog eller på skødet, eller nu er det, fordi vi spiser madpakke, vi lige får en historie. Så vi bruger det jo ikke sådan.”

Annette beskrev således, at hun før introduktionen af LæseLeg ikke *brugte* og arbejdede metodisk med højtlesning. I stedet for at bruge højtlesning som et redskab i sig selv, brugte hun højtlesning til at hygge med en gruppe børn. Grete beskrev samstemmende, hvorledes hun anvendte bogen som et redskab til at samle børnene og få deres opmærksomhed. Hun beskrev også, hvorledes hun brugte det at læse en bog til at aflede børn, der havde været kede af det eller vrede, mens Vera så bogen som en mulig pause for barnet. Et flertal af pædagogerne gav således udtryk for, at det pædagogiske mål med højtlesningen hovedsageligt var en regulering af barnets adfærd.

Lone og Grete beskrev imidlertid også, at de anså bogen og dialogen herom som en måde at skabe kontakt til børnene. Åse lagde ydermere vægt på, at højtlesning kan bruges til at ‘tjekke op’ på børnene og se, om de kan koncentrere sig, lytte og følge historien.

Pædagogernes forskellige udsagn om og forståelser af højtlesningens funktion vidner om, at læsningen kan have en række forskellige formål, men fælles for disse er, at de anvendes som en slags adfærdsregulering og ikke med det formål at skabe læring hos børnene. Dette billede så meget anderledes ud, da pædagogerne i post-testinterviewene berettede om deres højtlesningspraksis efter at have afprøvet LæseLeg.

3.2. Tema 2: En ny tilgang til højtlesning

Efter den tre måneder lange pilotfase udtrykte samtlige interviewede pædagoger stor tilfredshed med LæseLeg som et pædagogisk redskab. De fortalte

om LæseLeg, at metoden og materialet skaber gode rammer og struktur for læsningen. I interviewets afsnit omhandlende ændringer i pædagogernes praksis blev det særlig tydeligt, at LæseLeg har haft stor indflydelse på pædagogernes tilgang til højtlesning. Adskillige pædagoger skelnede i fortællingerne om deres praksis eksplicit imellem *før* og *efter* introduktionen af LæseLeg. Når adspurgte, hvad der havde ændret sig, gav flere udtryk for, at de nu *reflekterer* over brugen og betydningen af højtlesningen, samt hvordan man bruger sproget over for børn, og hvordan man inddrager dem i læsningen. Det ses klart, at pædagogerne nu eksplicit udtrykte en mere professionel tilgang til højtlesning, samt at refleksionerne ofte udsprang af samværet med børnene omkring programmets aktiviteter. Ulla gav et eksempel herpå:

“For det er jo fint at trække nogle ord ud af en bog og sige: ‘Kender du det ord?’. ‘Du kendte det, du kendte det måske ikke, men kan du så lige forklare, hvad er det for noget?’.”

I første del af Ullas fortælling beskriver hun børns læring i forhold til sprogtilegnelse som en individuel kognitiv proces, hvor barnet udspørges om sit kendskab til et bestemt ord. Ulla fortsætter:

“Og hvis det er svært at forklare, så er det, så prøver vi at finde nogle ting. [...] Og det, tænker jeg, det kan man bruge rigtig meget i den aldersklasse. Og det vil jeg gerne arbejde videre med. Nu har man gjort sig nogle erfaringer ikke også, næste gang vil jeg nok bruge det lidt yderligere, men jeg har forsøgt så vidt muligt, det kunne lade sig gøre. Altså i den der (.) *Morris og strømpen* (en bog fra LæseLeg), der var det en urtepotte. Der spiste han en urtepotte. ‘Hvad dølen er en urtepotte?’, så måtte vi jo ellers snakke om, hvad en urtepotte var ikke også, det var så også et af de gode ord ikke, så fandt vi en urtepotte. Så det var rigtig fint. Og tvebak. Vi har aldrig spist så mange tvebakker. Hihi.”

