

NÅR SPROGET GIVER MENING I PRAKSIS

Om Sprogfitness og effekten af en pædagogisk-æstetisk tilgang til sprogarbejdet i dagtilbud

Tekst: **Kasper Moes Drevsholt**
Adjunkt, Pædagoguddannelsen, UCN

Denne artikel formidler resultatet af et aktionsforskningsprojekt vedrørende effekten af en pædagogisk-æstetisk tilgang til sprogarbejdet i dagtilbud. Øget viden om sprogets betydning for barnets sociale og emotionelle udvikling og læring samt politisk bevågenhed har sat sproget højt på dagsordenen i danske dagtilbud. Men det er langt fra alle dagtilbud, der har sprogarbejdet integreret som en del af den pædagogiske kerneopgave med langsigtet kombination af sproglige, sociale og kognitivt meningsfulde interaktioner.

I denne artikel flytter jeg fokus fra barnet og stiller i stedet skarpt på pædagogen og dennes rolle i sprogarbejdet. Udgangspunktet har været projektet Sprogfitness, et samarbejde mellem Aalborg Bibliotekerne og pædagoguddannelsen ved UCN omkring kombinationen af leg og sprog.

Med udgangspunkt i Sprogfitness-legene har jeg undersøgt, hvilken effekt en pædagogisk-æstetisk tilgang har for pædagogens engagement i sprogarbejdet og for kvalificering af sproglige praksisformer i dagtilbud. Dette er sket i tæt samarbejde med studerende og pædagoger, hvis praksis der forskes i.

Resultaterne peger på, at den pædagogisk-æstetiske tilgang kan bidrage til synliggørelse af ikke kun barnets, men også pædagogens kompetencer. Derved fremmes lysten til gensidig udveksling af viden og ideer til gavn for barnets sprogudvikling og

pædagogens oplevelse af meningsfuldhed.

Artiklen indledes med en redegørelse for projektets udgangspunkt. Herefter følger en gennemgang af teoretiske og metodiske overvejelser, inden jeg i artiklens sidste del fremhæver væsentlige resultater fra projektet.

Sprogarbejdet i dagtilbud

Sprog betyder alverden, ikke mindst for børnene.

Sproget er en central del af læring, tænkning og problemløsning, og det er således af afgørende betydning for barnets personlige og sociale udvikling og trivsel generelt. Men sproget kommer ikke af sig selv, og allerede fra 1-årsalderen kan der registreres forskelle i børnenes sproglige kompetencer, som danner udgangspunkt for barnets senere læring i skolen (Bleses, Jensen, Nielsen, Sehested, & Sjö, 2016; Bleses, Makransky, Dale, Højen & Aktürk, 2016; Thomsen, 2015). Den øgede viden om sprogets betydning for barnets sociale og emotionelle udvikling og læring samt den politiske bevågenhed har sat arbejdet med børns sprogudvikling højt på dagsordenen.

Børns sproglige udvikling fokuseres i dagtilbudsloven som et af læreplanstemaerne fra 2004. Dette fokus skærpes i 2007 med krav om sprogvurdering af alle 3-årige, et krav, som justeres i 2010 til udelukkende at gælde i de tilfælde, hvor der vurderes at være et potentielt behov for sprogstimulering. Og børns sprogudvikling er fortsat i fokus i det aktuelle arbejde med en styrket

læreplan i dagtilbud. Den politiske prioritering af arbejdet med børns sprogudvikling understreges desuden af muligheden for at møde forældre med økonomiske sanktioner, hvis de nægter at lade deres barn deltage i sprogvurdering og en eventuel sprogstimulering, i tilfælde hvor der vurderes at være behov herfor (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016a og 2016b).

Sprogudviklingen betragtes altså som en samfundsmæssig opgave, hvilket stiller store krav til det pædagogiske personale, og vi har således været vidne til et utal af bogudgivelser og udbud af kurser, der alle giver bud på god sprogpædagogisk praksis.

Imidlertid viser undersøgelser, at sprogarbejdet langt fra er optimalt i alle institutioner. Et studie af kvaliteten af sprogmiljøer i danske børnehaver konkluderer, at pædagogerne fortsat mangler pædagogiske redskaber og strategier til at fremme børns sproglige og kognitive udvikling såvel som en intentionel, evidensbaseret strukturering af det fysiske læringsmiljø (Marcussen-Brown, 2015).

Dette vidner om et behov for udvikling af pædagogerne kompetencer, et behov, der bl.a. pointeres af Marcussen Brown (2015 og 2017). Men man bør spørge sig selv, hvordan dette sker bedst muligt. Tendensen er, at man fortsat forsøger at øge pædagogernes viden om sprog, og udfordringen bliver at få koblet den lingvistiske viden på samtlige elementer, der påvirker barnets sprogmiljø, herunder rutinesituationer, spontane og planlagte aktiviteter og interaktioner



Fotograf: Kasper Moes Drevesholt

På billedet fra Sprogfitness 2016 er en medarbejder fra Aalborgbibliotekerne ved at 'varme op' med en gruppe børn inden sproglegene. Optakten skaber fælles fokus og motiverer børnene til de kommende lege. Parykken er en del af Sprogfitnesskonceptet og tjener det formål at skabe overskuelighed ved at fremhæve, hvem der står for legene. Desuden indbyder parykken til sjov og ballade, og pædagogstuderende italesætter, at den bidrager til en mere løssluppen rolle som facilitator af legen.

med børn og voksne, det fysiske miljø samt kontinuiteten mellem institution og hjem.¹

I dette projekt har tilgangen været en anden. Pædagoger har en række særlige kompetencer i forhold til at understøtte barnets sociale og emotionelle udvikling og en naturlig tilgang til leg. Dette er vigtige forudsætninger for arbejdet med barnets sprogtilegnelse, der jf. Thomsen (2015, s. 105) "*bedst fremmes ved langsigtet at kombinere sproglige, sociale og kognitivt meningsfulde interaktioner*".

Målet med projektet har derfor været at bidrage til synliggørelse og optimering af allerede eksisterende pædagogiske redskaber og strategier til at fremme børns sproglige og kommunikative kompetencer. Dette er forsøgt med udgangspunkt i, hvad jeg i artiklen

vil præsentere som en *pædagogisk-æstetisk* tilgang til sprogarbejdet.

Projektet

Projektets udgangspunkt er Sprogfitness, en årlig sproglegsdag, der kombinerer sprog, leg, sansning og bevægelse. Her mødes børn og voksne omkring aktiviteter, der foruden et konkret sprogligt fokus rummer andre former for ind- og udtryk.

Sprogfitness henvender sig især til de 5-7-årige og blev første gang afholdt i 2014 med støtte fra Kulturstyrelsen. Det skete på Aalborg Bibliotekernes initiativ og i samarbejde med Børnehaven Fyrtårnet, Herningvej Skole og pædagoguddannelsen i Aalborg. Med det overordnede mål at skabe glæde ved sprog, bevægelse og læsning indgik de forskellige parter i et tvær-

professionelt samarbejde omkring udarbejdelse af et idékatalog og afholdelse af en Sprogfitnessdag i Aalborg.

