Følgeforskning i tilknytning til implementeringen af LæseLeg (pilotfasen)

Delrapport II

Kristine Jensen de López & Line Engel Clasen
Cognitive Psychology Unit & Børnesprogklinikken

AALBORG UNIVERSITET

Kristine Jensen de López & Line Engel Clasen
Cognitive Psychology Unit
& Børnesprogklinikken

Juni 2012

LÆSELEG – DELRAPPORT II

Følgende delrapport er en beskrivelse af nogle foreløbige resultater af følgeforskningsprojektet LæseLeg.

Rapporten belyser resultater fra pilotfasen af det tidlige interventionsprogram LæseLeg, som blev implementeret i tre kommuner i 2011.

I rapporten beskriver vi pædagogernes og børnenes udbytte af at have deltaget i pilotfasen af LæseLeg. I undersøgelsen af børnenes udbytte har vi fokuseret på deres udbytte i forhold til deres kommunikative udvikling, hvor der er foretaget to effektstudier.

Designet af effektstudierne er opbygget som et interventionsstudie, hvor der er foretaget præ- og posttest målinger. Derudover er børnenes udbytte undersøgt ved single case observationer af børnene i børnehaven.

De deltagende kommuner er Aalborg, Odense og Brøndby.

Prætest data er indsamlet i august 2011 og posttest data i januar 2012.

Følgeforsknings-projektet er finansieret af Mary Fonden, samt Det Humanistiske Fakultet og forskningsenheden Cognitive Psychology Unit ved Aalborg Universitet.

Tak til alle børn og voksen som deltog i pilotprojektet!

God læselyst

Kristine Jensen de López, professor & Line Engel Clasen, Ph.D. stipendiat

Cognitive Psychology Unit
Aalborg Universitet

INDHOLDSFORTEGNELSE

1. Introduktion til LæseLeg 5

2. Beskrivelse af pilotprojektet 6

3. Implementering af LæseLeg – kvalitative interviews med pædagogerne 7
3.1. Interviews: rammer, indhold og metode 7
3.2. Prætestinterviews 8
3.3. Posttestinterviews 11
3.4. Et fremadrettet blik 20
3.5. Opsummering af interviews 22
3.6. Kreative aktiviteter 23

4. Observationer – single casestudier 24
4.1. Resultater af single case-observationer af LæseLeg-børn 24

5. Effektstudierne – børnenes udbytte af LæseLeg 33
5.1. Resultater af effektstudiet med de 3-4-årige 35
5.2. Opsummering af resultater af effektstudiet med de 3-4-årige børn 40
5.3. Resultater af effektstudiet med de 5-6-årige 40
5.4. Opsummering af resultater fra effektstudiet med de 5-6-årige 44

6. Konklusion på effektstudierne 45

7. Konklusion af følgeforskningen i pilotfasen af LæseLeg 46

Referencer: 47

LæseLeg skaber rammerne for, at børnehavebørn kan tegne, male eller lege videre med afsæt i temaer fra forskellige bøger. LæseLeg er baseret på det sprogpædagogiske værktøj dialogisk oplæsning, som har en veldokumenteret effekt i forhold til at øge børns ordforråd og til at styrke deres kommunikative kompetencer.

1. INTRODUKTION TIL LÆSELEG

LÆSELEG-PROGRAMMET

LæseLeg er et pædagogisk redskab udviklet til brug i danske børnehaver. Det er bl.a. baseret på det unikke sprogpædagogiske værktøj dialogisk oplæsning, som i international forskning har vist sig at have en veldokumenteret effekt i forhold til at øge børns ordforråd og til at styrke deres kommunikative kompetencer (Lever & Sénéchal, 2011; Broström, Jensen de López & Løntoft, 2012). Udover principperne inden for dialogisk oplæsning bygger LæseLeg også på et sæt grundlæggende principper, som er rettet mod, at pædagogerne, i samarbejde med børnene, arbejder kreativt med de ord og temaer, som er blevet præsenteret i oplæsningen. LæseLeg skaber på den måde rammerne for, at børnehavebørn kan tegne, male eller lege videre med afsæt i temaer fra forskellige bøger. Der er til hver bog udviklet forskellige aktiviteter, fx et boghæfte, hvor pædagogerne efter oplæsningen kan arbejde med såkaldte "Gode ord", som er ord, der er karakteriseret ved, at deres betydningsmæssige indhold kan konkretiseres, visualiseres og/eller dramatiseres. Det er ligeledes hensigten med LæseLeg, at programmet skal kunne støtte pædagogernes professionelle arbejde i institutionen, hvor det er op til den enkelte pædagog og den enkelte institution at implementere LæseLeg, således at børnene bedst inkluderes og stimuleres (Faghæfte til LæseLeg, 2012).

Kerneformålene med pilotprojektet har været at vurdere den pædagogiske praksis i forhold til implementeringen af LæseLeg-programmet og børnenes udbytte ift. at erhverve værktøjer til at kunne kommunikere med andre.

2. BESKRIVELSE AF PILOTPROJEKTET

Formålet med pilotfasen har været at afprøve LæseLeg-programmet i en række danske børnehaver for at undersøge, hvorvidt programmet kan implementeres i dansk pædagogisk praksis, heri om pædagogerne oplever, at de har haft udbytte af LæseLeg, samt hvorvidt LæseLeg støtter børnehavebørn i deres kommunikative og sociale udvikling. Gode kommunikative færdigheder er essentielle for barnets trivsel, velbefindende og en god start i skolen. I LæseLeg bliver der taget udgangspunkt i, at kommunikation er en social færdighed, der bedst lader sig lære i sammenhæng med andre signifikante personer.

Tidsperioden for pilotfasen strakte sig fra juli 2011 til januar 2012. Kerneformålene for følgeforskningen i pilotfasen af LæseLeg-programmet har været at vurdere to overordnede områder:

- den pædagogiske praksis i forhold til implementeringen af LæseLeg-programmet. Bl.a. pædagogernes vurdering af børnenes udbytte af at deltage i LæseLeg.
- børnenes udbytte ift. at erhverve værktøjer til at kunne kommunikere med andre.

Tidsperioden for udviklingen af designet til pilotfasen strakte sig fra marts 2011 til juli 2011. Pilotprojektet blev udfoldet i tre kommuner (Aalborg, Brøndby og Odense), og i ni børnehaver. Kommunerne blev udvalgt af Mary Fonden, mens børnehavene blev udvalgt af kommunerne selv.

I følgeforskningen har vi anvendt metode-triangulering, hvor vi har inddraget viden fra tre forskellige videnskabelige metoder; kvalitative interviews, single case-observationer og kvantitative pseudo-eksperimentelle præ- og postmålinger i to effektstudier. Med denne metodiske tilgang bliver vi i stand til at se effekten af LæseLeg fra flere forskellige vinkler. I den følgende præsentation af resultaterne fra følgeforskning vi vil præsentere vores resultaterne i rækkefølgen: interviews, observationer og effektstudier. Udover projektleder Cand. Psych. og professor i udviklingspsykologi, Kristine Jensen de López består LæseLeg forskerteamet af Cand. Psych., Ph.D.-studerende Line Engel Clasen og otte kandidatstuderende på psykologistudiet ved Aalborg Universitet. De kandidatstuderende har bidraget meddataindsamlingen.

Det samlede billede, som tegner sig af interviewene, er, at pædagogerne er utrolig glade for at arbejde med LæseLeg. De oplever, at det styrker børnene både sprogligt og socialt og ikke mindst udvikler deres selvtillid samt kan bidrage til styrkelse af det sociale fællesskab i børnehaven og til inklusion.

3. IMPLEMENTERING AF LÆSELEG – KVALITATIVE INTERVIEWS MED PÆDAGOGERNE

FORBESØG – EN POSITIV MODTAGELSE

Den første personlige kontakt mellem følgeforskningsteamet og institutionerne fandt sted ved et forbesøg i hver institution, hvor såvel projektleder fra Mary Fonden Tine Oxholm, følgeforskningsprojektleder, professor, Kristine Jensen de López, Ph.D.-studerende Line Engel Clasen samt den pågældende kandidatstuderende, der skulle varetage børnesamtalerne i den enkelte institution, deltog. Her præsenterede Tine Oxholm først kort projektet, dernæst præsenterede Kristine Jensen de López følgeforskningsteamet samt designet og forløbet for følgeforskningen. Herefter foretog Kristine Jensen de López og den kandidatstuderende observationer af to udvalgte stille børn, mens Line Engel Clasen på skift interviewede de to pædagoger, der var udvalgt til at forestå LæseLeg i pilotfasen.

På disse forbesøg syntes det meget tydeligt, at pædagogerne var ivrige for at komme i gang med LæseLeg. Personalegrupperne i alle ni institutioner har taget utrolig godt imod projektet og har været meget motiverede og nysgerrige i forhold til LæseLeg-materialet samt meget positive i forhold til følgeforskningsteamets forskningsmæssige betingelser for at kunne udfolde effektstudierne. Ved det indledende møde udtrykte pædagogerne i nogle af institutionerne et forbehold i forhold til deres oplevelse af manglende tid og ressourcer til at udføre det systematiske arbejde, som kræves for at kunne lave effektstudierne af LæseLeg. Alle institutioner havde dog valgt at prioritere projektet i efteråret og udtrykte en positiv stemning med hensyn til deltagelse i introduktionsdagen, hvor grundprincipperne i at arbejde med LæseLeg skulle præsenteres for dem på et éndagskursus med talepædagog Jette Løntoft.

Der blev afviklet i alt tre introduktionskurser, ét for hver af de tre kommuner. Alle deltagerne i LæseLeg-forskerteamet havde på forhånd deltaget i et af introduktionskurserne for at få indblik i LæseLeg-materialet og principperne i dialogisk oplæsning samt for at få en fornemmelse af pædagogernes modtagelse af LæseLeg-materialet. Stemningen på introduktionskurserne var overvejende positiv, og alle tog godt imod materialet. Nogle af pædagogerne udtrykte dog en bekymring i forhold til, om det mon ville være muligt for dem at nå hele LæseLeg-materialet igennem i pilotfasen.

Forud for introduktionskurserne blev prætestinterviewene foretaget af Line Engel Clasen med undtagelse af fire interviews, som blev udført af en kandidatstuderende[1]. Samtlige interviews ved posttesten blev foretaget af Line Engel Clasen.

3.1. INTERVIEWS: RAMMER, INDHOLD OG METODE

For at undersøge pædagogernes tilfredshed samt erfaringer med LæseLeg-programmet blev kvalitative, *semistrukturerede interviews* udført med hver af de 18 pædagoger før introduktionen til LæseLeg samt efter pilotfasens afslutning. At interviewene er semistrukturerede betyder, at der på forhånd er udarbejdet en interviewguide over forskelige temaer og spørgsmål, som ønskes besvaret i interviewet. Dog er interviewet ikke alene struktureret på baggrund af interviewguiden, men intervieweren forfølger også interessante temaer i den interviewedes fortælling og giver plads til, at nye temaer dukker op. Det semistrukturerede

1 Denne opdeling skyldtes, at samtlige interviews skulle foretages inden for en stram tidsramme, inden pædagogerne kom på LæseLeg-kursus. Alle interviewerne var trænet i samtale- og interview teknik.