Gennem arbejdet med LæseLeg har Ulla eksperimenteret med, hvordan børn lærer ord, og hun reflekterer over barnets nærmeste udviklingszone (jf. hvordan børn i en bestemt aldersklasse lærer). I forlængelse heraf anvender hun principper fra den situerede læringsteori (Lave & Wenger, 1991), hvor læreprocesser udfolder sig i konkrete sociale praksisser, fx at spise tvebakker. De erfaringer, Ulla har gjort i kraft af samspillet med børnene omkring deres læreprocesser, fremmer hendes egne læreprocesser. Hun bruger egne refleksioner både i forhold til barnets læring og i forhold til ændring af egen pædagogiske praksis. Dette eksempel illustrerer introduktionsafsnittets beskrivelse af, at sociale læreprocesser kan udvikle sig på to dialektiske niveauer. På ét niveau er der tale om udfoldelse af en social læring børnene imellem, når de diskuterer de enkelte begreber. Ydermere udfoldes der i eksemplet fra

citater en kropslig forankret læring (Sinha & Jensen de López, 2000), hvor børnene oplever fornemmelse af ordenes betydning (fx at spise tvebakker). På et andet niveau bruger Ulla erfaringerne fra det interpersonelle samspil med børnene til på refleksiv vis at ændre egen praksis.

Når direkte adspurgt, om der i en typisk oplæsningssituation er noget, hun vil gøre anderledes nu end før pilotfasen, uddybede Ulla:

“Jeg vil tænke mere over, hvis jeg læste et ord, at jeg tænkte: Det her kender børnene måske ikke. Og så spørge børnene ind til det, det tror jeg, eller det vil jeg gøre mere, end jeg gjorde før. Og så vil jeg måske også forsøge at få børnene mere med.”

Sara udtalte samstemmende:

“Altså, jeg synes, det har været rigtig, rigtig positivt, og jeg synes, man har fået øjnene op for *en anden* måde at læse bøger på. [...] Det er sådan lidt ahaoplevelsen.”

Citaterne peger på, at pædagogerne har gennemgået en social læreproces, der opstår gennem det sociale fællesskab og praksis forbundet med implementeringen af LæseLeg-programmet.

3.3. Tema 3: Ejerskab – over LæseLeg som et pædagogfagligt værktøj

Interviewene med pædagogerne skildrede på forskellige vis, hvordan de havde taget LæseLeg-programmet til sig som et pædagogfagligt værktøj. Lone udtaler:

“Jamen, jeg synes, det er et fantastisk arbejdsredskab til mit arbejde som pædagog. Og det har gjort, at jeg fortæller vidt og bredt om det alle steder.”

Lone giver her udtryk for en generel holdning blandt pædagogerne: LæseLeg er et *pædagogfagligt værktøj*.

At pædagogerne i pilotfasen udviklede et ejerskab over programmet, kom endvidere til udtryk i, at samtlige 18 pædagoger udtrykte, at deres institution vil fortsætte med at udbrede og anvende LæseLeg efter pilotfasen. De enkelte LæseLeg-pædagoger vil gerne udbrede kendskabet og anvendelsen af programmet til deres kolleger i institutionen, og Annette fremhævede i denne forbindelse et ønske om, at alle pædagogerne i børnehaven bliver uddannet i LæseLeg og herigennem får et fælles udgangspunkt for deres pædagogfaglige læring og deres arbejde med børnene:

Annette: “I og med at resten af personalegruppen også bliver uddannet, eller hvad skal man sige, altså også får ejerskab af det, fordi lige nu er

det jo kun mig og Grete, der sådan egentlig har det der dybe ejerskab af det og kan se, hvor fantastisk det er, øh, fordi de andre har jo ikke rigtig været en del af det som sådan, altså fordi det har været så koncentreret omkring mig og Grete, [...] jeg tror, i takt med at de andre får læst materialet, der hører til, og får lov til at prøve det selv, så vil de jo også opdage, hvor fantastisk det er, øh, og hvor meget vi så, altså (.), det skal være noget, som vi er fælles om.”

Citaterne skildrer, at pædagogerne har formået at tilegne sig værktøjet, forankre det i deres praksis og derigennem har taget ejerskab over LæseLeg som et pædagogisk redskab. Annette beskriver ydermere, hvordan hun ser det at tage ejerskab over programmet som en social proces hos pædagogerne, noget de er fælles om. Med udbredelsen af LæseLeg vil pædagogerne have et fælles udgangspunkt, der kan understøtte sociale læreprocesser.

