

Når børn sætter ord på legen

En udviklingsfokuseret evaluering af Sprogfitness

Artiklen giver indblik i en ekstracurriculær læringsaktivitet, hvor underviser, studerende og en gruppe børn samarbejder om evaluering af Sprogfitness, en årlig national sproglegsdag. Sprogfitness udvikles kontinuerligt ved et tværprofessionelt samarbejde mellem Aalborg Bibliotekerne og UCN. Artiklen stiller skarpt på en udviklingsfokuseret evaluering af Sprogfitnessdagen i 2017. Her var børnenes oplevelse i fokus.

Efter en indledende beskrivelse af Sprogfitness som et refleksivt læringsdesign redegøres der for tidligere evalueringer af Sprogfitness. Derpå følger en definition af barnets perspektiv og en beskrivelse af, hvordan underviser og studerende metodisk har søgt en gruppe børns perspektiver med inspiration fra mosaikmetoden. Afslutningsvis præsenteres indsigterne fra evalueringen.

Sprogfitness som afsæt for pædagogstuderendes refleksioner

Sprogfitness er en årlig sproglegsdag, hvor børn og voksne mødes for at motionere sproget gennem kropslige og æstetiske afprøvninger. Konceptet så dagens lys i 2014. Med et overordnet ønske om at skabe glæde ved sprog, bevægelse og læsning var målet i første omgang at udvikle lege, som bibliotekerne kunne bruge til at understøtte taktile og kinæstetiske læreprocesser i synergi mellem bibliotek, daginstitution og skole (Lund & Jensen, 2014). Det oprindeligt lokale projekt er siden blevet en årlig national begivenhed, og konceptet udvikles fortsat gennem et tværprofessionelt samarbejde mellem to af de oprindelige

initiativtagere, Aalborg Bibliotekerne og UCN. Den kontinuerlige udvikling af Sprogfitness er blevet formaliseret som en del af undervisningen ved både pædagog- og læreruddannelsen i Aalborg og indgår således som et design for udvikling af reflektiv praksislæring hos de pædagogstuderende.

Refleksiv praksislæring (RPL) er UCN's læringstilgang, der sigter mod at understøtte den studerendes udvikling af professionel identitet og dømmekraft gennem teoretisk og forskningsbaseret indsigt, praktisk erfaring og refleksion (jf. Næsby, 2016; Nielsen, Munch & Nielsen, 2019). RPL er en erfaringsbaseret tilgang, der fokuserer på den refleksive kobling mellem teoretisk og professionel praksis (Bjerre, 2016; Horn et al., 2019). I Sprogfitnessarbejdet lærer vi os op ad Deweys læringsbegreb, hvor læring knytter sig til refleksion over handlinger og de implikationer, der følger (Dewey, 2009).

Gennem en eksperimentel forholde sig til en given problemstilling opnås en forståelse, der muliggør nye handlinger, som ikke alene forandrer praksis, men også forandrer den, som tænker og handler (Dewey, 1916, 2009; Nielsen, Munch & Nielsen, 2019). Som læringsdesign lægger Sprogfitness op til den refleksive tænkning, når de studerende med afsæt i forskning og teori om børns sprogtilegnelse udvikler, afprøver og videreudvikler didaktiske sproglegsdag, der skal fremme børns literacykompetencer og glæde ved sprog. Arbejdet munder ud i en sproglegsdag, hvor de studerende faciliterer legene. Der opstår en række uventede situationer, som de må forholde sig eksperimentelt refleksivt til, både undervejs og i den efterfølgende evaluering.

I RPL-tilgangen indgår praksis ikke alene som inspirations- og læringsrum, men også som et udviklingsrum, hvor underviser, studerende og fagprofessionelle sammen kan udvikle praksis (jf. Pjenggaard, 2018). Netop dette har været en del af målet med udviklingsarbejdet omkring Sprogfitness, der foruden den årlige sproglegsdag bl.a. har ført til faglige oplæg for professionelle, udvikling af to idehæfter til pædagogisk praksis, en hjemmeside, som formidler sproglegene og den bagvedliggende teori, samt en børnebog af Anne

Sofie Hammer, hvis karakter, Villads fra Valby, deltager i Sprogfitness. Den udviklingsfokuserede evaluering, som formidles i denne artikel, involverer målgruppen med henblik på implementering af ny viden i Sprogfitnessarbejdet.

Refleksiv praksislæring kan vokse frem i pædagoguddannelsen gennem en kritisk-konstruktiv dialog om Danmarks professionshøjskolestudieaktivitetsmodel (Pjengaard, 2016). Modellen opdeler undervisnings- og læringsaktiviteter i fire kvadranter, afhængigt af om det er underviseren eller den studerende, der har taget initiativet, og om det er en studieaktivitet, hvor en underviser eller kun studerende deltager. Sprogfitness imødekommer dette fokus på selvregulering og autonomi blandt de studerende ved at åbne for en række ekstracurriculære aktiviteter, fx formidling af konceptet til medstuderende og praktikere.

Evalueringen, som formidles i denne artikel, er resultatet af en sådan ekstracurriculær aktivitet. Den blev til på baggrund af fire studerendes initiativ, og den er planlagt og gennemført som et samarbejde mellem studerende og underviser og med inddragelse af repræsentanter fra målgruppen, nemlig børnene. Brugen af pronomenet "vi" indikerer, at der er tale om både studerende og underviser. Da børnene agerede eksperter, vil de i artiklen blive omtalt som ekspertgruppen.