Der blev foretaget 18 interviews med pædagoger inden introduktionen til LæseLeg for at få indblik i blandt andet praksis ifht. højtlæsning og fokus på sprogudvikling.

Temaer:
1. Tid, ro og rum til højtlæsning
2. Læsningens funktion
3. Pædagogerne og deres praksis' betydning for højtlæsningen
4. Sprogets rolle i fælleskabet og i social inklusion.

interview muliggør således at forfølge specifikke forskningsinteresser, mens intervieweren samtidig forholder sig åbent og fænomenologisk over for og forfølger interviewpersonens oplevelser og input. Det semistrukturerede interview forløber som en interaktion mellem interviewerens spørgsmål og interviewpersonens svar. I nærværende interviews har denne interviewform med åbne spørgsmål muliggjort en indsigt i temaer og centrale aspekter ved pædagogernes praksis og deres erfaring med LæseLeg, som det ikke på forhånd ville have været muligt at kende til og dermed formulere præcise spørgsmål til.

I interviewguiden skelnes der mellem forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Forskningsspørgsmålene omhandler dét, selve studiet søger svar på, og de vil ofte være tematiske spørgsmål, eksempelvis:

Tema: Ændringer i pædagogens praksis: "Har pædagogens egen praksis omkring højtlæsning ændret sig, og oplever pædagogen, at LæseLeg passer ind i pædagogens egen og børnehavens pædagogiske praksis?" (fra posttestinterviewguide).

De interviewspørgsmål, der formuleres på baggrund af forskningsspørgsmålet, er derimod ofte mere åbne, lægger ofte op til beskrivelse og er omsat til et mere naturligt talesprog. To eksempler på en sådan oversættelse af ovenstående forskningsspørgsmål er følgende:

1) *"Hvis du forestiller dig, at du i eftermiddag skulle sætte dig og læse for børnene, er der så noget, du ville gøre anderledes, end før du var på LæseLeg-kursus?"*
2) *"Kan du beskrive, hvordan du oplever, at LæseLeg passer ind i jeres børnehaves pædagogiske praksis?"*

Kombinationen af indledende åbne spørgsmål og dernæst mere konkrete spørgsmål havde til hensigt at få så nuancerede beskrivelser som muligt fra pædagogerne, samtidig med at der ønskedes informationer om bestemte dele af deres praksis.

Interviewene med hver pædagog blev foretaget i et stille rum, optaget på mp3 og transskriberet efter dataindsamlingens afslutning. Af etiske hensyn blev hver pædagog ved begge interviews begyndelse informeret om, at deres navne ville blive anonymiseret[2], samt at de på ethvert tidspunkt kunne trække deres samtykke til deltagelsen tilbage. Følgende beskrivelser og analyser bygger på gennemlæsning samt meningskondensering af de hhv. 18 prætest- og 18 posttest-interviews, som har ledt frem til en række temaer.

3.2. PRÆTESTINTERVIEWS

De i alt 18 interviews, der blev foretaget inden pilotfasens påbegyndelse, og inden pædagogerne introduceredes for LæseLeg, havde til formål at få indblik i pædagogernes praksis i forhold til højtlæsning, højtlæsningssituationen, samtdet sociale fællesskab og fokus på sprogudvikling i de enkelte børnehaver. Interviewene skulle endvidere give indsigt i casestudiet i børnenes sproglige formåen. På denne baggrund indeholdt interviewguiden to hovedområder:

Del 1: Pædagogens nuværende praksis i forhold til højtlæsning (med temaerne: Oplæsningssituationen, Bearbejdning af det læste, Social inklusion og Stimulering af sproglig udvikling).
Del 2: Kortlægning af/information om single casestudie-børn (med fokus på hhv. Social inklusion og generel trivsel i børnehaven samt Sproglig udvikling).

Et andet sigte med prætestinterviewene var, at en analyse heraf skulle danne grundlag for interviewguiden til posttestinterviewene. De i alt fire temaer, der beskrives i det følgende, skal dermed primært læses som dannende baggrunden for de opfølgende spørgsmål i posttesten. Tema 1, *Tid, ro og rum til højtlæsning* omhandler nogle af de forudsætninger, men samtidig forhindringer, som pædagogerne beskriver i forhold til at få læst højt for børnene i en travl hverdag. Som en mulig karakterisering af oplæsningssituationen i børnehaverne omhandler tema 2 *Læsningens funktion* og beskriver pædagogernes oplevelse af højtlæsningens praktiske samt pædagogiske funktion. Tema 3 *Pædagogerne og deres praksis' betydning for højtlæsningen* beskriver pædagogernes opfattelse af deres egen persons og praksis' betydning i forhold til højtlæsning samt deres individuelle læsestil. Tema 4 beskriver

2 I overensstemmelse hermed er navnene i nærværende rapport anonymiserede.

1. Tid, ro og rum til højtlæsning omhandler de forudsætninger og forhindringer, som pædagogerne beskriver i forhold til at få læst højt for børnene i en travl hverdag,

som afslutning på analysen af prætestinterviewene vigtigheden af *Sprogets rolle i fælleskabet og i social inklusion* med fokus på pædagogernes ønske om at lære børnene tolerance og konfliktløsningsstrategier.

3.2.1. TEMA 1: TID, RO OG RUM TIL HØJTLÆSNING

For at få indblik i børnehavernes og pædagogernes praksis i forhold til læsning og selve oplæsningssituationen blev pædagogerne bl.a. spurgt om, hvor tit de læser højt, hvad der kendetegner oplæsningssituationen, når de læser højt for børnene, samt om de har nogen form for efterbearbejdning af bogen. Det blev i denne del af interviewet tydeligt, at langt de fleste pædagoger gerne ville læse mere højt for børnene, end de gjorde, samt at mange ikke arbejdede videre med historien efter endt læsning, men betragtede læseseancen som afsluttet, når bogen blev lukket. Enkelte pædagoger gav udtryk for, at de yndede at inddrage børnene i læsningen undervejs for bl.a. at fastholde deres opmærksomhed, og andre lavede også forskellige aktiviteter med børnene med udspring i bogens indhold. Men generelt havde pædagogerne ikke kendskab til dialogisk oplæsning og syntes ikke at have fokus på aktivt at inddrage børnene i højtlæsningen. Hovedårsagen til, at pædagogerne for det første ikke læste så meget højt for børnene, som de ønskede, og måske heller ikke arbejdede videre med bogen, skyldtes manglende tid, ro og rum til højtlæsningen. Samtlige pædagoger gav spontant udtryk for synspunktet, at højtlæsning kræver noget af pædagogen og børnehaven, det kræver, at der er personale og tid/ at man *tager* sig tid, at der er nogenlunde ro, så man ikke bliver afbrudt, og at man har rum både i hverdagen og fysisk i børnehaven til at læse højt.

Ca. en tredjedel af pædagogerne gav udtryk for en yderligere forhindring for højtlæsning, nemlig at det er svært at læse højt for blandede aldersgrupper. De gav bl.a. udtryk for, at der er stor forskel på at læse for de store og for de små; at det er en udfordring at finde læsestof, der passer til alle grupper, samt at flere gerne ville lave aldersopdelt læsning, fx ved frugttid på stuerne, men at der ikke er personale og tid til kun at læse for en mindre gruppe. I forlængelse af denne problematik italesatte en stor del af pædagogerne – direkte eller indirekte – at de ønskede at læse mere højt, men at det ofte ikke syntes legalt at gå fra – altså at forlade resten af kollegerne – for at læse for en mindre gruppe børn et stille sted. Da jeg taler med Vibeke om, hvor meget hun læser højt, beskriver hun:

Vibeke: Jeg tror også, det er det med at være legalt, at man går fra med tre børn, fordi det er jo det (...) vi siger jo alle sammen, at det er legalt, men det er jo også lige fra at sige: "nu går jeg ind og laver noget med tre børn" og så gøre det.
Interviewer: Ja, du føler ikke sådan alligevel, at det er helt legalt?
Vibeke: Jamen jeg ved det, vi er alle sammen enige om, at det er legalt, men det er derfra og så at gøre det.
Interviewer: Ja, ja, når man så står, og man kan godt se: "okay, så skal I altså ..."
Vibeke: ... have resten (af børnene).

Vibeke gav både udtryk for, at hun i praksis ikke oplever, at det er legalt at gå fra, fordi man efterlader kolleger med mere arbejde, og samtidig at der er forskel på, hvad man i institutionen siger er legalt, og hvad der er legalt i praksis. Hun mente dog, at det vil være anderledes, når de påbegyndte LæseLeg, for så er det mere officielt, og de vil have en deadline, der skal overholdes - man vil stå til ansvar over for nogen udefra.

Det samme beskrev Åse, da der blev spurgt til hendes højtlæsningsvaner. Hun fortalte, at det er forskelligt, hvor tit hun læser, men når LæseLeg begynder, vil hun planlægge højtlæsningerne på klokkeslæt:

Åse: *Altså, det tænker jeg, vi kommer til, når vi kører sådan et projekt. Men det er også noget med at give det førsteprioritet, ikke.*
Interviewer: Ja, ja.
Åse: ··· *Det er man altså nødt til, for så er man nødt til at skrive i bogen, at man gør sådan, ikke, og så får man lidt større (...) hvad skal man sige, elastik til at ...*
Interviewer: ... at det så også bliver prioriteret.
Åse: ··· *Ja altså, at man ikke selv bliver taget fra til noget andet.*

På baggrund af pædagogernes udsagn i prætesten blev der i posttestinterviewene sat fokus på, om LæseLeg havde bidraget til en legalisering af højtlæs-

"Vi har hver vores individuelle stil. Vi har jo ikke sådan besluttet, at det er sådan her, vi skal læse op, eller det er bedst at gøre det på den måde. Det er meget individuelt."
Dorthe

ningen i institutionen. Følgende forskningsspørgsmål blev således formuleret til posttestinterviewguiden:

Legalisering og prioritering af højtlæsning: Har LæseLeg muliggjort en legalisering af højtlæsning og ændringer i diskursen om hhv. at gå fra for at læse samt læsningens prioritet?

2. Læsningens funktion beskriver pædagogernes oplevelse af højtlæsningens praktiske og pædagogiske funktion.

3.2.2. TEMA 2: LÆSNINGENS FUNKTION

Ud fra interviewguidens spørgsmål til, hvad der kendetegner oplæsningssituationer i børnehaven og for den enkelte pædagog, fremtonede et andet tema, nemlig læsningens funktion. Pædagogerne gav både udtryk for læsningens praktiske samt pædagogiske funktion. Nogle oplevede hovedsageligt, at de brugte læsningen som et middel til et mål – Annette beskriver fx, at hun ikke bruger og arbejder metodisk med højtlæsning p.t., men at hun frem for at bruge den som et redskab i sig selv bruger højtlæsningen som middel til et mål, fx hygge med børnene. Grete beskrev i forlængelse heraf, hvordan hun bruger bogen til at samle børnene og få deres opmærksomhed samt til at aflede børn, der måske har været kede af det eller sure, mens Vera også så læsning som en pause for barnet, hvis det leger vildt eller for at fange barnet, hvis det er gået i stå i sin leg.