Pædagogernes ejerskab over programmet dokumenteres ydermere af, at de ser muligheder i værktøjet, også *nye* anvendelsesmuligheder, som ikke blev præsenteret for dem på introduktionskurset. Det vil sige, at de har været i stand til at videreudvikle værktøjet og forme det, så det passer netop til deres praksiskultur.

Adskillige af pædagogerne fremhævede, hvorledes arbejdet med børnene i LæseLeg giver dem en særlig indsigt i og opmærksomhed på det enkelte barn og dets sproglige kunnen. Lone udtalte bl.a.:

“Det (LæseLeg) er et pædagogisk redskab til at komme omkring børn og deres trivsel.”

LæseLeg kan på denne måde ses som et redskab for pædagogerne til at se det enkelte barn tydeligere i hverdagen. Åse uddybede synspunktet i sin beskrivelse af, hvorledes denne indsigt i det enkelte barn fx kan bruges som forberedelse til de skolevurderinger, som børnehaverne laver. Åse beskrev, at hun gennem LæseLeg kan få et bedre indblik i børnenes sproglige niveau og skoleparathed, observationer, som hun kan bruge som forarbejde til samtaler med børnenes forældre og skolen om skoleparathed.

Flere pædagoger udtalte ydermere, at de anser LæseLeg som et *redskab til inklusion* i forhold til særlig udsatte børn, der via fællesskabet i læsegruppen får adgang til legen også uden for LæseLeg-rammen. Det er interessant, at samtlige pædagoger mente, at LæseLeg allerede har eller på sigt vil kunne bidrage til børnenes sociale fællesskab og inklusion i børnehaven. Mona beskrev et konkret eksempel på, hvorledes et barn blev inddraget i legen i kraft af LæseLeg:

Mona: “og de har også fundet sammen, dem som var sammen (i samme læsegruppe) [...] og de har sådan fundet venskaber i det også, rigtig positivt har det været.”

Interviewer: “Ja, okay.”

Mona: “[...] altså i min gruppe, der har vi en dreng, som måske ikke altid sådan lige har haft så nemt med at komme med i tingene og sådan noget der, og altså de er (de andre børn i Læsegruppen): Kom kom! Nu skal vi derover! Og: Vi skal være sammen! Og sådan når de (.) // og man skulle bare sige én gang: Nu skal vi have læsegruppe, så shuuuut (piftende lyd, der indikerer, at det går hurtigt), så var de derovre.

Interviewer: Dejligt.”

Mona giver her et konkret eksempel på, hvorledes et barn, der ellers ofte har været uden for legen, igennem et fælles referencepunkt fra LæseLeg får adgang til legen og fællesskabet. Herved mindskes den sociale ulighed børnene imellem.

Yvonne gav samstemmende hermed et eksempel på det fællesskab, hun oplever, at LæseLeg bidrager med:

“Man får det her tætte sammenhold i en lille gruppe. Der har klart været et sammenhold, man har kunnet se, at når de er gået ud derfra, så er de gået ud, og så har de leget videre. Altså, så har de leget de ting sammen, som vi har (...) altså, så har de været Sneuglen Ulla, og så har de været Mimbo Jimbo (bøger fra LæseLeg), så der bliver skabt nogle fællesskaber, og det vil man jo kunne bruge målrettet, altså når man sammensætter børnegruppen, ikke også.“

Yvonne påpegede her en yderligere gevinst ved LæseLeg: Pædagoger vil målrettet kunne sammensætte grupper af børn med henblik på at skabe sociale fællesskaber, hvor børnene kan lære af og med hinanden. Denne brug af LæseLeg, hvor pædagogerne bevidst kan sammensætte børn i Læsegrupper for at de kan få øjnene op for hinanden som legekammerater og herigennem skabe børnefællesskaber, er endnu et eksempel på pædagogernes brug af LæseLeg som et pædagogisk redskab til at fremme sociale relationer.

Pædagogerne har gennemgået en læreproces, der har fået dem til at reflektere over læringspotentialer og mulighederne i det sociale fællesskab, som skabes af højtlesning. Citaterne ovenfor skildrer ydermere, hvorledes pædagogerne allerede i pilotfasen har tillagt LæseLeg nye pædagogiske funktioner, som ikke eksplicit er beskrevet i hverken introduktionskurset eller introduktionshæftet til LæseLeg. Denne form for videreudvikling af LæseLegs pædagogiske potentialer og funktioner vidner igen om pædagogernes succesfulde tilegnelse af værktøjet.