Tidligere evalueringer af Sprogfitness

Ved afholdelsen af den første Sprogfitness lavede Lund og Jensen (2014) en samlet evaluering af projektet. Fokus var på det tværprofessionelle samarbejde mellem arrangørerne og indfrielsen af de oprindelige mål for projektet (minimum 2500 deltagende børn, efterfølgende anvendelse af det udarbejdede læringsmateriale og øget interesse for sprog). Evalueringen viste bl.a., at Sprogfitnessdagen havde en motiverende effekt på de professionelle pædagoger og lærere (Lund & Jensen, 2014). Det foranledigede i 2016 et forsknings- og udviklingsprojekt om pædagogisk-æstetisk sprogarbejde. Her var fokus på pædagogens kompetencer og motivation i forhold til at understøtte barnets sprogudvikling. Som en del af projektet gennemførte pædagogstuderende og pædagoger observationer ved Sprogfitness i 2016.

Resultaterne, som er formidlet i Drevsholt (2017), understreger vigtigheden af den voksnes rolle i forhold til at give barnet mulighed for at handle kompetent i en kulturel kontekst som fx Sprogfitness. Den aktuelle evaluering kan ses i forlængelse af projektet i 2016. Det er forsat den pædagogisk-æstetiske tilgang, som er i fokus, men hvor udgangspunktet tidligere har været den voksnes oplevelser og iagttagelser, vender vi nu blikket mod dem, det hele drejer sig om, børnene. Børnenes perspektiver afsøges med henblik på videre kvalificering af Sprogfitnesslegene og vores egen sprogpædagogiske praksis.

Barnets perspektiv

Enhver pædagogisk-didaktisk tilrettelagt aktivitet må som udgangspunkt have målgruppens interesse indlejret. Dog er denne interesse fortolket af den voksne, som tilrettelægger aktiviteten, og aktiviteten præges af den voksnes børnesyn, som er en stærkt regulerende mekanisme i samspillet med barnet (jf. Sommer, 2015). De seneste år er der imidlertid kommet et skærpet fokus på nødvendigheden af de professionelles inddragelse af brugerperspektivet i pædagogisk og socialt arbejde med børn (Warming, 2011). Barnets perspektiv er kommet i centrum.

Barnets perspektiv er forankret i FN's Børnekonvention (som Danmark ratificerede i 1991), der betoner barnets ret til at udtrykke egne synspunkter, som skal tillægges passende vægt i overensstemmelse med barnets alder og modenhed (Bekendtgørelse af Børnekonventionen, 1992, art. 12 & 13). Følgelig indgår barnets perspektiv og udtryk (såvel sproglige som kropslige og æstetiske) som centrale elementer i bekendtgørelsen om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer (2018). Inddragelse af barnets perspektiv er dermed blevet et ufravigeligt kvalitetskrav i pædagogiske læringsmiljøer og aktiviteter. Når vi vægter det i vores evaluering, er det således en del af, hvad der af Danmarks Evalueringsinstitut (2009) beskrives som et etisk, ontologisk og epistemologisk paradigmeskift inden for pædagogik og pædagogisk forskning.

Etisk er der formuleret krav om børns ret til medindflydelse på beslutninger vedrørende eget liv. Ontologisk er der sket en ændring i opfattelsen

af børn, der nu i langt højere grad betragtes som selvstændige, kompetente aktører, som beings. Epistemologisk har forskning inden for det sociale område generelt bevæget sig væk fra det positivistiske forskningsideal, og bl.a. barnets fænomenologi er blevet en undersøgelsesgenstand. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009; Sommer, 2010; 2015)

Barnets perspektiv tager udgangspunkt i, at det at være barn har værdi i sig selv, og at barnet er ekspert i eget liv (jf. Fargas Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010; Langsted, 1994). I vores faglige præcisering af begrebet trækker vi på Sommer, Hundeide og Samuelsson (2010), som skelner mellem børneperspektiv og barnets perspektiv. Det første af de to er den voksnes forsøg på at forstå børns erfaringer, oplevelser og handlinger. Det er et bevidst forsøg på at rekonstruere barnets eget perspektiv. Men hvor tæt det end måtte komme på børns oplevelsesverden, repræsenterer børneperspektivet den voksnes opfattelse af børnenes oplevelser og handlinger. Barnets perspektiv er derimod barnets egne oplevelser, forståelser, erfaringer og handlinger. Her er barnet subjekt i egen verden, og barnets fænomenologi er central. Med barnets perspektiv er der fokus på det enkelte barns individuelle oplevelse. Er der tale om mere end et enkelt barn, kan man således ikke generalisere til børns perspektiv. Der vil snarere være tale om børnenes perspektiver.

Barnets perspektiv er ikke en modsætning til børneperspektivet. Det er det perspektiv, den voksne forsøger at afdække gennem bl.a. undersøgelser og fortolkninger med fokus på barnets unikke oplevelse. Sommer (2015) holder de to børnesyn over for deres diametrale modsætning: det målstyrede barn. Dette børnesyn, der dominerer instruktionspædagogikken og den målstyrede didaktik, tager ikke udgangspunkt i, at det har værdi i sig selv at være barn. I stedet betragtes børnene som becoming, altså nogle, der er på vej til at blive voksne, og som skal kvalificeres bedst muligt til konkurrencesamfundet.