Flere andre pædagoger gav udtryk for brugen af bogen til beroligelse af børnene, hvis de er vilde, utrygge eller kede af det, bogen bruges også til at skabe ro, til at få nogle børn til at falde ned og eller som afslutning på dagen inden afhentning.

Grete beskrev imidlertid i forlængelse af højtlæsnings praktiske funktioner, at hun også ser bogen og dialogen om bogen som en måde at skabe kontakt til børnene på, et synpunkt, Lone også gav udtryk for. Åse fremhævede endvidere det pædagogiske formål med læsningen, at hun herigennem "tjekker" børnene – om de kan lytte, og hvorfor de evt. ikke selv beder om at få læst højt.

Ud fra pædagogerne mangeartede udsagn om og forståelser af højtlæsningens funktion ses det, at læsningen både kan have praktiske, sociale som pædagogiske sigter. Det synes interessant i posttestinterviewene at følge op på, om pædagogernes syn på læsningen og dens funktioner har ændret sig i løbet af pilotfasen. Kan synet på højtlæsning som hygge og afledning ændres til en aktivitet, der har fokus på sprogtræning?

3. Pædagogerne og deres praksis' betydning for højtlæsningen beskriver pædagogernes opfattelse af deres egen persons og praksis' betydning i forhold til højtlæsning samt deres individuelle læsestil.

3.2.3. TEMA 3: PÆDAGOGERNE OG DERES PRAKSIS' BETYDNING FOR HØJTLÆSNINGEN

Et af de kvalitative interviews primære formål er at vurdere pædagogernes praksis, samt at se nærmere på, hvorledes og hvorvidt LæseLeg synes at passe ind i denne praksis. I forlængelse heraf synes det således relevant at fremhæve i nærværende analyse, hvorledes pædagogerne i prætestinterviewene selv direkte formulerede, hvordan de som personer og deres praksis har betydning for højtlæsningen.

Da der spørges ind til, hvad Dorte typisk gør i en læsesituation, fortalte hun bl.a.:

Jamen vi har meget hver vores individuelle stil, fordi det er jo ikke//altså, vi har jo ikke sådan besluttet, at det er sådan her, vi skal læse op, eller det er bedst at gøre det på den måde. Det er meget individuelt.

Denne opfattelse synes der bred enighed om blandt pædagogerne. Såvel Grete som Susanne, Vera, Vibeke, Annette, Sara, Yvonne og Lone gav spontant udtryk for betydningen af pædagogernes tilgang, og hvad pædagogen selv synes om dét at læse højt. De arbejder forskelligt med højtlæsning, både undervejs i læsningen og i efterbearbejdningen af bogen. Sara fremhævede, at pædagogerne i institutionen giver noget forskelligt til børnene, idet de arbejder på forskellige måder.

Inden implementeringen af LæseLeg er det værd at bemærke, at mange af pædagogerne gav udtryk for, at frekvensen af højtlæsningerne afhang af den enkelte pædagog – hvor god man er til at tage initiativ til det, og om man kan lide at læse højt. Det synes derfor centralt at følge op på, om alle pædagoger i pilotfasen får læst højt tre gange hver uge for børnene, men også at

"Deres sociale kompetencer prøver vi jo på netop at understøtte i forhold til at sætte ord på."
Susanne

4. Sprogets rolle i fælleskabet og i social inklusion har fokus på pædagogernes ønske om at lære børnene tolerance og konfliktløsningsstrategier.

se nærmere på, om deres eget forhold til højtlæsning ændrer sig.

3.2.4. TEMA 4: SPROGETS ROLLE I FÆLLESKABET OG I SOCIAL INKLUSION

Interviewguiden til prætestinterviewene indeholdt udover spørgsmål om pædagogernes læsevaner også et afsnit om stimulering af børnenes sproglige udvikling samt børnenes sociale fællesskab i børnehaven. De interviewede pædagoger koblede meget hurtigt disse to aspekter sammen og beskrev på forskellig vis, hvordan de anså sproget som vigtigt i forhold til børnenes sociale udvikling.

Da interviewet kommer ind på de særlige tiltag, som børnehaven gør for at stimulere børnenes sproglige udvikling, beskrev Susanne, hvordan hun i konfliktsituationer forsøger at hjælpe børnene med at løse konflikterne med ord:

Interviewer: Er der andre ting, du lige kan komme i tanke om i jeres hverdag, hvor det sådan handler om børnenes sproglige udvikling? Er det noget, I har fokus på på andre måder?
Susanne: Ja, altså deres sociale kompetencer prøver vi jo på netop at understøtte i forhold til at sætte ord på, ikke.
Interviewer: Ja, hvordan det?
Susanne: Jamen, øhh, (...) når fx de yngste, de leger [...], så lige pludselig så kommer den: "Nej, du må ikke være med!" Og så går de et eller andet sted hen, og så står der måske en tilbage og kigger, og "hov: nu bliver I nødt til at kigge her, hvad sker der, nu står Zarah her og kigger og vil gerne være med, hun har ikke nogle andre at lege med, og hun kommer i børnehave for at lege med børnene, ligesom I gør, I bliver nødt til at finde ud af, hvordan kan hun være med" [...] "Hvad er det, hvad skete der?" Og prøve på at få den der (dialog), så på den måde er der jo masser af sprog og ord og øh at finde ud af.
Interviewer: Så på den måde tænker du, at sociale kompetencer og sprog hænger sammen?
Susanne: Ja, det gør det jo, fordi lige så snart//de ved de jo efterhånden, når vi (indikerer med kropssproget, at pædagogen beder barnet stoppe op): "Hov!" (griner) [...] men det skal ikke være sådan, at der står en tilbage, som ikke har nogen.
Interviewer: Nej

Susanne gav her et meget tydeligt eksempel på sprogets betydning i forhold til social inklusion – at der ikke skal stå nogen tilbage, som ikke har nogen at lege med. Hun beskrev, hvordan hun hjælper børnene på vej og simultant lærer dem, hvordan man taler sammen, og hvordan man opbygger et socialt fællesskab, hvor der kan være plads til alle.

10 ud af de 18 pædagoger formulerede eksplicit sammenhægen mellem sprog og det sociale fællesskab i børnehaven. En af pædagogerne fokuserede fx på sproget og kommunikationens rolle i forhold til inklusion og det inklusionsprojekt, som hendes kommune p.t. kører. Flere andre pædagoger gav også udtryk for vigtigheden af sproget som en konfliktløsningsstrategi. Da der blev spurgt ind til børnenes sociale fællesskab, fortalte Annette, at de i børnehaven har fokus på og arbejder med, hvordan man taler til hinanden i konflikt.

Flere andre pædagoger gav også udtryk for, at de i dagligdagen bruger meget tid på kommunikation og på, hvordan man taler sammen og behandler hinanden, og at man herigennem kan se sproget som middel til social inklusion. Ulla beskriver ligeledes, at kommunikation og det sproglige bruges allermest i forhold til at lære at skabe et fællesskab og i konfliktløsning.

Pædagogerne fortalte, at de ofte agerer som mæglere i konflikter, og flere gav udtryk for, at de gerne vil klæde børnene på til selv at kunne håndtere disse konflikter – og ikke opfatte dét at hente en voksen som selve løsningen på et problem. Det syntes derfor relevant i posttestinterviewene at følge op på, hvorvidt LæseLeg har kunnet fremme ikke blot børnenes sproglige kompetencer, men også deres sociale kompetencer, konfliktløsningsstrategier og det sociale fællesskab i børnehaverne.

Der blev foretaget 18 posttestinterviews med pædagogerne for at få indblik i, hvordan pilotfasen med LæseLeg var forløbet samt vurdere pædagogernes udbytte og tilfredshed med materialet.

3.3. POSTTESTINTERVIEWS

Interviewene i posttest-perioden blev foretaget, efter pædagogerne havde haft lejlighed til at afprøve Læ-

Analysens temaer:
1. Virksomme faktorer i LæseLeg som metode
2. Niveauer og dimensioner i LæseLegs virkning
3. Pædagogfaglighed i centrum
4. Måder LæseLeg kan bidrage til social inklusion.

seLeg i perioden september 2011 til januar 2012. I posttestinterviewrunden havde interviewene med pædagogerne det primære formål at få indblik i, hvordan pilotfasen med LæseLeg var forløbet samt vurdere pædagogernes udbytte af samt tilfredshed med brugen af LæseLeg-materialet. For at få en såvel nuanceret som fokuseret beskrivelse af de enkelte pædagogers overordnede modtagelse af LæseLeg, erfaringer med programmet samt børnenes reaktioner herpå udformedes en interviewguide med to overordnede temaer:

- Del 1: Pædagogens praksis i forhold til højtlæsning efter introduktion til samt anvendelse af LæseLeg.
- Del 2: Kortlægning af/information om single casestudiebørn.

I interviewets første del var interviewspørgsmålene tematiseret omkring følgende emner og forskningsspørgsmål:

- **Ændringer i pædagogens praksis:** Har pædagogens egen praksis omkring højtlæsning ændret sig, og oplever pædagogen, at LæseLeg passer ind i pædagogens egen og børnehavens pædagogiske praksis?
- **Legalisering og prioritering af højtlæsning**: Har LæseLeg muliggjort en legalisering af højtlæsning og ændringer i diskursen om hhv. at gå fra for at læse samt læsningens prioritet?
- **LæseLegs mulige bidrag til sproglig udvikling og herigennem social inklusion:** Oplever pædagogerne, at LæseLeg har stimuleret børnenes sproglige udvikling og i givet fald hvordan? Kan en sproglig intervention bidrage til social inklusion?

Disse forskningsspørgsmål er udformet med henblik på at opfylde følgeforskningens ambition om at vurdere den pædagogiske praksis i forhold til LæseLeg-materialet samt indfange pædagogernes vurdering af børnenes kommunikative færdigheder. Forskningsspørgsmålene følger samtidig op på relevante temaer fra prætestinterviewene, som kunne tænkes at have betydning for pædagogernes modtagelse samt vurdering af LæseLeg. Forskningsspørgs-målene er i interviewguiden omformuleret til forskellige interviewspørgsmål, der består af hhv. hovedspørgsmål og uddybende underspørgsmål inden for hvert tema.

I del 2 i posttestinterviewene blev hver enkelt pædagog spurgt ind til oplysninger om institutionens casestudie-børns udbytte af LæseLeg i forhold til social og sproglig formåen, samt hvorvidt børnene havde udviklet sig på disse punkter. Svarene blev noteret i et separat ark for hvert casestudie-barn3.

Interviewet blev afrundet med en række spørgsmål vedrørende børnehavens og pædagogens tanker i forhold til deres fremadrettede anvendelse af LæseLeg. Svarene blev noteret i et separat ark, og de væsentligste fund herfra beskrives løbende i analysen og som afslutning på analysen.