En følelse af ejerskab over værktøjet som et pædagogisk redskab og herigenem en motivation til at arbejde med og videreudvikle LæseLeg er centrale processer involveret i pædagogernes tilegnelse af og positive modtagelse af værktøjet. Refleksionerne over LæseLegs pædagogiske potentialer har endvidere igangsat en refleksion over egne pædagogiske kvaliteter og professionalisme hos pædagogerne, hvilket udbydes i næstkommende tema.

3.4. Tema 4: Refleksion over egen pædagogfaglighed

Det fremgik af samtlige interviews, at pædagogerne oplevede, at både børn og pædagoger selv havde et udbytte af at arbejde med LæseLeg-værktøjet. Helt afgørende forekommer det i denne sammenhæng at være, hvordan LæseLeg opleves som et redskab, der kan styrke pædagogfagligheden. Som det fremgår af citatet med Lone i tema tre, anser hun LæseLeg for at være et pædagogfagligt redskab, der muliggør, at hun kan få et mere dybdegående indblik i barnet og dets trivsel. Blandt de interviewede pædagoger var der bred enighed om, at LæseLeg bør varetages af uddannede pædagoger, idet de allerede her efter pilotfasen anså LæseLeg som en del af deres pædagogiske praksis og faglighed.

Afprøvningen af LæseLeg har således igangsat pædagogernes refleksion over egen pædagogfaglighed, samt hvorledes denne kan komme i spil gennem værktøjet. Refleksionerne over egen faglighed kommer særlig til udtryk, da der i interviewene bliver spurgt ind til, om pædagogerne vurderede, at frivillige ville kunne varetage LæseLeg for at spare pædagogerne tid. På trods af en stram normering og travlhed i hverdagen mente ingen af pædagogerne, at det vil være en positiv udvikling at overlade arbejdet med LæseLeg til frivillige. De har forskellige argumenter for dette, argumenter som alle har til fælles, at de understreger pædagogens kompetencer:

Yvonne: “Vi er uddannede pædagoger, og det er vores faglighed, og der ligger mere i det end at læse en bog. Der ligger også det i det, at man ved, hvem der skal have en hjælpende hånd, og hvem der skal holdes lidt tilbage, fordi de fylder meget.”

Yvonne giver her udtryk for, at LæseLeg kræver kendskab til det enkelte barn, et kendskab, som pædagogerne besidder, bl.a. i kraft af deres faglighed.

Ulla: “Pædagoger kan mere også i forhold til relationer børnene imellem. Noget går tabt i forhold til et pædagogisk redskab.” (hvis ikke det er en pædagog, der kører LæseLeg)

LæseLeg er et pædagogisk redskab og inkluderer ifølge Ulla også arbejdet med relationer, hvilket er en af pædagogens særlige kompetencer.

Trine: “Det kunne være hyggeligt, men jeg tror, den pædagogiske side af LæseLeg ville være væk. Så ville jeg mangle min egen oplevelse af, hvad det er, børnene får ud af det her. Der ville mangle lidt læring.”

Hvis man satte en frivillig til at lave LæseLeg frem for en pædagog, ville LæseLeg ifølge Trine miste sin pædagogiske side, og det ville for børnenes vedkommende betyde, at der kom til at mangle læring i LæseLeg. Trine beskriver således, hvordan hun oplever, at hun som pædagog tilfører et læringsaspekt til højt læsningen i LæseLeg. Pædagogerne har imidlertid også et vigtigt læringsudbytte, der vedrører deres kendskab til børnene, idet Trine mener, at det er vigtigt for pædagogerne at se børnenes udbytte af LæseLeg.