Mosaikmetoden

Med udgangspunkt i, at børnene er eksperter i eget liv, har vi gennemført, hvad vi kalder en eksplorativ, udviklingsfokuseret evaluering. Vi er

inspirerede af Patton (2008), ifølge hvem udnyttelsesfokuseret og udviklingsmæssig evaluering skal vurderes ud fra resultaternes intended use by intended users. Det er således væsentligt, at brugere og professionelle, der skal bruge resultaterne fra evalueringen, er involverede i processen, som sigter mod implementering af ny viden. Vi læner os op ad mosaikmetoden, en anvendelsesorienteret og deltagerbaseret tilgang til at gå på opdagelse i børns perspektiver og oplevelser af fænomener i deres hverdag. Metoden blev udviklet i 1999 med henblik på at få børns perspektiver i spil i forbindelse med evaluering af den britiske "Child and Family Services" og er siden blevet videreudviklet (Schwartz & Clark, 2017). Mosaikmetoden har de seneste år vundet udbredelse også inden for de danske dagtilbud, hvor den har været anvendt i forskningsregi (jf. Schwartz, Detlefsen & Clark, 2014-2015), og den er blevet en anvendt metode til udvikling af praksis (jf. Schwartz & Clark, 2017). Udgangspunktet er et børnesyn, der ser barnet som:

- Ekspert i eget liv
- Dygtig formidler
- Indehaver af rettigheder
- Aktiv deltager og meningsdanner

Idet den er teoretisk inspireret af bl.a. Reggio Emilia-pædagogikken, vægter metoden barnets kreativitet og evne til kritisk refleksion (Clark, 2005; Rinaldi, 2005). Med tanke på børns hundrede sprog kombineres traditionelle forskningstilgange som observation og interview med partcipatoriske metoder (fx fotografi og tegning), der giver mulighed for at følge barnets rettedhed. Barnets perspektiv søges således afdækket gennem et flerstrengt undersøgelsesdesign, hvor de forskellige partcipatoriske elementer giver undersøgeren mulighed for at nærme sig barnets perspektiv. De er som små mosaikstykker, der tilsammen kan danne et sammensat billede af børnenes individuelle og kollektive oplevelsesverden. Denne tilgang handler ikke om at afdække virkeligheden, præcis som den fremstår for det enkelte barn, men om samskabelse af viden og mening sammen med børnene (Clark, 2005; Clark & Moss, 2011).

Etiske overvejelser

Inddragelse af børnene i evalueringen sker på baggrund af et børnesyn, der betragter dem som

beings, som selvstændige individer, og de har derfor krav på behandling ud fra samme etiske retningslinjer, som kunne forventes at blive anvendt over for andre individer (jf. Kampmann, 2003). Alligevel afstedkommer inddragelse af børn som informanter særlige etiske overvejelser, bl.a. på grund af det underliggende, asymmetriske magtforhold mellem børn og voksne, som bevirker en vis form for sårbarhed.

Her adresseres nogle af de centrale overvejelser, vi gjorde os i forbindelse med projektet. Det drejer sig først og fremmest om informeret samtykke, som blev vanskeliggjort på grund af kort planlægningstid. Vi samarbejdede med et lokalt dagtilbud, og udvælgelsen af informantgruppen skete på baggrund af, hvilke børn der skulle deltage i Sprogfitness. Information om evaluering og anmodning om samtykke til fotografering og videooptagelse af barnet blev kommunikeret skriftligt til børnenes forældre. Anderledes forholdt det sig med børnene, der ikke kunne forventes at forstå evalueringens formål fuldt ud. Der lå derfor en stor udfordring for de studerende i deres første møde med børnene. Her skulle de forklare formålet med at undersøge Sprogfitness og præcisere, hvorfor vi gerne ville have dem med. På Sprogfitnessdagen viste det sig, at et forældrepar havde frabedt sig, at der blev taget billeder af deres barn. Endvidere havde to forældrepar ikke meldt tilbage, om deres børn måtte optræde på billeder. Vi havde misforstået kontaktpersonen fra børnenes institution og forventede, at samtlige forældre havde givet samtykke til børnenes fulde deltagelse. De studerende valgte at inddrage de tre børn i evalueringen, men opfordrede dem til ikke at optræde på billeder. Det var imidlertid svært at kontrollere undervejs i evalueringen, så ved dagens afslutning gennemgik de studerende film- og billedmaterialet for at slette eventuelle billeder af de tre børn, som i øvrigt ikke lod til at have følt sig forskelsbehandlet.

En forudset udfordring i forhold til informeret samtykke bestod i at understrege, at børnenes deltagelse var frivillig. Vores informantgruppe var udpeget til deltagelse i Sprogfitness fra institutionens side, men deres deltagelse i vores evalueringsprojektet var et ekstra element. Vi havde forinden en forventning om, at det ville være

svært for børnene at skelne evalueringen fra det generelle Sprogfitnessarrangement. På den måde kunne de have svært ved at forstå, at de havde mulighed for at takke nej til deltagelse i evalueringen. For at imødekomme denne udfordring havde underviser sat de studerende ind i, at det at lytte til barnet også indebærer at give barnet mulighed for ikke at udtrykke sig. Det skulle de være opmærksomme på gennem hele Sprogfitnessdagen, så børnene efter eget valg kunne gå ind og ud af dialogen med de studerende.

Eide og Winger (2005) beskriver balancen mellem at give barnet mulighed for at udtrykke sig og samtidig ikke at presse det, og de bemærker, *Listening to children is a balance between inviting the child to openness, but at the same time protecting the child from being manipulated.* (Eide & Winger, 2005, s. 77). Tolket i lidt bredere forstand vedrører den voksnes potentielle manipulation ikke blot tilskyndelse til deltagelse, men også påvirkningen af, hvad barnet udtrykker sig om. Med den asymmetriske magtrelation in mente kunne man forestille sig, at den voksne ubevidst kan komme til at tilskynde barnet til at dreje samtalen i en bestemt retning ved både sprogligt og kropsligt at afsløre, hvilke dele af barnets informationer hun finder mest interessant. Det er ikke muligt at sikre sig fuldt ud mod dette, men i vores optakt til evalueringen snakkede vi om, hvordan de studerende kunne imødekomme problemstillingen ved ikke at vise stor begejstring for enkelte udtalelser og handlinger, men i stedet kontinuerligt holde sig nysgerrige på børnenes lege og udtryk.