3.3.1. TEMAER

Analysen af de 18 pædagoginterviews samler sig omkring fire temaer. Det første tema tager udgangspunkt i pædagogernes opfattelse af *Virksomme faktorer i LæseLeg som metode*. Temaet forsøger således at åbne op for en belysning af interviewets overordnede formål, nemlig at indfange pædagogernes tilfredshed med LæseLeg, samt deres oplevelse af materialets betydning for deres daglige praksis og for børnenes kommunikative kompetencer. Tema 2 uddyber tema 1 ved at gå et spadestik dybere i pædagogernes oplevelse af LæseLegs virkning, idet temaet beskriver *Niveauer og dimensioner i LæseLegs virkning*, der vedrører såvel pædagogerne som børnenes udbytte af LæseLeg på både det sproglige og sociale område. Afledt af tema 2's analyse af pædagogernes udbytte af materialet og arbejdet hermed beskriver tema 3, *Pædagogfaglighed i centrum,* hvorledes pædagogerne oplever, at brugen af LæseLeg bidrager til deres praksis som pædagoger. Tema 4 kan læses i forlængelse af tema 2's drøftelse af børnenes udbytte af LæseLeg, idet tema 4 fokuserer på øget inklusion via LæseLeg gennem en analyse af *Måder, hvorpå LæseLeg kan bidrage til social inklusion*.

1. Virksomme faktorer i LæseLeg som metode belyser pædagogernes tilfredshed samt oplevelse af materialets betydning for daglig praksis og for børnenes kommunikative kompetencer.

3 Idet enkelte af casestudie-børnene siden prætesten enten ikke længere gik i børnehaven eller var syge hele dataindsamlingsperioden, er der i nogle institutioner i stedet spurgt ind til andre LæseLeg-børn, specielt til dem, hvis udvikling pædagogerne ønskede at fremhæve.

"Jeg vil tænke mere over, hvis jeg læser et ord, at det her kender børnene måske ikke, og så spørge børnene ind til det. Og så vil jeg måske også forsøge at få børnene mere med."
Ulla

3.3.2. TEMA 1: VIRKSOMME FAKTORER I LÆSELEG SOM METODE

Posttestinterviewenes hovedformål var som beskrevet at undersøge pædagogernes modtagelse af LæseLeg samt at vurdere programmets egnethed i forhold til den pædagogiske praksis. Den store tilfredshed, pædagogerne oplever ved brugen af LæseLeg, viste sig i de fleste tilfælde, allerede inden selve interviewet gik i gang, og mp3-optageren var tændt, da pædagogerne var meget ivrige efter at fortælle om deres gode oplevelser med programmet. I interviewets afsnit omhandlende ændringer i pædagogernes praksis blev det endvidere tydeligt, at LæseLeg har haft stor indflydelse på pædagogernes tilgang til højtlæsning. Mange af pædagogerne skelnede i interviewet mellem *før* og *efter* introduktionen af LæseLeg, og når adspurgt, hvad der havde ændret sig, gav mange udtryk for, at de nu *reflekterer* over brugen og betydningen af højtlæsningen, hvordan man bruger sproget i samværet med børnene, og hvordan man inddrager dem i læsningen. Ulla beskrev fx følgende, da hun blev spurgt, om der i en typisk oplæsningssituation er noget, som hun vil gøre anderledes nu end før pilotfasen:

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

Optagetheden af ord er noget, der gik igen i stort set alle interviews, og pædagogerne beskrev, ligesom Ulla her gør, hvordan de nu bruger et mere varieret sprog og ikke springer et "svært" ord over i bogen.
Den praktiske funktion, som kendetegnede højtlæsningen i prætestinterviewene, synes at være blevet erstattet af et mere pædagogisk og kommunikativt sigte, selvom pædagogerne giver udtryk for, at de stadig nogle gange griber en bog "bare for hyggens skyld".

Blandt samtlige interviewede pædagoger gives der udtryk for tilfredshed med materialet, og størstedelen af pædagogerne vurderer materialets udformning, brugen af LæseLeg som metode samt børnenes udbytte heraf som meget positiv. De fortæller om LæseLeg, at metoden og materialet skaber gode rammer og struktur for læsningen. Det opleves som givtigt, at materialet er struktureret med faste gennemlæsninger samt regler for de enkelte gennemlæsninger af bogen, de gode ord, bogquiz m.m. Endvidere er de glade for forslagene til kreative aktiviteter, som nogle har fulgt nøje og andre ladet sig inspirere af. I følgeforskningens kommende interviews vil det være interessant at følge op på, om den mindre strukturerede eller stramme ramme efter pilotfasens afslutning har haft betydning for LæseLegs anvendelse og brugbarhed, samt at følge op på, om institutionerne evt. har bibeholdt strukturen fra pilotfasen.

At LæseLeg skaber en tydelig ramme for læsningen for børn og pædagog, er både vigtigt for gennemførslen – at pædagogerne rent faktisk får læst de tre gange om ugen for læsegrupperne – og det skaber også en ro omkring læsningen. At læsningen foregår i et afsides rum med få børn, betyder bedre mulighed for at fordybe sig i højtlæsningen. Dette falder i god tråd med de forhindringer for højtlæsning, som pædagogerne beskrev i prætestinterviewene (se afsnittet *Tid, ro og rum til højtlæsning*). Opbygningen af LæseLeg og rammerne herfor synes således at få tacklet disse forhindringer.

De fleste pædagoger gav udtryk for, at *planlægningen* af de tre gennemlæsninger om ugen har været central. Nogle oplevede, at selve planlægningen har været en udfordring, men der er bred enighed om, at når højtlæsningen i LæseLeg "kommer ind i kalenderen", så respekteres og overholdes denne. Tid til højtlæsning synes på denne måde at blive legaliseret, hvilket er vigtigt for både LæseLeg-pædagogens egen opfattelse af betydningen af højtlæsning, men også for kollegers accept af, at man "går fra" for at læse for læsegrupperne. Flertallet af pædagogerne giver da også udtryk for, at højtlæsning har fået en højere prioritet i børnehavens hverdag.

I forbindelse med spørgsmålet om at finde tid, ro, rum, plads og personale nok til højtlæsning, samt hvorvidt LæseLeg har muliggjort, at der *blev* tid til det, svarer Mona:

Mona: Jamen for så har det pludselig været legalt, at man gik fra med nogen (...) Og det tror jeg bare, vi skal blive bedre til at sige//jamen så den der dør derovre, den er jo lydisoleret (griner), og det er rigtig godt, så du bliver ikke sådan forstyrret. Selvom du sidder derinde og læser, så skal det godt nok gå vildt for sig derude, før

"Jeg synes, det har været rigtig, rigtig positivt, og jeg synes, man har fået øjnene op for en anden måde at læse bøger på. Det er sådan lidt aha-oplevelsen."
Sara

at børnene begynder at reagere på det. For du kan ikke sidde i en sofa og læse, det kan ikke lade sig gøre. [...]
Interviewer: Føler du, at det er blevet legalt at gå fra gennem LæseLeg?
Mona: Jamen det tror jeg bare, at så siger vi "ved du hvad, nu går vi altså lige hen og læser", så det tror jeg.

Gennem LæseLeg oplever Mona – ligesom mange af de andre pædagoger – at hun har fået et rum – både fysisk og psykisk – til koncentreret højtlæsning, og det accepteres blandt kollegerne.

Til spørgsmålet om, hvorvidt noget kunne have været anderledes i LæseLegs udformning, har kun de færreste pædagoger forbedringsforslag. Et flertal af pædagogerne giver udtryk for deres glæde ved, at LæseLeg er et konkret og håndgribeligt værktøj, samt at selve kuffertens materiale er godt og lettilgængeligt. I en travl hverdag i børnehaverne synes materialets tilgængelighed at være altafgørende. At finde tid til at gå fra, altså forlade børnehavnes øvrige aktiviteter og praktiske gøremål, opleves som meget centralt for pædagogerne, og et aspekt, der i nærværende analyse specielt ud fra prætestinterviewene vurderes som en potentiel udfordring for gennemførslen af LæseLeg. Men LæseLeg opleves af alle pædagogerne som virksomt. Tilfredsheden med LæseLeg har derfor betydet, at langt størstedelen af pædagogerne har fundet tid til tre gennemlæsninger om ugen. Men at finde tid og kunne gå fra er også muliggjort af ikke at skulle have for meget forarbejde inden selve højtlæsningen for børnene. Mange pædagoger gav derfor udtryk for, at listerne med gode ord, bogquizzen, forslagene om at tømme illustrationer og de kreative aktiviteter var en stor hjælp. Flere gav dog udtryk for, at de gerne havde set kufferten og materialerne endnu mere færdigarbejdede, fx ville de gerne have haft alle bøgerne på listen med i kassen, og de ville gerne have haft mere materiale til bogquizzen, så de ikke selv skulle finde billeder og laminere dem. Mange af pædagogerne spurgte også ind til, hvorvidt der ville komme bogslister og lister med gode ord i fremtiden.

Jo mere forberedt materialerne i kufferten er, jo mindre tid skal pædagogerne afsætte til deres egen forberedelse. Og tidsaspektet synes at være en central faktor for alle institutionerne. Enkelte pædagoger (3 ud af 18) var ikke nået igennem alle 12 bøger ved posttestens begyndelse.

Men selv de af pædagogerne, der pga. tidspres ikke havde nået alle bøgerne, udtrykte stadig stor tilfredshed med materialet:

Sara: Altså, jeg synes, det har været rigtig, rigtig positivt, og jeg synes, man har fået øjnene op for en anden måde at læse bøger på. [...] Det er sådan lidt aha-oplevelsen. Men jeg synes, det har været rigtig nemt at gå til, også i forhold til den der lille brochure: nu skal du lægge mærke til de her ord, det er de her ting, du kan lave.
Interviewer: Ja, det er sådan lidt et færdigt ...
Sara: ... Ja, et færdigt produkt, ikke. Som har været rigtig, rigtig rart, at man ikke skulle opfinde den dybe tallerken i forhold til, at skulle i gang med det her. Det har været rigtig fint.
Interviewer: Ja.
Sara: Jeg synes, nogle gange jeg har været sådan lidt i tidspres, fordi jeg har skullet nå nogle ting, og så har der været mange af børnene, der ikke har været der. Så har der været sygdom og så sådan lidt: åhh, hvad nu.

De forhindringer, der lå til grund for den ufuldstændige gennemlæsning, var i alle tilfælde relateret til tidmæssige aspekter. Nogle børnehaver havde været ramt af sygdom, mange gav udtryk for, at juleforberedelser og juleferie havde forsinket læsningen, og andre havde i en i forvejen travl hverdag ikke altid kunnet prioritere tre gennemlæsninger pr. uge. Mange pædagoger gav imidlertid udtryk for, at de netop oplevede de tre gennemlæsninger pr. uge som en *prioritering* – noget, de tog sig tid til. En stor del oplevede ikke umiddelbart, at det havde været et problem at gå fra med en lille gruppe børn tre gange om ugen, så længe planlægningen var på plads, og LæseLeg var skrevet ind i institutionens kalender. Derfor havde langt de fleste pædagoger også helt faste tidspunkter hver uge, hvor der blev læst højt.