Pædagogerne gør i disse citater på forskellig vis opmærksom på, hvorledes de med deres pædagogfaglige kompetencer tilfører LæseLeg nye dimensioner. De har allerede i projektets pilotfase identificeret sig med rollen som varetagere af værktøjet. Men denne refleksion over læsningens funktion var ikke udtalt i præ-testinterviewene. Som beskrevet anså størstedelen af pædagogerne her højt læsning som en legeaktivitet. Arbejdet med LæseLeg har således igangsat refleksioner hos pædagogerne, der ikke kun angår anvendelsesmulighederne i LæseLeg, men også betydningen af højt læsning som et værktøj til sociale læreprocesser. Refleksionerne omfatter ydermere betydningen af deres egen pædagogfaglighed i højt læsningen; i kraft af deres faglige egenskaber som pædagoger tilfører de højt læsningsaktiviteten læring jf. ovenstående citat af Trine. Arbejdet med LæseLeg har således igangsat nye personlige narrativer hos pædagogerne vedrørende professionalisme og egen identitet som pædagog.

Resultaterne peger følgelig i retning af, at LæseLeg også kan anvendes som et værktøj til professionel udvikling hos pædagogerne, der i kraft af arbejdet med værktøjet gennemgår en læreproces forankret i det sociale rum og fællesskabet, som opstår sammen med børnegruppen i kraft af LæseLeg, et aspekt, der uddybes i diskussionen.

4. Diskussion

Ny Nordisk Skole har til formål at få bl.a. pædagoger til at arbejde mere systematisk for at skabe et fagligt løft. Med udgangspunkt i den specifikke kontekst højt læsning undersøgte vi med præ-testinterviews som baseline, om det er tilfældet, at danske pædagoger ikke arbejder systematisk med højt læsning. Resultater fra vores præ-test viste, at pædagoger kun har begrænsede højt læsningsrutiner samt begrænset systematik i deres tilgang til højt læsning. Et spørgsmål til diskussion er derfor: Kan et systematik program skabe forandring i pædagogers højt læsningspraksis? Har et struktureret program som LæseLeg potentiale til at indfri mål fra NNS?

Et af dogmerne fra NNS lyder, at hvert enkelt barn skal udfordres og støttes, så alle får lige muligheder. Som udfoldet i introduktionen kan dette tolkes som et ønske om øget inklusion og om at mindske social ulighed. Studiets resultater viser, at pædagogerne opfatter LæseLeg som et givtigt redskab i deres pædagogiske arbejde, en måde, hvorpå de kan få et indgående kendskab til det enkelte barn, dets kompetencer og trivsel. Et sådant kendskab vil øge pædagogernes mulighed for at udfordre og støtte det enkelte barn. I forlængelse heraf opfattes programmet af pædagogerne som et muligt inklusionsredskab, idet læsegruppernes fællesskab kan overføres til legepladsen og give adgang til legen. Resultaterne peger derfor på, at LæseLeg giver god mulighed for at indfri dette dogme.

Et andet centralt dogme i NNS omhandler *et fagligt løft gennem en styrkelse af pædagogisk praksis*. Resultaterne fra vores studie viser, hvorledes LæseLeg – som et eksempel på en ny metodisk tilgang – på forskellige måder kan være med til at styrke den pædagogiske praksis i danske børnehaver. Efter introduktionen til LæseLeg arbejdede pædagogerne mere systematisk med højtlesning og reflekterede over læringspotentialet i højtlesningssituationen, som forinden blev betragtet som en legeaktivitet i børnehaven. Studiets resultater understreger også, hvordan værktøjet, til trods for, at det primært er udviklet med henblik på at skabe læring hos børnene, faktisk også faciliterer sociale læreprocesser hos pædagogerne. I forlængelse af Vygotskys (1978) teori om læring som en social praksis viser vores kvalitative resultater, at pædagogernes deltagelse i et struktureret program skaber en social læring. At læringen her beskrives som en social proces begrundes i, at den ikke opstår i et socialt vakuum eller som en individuel kognitiv proces for den enkelte pædagog, men derimod igennem pædagogens sociale samspil med børnene. Forandringerne i pædagogernes højtlesningspraksisser understøttes således af disse sociale læreprocesser.