Indsamling af mosaikker

På selve Sprogfitnessdagen agerede underviser observatør, mens de studerende stod for at facilitere indsamling af mosaikker sammen med børnegruppen, som de på grund af en kort planlægningshorisont ikke havde mødt før. Mosaikindsamlingen indledtes med, at de studerende præsenterede sig selv, informerede om projektet og bad om børnenes samtykke til deltagelse. Børnene blev italesat som eksperter i leg, og efter en fælles begrebsafklaring af ordet "ekspert" fik hvert barn udleveret et badge med påskriften EKSPERT. Det fremhævede deres position som eksperter i undersøgelserne og var samtidig et forsøg på at udligne det asymmetriske magtforhold mellem børnene og de voksne studerende. Endelig var badgene et konkret produkt, som børnene kunne tage med sig efter indsatsen.

Med vægt på intentionen om samskabelse af viden var udgangspunktet, at børnene skulle være med til at bestemme måder, hvorpå man kunne evaluere legene, og hvad fokus skulle være. Helt konkret startede mosaikindsamlingen med, at børnene blev spurgt om, hvad en god og sjov leg er. Derpå fulgte en snak om, hvordan man kunne undersøge de mange sproglege. De studerende var i den forbindelse blevet instrueret i at følge børnenes forslag bedst muligt.

Hvert barn fik udleveret en iPad og blev efter en introduktion til kamerafunktionen bedt om at tage billeder og filme det, de fandt vigtigt undervejs. Billederne var en vigtig del af børnenes mosaikker og dannede udgangspunkt for et fotoeliciteret børneinterview, som fulgte efter Sprogfitnessdagen. iPad'en var valgt, da den har en stor skærm, og det var intentionen, at billederne undervejs kunne danne grundlag for metarefleksion over legen. Rent praktisk viste der sig at være nogle udfordringer forbundet med brugen af iPads. Børnegruppen var ikke vant til iPadbrugere, og de studerende måtte afsætte mere tid end forventet til at forklare tabletens fotofunktion. Desuden var det svært for de studerende at holde styr på de mange iPads undervejs. Alligevel blev iPad'en et vigtigt redskab i undersøgelserne, og det efterfølgende billedmateriale viste, at den sammen med billedmaterialet rent faktisk havde dannet

udgangspunkt for samtaler om de observerede fænomener undervejs.

De studerende havde planlagt at spørge ind til børnenes udtryk og billeder i løbet af dagen. For ikke at afbryde børnene i fordybelsen kom spørgsmål og metarefleksioner først i forlængelse af det, børnene havde engageret sig i. De studerende var blevet instrueret i at fordybe sig i udtrykkene sammen med børnene, med evalueringens formål for øje vel at mærke. Det viste sig at være svært at fastholde fokus på evalueringen, samtidig med at de fulgte børnenes initiativer og efterstræbte en symmetrisk relation i legen. Det diskuteres i kategorien den frie voksne (mere om datakategorier i det følgende). Sprogfitnessdagen blev afsluttet med fælles refleksion over dagens hændelser. Der blev sagt farvel med en highfive.

Som opfølgning på Sprogfitnessdagen afholdtes et møde mellem studerende og underviser. Vi samlede op på indtryk og observationer fra dagen og ledte indledningsvis efter tematiske sammenhænge i det indsamlede billedmateriale. Mødet dannede udgangspunkt for afslutningen af evalueringen med ekspertgruppen, som underviser besøgte i deres børnehave. Her fik de mulighed for at udfolde deres ind- og udtryk gennem et fotoeliciteret børneinterview (jf. Rasmussen, 2017). For at fastholde den eksplorative tilgang og lade børnene være medbestemmende var interviewet planlagt som en samtale med billederne som udgangspunkt. Børneinterviewet blev efterfulgt af et afsluttende møde mellem underviser og studerende, hvor børnenes udsagn blev diskuteret og sammenlignet.

Sprogfitnessdagen og de efterfølgende møder bidrog til et righoldigt datamateriale bestående af flere forskellige mosaikker:

- Børnenes billeder og film fra Sprogfitness
- Undervisers billeder og observationer fra Sprogfitness
- Studerendes observationer fra Sprogfitness
- Studerendes efterrefleksioner ved møder og gennem praksisfortællinger
- Lydoptagelser fra et fotoeliciteret børneinterview.

Behandling af data

Dataene er blevet kategoriseret ved meningskondensering (jf. Tangaard & Brinkmann, 2010). Efter Sprogfitnessdagen påbegyndte vi kondenseringen ved at lede efter indledende temaer. Det skete med udgangspunkt i vores observationer og ved overfladisk gennemgang af, hvad der viste sig at være et righoldigt billed- og filmmateriale. Ekspertgruppen havde dokumenteret Sprogfitnessdagen gennem flere end 7000 billeder og småfilm. Billed- og filmaterialet blev efterfølgende gennemgået grundigere som optakt til et fotoeliciteret børneinterview. Hundrede billeder blev udvalgt.

Kriteriet for udvælgelsen var, at billederne skulle udvælges ligeligt fra de forskellige iPads, og vi skulle have flest mulige motiver, situationer og udtryk repræsenteret. Det fotoeliciterede børneinterview indledtes med at brede billederne ud på bord, stole og gulv. Herefter gennemførtes interviewet som en samtale baseret på børnenes nedslag i billederne. Interviewet med ekspertgruppen bidrog til den videre kvantificering af mosaikmaterialet, der efterfølgende blev inddelt i meningsenheder. Afslutningsvis blev meningsenhederne kondenseret til tre kategorier, der syntes afgørende for børnenes oplevelse af Sprogfitness og den gode sproglek.