En del pædagoger udtaler tidligt i interviewet, at LæseLeg "virker". Da der spørges ind til, hvad de forstår ved dette, nævner mange, at LæseLeg er en god metode, som børnene husker. Meget hurtigt har børnene lært rammerne for LæseLeg at kende, og de husker, hvordan de fx ved første gennemlæsning ikke må afbryde, men ved anden gennemlæsning gerne må stille spørgsmål. Flere pædagoger fremhæver også, hvordan de oplever, at børnene absorberer og husker

bogen bedre, når den læses i LæseLeg sammenlignet med de bøger, der læses uden for læsegrupperne.

Et andet aspekt, som i denne forbindelse synes meget centralt for pædagogerne, er, at børnene er meget glade for LæseLeg. Flere pædagoger fortæller om, hvordan børnene hver eneste dag kommer og spørger, om de skal i læsegruppen i dag, og ivrigt finder på plads, så snart pædagogen annoncerer, at der nu – endelig – er LæseLeg. Denne entusiasme findes ikke kun blandt børnene – de interviewede pædagoger synes ved postinterviewene også selv meget entusiastiske omkring LæseLeg, højtlæsning og dens muligheder.

Udover at LæseLeg opleves som en fokuseret indsats, giver pædagogerne også udtryk for, at LæseLeg *muliggør* en fokuseret indsat i deres pædagogfaglige arbejde. Dette tema uddybes i analysen af tema 3 i forhold til pædagogfagligheden samt i tema 4 omkring LæseLeg som en indsats i forhold til inklusion.

2. Niveauer og dimensioner i LæseLegs virkning går et spadestik dybere og belyser pædagogerne og børnenes udbytte af LæseLeg på både det sproglige og sociale område.

3.3.3. TEMA 2: NIVEAUER OG DIMENSIONER I LÆSELEGS VIRKNING

Pædagogerne i pilotprojektet oplever LæseLeg som vellykket. En analyse af deres udtalelser i interviewene fremhæver endvidere, at der er flere niveauer og dimensioner, hvori LæseLeg opleves som virkningsfuldt.

Centralt fremstår det i analysen af pædagogernes udsagn, at både pædagoger og børn har stort udbytte af LæseLeg. Pædagogerne fremhæver, at LæseLeg har været til gavn for både dem selv og for børnene. Pædagogernes udbytte kan karakteriseres som en vigtig indsigt i det enkelte barn, som faciliteres af de mange timer brugt sammen med en lille gruppe børn. Pædagogerne er ikke vant til at have så meget tid sammen med kun fire børn, og det opleves som en luksus at kunne gå fra med kun fire børn. En stor del af pædagogerne giver udtryk for, at de får lov til at se barnet, at få øje på børn og se dem på en anderledes måde end tidligere i forhold til såvel styrkesider som svagheder. På det sproglige plan er der både givet udtryk for, at børn, hvis sprogudvikling pædagogerne havde været bekymrede for, blomstrede op i gruppen og viste sig at have et stort ordforråd, som de fik rum og plads til at bruge i læsegruppen. Samtidig fik pædagoger gennem den tætte interaktion i LæseLeg øje på børn, som de havde opfattet som langt fremme i deres sprogudvikling, men som måske havde vanskeligheder, når man førte længere og mere fokuserede samtaler med dem. LæseLeg kan på denne måde blive et redskab for pædagogerne til at se det enkelte barn tydeligere. Nogle pædagoger fremhæver selv, at denne indsigt i det enkelte barn fx kan bruges som forberedelse til skolevurderinger. Hvordan LæseLeg som metode og redskab spiller ind i forhold til pædagogens arbejde og praksis, uddybes i tema 3.

Flere pædagoger giver endvidere udtryk for, at de er blevet mere opmærksomme på sprogets betydning og deres egen brug af sproget efter arbejdet med LæseLeg og kurset heri. Flere giver udtryk for, hvordan de nu føler, at de bruger "et større sprog", frem for det lille sprog, som Jette Løntoft på LæseLeg-kurset advarede imod, at man bruger i institutioner for at gøre sig forståelig. Til spørgsmålet om, hvorvidt erfaringerne og metoderne fra LæseLeg har smittet af på pædagogens øvrige højtlæsning, svarer Lone fx:

Det har det. Helt sikkert. Æhm. Jeg synes virkelig, det er//jamen det skal bare udbredes noget mere, fordi at netop det der med, at vi bruger for lille et sprog til børnene, vi vil så gerne, de forstår hvad vi siger, vi forklarer os, og vi//i stedet for at bruge de ord, der er rigtige.

Som det fremgår af citatet, oplever Lone, at hun nu bruger ord på en anden måde, og at hendes praksis omkring højtlæsning har ændret sig efter introduktionen af LæseLeg. Lone såvel som flertallet af de andre pædagoger oplever dermed også en faglig udvikling for dem selv som pædagoger.

På det sociale og emotionelle plan oplever en stor del af pædagogerne endvidere, at de har fået en styrket relation til de børn, der har deltaget i deres læsegruppe. En relation, som de også kan bruge uden for læsegrupperne.

Pædagogernes vurdering af børnenes udbytte af LæseLeg udforskedes bl.a. gennem interviewspørgsmål, der adresserer børnenes sproglige og sociale udvikling i pilotfasen.
Til interviewspørgsmålet: *Oplever du, at LæseLeg*

"Vi er sammen om noget, respekterer og giver plads til hinanden. De ved godt, at det ikke kun er den ene, der skal sidde og svare på det hele, men at vi skiftes, og at der er plads til alle, og at vi hjælper hinanden."
Dorte

har haft en positiv indvirkning på børnenes udvikling af kommunikative kompetencer? Svarer 14 ud af 18 pædagoger positivt, at de oplever, at LæseLeg har haft en positiv indvirken på enten alle eller nogle af LæseLeg-børnenes sproglige udvikling. Pædagogerne oplever udvikling på forskellige områder:

- Børnene har fået et større ordforråd
- Børnene bruger sproget på en anderledes og mere nuanceret måde
- Børn med udtalevanskeligheder har forbedret deres sprog
- Der er skabt en dialog om sproget, som strækker sig ud på legepladsen
- Børnene åbner sig op og tør bruge deres sprog

De pædagoger, som ikke umiddelbart oplever en udvikling, siger, at de endnu ikke kan vurdere dette, eller at børnenes udbytte mere har været i forhold til at samarbejde omkring LæseLeg, at huske elementerne heri og koncentrere sig om samt engagere sig i bogen og højtlæsningen.

Det efterfølgende interviewspørgsmål lød: *Jeg vil gerne høre, om du oplever, at arbejdet med LæseLeg har bidraget til det sociale fællesskab/inklusion i børnehaven, eller om du forestiller dig, at det vil være muligt på sigt?* Hertil svarer samtlige pædagoger, at de er af den opfattelse, at LæseLeg allerede har eller på sigt vil kunne bidrage til børnenes sociale fællesskab og inklusion i børnehaven. Denne udvikling oplever de i form af følgende:

- Børnene i læsegrupperne får øje på hinanden
- Man kan bruge LæseLeg som et inklusionsværktøj i forhold til særligt udsatte børn
- Børnene fra læsegrupperne er begyndt at spise sammen og lege sammen
- Der kan på sigt skabes varige legerelationer, idet læsegruppen og historien giver et fælles udgangspunkt for legen

Pædagogernes opfattelse af børnenes udbytte af LæseLeg har således både sproglige som sociale dimensioner. På det sproglige plan oplever pædagogerne generelt, at børnene i LæseLeg-læsegrupperne har fået et større ordforråd – bl.a. i kraft af de gode ord og opmærksomhed i hverdagen på, hvad der kan være gode ord. Herudover opleves det, at LæseLeg har skabt et rum, hvori der er mulighed for at *bruge* sproget, der er skabt mere dialog og plads til at bruge sproget. En del pædagoger gør opmærksom på, at nogle af de stille børn, bl.a. flere af casestudie-børnene, som har deltaget i LæseLeg, er blomstret op, fordi de her havde en lille, tryg gruppe, hvor de turde sige noget. Herigennem fik børnene mobiliseret deres sprog og ordforråd.

Ud fra interviewene kan en anden gevinst ved at bruge LæseLeg beskrives som børnenes udvikling af de pragmatiske aspekter ved sproget, som angår brugen af sproget som et interpersonelt og kommunikativt redskab. Når pædagogerne sidder med en lille gruppe børn, lærer de også at lytte til hinanden, samarbejde i bogquizzen, vente på tur samt at turde rejse sig og sige noget foran andre. Disse aspekter er knyttet til det sociale udbytte, børnene if. pædagogerne har af LæseLeg. Dorte beskriver bl.a. dette aspekt, da hun spørges til, om hun tror, LæseLeg vil kunne bidrage til det sociale fællesskab i børnehaven og inklusion:

Det der med, at vi er sammen om noget, og at det er et fællesskab, vi har, og at man respekterer hinanden, og at vi giver plads til hinanden og sådan noget. Og det kan man jo se herinde (i læsegruppen), når vi sidder i den der lille gruppe, at de ved godt, at det ikke kun er den ene, der skal sidde og svare på det hele, men at vi skiftes lidt til, og at der er plads til alle, og at vi hjælper hinanden, hvis der er noget, der er svært. Så det synes jeg da helt klart (at LæseLeg kan bidrage til det sociale fællesskab og inklusion).

Det synes ud fra citatet tydeligt, at Dorte oplever, at børnene lærer langt mere end sproglige kompetencer gennem LæseLeg

I den sociale dimension fremhæver nogle af pædagogerne endvidere, hvorledes de føler, at børnene har fået mere empati og indlevelse i takt med LæseLeg-pilotfasen. De er blevet bedre til at sætte sig i hinandens sted og tage hensyn, hvilket muligvis kan hænge sammen med deres forbedrede pragmatiske sproglige kompetencer. Herudover giver pædagoger i mange tilfælde udtryk for, at de oplever, at børn gennem LæseLeg-forløbet har udviklet sig og nu tør bruge deres sprog. Flere pædagoger adresserer direkte, at de oplever en øget selvsikkerhed hos børn,

"Der bliver skabt nogle fællesskaber, og det vil man jo kunne bruge målrettet, når man sammensætter børnegruppen."
Dorte

3. Pædagogfaglighed i centrum beskriver, hvorledes pædagogerne oplever, at brugen af LæseLeg bidrager til deres praksis som pædagoger.

der før har været meget stille (se også tema 4 for uddybning). Pædagogerne forklarer delvist denne ændring ved, at de sidder i en lille fortrolig gruppe i LæseLeg, hvor børnene lærer forløbet og spillereglerne at kende, og samtidig oplever de, at børnene får en succesoplevelse, når de kan huske et ord eller svarer rigtigt i bogquiz, og det giver dem en tillid til deres egne evner.
Et andet vigtigt aspekt ved det sociale udbytte af LæseLeg opstår i kraft af læsegrupperne. Det er mange pædagogers oplevelse, at børnene får øje på hinanden og danner nye legerelationer via LæseLeg-grupperne. Ydermere synes der at skabes et fællesskab i grupperne. Yvonne beskriver således:

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

Yvonne oplever både, at der skabes et fællesskab i læsegruppen under LæseLeg, men også at fællesskabet fortsætter via en efterfølgende leg omkring historien, hvilket flere andre pædagoger, bl.a. Dorte i citatudsnittet ovenfor, bekræfter.