Foruden at udvikle pædagogernes højtlesningspraksis sammen med børnene peger studiets resultater også på, at LæseLeg styrker pædagogernes faglighed. Vender vi tilbage til Kuisma og Sandbergs (2008) studie som indledningsvis blev præsenteret, kan brugen af et systematisk program som LæseLeg beskrives som en måde at støtte pædagogernes professionalisme på. De svenske pædagoger understregede, at en klar kobling mellem teori og praksis samt efteruddannelse, praksis, aktionsforskning med børnene og at tage børnenes perspektiv var nogle af de ting, der kendetegner dét at være professionel pædagog. De danske pædagoger havde i begrænset omfang fokus på barneperspektivet (jf. at man bør tage barnets alder i betragtning), og selvom dette studie ikke var et aktionsforskningsprojekt, var det tydeligt, at pædagogerne havde udviklet en mere reflekterende tilgang til egen praksis efter deltagelse i LæseLeg. Forud for interviewene blev pædagogerne informeret om, at et af formålene med interviewene var at bruge deres erfaring i pilot-

fasen til eventuelt at forbedre det endelige LæseLeg-program, og pædagogerne har dermed været bevidste om muligheden for at spille en aktiv rolle i udviklingen af LæseLeg. Dette er et eksempel på, hvorledes et værktøj, som er skabt *nedefra* (i dette tilfælde i en dansk kontekst) i høj grad kan have potentiale til at understøtte en ændring og styrkelse af pædagogisk praksis og professionalisme, som NNS fordrer. At pædagogerne har haft mulighed for at forme programmets kreative aktiviteter, så de passer ind i deres daglige praksis, kan have betydning for både deres ejerskab over programmet samt deres *villighed til forandring*, et andet NNS-dogme.

I forhold til LæseLegs potentialer for at indfri NNS-dogmerne må der her påpeges en problematik: Når pædagoger i andre børnehaver for fremtiden skal bruge det færdige LæseLeg, der nu er lanceret nationalt, har de ikke deltaget i programmets koncentrerede pilot- og udviklingsfase. Vil det begrænse deres fornemmelse af ejerskab over programmet eller deres villighed til at forandre deres nuværende praksisser omkring højt-læsning? At studiet er et pilotprojekt, kan således ses som en begrænsning for resultaternes generaliserbarhed.

Resultaterne fra nærværende studie indikerer, at LæseLeg har potentiale til at indfri de omtalte dogmer fra NNS. Begrænsninger ved disse resultater er imidlertid, at de kun relaterer sig til udvalgte dogmer fra NNS' manifest, og at resultaterne afgrænser sig til at beskrive en specifik kontekst, nemlig højt-læsning i børnehaven med efterfølgende kreative aktiviteter, hvilket begrænser resultaternes generaliserbarhed.

4.1. LæseLeg: en konkretisering af Ny Nordisk Skoles dogmer?

Det er i ovenstående afsnit beskrevet, hvorvidt og hvordan LæseLeg har potentiale til at indfri målene fra NNS. Det er dog ydermere centralt at forholde sig til mulighederne i NNS som skolereform. Har reformen potentiale til at indfri de gode intentioner om at ville skabe gode læringsmuligheder og løfte daginstitutionerne?

Som præsenteret i introduktionsafsnittet er en kritik af NNS, at dets dogmer ikke er tilstrækkeligt nytænkende, men derimod meget generelle og tenderer floskler. Et af målene i NNS er, at en styrkelse af pædagogisk praksis med stadig dygtigere professionelle skal skabe et fagligt løft. Hvis en revolution af det danske skolesystem skal komme nedefra, fra pædagoger og andre professionelle omkring barnet, som det er tænkt i NNS, så kunne der argumenteres for, at reformer må fravige detailstyring og i stedet give plads til selvbestemmelse. De generelt formulerede dogmer er måske nødvendige for at skabe et råderum for praktikerne til at give dogmerne en praksisforankret mening i en bestemt kulturel kontekst. Dette understøttes af forskning, der peger på, at centraliseret kontrol over pædagogers udførelse af praksis er en potentiel trussel i forhold til følelsen af autonomi over eget arbejde, som hænger tæt sammen med ejerskabsfølelsen (Mahony & Hextall, 2000 if.

Robson & Fumoto, 2009). Måske er det ved at give dette råderum og muligheden for revolutionen nedefra, at Ny Nordisk Skole netop *er* nytænkende. Dog må revolutionen bistås af en særlig indsats og en professionel stilladsering i forhold til de professionelle lærere, hvis ikke NNS skal blive til flokler uden indhold. I en travl institutionshverdag kan det nemt virke uoverskueligt for den enkelte pædagog selv at igangsætte konkrete tiltag for at 'skabe et fagligt løft' samt ' mindske social ulighed'. Hvor starter reformen?