Kategorierne er efterfølgende blevet analyseret begrebsligt ud fra Bruners kulturpsykologi, der har været inddraget i undervisningen i forbindelse med diskussionen af en pædagogisk-æstetisk tilgang til Sprogdimensionen. Bruners kulturpsykologi og narrative tilgang er brugbar til formålet, idet den accentuerer det, som hører under det overordnede mål med Sprogfitness, nemlig at tilbyde fortællinger og kulturelle redskaber, sproglige såvel som kropslig-æstetiske, som muliggør og styrker barnets deltagelse i en given sociokulturel kontekst. Bruner opsummerer sin kulturpsykologiske tilgang til uddannelse i ni teser. De relevante teser vil blive inddraget og kort beskrevet i forbindelse med analysen af de tre kategorier. For en mere uddybende gennemgang af teorien henvises til Bruner (1996).

Den frie sproglek

Adspurgt direkte, hvad en god sproglek er, svarer ekspertgruppen fri leg. Fri leg bruges i flere kon-

tekster, men i pædagogiske sammenhænge vil tanken ofte glide hen på børnenes selvinitierede leg, der forløber uden den voksnes indblanding. Ifølge Kragh-Müller (2016) er legen imidlertid aldrig fri i den forstand, at børnene altid vil være underlagt muligheder og begrænsninger som resultat af den voksnes rammesætning. På den måde hænger den frie leg sammen med de øvrige kategorier, den frie voksne og det frie rum. Under interviewet var det ikke muligt at få børnene til at udfolde begrebet fri leg, og de bemærkede i øvrigt, at de vokseninitierede lege også var sjove.

På mødet efter Sprogfitness konstaterede vi, at vi i planlægningen af evalueringen ikke i tilstrækkelig grad havde forventningsafstemt med pædagogerne fra børnenes institution. Det var ikke blevet præciseret, hvem der tog hvilket ansvar for gruppen i evalueringsprocessen. De studerende mødte således gruppen med en forventning om, at deres egen rolle var begrænset til at lege og undersøge legene med børnene. Samtidig oplevede de undervejs, at de pædagoger og medhjælpere, som var med børnene, i nogen grad trak sig og overleverede en del af ansvaret for gruppen til de studerende. Det bevirkede, at ekspertgruppen havde langt friere tøjler end de andre børnegrupper, som deltog i Sprogfitness. Som resultat heraf interagerede børnene i højere grad med omgivelserne og med hinanden. De løb ind og ud mellem træer og buske og frem og tilbage mellem forskellige ting, som skulle undersøges nærmere. Børnene spredtes over et større areal end de andre grupper, men aldrig mere, end at de alligevel forblev samlet.

Gennem observationerne konstaterede vi, at de friere tøjler ikke forvirrede gruppen. I stedet oplevede vi, at den frie leg gav børnene lyst til at gå på videre opdagelse, entrere andres lege, skabe nye lege og invitere andre ind. Vi tolker derfor den frie leg som legen, der understøtter det, Bruner kalder barnets handleevne. I sin tese om identitet og selvværd fremhæver Bruner to universelle aspekter ved selvet, handleevne og vurdering. Vi mennesker ser os selv som aktivt handlende i mødet med verden og konstruerer vores selv herigenem. Udviklingen af selvet påvirkes af vurderingen af, hvorvidt vores handlinger opleves som succes eller fiasko. Succeskriterierne afhænger af vores handleevne, det vil sige de kompetencer, som vi

er i besiddelse af, men de er samtidig kulturelt specificerede. Vurderingen kommer også udefra, i vores tilfælde fra pædagoger og studerende. På den måde bliver den voksnes måde at vurdere og møde barnet på afgørende for barnets handleevne og selvregulering og dermed selvværd (Bruner, 1996).

Ekspertgruppen refererede til fri leg, men gennem hele Sprogfitnessarrangementet var de sammen med voksne, som fra tid til anden gik forrest, ved siden af eller bagved børnene i legen. I vores tolkning af børnenes mosaikstykker handler den frie leg derfor ikke nødvendigvis om den selvinitierede, voksenfri leg. Snarere handler det om at være fri til at handle. Den frie leg er legen, hvor barnet indgår som kompetent aktør.



Figur 1. Uddrag af mosaikken den frie leg.

Lignende observationer blev gjort i forbindelse med undersøgelserne af Sprogfitness i 2016. Her konstaterede observatører, at sproglegene havde en særlig effekt på børnene, når de studerende, som stod for en sprogleg, formåede at følge børnenes impulser. Samtidig blev det dog konstateret, at pædagoger, som var med børnegrupperne, kunne have en tendens til at fastholde børnene i deres vante roller. Selv under sproglegene blev den urolige dreng eller pige tysset på og dermed hæmmet og kontrolleret i legen (Drevsholt, 2017). Det modsatte skete i denne evaluering af Sprogfitness. Her blev ekspertgruppen mødt af voksne, som gav dem ekspertstatus og plads til og ansvar

for at udtrykke sig, som de selv fandt passende. De blev så at sige sat fri i legen.

Det frie rum

Som anden kategori har vi det frie rum. Det frie rum er socialt, rummeligt og rart at være i. Det kan udforskes og inspirere til leg.