Samarbejdet mellem Aalborg bibliotekerne og UCN fortsatte, og Sprogfitness er efterfølgende blevet videreudviklet og afholdt i 2015 og 2016 med bred opbakning fra lokale institutioner gennem deltagelse på Sprogfitnessdagen. I 2016 blev Sprogfitnessarrangementet regionalt, og i 2017 bliver det en national begivenhed, så børn og pædagoger landet over vil blive inviteret til leg med ord.

Konceptet Sprogfitness er i forsat udvikling og har været afholdt med forskellige fokus. I 2015 var temaet inklusion, og i 2016 udgjorde børnebogskarakteren Villads fra Valby det tematiske omdrejningspunkt.



Fotograf: Kasper Moes Dreveholt

På øjebliksbilledet fra legen Dyreimitation ses studerende og børn fordybet i en fælles fortælling om dyreriget gennem sproglige og kropslige udtryk.

Sproglegene som æstetiske afprøvninger i samarbejdet omkring Sprogfitness skaber bibliotekerne den formelle ramme for arrangementet, mens selve legene designes af pædagogstuderende og tænkes ind i et pædagogisk, sproginkluderende arbejde. Opgaven for de studerende er således ikke blot at designe en sprogøvelse, men samtidig at facilitere kollektive læreprocesser, hvor det enkelte individ får mulighed for at indgå som del af et større fælles udtryk.

Med dette mål for øje designes legene som æstetiske afprøvninger. Som teoretisk ramme læner vi os op ad Austring og Sørensens (2006) definition af æstetik som et nutidigt begreb:

Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser (Austring og Sørensens, 2006, s. 68).

Et eksempel på sproglegen som æstetisk medie er legen Dyreimitation fra Sprogfitness 2016. I legen arbejdes med børnenes begrebsforståelse og en række andre kommunikative kompetencer i en sproglig og kropslig fortælling,

hvor børn og voksne sammen fortolker verden, her dyreriget. Dette sker ved at deltagerens personlige indtryk af verden formes i et fælles udtryk. Formen, som i dette tilfælde både er den verbalsproglige form, kroppen og stemmen, er symbolsk i sin reference til dyrene og fortællingens indhold, og den er sanselig i den forstand, at det kommunikative udtryk henvender sig til én eller flere sanser. For eksempel benytter den voksne på billedet sig at et kropssprog, der henvender sig til synssansen, når han agerer løve.

Austring og Sørensens (2006) argumenterer for en didaktisk vekslen mellem tre sideordnede, analytisk forskellige, men i praksis ofte uadskillelige læringstilgange:

1. EMPIRISK LÆRING
2. ÆSTETISK LÆRING
3. DISKURSIV LÆRING

Den empiriske læringsmåde er det direkte sansede møde med verden, som medfører en tavs, kropsligt forankret viden. Den æstetiske læringsmåde er et æstetisk-symbolsk møde med verden, hvor de sanselige, følelsesmæssige og refleksive erfaringer bearbejdes gennem produktion eller perception af æstetiske udtryk. Den diskursive læringsmåde er et teoretisk-repræsentativt møde med verden gennem abstrakt symboldannelse som fortolknings- og formidlingsredskab. Denne læringsmåde er ofte den dominerende i uddannelsesmæssig kontekst, hvor virkeligheden søges beskrevet teoretisk-analytisk.

Disse tre læringstilgange kan forenes i den æstetiske læringsproces. Som vi så det i legen 'dyreimitation', gør den æstetiske mediering det muligt for deltagerne at omsætte deres indtryk af verden (perceptuelle såvel som emotionelle) til æstetiske formudtryk, som giver mulighed for diskursiv refleksion over kommunikation om sig selv og verden (jf. Austring og Sørensens, 2006).

Med afsæt i Austring og Sørensens (2006) definition af æstetik og

beskrivelse af æstetiske læreprocesser, og med betoning af kommunikationens sociale aspekt, kan sprogarbejdet ud fra en æstetisk tilgang defineres som:

SPROGUDVIKLENDE
INDSATS MED IND-
DRAGELSE AF SOCIALE
OG EMOTIONELLE
ASPEKTER Gennem
PERCEPTUELLE OG
EMOTIONELLE
STIMULI OG ÆSTETISK
MEDIERING.

Med begrebet pædagogisk-æstetisk tilgang til sprogarbejdet i dagtilbud, menes, at sprogarbejdet integreres i den øvrige pædagogiske indsats. Det sker, hvis sprogindsatsen bliver en del af den daglige pædagogiske praksis og betragtes som en del af løsningen på den pædagogiske kerneopgave. I dagtilbudsloven lægges der op til, at sprogarbejdet inddrages i den generelle pædagogiske indsats omkring barnets trivsel, udvikling og læring, og i den aktuelt gældende vejledning om dagtilbud fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling præciseres det, at ikke blot den diskursive dimension skal prioriteres:

Muligheden for udvikling af sproglige færdigheder skal forstås i bred forstand, så det også omfatter f.eks. talesprog, skriftsprog, tegnsprog, kropssprog, billedsprog og matematisk sprog. Det er derfor ikke blot det verbale sprog, men også det nonverbale sprog som udtryksmåde, dagtilbuddene og personalet skal fokusere på i den pædagogiske indsats (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015, s. 170)

Den pædagogisk-æstetiske tilgang til sprogarbejdet i dagtilbud synes således oplagt, men det fordrer en bevidsthed omkring sproget og dets funktion i forhold til interaktion, tænkning m.m. Som pointeret af bl.a. Thomsen (2015) kan et ensidigt fokus på barnets sprog ud fra sprogvurderinger m.m. imidlertid resultere i uhensigtsmæssige fortolkninger

af den (sprog-)pædagogiske opgave, som kan lede til en kompensatorisk tilgang til barnet.

Sprogfitnesslegene som afsæt for det aktuelle projekt

I forbindelse med den første afholdelse af Sprogfitnesslegene udarbejdede Lund og Jensen (2014) en evaluerende rapport om legene og deres effekt. Evalueringen peger på en øget interesse hos pædagogerne for at arbejde med sprog og for selv at tilegne sig mere viden om arbejdet med børns sprogudvikling. Forfatterne bag rapporten bemærker:

I den læseforberedende fase er der behov for viden om, hvad der har betydning for stimulering af børns lyst til at kunne læse, og hvilke forudsætninger læsning stiller. I den forstand er det et værdifuldt resultat af Sprogfitness, at en overvældende andel af de pædagoger, der har deltaget, udtrykker ønske om at få mere viden om sprogstimulering (Lund og Jensen, 2014).

I mit projekt har jeg taget udgangspunkt i disse betragtninger og deres relevans i forhold til det italesatte behov for opkvalificering af pædagogers kompetencer til at understøtte børns sproglige og kognitive udvikling. Således har jeg med fokus på kollektive æstetiske læreprocesser undersøgt Sprogfitnesslegenes meningsskabende effekt og betydningen heraf i forhold til kvalificering af sproglige praksisformer i dagtilbud. Det har altså ikke drejet sig om planlagte sprogindsatser alene, men i lige så høj grad om opmærksomheden på sprogets anvendelse og betydning i den øvrige pædagogiske praksis. Jeg har arbejdet ud fra det overordnede undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan kan æstetiske udtryksformer bidrage til øget fokus på og optimering af sprogarbejdet i dagtilbud?