Mange af de interviewede pædagoger fortæller, hvordan børnene lynhurtigt finder hinanden, når der er LæseLeg, og de føler, at de er noget særligt, fordi de skal i læsegruppe. Fællesskabet synes endvidere faciliteret af det fælles udgangspunkt, LæseLeg danner for børnene. Flere pædagoger pointerede da også, at de, når de fremadrettet selv skal danne læsegrupper, vil forsøge at sætte børn sammen, som kan få øje på hinanden og herudfra måske få hjælp til etablering af nye legerelationer, ligesom Yvonne ovenfor pointerer, at hun vil kunne bruge gruppesammensætningen til at forsøge at skabe fællesskaber. Dette er et eksempel på, hvorledes pædagogerne bruger LæseLeg som et pædagogisk redskab, et tema, der uddybes i det følgende afsnit.

3.3.4. TEMA 3: PÆDAGOGFAGLIGHED I CENTRUM

Det var spændende at erfare, hvor meget pædagogerne i LæseLeg selv oplevede, at de havde haft ud af forløbet. Det blev hurtigt tydeligt, at det ikke kun var børnene, der fandt glæde ved LæseLeg, men også pædagogerne. Helt centralt synes det i denne sammenhæng at være, hvordan LæseLeg bliver et redskab, der kan anvendes i og styrke pædagogfagligheden.

Den entusiasme, som pædagogerne udstrålede, når de skulle beskrive deres erfaringer med LæseLeg, kommer tydeligt til udtryk i dette interviewuddrag med Lone:

Interviewer: Vil du prøve at starte med bare at beskrive, hvordan du synes, det er gået med at skulle bruge Læseleg?
Lone: Jamen jeg synes, det er et fantastisk arbejdsredskab til mit arbejde som pædagog. Og det har gjort, at jeg fortæller vidt og bredt om det alle steder, også dem jeg kender i min fritid, som er pædagoger, eller som arbejder med børn. [...] vi bruger jo det der sprog, vi vil så gerne, at børn forstår os. Og det kan jeg bare mærke, hvor meget jeg selv har villet det også. Selvom jeg synes, jeg har tænkt over det, så så kan jeg godt tage mig selv i nu her nogle gange at være lige ved at sige noget til et barn, og så tænker jeg 'Nå nej, jeg prøver lige at sige det, sådan som jeg ville sige det til en voksen, og ser, hvad der sker'. Øh og jeg synes, jeg får meget god respons fra børnene på det, og de kommer selv hen nu og siger//Forleden dag var der en, der siger, nu kan jeg ikke huske ordet, men vi snakker, og så siger hun: "Hov, du sagde sådan, hvor jeg tænkte, at det var da egentlig et godt ord!"

Lone sætter her både fokus på brugbarheden af LæseLeg som et pædagogisk redskab, altså hendes udbytte af værktøjet, samt børnenes glæde ved LæseLeg og det at lære gode ord, som de selv begynder at finde i sproget. Lone fortæller i forlængelse af citatudsnittet ydermere, at forældre bemærker en øget sprogudvikling hos deres børn samt børnenes optagethed af ord. Endvidere er Lone gennem LæseLeg og kurset med Jette Løntoft blevet opmærksom på at bruge et større og mere nuanceret sprog over for børnene.

Som beskrevet i hhv. tema 1 og 2 giver mange af de andre pædagoger også udtryk for, at LæseLeg er et

konkret og håndgribeligt værktøj, som de i deres arbejde kan bruge til at få indsigt i børnenes styrker, svagheder og trivsel. LæseLeg bliver således for pædagogerne et fagligt redskab. Når pædagogerne blev spurgt til, hvorvidt de oplevede, at LæseLeg passede ind i deres hverdag og pædagogiske praksis, gav langt de fleste udtryk for, at LæseLeg ikke bare passede ind i deres praksis som pædagoger, men at deres pædagogfaglighed kom i spil i kraft af LæseLeg. Hvorledes pædagogerne på flere forskellige måder kan arbejde pædagogisk med det enkelte barn gennem LæseLeg (jf. tema 2), syntes at være et underliggende tema for interviewene som helhed. Men specielt da der i interviewets afsluttende del blev spurgt ind til, hvad pædagogerne tænkte om ideen, at frivillige kunne varetage LæseLeg-arbejdet, kom det tydeligt til udtryk, hvad netop pædagogfagligheden betyder i LæseLeg, samt hvorledes LæseLeg synes at kunne bidrage til at fremme denne faglighed.

Ingen af pædagogerne anså forslaget om at lade frivillige varetage LæseLeg-arbejdet som en positiv videreudvikling af programmet. Mange pædagoger udtrykte herforuden et direkte forbehold over for ideen, og 14 af de 18 adspurgte pædagoger svarede, at de *ikke* syntes, det ville være en god idé. Som begrundelse angav de fleste, at de anså LæseLeg som et vigtigt pædagogisk redskab, og at det vil fratage pædagogerne en vigtig del af deres arbejde i forhold til at vurdere barnets trivsel og læring. De oplevede ikke blot, at deres arbejde ville miste vigtige muligheder for at få indsigt i det enkelte barn og bruge denne information fx til at lave skolevurderinger, men også at kvaliteten af LæseLeg ville dale, hvis ikke pædagoger stod for arbejdet. Seks forskellige pædagoger påpegede uafhængig af hinanden følgende problemer ved at sætte frivillige til at udføre LæseLeg:

> *LæseLeg kræver meget (af pædagogen). Dialogen strækker sig ud over selve LæseLeg-gruppen, og det ville frivillige ikke kunne følge op på.*
>
> *Det (at en frivillig var ansvarlig for LæseLeg) er et skråplan. Der skal være tid til, at pædagoger kan gøre det.*
>
> *Det (LæseLeg) er et pædagogisk redskab til at komme omkring børn og deres trivsel.*
>
> *Pædagoger kan mere også i forhold til relationer børnene imellem. Noget går tabt i forhold til et pædagogisk redskab.*
>
> *Vi er uddannede pædagoger, og det er vores faglighed, og der ligger mere i det end at læse en bog, der ligger også det i det, at man ved, hvem der skal have en hjælpende hånd, og hvem der skal holdes lidt tilbage, fordi de fylder meget.*
>
> *Den pædagogiske side af LæseLeg ville være væk. Samtidig ville pædagogen mangle egen oplevelse af, hvad børn får ud af det, der ville mangle lidt læring.*

Citaterne viser meget tydeligt pædagogernes forbehold og modstand imod, at LæseLeg kunne eller bør overdrages til frivillige. Disse stærke holdninger kan til dels skyldes, at de allerede i pilotfasen har taget materialet til sig som et vigtigt pædagogisk redskab, som de ikke er interesserede i at give fra sig, og dels at de mener, at materialet kræver en pædagogisk uddannelse. Citaterne skildrer endvidere, hvordan pædagogerne allerede i pilotfasen har tillagt LæseLeg nye pædagogiske funktioner, som faktisk ikke eksplicit er beskrevet i introduktionshæftet til LæseLeg.

Som beskrevet i ovenstående analyse ser pædagogerne mange forskellige anvendelsesmuligheder for LæseLeg, fx i forbindelse med skolevurderinger, indsigt i det enkelte barns trivsel og kompetencer samt hjælp til etablering af nye legerelationer blandt børnene i læsegrupperne. Det er interessant at bemærke, hvorledes pædagogerne med udgangspunkt i deres profession er i gang med at videreudvikle LæseLegs anvendelsesområder, idet de har været i stand til at finde nye funktioner, som er tilpasset deres daglig praksis.

At pædagogerne selv har tillagt LæseLeg pædagogiske funktioner og videreudviklet programmet synes at understrege brugbarheden af LæseLeg ikke kun som en sproglig intervention, men netop en sprog*pædagogisk* intervention, og som et vigtigt redskab for pædagogerne i deres hverdag. Det synes afgørende for pædagogernes positive evaluering af LæseLeg, at programmet får deres pædagogfaglighed i spil og dermed på flere punkter har betydet en positiv forandring af deres praksis.

Hvorledes LæseLeg med pædagogens anvendelse af dette værktøj endvidere kan bidrage til inklusion er omdrejningspunktet for tema 4.

"I min gruppe har vi en dreng, som ikke altid har haft så nemt med at komme med i tingene, og de andre børn: "Kom, kom! Nu skal vi derover" og "Vi skal være sammen"."
Mona

"Vi har virkelig lagt mærke til, at de har brugt enormt meget fra bøgerne i deres lege."
Mona

4. Måder, hvorpå LæseLeg kan bidrage til social inklusion kan læses i forlængelse af tema 2's drøftelse af børnenes udbytte af LæseLeg med fokus på øget inklusion.

"Det har givet noget selvtillid og noget rygrad for de børn, som har været med, specielt for de sådan lidt stille børn, de har fået det her talerum."
Yvonne

3.3.5. TEMA 4: MÅDER, HVORPÅ LÆSELEG KAN BIDRAGE TIL INKLUSION OG ADGANG TIL FÆLLESSKABET

Allerede ved posttestinterviewene var sprogets betydning i forhold til social inklusion et centralt tema i pædagogernes fortællinger. Som beskrevet i analysen af posttestinterviewene formulerede over halvdelen af pædagogerne eksplicit sammenhængen mellem sprog og det sociale fællesskab i børnehaven, og størstedelen italesatte synet på sproget som vigtigt i forhold til børnenes sociale udvikling. At et sprogpædagogisk interventionsprogram derfor muligvis også kan bidrage til inklusion, er også et gennemgående tema for posttestinterviewene, hvilket uddybes i nærværende afsnit.
Ud fra analyserne i de foregående temaer synes det tydeligt, at brugen af LæseLeg har mange sidegevinster udover muligvis at kunne forbedre børnenes sproglige kompetencer gennem den dialogiske oplæsning. LæseLeg påvirker tilsyneladende også børnenes sociale kompetencer i en positiv retning og kan tilmed skabe et øget sammenhold og fællesskab blandt børnene i læsegrupperne.