I Aalborg afholdes Sprogfitness i Kildeparken, og det skyldes ikke alene, at stedet skal kunne rumme over 2500 mennesker. En af de oprindelige tanker bag Sprogfitness var ønsket om, at børnene skulle opleve et anderledes og fysisk større læringsrum og erfare, at læsning og historiefortælling ikke kun hører til i klasserummet og på biblioteket (Lund & Jensen, 2014). Dette har en effekt på børnene, hvilket blev understreget af ekspertgruppen.

Mosaikbilledet rummer kun et lille uddrag af de mange billeder, der viser, at børnene tildeler rummet en væsentlig betydning. Og de mærker og bruger hele rummet. Foruden blomsterbede, buske og parkens sø består billedmaterialet af et utal af billeder, hvor fotografen har vendt kameraet ned mod græsset eller op mod skyerne og de mange trækroner. Billeder som disse uden noget åbenlyst motiv kan måske forekomme randomiserede. Ved det efterfølgende interview blev det imidlertid klart, at samtlige snapshots havde en betydning. Børnene var optagede af samtlige billeder, og de var også opmærksomme på, hvilke billeder de selv og andre havde taget.

Foruden parkelementerne retter børnene opmærksomheden mod de andre ting, der sker. Det være sig sproglege i andre områder, en gående dame eller en tilfældigt parkeret blå bil. Som supplement til billederne belyser observationer fra dagen, at ekspertgruppen i højere grad end de andre børnegrupper gik på opdagelse i parken. Her dannede træer, buske og det store græsareal udgangspunkt for adskillige legeudtryk. Ekspertgruppen adresserede ikke rummet direkte, men man fornemmede dets betydning indirekte, når de talte om den frie leg. Adspurgt til billeder af blomsterne svarede de, at de var flotte.

Det frie rum danner udgangspunkt for det, som Bruner (1996) kalder eksternalisering, det vil sige frembringelse af værker, der synliggør tanker og



Figur 2. Uddrag af mosaikken det frie rum.

giver dem eksistens i den materielle virkelighed. Værkerne skabes i en kulturel kontekst og er mangeartede, fx kunst, videnskab og fælles bedrifter og udtryk. Frembringelsen af sådanne værker skaber gruppesolidaritet og sammenhold og bidrager til synliggørelse af den enkelte deltagers særegne kompetencer. Ekspertgruppen frembragte et utal af værker. Der var konkrete værker som billederne og filmene. Men også de mange forskellige legeudtryk kan betragtes som værker. De er produkter af en kollektiv æstetisk proces. Her er det frie rum en afgørende faktor. Ofte opstod en leg på baggrund af indtryk fra rummet. Det kunne fx observeres, at børnene startede en fangeleg, da de kom til nogle buske, som man kunne løbe ind i og omkring. Rummet indbød til fri leg og til at gå på opdagelse, som det her beskrives i en studerendes observationer fra dagen:

Da vi ventede på, at det blev vores tur til en af legene, opdagede nogle af børnene en statue af en nøgen dreng. Først var de lidt generte og tilbageholdende. Så snakkede vi lidt om, hvem det var,

hvorfor han stod der, hvorfor han var nøgen, og hvordan man kunne se, det var en dreng. Efter lidt tid begyndte de at røre ved statuen, de var stadig lidt flove og pjattede meget, som om det var forbudt.

Den frie voksne

Ved mødet efter Sprogfitnessdagen var de studerende opstemte og fortalte næsten i munden på hinanden om de mange sjove og vilde ting, de havde lavet med børnene. De fortalte, hvordan de selv havde fået rykket deres grænser og lært noget i samspillet med børnene. Adspurgte til selve evalueringen blev de tavse og indså, at den havde de glemt undervejs. Med en undersøgelsesform som mosaikmetoden, hvor barnet er med til at definere rammerne for undersøgelsen, er der en risiko for, at den voksne undersøger følger barnets rettedhed så meget, at hun glemmer det egentlige formål med undersøgelsen.

Netop dette skete for de studerende, til trods for at det var et opmærksomhedspunkt i de indledende forberedelser. Den metodiske brist kan i værste fald indebære, at man ender med at undersøge noget helt andet end det oprindeligt intenderede. I vores tilfælde har det dog ledt til en vigtig indsigt om den gode sprogleg. Vi kategoriserer den som den frie voksne.

Tidligere observationer af Sprogfitness fremhæver den voksne facilitators betydning for legen. Især tre faktorer fremhæves som betydningsfulde. Det drejer sig om den voksnes fortrolighed med legen, lyst til legen og opmærksomhed på børnene (Drevsholt, 2017). Disse observationer blev bekræftet og nuanceret i vores evaluering med ekspertgruppen. Gennem mosaikstykkerne har vi fået øje på forskellige faktorer, der bidrager til fænomenet den frie voksne. For det første handler det om at være fri i betydningen tilgængelig og nærværende. Helt konkret er den frie voksne ikke optaget af andre gøremål, men er fri til samværet med barnet.

Ved Sprogfitnessarrangementet var ekspertgruppen ledsaget af tre voksne pædagoger/medhjælpere fra deres institution, og dertil kom de fire studerende, som stod for gennemførelsen af evalueringen. Det var en privilegeret normering, som også havde en observérbar effekt på gruppen af børn og voksne. I stedet for konstant at skulle holde øje med børnegruppen kunne de enkelte voksne koncentrere sig om samtaler og leg og gå på opdagelse med et eller nogle få børn. Betoningen af tilgængelige og nærværende voksne rammer en aktuell problemstilling i relation til det sprogpædagogiske arbejde i dagtilbud, hvor det daglige sprogmiljø indbefatter en række uønskede afbrydelser. Eksempelvis beskriver Højholt (2017), hvordan nærværende dialoger mellem børn og pædagoger ofte afbrydes af både omgivelser og personer udefra, men også af den engagerede pædagog, der ikke kan blive i dialogen på grund af andre gøremål.