Aktionsforskning

Mine undersøgelser er gennemført som aktionsforskning med et flerstrengt undersøgelsesdesign.

Aktionsforskning er en kvalitativ form for forskning, der baserer sig på sammenhængen mellem erkendelse og forandringsprocesser. Udgangspunktet for denne metode er, at den relevante viden skabes gennem forandringer igangsat af både undersøger og projektdeltagere fra praksis. Forskningen sker således i

tæt samarbejde med de projektdeltagere, hvis praksis der forskes i (Lauersen, 2012; Kildedal & Lauersen, 2012).

I forløbet har jeg så at sige stået på to ben. På den ene side har jeg samarbejdet med praksis gennem såkaldte workshops, og parallelt hermed har jeg, på den anden side, i samarbejde med Aalborg Bibliotekerne og studerende arbejdet frem mod afholdelsen af Sprogfitnessbegivenheden.

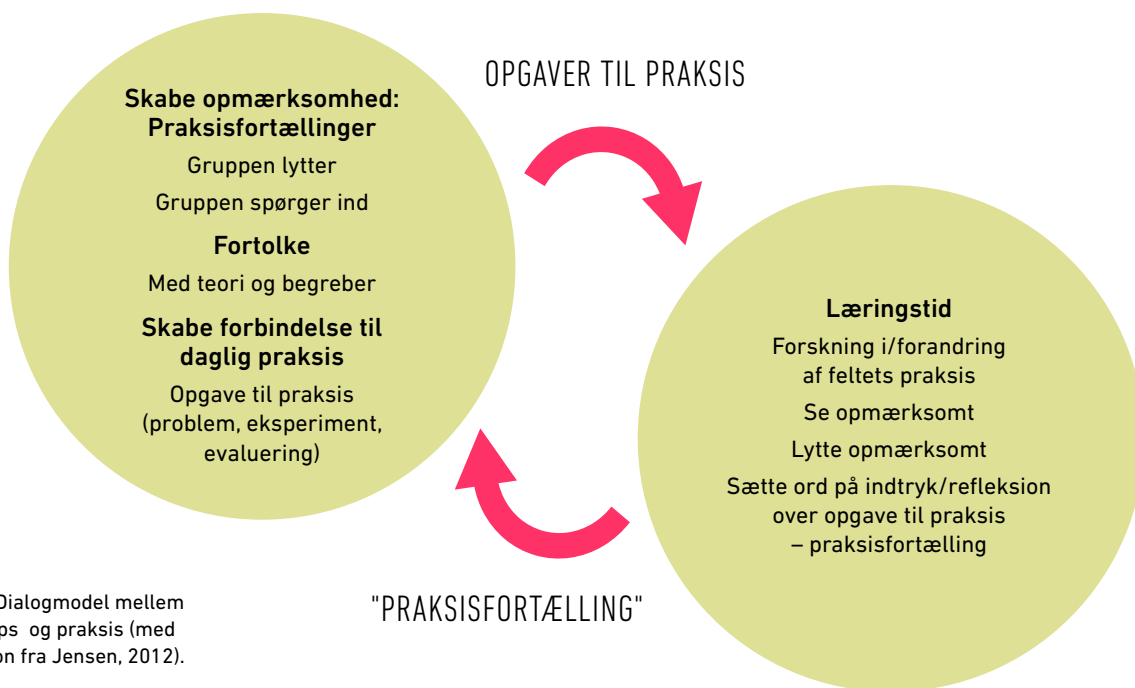
Samarbejdet med praksis i workshops

Jeg har undersøgt sprogpædagogisk praksis i samarbejde med ansatte fra to lokale institutioner. Fra den ene institution, en børnehave, deltog tre pædagoger. Fra den anden, en integreret institution, deltog en fastansat pædagogmedhjælper og institutionens sprogpædagog, som foruden at have deltaget i forskellige kurser om emnet har flere års erfaring med arbejdet med børns sprogudvikling. Af logistiske årsager har jeg arbejdet med de to institutioner hver for sig.

Inden projektets start er deltagerne blevet bedt om at svare på spørgsmål om forventninger til deltagelse i projektet samt syn på og erfaringer med arbejdet med børns sprogudvikling. Svarene har været med til at skabe en rød tråd i projektet og har dannet udgangspunkt for den afsluttende evaluering.

Workshoppene er tilrettelagt med inspiration fra Jensen (2012). De er bygget op efter et cyklisk design, der starter med identifikation af udfordringer og udviklingspotentiale med henblik på at skabe løsningsforslag og teoretiske tilgange til forskning i egen praksis. Disse løsningsforslag afprøves efterfølgende i praksis, og evaluering heraf danner udgangspunkt for den efterfølgende workshop, hvor udfordringer og udviklingspotentiale atter er genstand for undersøgelse.

Forbindelsen fra workshoppene til praksis skabes gennem arbejdet med styrkelse af børns sprogudvikling gennem kollektive æstetiske læreprocesser. På den ene side arbejder vi med den konkrete sprogstimulerende indsats i de to institutioner, og samtidig hermed undersøger vi på den anden side betydningen af den æstetiske tilgang i forhold til pædagogens oplevelse af mening i sprogarbejdet. Vi arbejder derfor ind i praksis gennem refleksion og



Figur 1. Dialogmodel mellem workshops og praksis (med inspiration fra Jensen, 2012).

begreber, som kan anvendes som redskaber til at udforske praksis gennem afprøvning, indsamling af data og identifikation af problemstillinger.

Forbindelsen den anden vej, fra praksis til workshoppen, sker gennem projektdeltagernes indsamling af data om sprogarbejdet i deres daglige pædagogiske praksis. En af metoderne til at støtte dem heri har været at formulere en eksperimenterende 'opgave' ud fra et oplevet behov. Denne opgave afprøves i praksis, og projektdeltagerne er blevet bedt om at medbringe praksisfortællinger, her forstået i meget bred forstand som produkter, der støtter projektdeltagernes formidling af erfaringer og observationer, fx fotos.

Projektdeltagerne har mødt disse opgaver med begejstring og har bemærket effekten heraf i forhold til at fastholde dem i projektet i perioderne imellem workshoppen. Det har imidlertid været en udfordring for dem at finde tid til produktionen af de såkaldte praksisfortællinger i, hvad de oplever som en travl hverdag. Således har visse produkter begrænset sig til observationer i notatform med henblik på mundtlig overlevering. Disse observationer er blevet ført til referat ved hver workshop. Sammenkoblingen mellem workshop og praksis er illustreret i denne model for workshoppen, inspireret af Jensen (2012).

Drivkraften i workshoppen har været projektdeltagernes konkrete problemstillinger og behov for forandringer og dermed behov for viden og redskaber til at eksperimenterere. På den måde er forandringer og indsamlet empiri knyttet til en lokal kontekst, men gennem udvikling af teori og efterfølgende afprøvning i praksis tilstræbtes at fremdrage mere almene aspekter ud af det kontekstuelle.