Pædagogiske tiltag som LæseLeg, der giver rum for sociale læreprocesser, kunne være en mulig platform for at skabe et fagligt løft. Et redskab som LæseLeg er på mange måder et konkret svar på, hvorledes man kan arbejde med flere af dogmerne fra NNS. Som allerede diskuteret rummer programmet gode muligheder for at udfordre og støtte børn og herigennem mindske social ulighed og skabe inklusion. Samtidig kan LæseLeg anvendes som et redskab til fortsat professionel udvikling og herigennem styrke pædagogisk praksis. Gennem brugen af LæseLeg som pædagogisk værktøj kunne pædagogerne få lov til at sætte deres eget fingeraftryk på, hvorledes de forvalter dogmerne fra NNS, en proces der som beskrevet skaber ejerskab, faglig stolthed og ikke mindst en udvikling og bevidstgørelse af pædagogens egen professionalisme.

Pædagogernes involvering i og ejerskab over værktøjet kan samtidig bidrage til, at der skabes solide forandringsprocesser. En begrænsning ved studiet er imidlertid, at det tager udgangspunkt i en specifik kontekst, hvilket igen kan begrænse resultaternes generaliserbarhed. Idet de enkelte daginstitutioner havde forpligtiget sig til at deltage i hele pilotprojektet, kan der stilles spørgsmålstegn ved, om engagementet stadig ville være lige så stort uden denne forpligtigelse. Det ville være interessant i et opfølgingsstudie at følge pædagogernes læring efter pilotfasen, hvor mulighederne for egen udfoldelse af værktøjet var endnu større. Et sådant studie kunne ydermere styrke resultaternes holdbarhed i forhold til at vurdere, om den positive forandring vist i pilotfasen er vedvarende.

Taksigelse

Vi vil gerne rette en stor tak til de daginstitutioner og pædagoger, der har deltaget i pilotfasen af LæseLeg, samt til de kandidatstuderende på Børnesprogklinikken og på KANUK (Klinik for Anvendt Neuro-, Udviklings- og Kognitionspsykologi) på AAU, som har bidraget til hhv. transskribering af interviews og dataindsamling. Ydermere en tak til reviewerne for deres meget anvendelige kommentarer til tidligere versioner. Eventuelle fejl er alene forfatterens ansvar.

REFERENCER

- Berntsson, P. (1999). Förskolans läroplan och förskollärayrkets professionalisering. The curriculum of the pre-school and the professionalization of the pre-school teachers' profession. *Pædagogisk forskning i Sverige*, 4, 198-211.
- Broström, S., Jensen de López, K., & Løntoft, J. (2012). *Dialogisk Læsning – Teori og praksis*. Dafolo. Serien Sprog, Udvikling og Læring.
- Hansen, T. G. B., & Jensen de López, K. (2007). Kulturel læring – det første skridt. In T. Ritchie (Ed.), *Teorier om Læring* (pp. 208-227). Billesøe og Baltzer.
- Kuisma, M., & Sandberg, A. (2008). Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 86-195.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Robson, S., & Fumoto, H. (2009). Practitioners' Experiences of Personal Ownership and Autonomy in their Support for Young Children's Thinking. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 10 No. 1, pp. 43-54.
- Sinha, C., & Jensen de López, K. (2000). Language, culture and the embodiment of spatial cognition. *Cognitive Linguistics*, 11(1/2), 17-41.
- UNESCO (1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Verdenskonference om Specialundervisning: Adgang og kvalitet.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1994). *Thought and Language*. (Ed.) Kozulin, A. 8th ed. The Massachusetts Institute of Technology.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of the Mind*. Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.

Hjemmesider:

- Ministeriet for Børn og Undervisning: Mål, manifest og dogmer for Ny Nordisk Skole*, 2012. <http://nynordiskskole.dk/Om-Ny-Nordisk-Skole/Hvad-er-Ny-Nordisk-Skole/Maal-Manifest-og-Dogmer-for-Ny-Nordisk-Skole>
- Ny Nordisk Skole er en tynd kop te. *Informationen den 12. august*, 2013. <http://www.information.dk/308647>
- Velkommen til LæseLeg. <http://www.laeseleg.dk/>