Dette fællesskab illustreres bl.a. ved følgende interviewuddrag. Da der spørges ind til, hvordan det er gået med at anvende LæseLeg, har Mona først og fremmest fokus på børnenes store udbytte af forløbet og beskriver, hvordan de udvikler nye legerelationer i kraft af det fællesskab, som opstår i læsegrupperne:

Mona: Vi har virkelig lagt mærke til, at de har, altså de (børnene fra læsegrupperne) har brugt enormt meget fra bøgerne i deres lege og sådan noget,
Interviewer: Nå, ja?
Mona: de har leget mange ting af sådan noget (...) "Så er det dig, der er (...) monsteret" eller "så er det dig, der er" – det ene og det andet og sådan noget,
Interviewer: Ja.
Mona: og de har også fundet sammen, dem, som var sammen [...] og de har sådan fundet venskaber i det også, rigtig positivt har det været.
Interviewer: Ja, okay.
Mona: [...] Altså i min gruppe, der har vi en dreng, som måske ikke altid sådan lige har haft så nemt med at komme med i tingene og sådan noget der, og altså de er (de andre børn i Læsegruppen) "Kom, kom! Nu skal vi derover" og "Vi skal være sammen" og sådan når de (...)//og man skulle bare sige én gang "nu skal vi have læsegruppe", så shuuuut (piftende lyd, der indikerer, at det går hurtigt), så var de derovre.
Interviewer: Dejligt.

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

Derudover sætter ca. halvdelen af de interviewede pædagoger fokus på betydningen af øget selvtillid. Yvonne forklarer bl.a.:

Interviewer: Hvordan kan du se, at LæseLeg har virket?
Y: Jamen det er på flere forskellige planer, jeg kan se//og det har vi også snakket om, det kan dem, som ikke har deltaget i projektet også se på deres børn, at//altså det har givet noget selvtillid og noget rygrad for de børn, som har været med på en eller anden måde, specielt for de sådan lidt stille børn, de har fået det her talerum.

Yvonne ser altså øget selvtillid som en væsentlig effekt af LæseLeg, og det er interessant, at pædagoger uden for LæseLeg også kan se forandringer hos børnene, som har deltaget i LæseLeg.

På baggrund af overstående citater og de 18 interviews som helhed synes der at kunne karakteriseres tre forskellige måder, hvorpå LæseLeg fra pædagogernes synspunkt har effekt og kan bidrage til inklusion i børnehaven og børnenes adgang til fællesskabet:

1. Gennem *forbedret kommunikation/sproglig kompetence* synes børn at blive klædt bedre på til at kunne begå sig i børnehaven. Øget sproglig kompetence synes at kunne bidrage til inklusion, idet børn herigennem nemmere vil kunne kommunikere og fx bede om lov til at være med i legen og håndtere konflikter, en forestilling, størstedelen af pædagogerne kan bekræfte, gør sig gældende.
2. Gennem det *sociale sammenhold og fællesskab i læsegruppen*. LæseLeg-grupperne bidrager udover mulighed for øget sproglig kompetence også med et socialt aspekt, hvor børnene skaber nye (lege) relationer i gruppen, og gruppen opøver sociale kompetencer såsom hensynstagen, samarbejde og turtagning.
3. Gennem en øget selvtillid blandt stille børn, der nu

tør bruge deres sprog. Pædagogerne beskriver, at flere af de mere stille og generte børn, der som regel ikke sagde så meget, nu havde udviklet selvtillid til at turde bruge deres sprog. Dette bevirkede bl.a., at de i højere grad kunne bede om lov til at være med i legen og på den måde gennem deres sprog skabe sig adgang til fællesskabet, men også nemmere kunne sige fra i legen og ikke lade sig kue.

Hvorledes disse sproglige og sociale aspekter kommer til udtryk og hænger sammen, illustreres nedenfor ud fra eksempler på pædagogernes udtalelser om syv af casestudie-børnene:

Fokus på selvtillid:

- Sprogligt: Hun sætter ord på flere ting nu, og hun reagerer med ord, når hun bliver ked af det. Hun har været for genert tidligere, men hun bruger sit sprog mere nu.
- Socialt: Den tryghed og selvtillid, hun har fået i LæseLeg-gruppen, gør sit til, at hun har fået mere selvværd, har skabt dybere legerelationer og har fået lyst til at bruge sit sprog.
- Sprogligt: Hendes selvtillid er blevet styrket via LæseLeg, hvilket betyder, at hun nu snakker mere, bruger et større ordforråd og i det hele taget nu "tør bruge sit sprog".
- Socialt: Dette betyder, at hun leger bedre, har dannet flere legerelationer og selv tager mere initiativ til leg.
- Sprogligt: Pædagogen ser ikke den store sproglige udvikling, men barnet er blevet bedre til at bede om hjælp og til at håndtere konflikter.
- Socialt: Har fået mere selvtillid, og hun tør mere nu – også uden for LæseLeg-grupperne.
- Sprogligt: Hun er ikke så svær at forstå mere. Har fået mod på at lege mere med sproget.
- Socialt: Opleves som mindre genert, hun har fået mere selvtillid. Siger måske mere fra nu i forhold til konflikter.
- Sprogligt: Hun er blevet bedre til at sætte ord på, skære igennem og sige fra.
- Socialt: Hun er blevet mindre "pæn pige", og hun har fået mere selvtillid.
- Sprogligt: Hun bruger sproget mere og er mere åben. Snakker mere og har fået større læseglæde
- Socialt: Hun har altid været social, men siger mere til og fra og "fylder mere" nu. Kommer og siger tingene nu, hvor hun tidligere havde trukket sig. Hun har fået mere selvtillid. Hun kommer mere på banen, havde før nogle faste relationer, men nu har de andre fået mere øje på hende som legekammerat.
- Sprogligt: Hun er en genert pige, som tøede op under LæseLeg, og hendes kommunikative kompetencer har forbedret sig i kraft af mere selvtillid. Hun tør nu flere ting og kom mere på banen i løbet af LæseLeg-pilotfasen. Hun sidder oftere selv og kigger i bøger nu.
- Socialt: Svært at vurdere, om sociale kompetencer herudover har forbedret sig, hun har ikke udvidet sine sociale relationer.

Som det fremgår af ovenstående eksempler, oplever pædagogerne, at næsten alle børnene i eksemplerne (6 ud af 7) har gjort sproglige fremskridt under LæseLeg, og de har alle på forskellig vis udviklet sig socialt. Ovenstående eksempler er udvalgt, idet de har det fællestræk, at de endvidere fremhæver, hvorledes pædagogerne oplever, at LæseLeg har skabt en øget selvtillid for børnene, som betyder, at de bruger deres sprog mere og kommer mere på banen i forhold til legerelationer. Det synes bemærkelsesværdigt, at pædagogerne uden at være spurgt direkte ind til dette aspekt fremhævede øget selvtillid som en væsentlig forandring hos syv ud af 18 casestudie-børn i løbet af pilotfasen. Som det fremgår af eksemplerne, fremhævede pædagogerne i deres beskrivelser af børnenes udvikling under pilotfasen, at flere af de mere stille og generte børn, der som regel ikke sagde så meget, nu havde udviklet selvtillid til at turde bruge deres sprog og herigennem skabe sig adgang til fællesskabet. Øget selvtillid synes således at være et væsentligt udbytte af arbejdet med LæseLeg, som direkte påvirker barnets adgang til legen og fællesskabet.

Opsummerende fremgår det af eksemplerne i nærværende tema, at pædagogerne ser en markant udvikling hos størstedelen af casestudie-børnene. Der er i dette team fremhævet, hvorledes LæseLeg kan bidrage til inklusion og fællesskab på forskellig vis, bl.a. ved at forbedre børnenes sprog, sociale kompetencer og selvtillid samt via et øget sammenhold og fællesskab blandt børnene i læsegrupperne.

3.4. ET FREMADRETTET BLIK

Efter at pædagogerne havde beskrevet deres erfaringer med LæseLeg og casestudie-børnenes udbytte heraf, afrundedes interviewene med spørgsmål til pædagogens og børnehavens fremadrettede brug af LæseLeg.

Alle 18 pædagoger udtrykte, at deres institution vil fortsætte med at udbrede og anvende LæseLeg efter pilotfasen, og nogle af institutionerne var allerede så småt i gang og havde sammensat de nye læsegrupper. Flere pædagoger udtrykte følgende:

- At de gerne vil udbrede LæseLeg til alle pædagogerne i institutionen
- At de gerne vil koble det sammen med et inklusionsprojekt og bruge LæseLeg som et inklusionsværktøj
- At de ønskede, at alle børnene skulle igennem mindst et LæseLeg-forløb i deres børnehavetid
- At de vil starte med at tilbyde LæseLeg til sprogsvage børn
- At alle børn vil have glæde af forløbet, men at omfanget af forløbet bør justeres til det enkelte barns behov
- At de gerne vil gøre LæseLeg til en integreret del af deres daglige praksis
- At børn med mere end et sprog og børn, der har svært ved at komme ind i sociale relationer og indgå i de sociale fælleskaber, også vil drage nytte af et LæseLeg-forløb

Til spørgsmålet om, hvorvidt pædagogerne påtænkte at køre LæseLeg lige så struktureret som i pilotfasen, mindre struktureret eller kun lejlighedsvis svarede otte af pædagogerne, at de påtænkte at anvende LæseLeg lige så struktureret som i pilotfasen, mens otte ville lave et lidt mindre stramt struktureret forløb. Dette resultat er overraskende, idet der pga. effektstudiet var lagt en meget stram struktur over pilotforløbet, hvor alle bøgerne skulle læses tre gange, men på kvalitativt forskellige måder, og alle bøgerne skulle være læst inden for en 12-ugers periode. Ved opstartsmødet var der flere pædagoger, som så dette som en stor udfordring.

De pædagoger, der ville fortsætte som i pilotfasen, begrundede bl.a. dette med, at hvis ikke der var struktur, ville det komme til at "flyde", og de ønskede samtidig at flette LæseLeg mere ind i hverdagen. Andre ønskede at bevare samme struktur for at holde fokus og opretholde den positive prioritering og legalisering af at gå fra for at lave LæseLeg. De pædagoger, der ville køre LæseLeg mindre struktureret end i pilotfasen, begrundede oftest dette med manglende tid og behov for at skabe plads til andre aktiviteter. Pædagogerne havde forskellige ideer til, hvilke ændringer de ville lave:

- Læse færre bøger, så forløbet er mindre tidskrævende
- Lave større læsegrupper
- Slå to læsegrupper sammen til de kreative aktiviteter
- Fx lave læsninger med grupper á fire og kreative aktiviteter med to grupper ad gangen
- Lave materiale klar til alle pædagoger (kasse med materiale og ideer til kreative aktiviteter mv., et idéhæfte)
- Kortere forløb med kun 2-3 bøger
- Afprøvning af LæseLeg til samling
- Lave et setup med fire grupper, der har to gennemlæsninger og herefter to aktiviteter i træk

Til næste interview synes det yderst interessant at få indblik i pædagogernes erfaringer med de forskellige modifikationer af LæseLeg. Hvis de ikke har kørt det lige så struktureret som i pilotfasen, hvor godt har det så virket? Hvordan virker LæseLeg i en større forsamling? Kan man stadig bruge LæseLeg som et pædagogisk redskab, hvis man sidder med en stor gruppe børn?