Her har det først og fremmest været mit job i forskerrollen at rette opmærksomheden mod den almene viden, men det er sket i samspil med projektdeltagerne, bl.a. i forbindelse med evaluering af deres eksperimenter fra praksis. For at imødekomme det faktum, at nedslag i og fortolkning af data præges af en vis subjektivitet, har jeg ekspliciteret mine opdagelser gennem omskrivning til praksisfortællinger, som jeg efterfølgende har præsenteret for projektdeltagerne. Med denne metode anvender jeg selv en æstetisk udtryksform, hvis styrke er, at den netop kan rumme subjektivitet og merbetydning. Praksisfortællingerne fortæller således ikke én endegyldig sandhed, men illustrerer fokuspunkter fra undersøgerens side, som projektdeltagerne så efterfølgende har kunnet forholde sig til. Disse har sammen med det indledende forventningsskema dannet udgangspunkt for dialogen ved den afsluttende evaluering.

Inddragelse af studerende Foruden

workshoppen har jeg indsamlet empiri i forbindelse studerendes arbejde med Sprogfitness i undervisningen. Op mod 200 studerende har været engagerede i projektet, men to hold a ca. 30 studerende har haft et forløb med design og afprøvning af sproglege før deltagelse i Sprogfitness 2016. I denne artikel vil jeg trække på observationer foretaget af studerende på Sprogfitnessdagen samt data fra et bachelorprojekt, som to studerende har skrevet i tilknytning til projektet.

Til selve Sprogfitnessdagen bidrog syv studerende særskilt med observationer af Sprogfitnesslegene. Fokus for observationerne har været på spillet mellem børn og voksne og på sproglegenes motiverende effekt hos:

- DE DELTAGENDE BØRN
- DE STUDERENDE, SOM AFVIKLER LEGENE
- DE OBSERVERENDE/ DELTAGENDE PÆDAGOGER, SOM LEDSAGER BØRNENE

Foruden at observere samspillet mellem de involverede personer i legene blev observatørerne bedt om at forholde sig subjektivt til det, de havde registreret. Sideløbende med observationerne tog en af de studerende billeder og filmede dele af de observerede lege. Observationerne er blevet sammenholdt med projektdeltagernes observationer og erfaringer fra pædagogisk praksis.

Endelig har to studerende været tilknyttet projektet med deres bachelorprojekt. Her har fokus været på børnene og ikke på praksisudøverne. Til projektet har de studerende indsamlet lyd og filmoptagelse af børneinterviews og sproglege, som de har stillet til min rådighed.

Indsamlet data

Aktionsforskningstilgangen og min inddragelse af både praksisudøvere og studerende har tilført flere perspektiver, og jeg trækker i denne artikel på et datamateriale bestående af:

- Referater og optagelser fra workshops med projektdeltagere fra praksis
- Produkter fra undersøgelser i praksis, herunder tegninger, fotos, materiale fra sproglege m.m.
- Mine praksisfortællinger på baggrund af nedslag i data fra workshoppen
- Observationer fra Sprogfitness 2016 foretaget af studerende
- Egne og studerendes fotos og filmoptagelser fra Sprogfitness 2016
- Studerendes design af sproglege til Sprogfitness 2016
- Et bachelorprojekt fra UCN Aalborg (med tilladelse fra de pågældende studerende)

Datamaterialet er i første omgang kategoriseret gennem meningskondensering med inspiration fra Tanggaard & Brinkmann (2010). Herefter er kategorierne analyseret begrebsligt med Bruners kulturelle psykologi som et teoretisk fundament (Bruner, 1996). Bruner opsummerer den kulturpsykologiske tilgang til uddannelse i ni teser. I den aktuelle analyse vil jeg referere til fire af disse teser, som jeg her vil beskrive kortfattet. Det drejer sig om *tesen om interaktion*, *tesen om eksternalisering*, *tesen om identitet og selvværd* og *tesen om fortælling*. For en gennemgang af samtlige teser henvises til Bruner (1996).

Tesen om interaktion

I sin tese om interaktion gør Bruner (1996) op med 'tankpasserpædagogikken' og beskriver læring som en interaktiv proces. Og netop læring forstået som gensidig udveksling af viden er ifølge Bruner en universel menneskelig egenskab. I dette perspektiv skal pædagogen skabe rum for udveksling af viden og ideer. Det er igennem interaktionen med hinanden og de voksne, at børnene lærer om sproget og kulturen og bliver selvstændigt tænkende individer.

Tesen om eksternalisering

Bruner (1996) beskriver eksternalisering som det at give vores tanker form. Dette sker ved frembringelse af såkaldte 'værker', som frembringes i en given kultur, fx kunst, love, videnskab m.m. Men Bruner taler også om mindre værker, som bidrager til stolthed, identitet og følelse af sammenhæng blandt deltagerne i små grupper – det være sig et lokalt fodboldholds bedrifter eller produktet af en æstetisk læreproces. Uanset hvor beskedne disse værker måtte være, har de en stor identitetsskabende effekt. Ifølge Bruner skaber eksternalisering gruppesolidaritet og sammenhold og bidrager til synliggørelse af de enkelte deltagers særegne kompetencer.

Tesen om identitet og selvværd

I tesen om identitet og selvværd understreger Bruner (1996) uddannelses betydning for udvikling og tilblivelse af selvet. Han fremhæver to universelle aspekter ved selvet. Det første er handleevnen. Vi oplever os som handlende i vores møde med verden og konstruerer vores selv herigennem. Udviklingen af selvet præges af den succes eller fiasko, som handlingen giver anledning til. Handleevnen beror på de kompetencer, mennesket er i besiddelse af, men succeskriterierne er også kulturelt specificerede. Dette leder til det andet aspekt, vurderingen. Vi vurderer vores handleevne, og vurderingen påvirker vores opfattelse af os selv. Da dommen også kommer udefra, bliver den måde, kulturen vurderer og møder selvet på, afgørende for barnets selvværd, som er resultatet af kombinationen af handleevne og selvevaluering.

Tesen om fortælling

Fortællingen er ifølge Bruner (1996) fundamental for, at vi kan skabe os et meningsfuldt liv. Det er et psykologisk redskab til at finde en plads til os selv i verden. Vi oplever os selv som individer og som kultur gennem strukturerede fortællinger. Fortællingen er et



Fotografi: Kasper Moes Drevesholt

instrument til tænkning og meningssskabelse, og skal derfor fortællinger også prioriteres i en uddannelsesmæssig sammenhæng, ligesom den logisk-videnskabelige tænkning.

Status på sprogarbejdet

Som første kategori fandt jeg ved meningskondensering pædagogernes sprogforståelse.

Sproget fylder meget i institutionerne, ikke kun som et læreplanstema. Det viser sig imidlertid, at pædagogernes forståelse af, hvad sprog er, varierer alt efter konteksten. I dagligdagssituationer bruges sproget som et naturligt redskab til at understøtte barnets udvikling og trivsel, og sproget er her en naturlig del af pædagogisk praksis. Denne bevidste sprogbrug kommer til udtryk på workshoppen, hvilket kan illustreres med følgende to citater, der stammer fra mundtlige refleksioner af to projektdeltagere fra hver deres institution:

Hvis et barn skal gøre noget, det ikke har lyst til, som fx at rydde op, prøver vi at anerkende barnets følelse og sige "Æv, det er godt nok ærgerligt".