Figur 3. Uddrag af mosaikken den frie voksne.

Den frie voksne kan på forskellig vis træde ud af voksenrollen. Det ser vi flere eksempler på i mosaikstykkerne, men det bedste eksempel er måske, at de studerende glemte deres voksendefinerede rolle og opgave. De lod sig i bogstavelig forstand rive med i legen. Det kunne ske, fordi samværet med børnene var præget af oprigtig og gensidig respekt. Nysgerrige på børnenes indsigter satte de voksne parentes omkring deres oprindelige intentioner og lod barnet sætte dagsordenen. Ganske vist var det netop intentionen med det valgte undersøgelsesdesign. Det er dog interessant, at de studerende helt glemte det oprindelige formål for samværet med børnene. En af de studerende beskrev retrospektivt sin oplevelse af at give slip på sin vanlige rolle som den voksne, der sætter grænser:

Mens vi venter på at komme fra én leg til den næste, er nogle børn optagede af iPads, mens andre løber rundt og leger. En dreng kommer løbende efter en anden med en pind foran sig. Min umiddelbare reaktion er at stoppe drengen med pinden, men jeg vælger i stedet at se, hvad der sker. Jeg finder herefter min egen pind og går over og er med i legen med drengene. Vi leger, at vores pinde er lyssværd og leger fægtekamp.

Blandt mosaikstykkerne ses adskillige eksempler på vedvarende fælles tænkning, nemlig at samtalen udvikles og udvides som et intellektuelt sam-

arbejde om et givent koncept (jf. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Denne intense læringsproces leder til Bruners tese om interaktion. Ifølge Bruner er vores mentale processer grundlæggende sociale og formes gennem deltagelse i kultur. Ud fra den opfattelse vil læring altid være en interaktiv proces. Som bærer af den kultur, der definerer succeskriterierne for børnenes handlinger, påhviler der derfor den voksne et stort ansvar i forhold til at give barnet mulighed for deltagelse. Dog kan interaktionen med barnet være præget af den voksnes bagvedliggende intentionelitet, som præger dialogen og synliggør det asymmetriske magtforhold (jf. Drevsholt 2017). Det var de studerende og børnene umiddelbart fri for. Mosaikbilledet af den frie voksne viser en voksen, der er engageret i samværet med børnene. Det er en voksen, som både er med på alvor og på sjov.

Det samlede billede

Med udgangspunkt i de forskellige mosaikstykker var vi i stand til at skabe et billede af, hvordan Sprogfitness kan opleves i børnehøjde. Det er og bliver vores eget konstruerede billede og ikke en direkte gengivelse af børnenes perspektiver.

Men ved at lytte til børnene og gøre os erfaringer sammen med dem har vi forsøgt at skitsere fænomenet bedst muligt. Børneekspertgruppen gik foran og viste os, hvad de fandt vigtigt. Mange af nedslagene understøtter tidligere observationer, men samarbejdet med børneekspertgruppen bidrog også med nye indsigter, som har kvalificeret sproglegene fremadrettet. Børnene flyttede vores oprindelige fokus på de enkelte sproglege til det overordnede arrangement. De fokuserede på den frie leg, den frie voksne og det frie rum.

Samlet set vedrører kategorierne børnenes handlingsfrihed, som i høj grad afhænger af den voksnes erkendelse af børnenes perspektiver. Bevidstheden om alternative perspektiver frigør den voksne fra den vante tænkning og muliggør tilrettelæggelsen af en fælles læreproces gennem en kollektiv søgning efter sammenhæng og mening. På den måde kan den gode sproglege altså både være den didaktisk tilrettelagte leg med ord og den improviserede udforskning af nogle buske eller en statue. Men vigtigt for børnenes oplevelse er det, at den voksne ser dem som kompetente aktører.

Som evalueringsform er mosaikmetoden sensitiv i forhold til miljøet og de involverede personer, hvilket synes at være såvel metodens styrke som svaghed. Vi oplevede, at de studerende blev så



engagerede i børnenes leg, at de tabte fokusset på det bagvedliggende formål med samværet, nemlig evalueringen. Omvendt førte netop dette til viden om betydningen af den voksnes engagement i interaktionen. Indsigterne fra evalueringen har været medtænkt i planlægningen af de efterfølgende Sprogfitnessarrangementer. Vi er blevet mere opmærksomme på vigtigheden af at invitere børnene ind som medskabere i legen, hvilket kommer til udtryk i de didaktiske sproglegsdesign. Evalueringen har ligeledes vist sig nyttig i forhold til de helt overordnede rammer i det lokale Sprogfitnessarrangement. Med fokus på omgivelserne valgte vi ved arrangementet i Aalborg i 2018 at flytte det ene legeområde. Vi ønskede ganske enkelt at skabe et friere rum med mere lys og mere plads til den frie leg.

Evalueringen var et ekstra element i det overordnede, refleksive læringsdesign for Sprogfitness, og den muliggjorde et samarbejde mellem underviser, studerende og målgruppen for de pædagogiske initiativer. Vi, der deltog i evalueringen, har hver især gjort os nogle erfaringer, som vi kan trække på fremadrettet. Underviser har brugt indsigter fra evalueringen i undervisning og i det videre udviklingsarbejde med Sprogfitness. De studerende fik en viden, som muliggjorde en øjeblikkelig ændring af egen praksis. Som eksempel på den refleksive kobling mellem teoretisk og professionel praksis nævnte de den pludselige erkendelse af, at de ofte ureflekteret ville gribe unødvendigt og forstyrrende ind i børnenes leg. Med barnets perspektiv for øje satte de parentes om den vanlige rolle som voksne, der sætter grænser, og gik i stedet ind i legen, som de udviklede sammen med børnene. For børnene betød evalueringen noget andet. For dem handlede det først om fremmest om, at de havde haft en sjov dag til Sprogfitness.