Hvis barnet har gjort noget forkert, lægger jeg vægt på, at det er handlingen og ikke barnet, der er forkert. Der vægter jeg, at det her er ikke ok. Det er ikke rart.

Projektdeltagerne kommer med flere eksempler på denne intentionelle sprogbrug, der falder dem meget naturlig. Sproget er her et værdifuldt værktøj til at skabe mening og sammenhæng. Det bruges bevidst til at understøtte barnets forståelse af sig selv og verden. Denne sprogbrug er imidlertid ikke struktureret og opfattes generelt ikke som en del af arbejdet med børnenes sprogudvikling.

En af projektdeltagerne, sprogpædagogen, har dog særlig viden om og interesse for sprog og integrerer forskellige sprogunderstøttende strategier i sin interaktion med børnene. Men dette sker først og fremmest på den stue, som den pågældende pædagog er tilknyttet, og ikke som del af en fælles indsats i institutionen.

Sproget er en skal-opgave

Mens sproget betragtes som et meningsfuldt værktøj i den vanlige interaktion med børnene, viser der sig en anden tendens, når det drejer sig om at arbejde bevidst med at understøtte børnenes sprogudvikling. Her betragtes sproget ude af kontekst, alene som et abstrakt system. Sproget betragtes som noget,

der kan måles og vejes, og som skal mestres af børnene.

Dette ensidige sprogfokus lader til at bunde i usikkerhed omkring tilgangen til sproget som indsatsområde. Det fremgår af refleksioner på workshoppen, hvor projektdeltagerne italesætter, at der ved nye krav og tiltag i forhold til sprogarbejde og andre indsatser ikke følger den nødvendige viden og tid med til at imødekomme disse krav. For eksempel problematiseres det, at når en sprogtest viser behov for fokus inden for et særligt område, medfølger der ikke automatisk viden om, hvordan man så sætter ind lige netop der.

Dette giver pædagogerne følelsen af ikke at være ordentligt klædt på til opgaven, hvilket har to åbenlyse konsekvenser, som begge er blevet italesat på workshoppen:

- SPROGARBEJDET TÆNKES IKKE IND I HVERDAGSSITUATIONERNE, MEN BLIVER EN SEPARAT INDSATS.
- PÆDAGOGERNE HAR EN OVERVEJENDE DISKURSIV TILGANG TIL SPROGARBEJDET OG KAN GLEMME SPROGETS KOMMUNIKATIVE DIMENSION.

Sprogarbejdet tænkes generelt ikke ind i hverdagssituationer, men tildeles separat opmærksomhed som et læringsplanstema uafhængigt af de øvrige. I den ene institution arbejdede man således med sprog som tema i tre uger for derefter at gå videre til næste læreplanstema.

Også i den målrettede sprogindsats i grupper opleves indsatsen fragmenteret og kan undertiden føles formålsløs for pædagogen. Materiale som fx rim og remser bliver ikke koblet til de øvrige aktiviteter i institutionen. Sprogarbejdet bliver omtalt som en 'skal-opgave'.

En konsekvens af denne sprogtilgang er, at sproget tages ud af kontekst og

dermed mister sin betydning, både for pædagogen og for barnet. Adskillelsen af sprogarbejdet fra den øvrige pædagogiske indsats fører til en overvejende diskursiv tilgang til sproget. Sprogbrugen vurderes som rigtig eller forkert og i mindre grad ud fra barnets kommunikative hensigt, undertiden netop på bekostning af den meningsfulde interaktion mellem barnet og pædagogen. Dette kan illustreres med to eksempler fra de studerende observationer i forbindelse med bachelorprojektet:

Den forreste pædagog stopper op ved en af maskinerne og spørger: "Ved I, hvad den maskine hedder?" En af drengene svarer: "En rendegraver." Derefter spørger pædagogen: "Ved du, hvad det hedder, det han gør med maskinen?" Drengen tøver, og pædagogen svarer: "Jeg tror, det hedder, at han gruber jorden." Derefter fortsætter gåturen.

Da pædagogen på et tidspunkt spørger ind til handlingen, rækker en dreng, N, hånden op og fremsiger en viden, han har omkring, hvornår der kommer en regnbue på himlen. Pædagogen svarer "ja" og læser videre.

I den første observation ses et eksempel på, hvad man kan kalde spontant sprogarbejde, mens den anden observation illustrerer planlagt sprogarbejde i forbindelse med dialogisk læsning. Begge eksempler viser, hvordan sproget er uløseligt forbundet med barnets konceptuelle viden om verden. Men barnets viden og sprog stimuleres ikke i de to eksempler. Pædagogens spørgsmål forekommer mere rettet mod afprøvning af børnenes viden end mod udvekslingen af et meningsfuldt indhold og feedback på barnets sprogbrug.

Observationerne eksemplificerer, hvad Thomsen (2015) mener med uhensigtsmæssig fortolkning af den sprogpædagogiske rolle. Et af de udviklingspotentialer, vi har arbejdet med i workshoppen, har været at koble sprogindsatsen med den øvrige pædagogiske praksis og dermed give den mening. Set i lyset af Bruners (1996) teser kan det siges, at vi har arbejdet med den pædagogiske fortælling.

Potentialet i den pædagogisk-æstetiske tilgang til sproget

Meningskondensering af datamaterialet fra workshoppen og de studerendes arbejde med Sprogfitness peger i retning af tre særligt relevante faktorer i forhold til kvalificeringen af

sprog miljøet i dagtilbud. Jeg vil i det følgende behandle disse tre punkter, som er:

- Det er pædagogen selv, der skaber meningen
- De æstetiske udtryksformer kan bidrage til en nuancering af pædagogens oplevelse af barnet og dets kommunikative kompetencer
- Den pædagogisk-æstetiske tilgang kan bidrage til en nuancering af pædagogens oplevelse af egen rolle i sprog arbejdet

Pædagogen skaber selv meningen

Det oprindelige udgangspunkt for mine undersøgelser var konstateringen af Sprogfitnesslegenes motiverende effekt på den voksne tilskuer til legene.

I mine undersøgelser har jeg sammenholdt studerendes observationer, billeder og filmoptagelser med projektdeltagernes oplevelse af dagen. Projektdeltagende fra praksis deltog i Sprogfitness med en børnegruppe og havde i den forbindelse fået den opgave at notere, hvad der virkede motiverende på både dem selv og børnene.

En af de ting, der noteres af både observatørerne og af projektdeltagerne som afgørende for oplevelsen af legens indhold og værdi, er den voksnes fortrolighed med legen, som jo her er mediet, der danner rammen om det æstetiske udtryk.

På Sprogfitnessdagen blev otte forskellige sproglege afviklet parallelt i fire forskellige områder. Her viste der sig en mærkbar forskel på kvaliteten af legen, alt afhængigt af hvilke studerende, der stod for dens afvikling. Observatørerne noterer sig, at samtlige otte lege fungerede meget godt et eller flere steder, men omvendt så de også ved alle otte lege eksempler på, at de ansvarlige studerende ikke mestrede at få børnene helt engageret i legene. Sproglegene er designet som æstetiske afprøvninger, der gennem et tematisk fokus skal kunne give anledning til forskellige udtryk og meningsforhandlinger. Observationerne viser imidlertid, at legenes indhold er sekundært i forhold til den voksne facilitator, hvis rolle er altafgørende for udbyttet af legen.

Den voksne facilitators betydning for legens gennemførelse kan illustreres med et par eksempler fra observationerne:

Der snakkes lidt mere løssluppet og regelfrit end ved de andre lege. Den

studerende er god til at få børnene i tale og følge deres idé. Pædagogerne var slet ikke med. Det fungerede fint.

De lege, der udviklede sig, hvor det lykkedes at forhandle sprogligt og kropsligt om et fælles udtryk, var de lege, hvor børnene blev set og følte sig set, hvilket fx blev tydeliggjort ved et klap på skuldrene eller et high five.

Observatørerne blev foruden registreringen af samspelet i legen bedt om at give deres subjektive fortolkning af det observerede. I den forbindelse fremhæves tre indbyrdes forbundne elementer som afgørende for legens succes:

- TRYGHED I LEGEN (FORTROLIGHED MED LEGEN)
- OPRIGTIGHED (LYST TIL LEGEN)
- OPMÆRKSOMHED PÅ BØRNE

Fraværet af de tre elementer i legen italesættes som direkte demotiverende for både deltagende børn og voksne tilskuere. Utrygheden i legen lader til at føre til en overvejende diskursiv tilgang til legen. Fokus bliver derved flyttet fra den æstetiske mediering og alene rettet mod legens sproglige fokus. Som det fremgår af observationerne, er konsekvensen heraf, at den voksne mister kontakten til børnegruppen:

Et barn er forvirret over legens regler. Den studerende bliver selv forvirret og siger ikke noget. Pædagogen tager over og forklarer barnet reglerne.

En studerende: "Skal vi prøve igen?"
Børnene: "Neeeeej!"

Den studerende sætter legen i gang alligevel.

De studerende introducerer legen om sammensatte ord. Børnene siger ikke så meget.

Pædagogerne begynder at forklare børnene, hvad sammensatte ord er, mens de studerende kigger på.

Sprogfitnesslegene er eksempler på planlagt sprog arbejde med et præcist sprogligt fokus. Observationerne fra Sprogfitnessdagen viser, at kvaliteten af indsatsen beror på den voksne. Det er

den voksne, som sætter rammen for aktiviteten. Hvis den voksne ikke kan eller vil legen, udebliver meningen. Det kan måske forekomme indlysende, men er ikke desto mindre en vigtig faktor, som skal tages i betragtning i planlægningen af sprog arbejdet. Dette fremgik også af samtaler på workshoppen, hvor flere af projektdeltagerne italesætter oplevelsen af manglende motivation i forbindelse med sprogstimulering i sproggrupper. Her udføres sprog arbejdet undertiden af pligt i en overvejende ensopret kommunikation, hvor pædagogen føler, hun skal give barnet noget. Meningen med aktiviteten udebliver.

Lysten til aktiviteten synes at være tæt forbundet med trygheden i legen. Her er planlægningen og selve rammerne også en vigtig faktor i forhold til at skabe overskuelighed. En projektdeltager har i skriftlige refleksioner noteret:

STRUKTUREN, DE FARVEDE PARYKKER, DE GLADE MENNESKER – ALT DET GJORDE, AT MAN FØLTE SIG GODT TAGET IMOD. JEG FØLTE, AT ARRANGØRERNE HAVDE SAT RAMMERNE NØJE OP, FOR AT VI SKULLE KOMME.

Den voksne skal altså både føle sig tryk i og have lyst til legen. På workshoppen evaluerede vi projektdeltagernes arbejde med konkrete sprog lege. Her viste det sig, at tryk i og lyst til legen forstærkes i betydelig grad, når pædagogen selv udvælger emnet og bidrager til planlægningen. Det kan illustreres med min renskrivning af en mundtlig overleveret fortælling fra workshoppen:

Hekseleg

I forbindelse med vores naturforløb lavede vi en sprog leg med udgangspunkt i Heksegryden, en af legene fra Sprogfitnessdagen. Vi brugte ret lang tid på at for-



Fotograf: Kasper Moes Dreveshølt

På billedet ses tre studerende i 'hekseleg'. De er trygge i legen, og rollefordelingen er klart defineret. Mens den ene heks er i fuld bevægelse med opmærksomheden rettet mod børneflokken, bidrager de to stillestående hekse alligevel aktivt ved med krop og blik at stille skarpt på heksen, der har ordet. Kropssprog og ansigtsmimik, særligt hos den fokuserede heks, understreger lysten til legen.

berede legen: Vi skulle finde på sjove sammensatte ord, der har noget med naturen at gøre. Vi laminerede ordene og lavede en heksehat og en gryde. Der gik sport i det. Man gik ude på legepladsen, og pludselig kom man i tanke om et nyt sammensat ord.

Legen var en stor succes. Børnene var overraskende gode, og de var på hele tiden. På den måde blev det også sjovt for os voksne. Jeg tror, legen virker så godt, fordi der er mange sanser i spil, både billeder, lyd og bevægelse. Ja, og så er fantasidelen også vigtig, det at der er en heks.

Vi har gennemført legen flere gange, både indenfor og udenfor. Og vi har brugt kortene uden rammefortællingen med heksen og gryden. Børnene var overraskende gode til legen.

Jeg har nu noget materiale, som kan genbruges, men det arbejde, vi har lagt i legen, har også givet mig noget andet. Det har sat mine tanker i gang i forhold til sprogarbejdet, som jeg nu i højere grad får puttet ind, uden det kræver den store forberedelse. Flere gange har jeg lavet nogle spontane sproglege med børnene på stuen. Her den anden dag printede jeg seks overkategorier, og så skulle børnene nævne ting inden for de kategorier. Det

var en sjov leg, og vi skal lave den igen. Nu mangler jeg bare at dele mine erfaringer med kollegerne fra de andre stuer.

Pædagogens oplevelse af barnet og dets kommunikative kompetencer

Æstetiske udtryksformer tilbyder en anden måde at kommunikere på end den verbale, og de kollektive æstetiske læreprocesser er inkluderende i den forstand, at det enkelte individ, uanset sproglige forudsætninger, kan byde ind med sit personlige input og indgå i et fælles udtryk. Det kræver imidlertid, at facilitator af læreprocessen er opmærksom på dette og giver plads til børnenes impulser.

Observatørerne på Sprogfitnessdagen bemærker, hvordan legene giver plads til børnenes udtryk, når de studerende formår at følge barnets impulser:

Den studerende tog imod en impuls fra en dreng: "Vi ryster numserne." Hun fik alle til det ved at gentage både i ord og med krop.

Børnene bliver set, hørt og er medskabere. De bliver anerkendt, og stemningen er rigtig hyggelig. Børnene var løsrevet fra deres institution, og de fik lov.

Legene får et potentiale i forhold til de

børn, som har svært ved at stå stille, holde koncentrationen og modtage fælles beskeder. Impulser, som i en anden kontekst ville kunne opleves som uhensigtsmæssige, kan omformes til æstetiske udtryk, som fx i eksemplet med drengen, der ville ryste numsen. Legen bliver derfor et muligt frirum, også for de børn, der normalt ikke kan være med.