Litteratur

- Bekendtgørelse af Børnekonventionen. (1992). Bekendtgørelse af FN-konvention af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder (BKl nr 6 af 16/01/1992). Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=60837>*
- Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer. (2018). Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer (BEK nr 968 af 28/06/2018) Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=202350>*
- Bjerre, J. (2016). Refleksiv praksislæring mellem mesterlære og formel uddannelse. CEPRASriben, 20, 36-41.*
- Bruner, J.S. (1996). The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.*
- Clark, A. (2005). Ways of Seeing: Using the Mosaic Approach to Listen to Young Children's Perspectives. I: A. Clark, A.T. Kjærholt & P. Moss (red.): Beyond Listening – Children's Perspectives on Early Childhood Services, 29-50. Bristol: The Policy Press.*
- Clark, A. & Moss, P. (2011). Listening to Young Children – The Mosaic Approach. London: Jessica Kingsley Publishers.*
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009). Børneperspektiver. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet fra: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/B%C3%B8rneperspektiver%202009.pdf>*
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan. Hentet fra: <https://archive.org/details/democracyandedu00dewegoog>*
- Dewey, J. (2009). Hvordan vi tænker - en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen. Århus: Klim.*
- Drevsholt, K.M. (2017). Når sproget giver mening i praksis. UCN Perspektiv, 1, 24-35.*
- Eide, B.J. & Winger, N. (2005). From the Children's Point of View: Methodological and Ethical Challenges. I: A. Clark, A.T. Kjærholt, & P. Moss (red.): Beyond Listening – Children's Perspectives on Early Childhood Services, 71-89. Bristol: The Policy Press.*
- Fargas Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. Journal of Early Childhood Research, 8(2), 175-192.*
- Horn, L.H., Jensen, C.G., Kjærgaard, T., Lukassen, N.B., Sørensen, I.M. & Valbak-Andersen, C. (2019). Hvidbog om Refleksiv Praksislæring – En læringstilgang for professionshøjskoler og erhvervsakademier. Programmet for Refleksiv Praksislæring. Aalborg: Professionshøjskolen UCN.*
- Højholt, M. (2017). Please do Not Disturb. Om at opretholde og skærpe nærværende dialoger mellem børn og pædagoger i børnehaver. Nordic Early Childhood Education Research Journal, 14(4), 1-16.*
- Kampmann, J. (2003). Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I: E. Gulløv, & S. Højlund: Feltarbejde blandt børn – Metodologi og etik i etnografisk børneforskning, 167-183. København: Nordisk Forlag.*
- Kragh-Müller, G. (2016). Legens betydning for børns udvikling. I: D.T. Gravesen (red.): Pædagogik i dagtilbud, 24-40. København: Hans Reitzels Forlag.*

Langsted, O. (1994). *Looking at Quality from the Child's Perspective*. I: P. Moss & A. Pence (red.): *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*, 28-42. London: Paul Chapman Publishing.

Lund, B. & Jensen, A.A. (2014). *Sproglig opmærksomhed gennem leg og bevægelse: En rapport om projekt Sprogfitness*. Aalborg: Aalborg Universitet.

Nielsen, L.S., Munch, P. & Nielsen, A. (2019). *Praksisnær forskning – dannelse af professionel identitet gennem reflektiv praksislæring*. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 62-66.

Næsby, T. (2016). *Refleksiv praksislæring og reflektiv metodologi – Hvordan ser vi, at den pædagogstuderende reflekterer?* *CEPRA-Striben*, 20, 42-51.

Patton, M.Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. London: Sage Publications.

Pjengaard, S. (2016). *Refleksiv praksislæring i relation til den klassiske læringspsykologi*. *CEPRA-Striben*, 20, 10-19.

Pjengaard, S. (2018). *Afsluttende uvidenskabeligt efterskrift med fokus på reflektiv praksislæring*. I: S. Pjengaard (red.): *Elevens læring og dannelse: Fem læringspsykologiske forståelser af motivation, identitet, læring og dannelse*, 321-332. Frederikshavn: Dafolo.

Rasmussen, K. (2017). *Det foto-eliciterede interview*. I: J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (red.): *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.

Rinaldi, C. (2005). *Documentation and Assessment: What is the Relationship?* I: A. Clark, A.T. Kjærholt & P. Moss (red.): *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, 17-28. Bristol: Policy Press.

Schwartz, P. & Clark, A. (2017). *Småbørnsperspektiver – En tilgængelig, gyldig og nødvendig feedback for udvikling af praksis i dagtilbud*. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 54, 5-14.

Schwartz, P., Detlefsen, L. & Clark, A. (2014/2015). *Professionals Seeking Children's Perspectives*. Summary Paper. Hentet fra: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-11/Professionals%20seeking%20childrens%20perspectives.pdf>

Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sommer, D. (2015). *Barndom. Historiske forandringer i børnesyn og inddragelse af barnets perspektiv*. I: D. Cecchin (red.): *Barndomspædagogik i dagtilbud*, 47-71. København: Akademisk Forlag.

Sommer, D., Hundeide, K. & Samuelsson, I. P. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Dordrecht: Springer.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to End of Key stage 1*. Nottingham: Department for Education and Skills.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*, 29-53. København: Hans Reitzels Forlag.

Warming, H. (2011). *Børneperspektiver: Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.