Dog tyder noget på, at børnene ikke altid slippes fri i legene, men fastholdes i deres vanlige mønster af pædagogerne. Observatørerne noterer flere steder, at pædagogerne griber forstyrrende ind i legene med irettesættelser af enkelte børn eller af hele børneflokken. Blandt andet noterer observatørerne:

Drengen stod ved siden af en pædagog, som hele tiden irettesatte drengene. Det var tydeligt at se, at det sker ofte. Forstyrrede drengene.

Den konstante irettesættelse af de par 'uroelige' drenge forstyrrede dem i processen. Legen gav mulighed for nye ideer, og de studerende var gode til at fange børnenes impulser og gøre det på 'deres præmisser'.

I disse eksempler lader pædagogen til at fastholde barnet i en

uhensigtsmæssig rolle som et forstyrrende barn. I den givne situationen hæmmer det barnets deltagelse i aktiviteten, og på sigt vil denne fastholdelse kunne hæmme barnets mulighed for selv at konstruere en fortælling om sig selv som kompetent og værdsat af fællesskabet.

Bruner (1996) beskriver fortællingen som en måde at tænke på og tillægger den afgørende betydning for vores mulighed for at konstruere et meningsfuldt liv. I dette perspektiv bliver rollen for pædagogen og senere læreren derfor at bidrage til barnets mulighed for at konstruere fortællinger, som understøtter selvværdet, og som giver mod og lyst til læring og udvikling.

Forudsætningen for at kunne gøre dette er opmærksomhed på barnet, dets optagethed og kompetencer. På workshop-pene så vi nærmere på, hvordan denne opmærksomhed kan opnås i praksis.

På baggrund af projektdeltagernes særlige udfordringer med at understøtte en tosproget drengs kommunikative kompetencer formulerede vi en praksisopgave. Drengen stod over for et skift fra vuggestue til børnehaven og blev beskrevet som særdeles svag i sin verbale kommunikation, både på dansk og på modersmålet, og pædagogerne var i tvivl om, hvor meget han forstod. Drengen havde desuden problemer med sin nonverbale kommunikation, som de andre børn oplevede som skræmmende og voldelig. Projektdeltageren fik til opgave at undersøge, hvordan man kunne arbejde med drengens pragmatiske kompetencer med udgangspunkt i drengens foretrukne beskæftigelse, tigerleg.

Indsatsen var målrettet understøttelse af barnets kommunikative samspil med andre, men havde også det formål at undersøge det æstetiske udtryks potentiale i forhold til synliggørelse af barnets kompetencer.

I evalueringen af opgaven giver projektdeltageren udtryk for sin forundring over, hvor meget drengen egentlig forstår og udtrykker:

Jeg har taget lidt fejl af ham.

Jeg bliver overrasket over, hvor meget han kan og er med, men det er selvfølgelig ikke kun på dansk.

Projektdeltagerne oplever efterfølgende, at drengen udtrykker sig mere verbalt end tidligere. Hvor han i konflikter tidligere ville være brudt ud i voldelig gråd, begynder han nu at skælde ud på sit modersmål.

Drengens progression kan skyldes mange ting, måske er den blot resultatet af ekstra opmærksomhed fra pædagogernes side. Det er derfor ikke muligt at vurdere opgavens effekt i forhold til at understøtte drengens verbalsproglige udtryk. Legen har imidlertid en særdeles synlig effekt, nemlig at den bidrager til en nuancering af pædagogen syn på drengen.

Set i lyset af Bruners tese (1996) om identitet og selvværd bidrager tigerlegen til eksplicitering af det personlige element i læringsdiskursen. Der sker en synliggørelse af, at barnets kompetence ikke er en endegyldig størrelse, men derimod knyttet til en given kulturel kontekst. Resultatet heraf var en mere ressourceorienteret tilgang til drengen, som efterfølgende viste sig at kunne bruge sproget til nuancerede forhandlinger. Her min renskrivning af den ene projektdeltagers mundtligt overleverede observation:

På den ene stue leger Adam med klædud-tøj. Børnehaven har forskellige kapper med dyrehoveder. Adam har iført sig rævekostumet, men vil ikke være ræv. Nej, han vil være isbjørn.

En dreng siger: "Du er en ræv. Det er en ræv, du har taget på."

"Nej," siger Adam, "isbjørn!"

"OK," siger den anden, "så du er en isbjørn?"

"Ja," siger Adam og kravler videre i sin ræverøde isbjørnedragt.

Pædagogens oplevelse af egen rolle i sprogarbejdet

Selvværd er ikke kun vigtigt for barnet. Det er også af stor betydning for os voksne og påvirker den fortælling, vi forstår os selv og møder andre ud fra. Undersøgelserne i samarbejde med deltagere fra praksis har belyst dette. Pædagogernes kompetencer i sprogarbejdet var ved projektets start præget af mangel på kobling af formelle sprogkompetencer og kognitive, sociale og sproglige processer. Dette påvirkede deres handleevne og selvvurdering, som Bruner (1996) forklarer selvværdet på baggrund af. En vigtig målsætning i projektet har derfor været at få konkretiseret sprogarbejdet og pædagogens rolle heri.

Arbejdet med den pædagogiske tilgang til sprogarbejdet i workshops og i praksis har bidraget hertil ved at understrege sproget som en uadskillelig del af de øvrige aktiviteter i børnehaven. Projektdeltagerne har fået øjnene op for, eller er blevet bekræftet i, at

sproget udvikles i enhver kommunikativ sammenhæng. Det har ført til:

- EN MINDRE DISKURSIV TILGANG TIL SPROGARBEJDET
- OPLEVELSE AF SAMMENHÆNG OG MENING I SPROGARBEJDET
- EN MERE SAMMENHÆNGENDE OG SYSTEMISK SPROGINDSATS

Den pædagogisk-æstetiske tilgang har haft forskellig betydning for projektdeltagerne, alt afhængigt af deres udgangspunkt, men fælles for alle er det, at arbejdet har bidraget til en mere nuanceret forståelse af sprog, sprogets betydning og dermed også af pædagogens rolle som sprogformidler.

Ved projektets start havde deltagerne en overvejende diskursiv tilgang til sprogarbejdet. Sproget blev oplevet som noget, der skulle formidles til barnet, og fokus var særligt på mestring af formelle kompetencer. Sprogindsatsen var delvist adskilt fra de øvrige aktiviteter og fra hverdagen. Konsekvensen var her oplevelsen af mangel på mening med indsatsen.

Gennem deres undersøgelser har praksisudøverne fået øje på, at enhver situation, der udspiller sig i børnehaven, har potentiale i forhold til barnets udvikling, herunder den sproglige. Dette har banet vej for at bruge andre aktiviteter i sprogarbejdet og for at integrere sproget i hverdagen. En af projektdeltagerne giver et eksempel på opmærksomhed omkring sproget i forbindelse med en anden aktivitet:

Det var selvfølgelig ikke decideret sprogarbejde, men børnene kommunikerede med hinanden, og der kom mange snakke ud af at kigge på plancherne. De fik også mange nye ord og begreber ud af det. De lærte ordet 'yndlingssted', og vi fik snakket om højre og venstre, fordi jeg ikke havde skrevet børnenes navne i den rigtige rækkefølge i forhold til deres placering på billederne. Det skal vi arbejde videre med, højre og venstre, altså.

Denne kobling har givet projektdeltagerne en oplevelse af sammenhæng mellem sproget og den øvrige pædagogiske praksis. Et tegn på dette er en

bevidst inddragelse af sprogarbejdet i arbejdet med de andre læreplanstemaer. På samme måde er hverdagens indhold trukket med ind i sproggrupperne, hvor de nu arbejder tematisk i forlængelse af de projekter, de har på stuerne. Det understøtter barnets kognitive bearbejdning i højere grad, og børnene får en større trykkelighed i forhold til sprogbrugen i hverdagen, og så giver det mening for pædagogen.

Den større sammenhæng mellem aktiviteterne tydeliggør børnenes progression, hvilket motiverer pædagogen. Netop synlighedsførelsen af resultatet af den pædagogiske indsats italesættes som en vigtig faktor i forhold til motivation. Dette blev også nævnt i forbindelse med Sprogfitnessdagen. Her var det særligt opløftende for tilskuerne at betragte de lege, hvor de studerende formåede at skabe noget med børnene i legen.

I forlængelse af dette betoner projektdeltagerne betydningen af at vide, at man er på rette vej. Ved at se analytisk på egen praksis er projektdeltagerne blevet bekræftet i vigtigheden af deres arbejde. Det har bl.a. ført til en mere eksperimenterende og legende sprogbrug i dagligdagen.

Den ene projektdeltager havde allerede ved projektets start en særlig viden om og interesse for sprog og sprogudvikling. Hun havde fra starten øje for en systematisk indsats til sprogarbejdet, men er

med egne ord blevet *"lidt mindre firekantet"* i tilgangen til børnene. Workshoppenes fokus på kombination af diskursiv og æstetisk symbolske former har bidraget hertil ved at synliggøre, hvordan barnet udtrykker sig på anden vis end den diskursivt verbale.

Et meningsfyldt arbejde med sproget

Pædagogen betyder alverden.

Når institutionen danner rammen for barnets læring, tænkning og problemløsning, er pædagogen af afgørende betydning for barnets personlige og sociale udvikling og trivsel generelt.

Pædagogen er bærer af den kultur, som definerer succeskriterierne for børnenes handlinger, og det er derfor uhyre vigtigt, at pædagogen er bevidst om, hvilken baggrund disse kriterier defineres ud fra, og hvordan de synliggøres for barnet, så det udvikler sine kompetencer bedst muligt.

Set i et sprogpædagogisk perspektiv er udfordringen at skabe rum for og plads til gensidig udveksling af ideer, fantasi og viden. Det handler for pædagogen om at arbejde engageret og meningsfuldt med de forskellige aktiviteter, herunder sprogstimulering, som bør kobles til den øvrige pædagogiske indsats. Min optagethed i projektet har rettet sig mod de æstetiske udtryksformers potentiale i forhold til dette.

Den pædagogisk-æstetiske tilgang har bidraget til en oplevelse af sammenhæng mellem sprogindsatsen og den øvrige pædagogiske indsats. Det har gjort projektdeltagerne mere nysgerrige og eksperimenterende, hvilket er forudsætningen for engagement i en interaktionel proces med børnene.

En særlig tydelig effekt af den pædagogisk-æstetiske tilgang var ekspliciteringen af børnenes og pædagogens kompetencer. Gennem eksternaliseringen i den kollektive æstetiske læreproces får både pædagogen og barnet syn for barnets kompetencer, hvilket skaber udgangspunkt for en anden fortælling om barnet, en fortælling, som indgyder selvtillid og lyst til læring.

Men eksternaliseringen bidrager også til at fremhæve pædagogens kompetencer. Hvad enten det drejer sig om en momentan sprogleg, en tegning eller noget helt andet, erfarer pædagogen gennem det æstetiske udtryk, at den pædagogiske indsats bærer frugt.

Det giver en oplevelse af mening.

På den måde skabes også en ny fortælling om pædagogisk praksis. En fortælling, der betoner det, pædagogen oplever og skaber i samspil med barnet hver eneste dag. En fortælling, hvor sproget giver mening i praksis.

Litteraturliste

- Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring – Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bleses, D., Jensen, P., Nielsen, H., Sehested, K., & Sjø, N. M. (2016). *Børns tidlige udvikling og læring - målgrupperapport*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P., Højen, A., & Aktürk Ari, B. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), s. 1461-1476. DOI: 10.1017/S0142716416000060.
- Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jensen, J.B. (2012). *Musik, kunst og æstetisk læring*. I: Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Lauersen, E. & Tofteng, D. (red.) *Aktionsforskning – en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kildedal, K. & Lauersen, E. (2012). *Professionsudvikling – udvikling af professionel praksis gennem aktionsforskning*. I: Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Lauersen, E. & Tofteng, D. (red.) *Aktionsforskning – en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kristensen, I.S. (2015). *Sprogarbejde i pædagogisk praksis*. I: Gravesen, D.T. (red.) *Pædagogik: Introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Aarhus: Systime.
- Lauersen, E. (2012). *Aktionsforskningens produktion af viden*. I: Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Lauersen, E. & Tofteng, D. (red.) *Aktionsforskning – en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, B. & Jensen, A.A. (2014). *Sproglig opmærksomhed gennem leg og bevægelse: En rapport om projekt Sprogfitness*. Aalborg: Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Markussen-Brown, J. (2015). *Establishing Quality in Preschool Language and Literacy Environments. On the quality of Danish preschools, and pathways to improving it via professional development*. Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- Markussen-Brown, J. (2017). *Barnets sprogtiltagelse og pædagogisk praksis – en introduktion*. Aarhus: Turbine Akademisk.
- Marquardsen, A.M. (red.). (2011). *Sprogtiltagelse i børnehøjde: Tværfaglig inspiration til arbejdet med børns sprog*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015): *Vejledning om dagtilbud m.v.* VEJ nr 9109 af 27/02/2015. Lokaliseret d. 03.05.2017 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=168574>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016a): *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LBK nr 748 af 20/06/2016. Lokaliseret d. 03.05.2017 på <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182051>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016b): *Master for en styrket pædagogisk læreplan – Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål*
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Thomsen, P. (2015): *Børns sprogudvikling, sprogsvækeligheder og betydningen af sproglige praksisformer i dagtilbud*. I D. Cecchin (red.): *Barndomspædagogik i dagtilbud*. København: Akademisk Forlag.

¹ For uddybelse af begrebet sprogmiljø og dets relevans i pædagogisk kontekst henvises til Kristensen (2015) og Marquardsen (red.) (2011).

A woman with a vibrant blue afro wig, glasses, and a black dress is captured in a joyful dance pose on a lush green lawn. She is wearing black tights and blue and white sneakers. The background is filled with green trees and foliage, suggesting a park or outdoor setting. The image is overlaid with white, abstract, hand-drawn outlines that frame the woman and the text.

Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser.

Austring og Sørensen, 2006