I alt seks pædagoger udtalte, at de ønskede at lave større læsgrupper enten til hele forløbet eller til de kreative aktiviteter. Det synes her væsentligt at påpege, at en af institutionerne allerede har forsøgt sig med store grupper af op til otte børn og har haft stor succes med det. Det vil derfor være interessant at følge op på ved næste interview, hvilke erfaringer de andre pædagoger gør sig med størrelsen af læsegruppen. Den pågældende institution havde valgt at lave disse store grupper, da de ikke mente at kunne forsvare at bruge så lang tid på et projekt, uden at det

kom alle børnene til gavn. De store grupper betød endvidere, at pædagogerne ikke efterlod kollegerne med mange børn og yderligere arbejde. Flere pædagoger gav udtryk for normeringen som en forhindring for at gennemføre LæseLeg som et struktureret forløb som i pilotfasen. Det synes i denne forbindelse bemærkelsesværdigt, at en af børnehaverne med den laveste normering og det største antal børn beretter, at de faktisk har tænkt sig at fortsætte LæseLeg-forløbene præcis som i pilotfasen. Godt nok optager de tre gennemlæsninger om ugen noget tid, men i forhold til de resultater, de allerede har set, synes de, at denne tid er givet godt ud.

Næsten alle pædagogerne (16/18) har besluttet, at det er alle pædagogerne i institutionen, som skal lære at anvende LæseLeg. De øvrige to institutioner har valgt, at det skal være udvalgte pædagoger, som skal anvende LæseLeg. Stort set alle institutioner (13/18) oplever, at forældrene har taget positivt imod LæseLeg, mens de øvrige fem pædagoger oplever, at forældrene har været neutrale.

Det sidste spørgsmål i forhold til videreudvikling af LæseLeg var, hvorvidt pædagogerne oplever, at introduktionskurset er nødvendigt, for at andre pædagoger vil kunne lære at anvende LæseLeg, eller om en grundig introduktionsvideo vil være tilstrækkelig. Hertil svarer 15 ud af 18 pædagoger, at de mener, en grundig introduktionsvideo, der bl.a. viser et "korrekt" LæseLeg-forløb, ville være tilstrækkeligt. De fleste understregede dog vigtigheden af at have nogle pædagoger i institutionen som tovholdere og erfaringsformidlere, idet erfaringsudveksling med mere erfarne LæseLeg-pædagoger vil være nødvendigt for en fuld forståelse af brugen af LæseLeg. En pædagog understregede, at kurset er vigtigt, fordi det giver indsigt i sprog, og en anden mente ikke, at en introduktionsvideo kan erstatte kurset, da hun synes, det var godt med et kursus, hvor man kan øve sig, få fingrene i materialet og få lov til at spørge ind. Hertil skal det tilføjes, at pædagogerne generelt taler varmt om det kursus, som de har været på, og de har bidt mærke i og ladet deres praksispåvirke af Jette Løntofts gode råd.

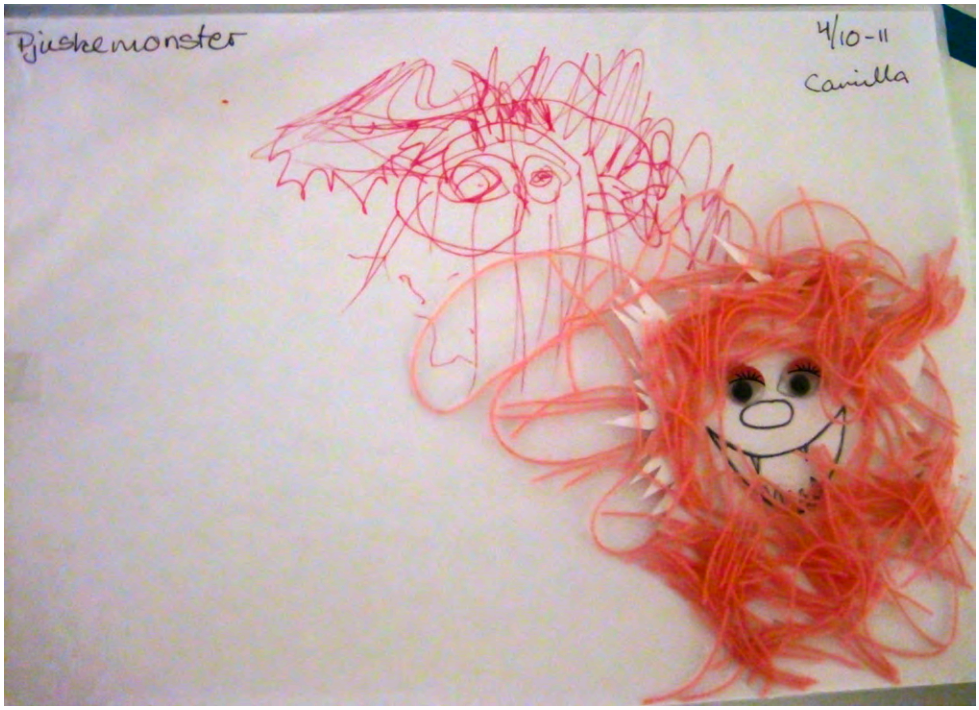
3.5. OPSUMMERING AF INTERVIEWS

Det samlede billede, som tegner sig af interviewene udført i posttestfasen, er, at pædagogerne er utrolig glade for at arbejde med LæseLeg, men på ingen måder synes materialet er velegnet til at blive anvendt af frivillige. Deres bekymring hænger sammen med det faktum, at de oplever LæseLeg som et virkelig godt pædagogisk redskab, som de kan anvende i deres daglige praksis, og som de ikke ønsker at skille sig af med. Pædagogerne ser mange anvendelsesmuligheder for LæseLeg i forhold til deres arbejde som pædagoger, og de oplever, at det styrker børnene både sprogligt og socialt og ikke mindst udvikler deres selvtillid. Ifølge pædagogerne kan LæseLeg i forlængelse af børnenes udbytte på flere måder bidrage til styrkelse af det sociale fællesskab i børnehaven og til inklusion. LæseLeg vurderes ligefrem at kunne bruges som et inklusionsværktøj.

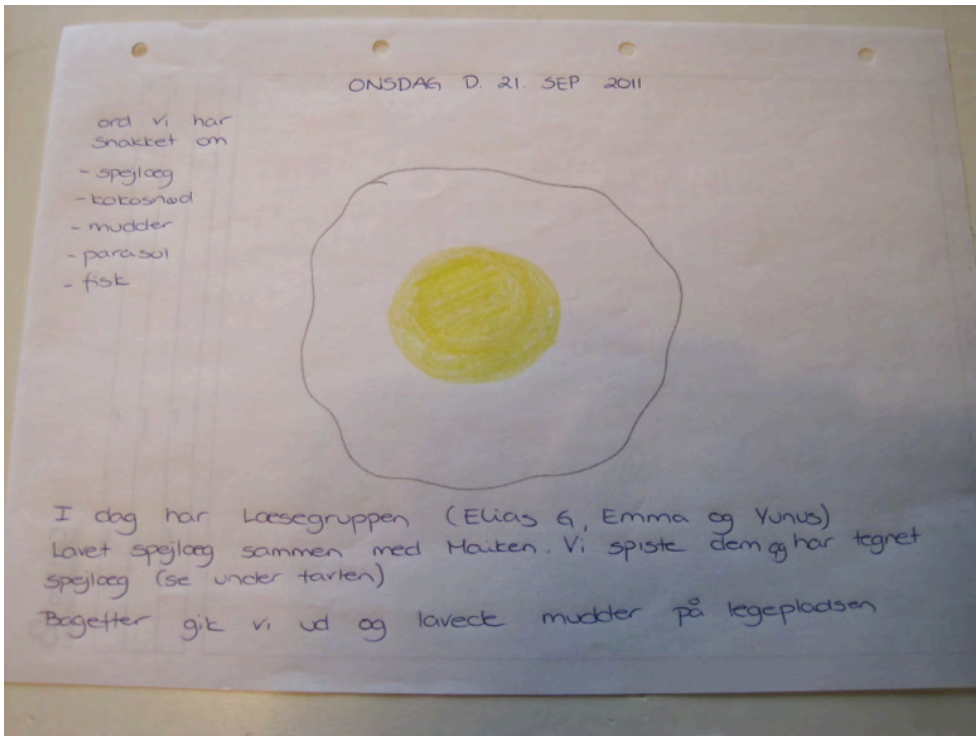
Til det næste opfølgningsinterview er det interessant at høre om pædagogernes videreudvikling af LæseLeg og få indblik i, hvorvidt en fælles erfaringsudvekling i et gruppeinterview kan bidrage yderligere til pædagogernes glæde ved og videre arbejde med og udvikling af LæseLeg.

3.6. KREATIVE AKTIVITETER

Som nævnt i interviewstudierne har alle børnehaverne været enormt flittige i deres udfoldelse af de forskellige kreative aktiviteter, som de har arbejdet med i forlængelse af den dialogiske læsning i LæseLeg. Her er et lille udvalg af nogle af de flotte produkter fra børnenes kreative aktiviteter, som vi blev mødt af, da vi besøgte børnehaverne i posttestperioden.



Pjuskemonster



Spejlægget

Formålet med observationerne var at få nogle illustrative nedslag der kunne belyse børnenes kommunikative færdigheder i spontane frie legesituationer.

...om barnet virkede tilfreds og afbalanceret ved at indgå i en fri legesituation.

... om barnet kunne kommunikere med andre børn ved brug af ord og gestik.

Der blev blandt andet observeret, om barnet legede alene eller sammen med andre jævnaldrende børn...

For størstedelen af børnenes vedkommende synes deres legeadfærd og deres kommunikative kompetencer at have udviklet sig positivt fra prætest- til posttest-observationen. En interessant pointe ved observationerne er, at de stille børns måder at være stille på er meget individuelle, ligesom deres udviklingssti også er det.

4. OBSERVATIONER – SINGLE CASESTUDIER

Parallelt med de to effektundersøgelser af børnenes udbytte af LæseLeg blev der udført to runder af single caseobservationer – før og efter 12-ugers forløbet med LæseLeg. I alt 18 børn – to børn fra hver af de ni institutioner (ét i alderen 3-4 år og ét i alderen 5-6 år), der deltog i pilotprojektet – deltog også i single case-undersøgelsen. Formålet med observationerne var at få nogle illustrative kvalitative nedslag om børnenes kommunikative færdigheder i spontane frie legesituationer. Til observationerne blev der udviklet en udførlig observationsguide til at indfange udvalgte aspekter af børnenes kommunikative kompetencer (fx. om barnet leger alene eller sammen med andre jævnaldrende børn, om barnet kan kommunikere med andre børn ved brug af henholdsvis ord og/eller gestik, og om barnet virker tilfreds og afbalanceret ved at indgå i en fri legesituation). Observationerne blev noteret af to uafhængige observatører og efterfølgende sammenskrevet, kodet og analyseret. Børnene var tilfældigt fordelt på tværs af køn, og der deltog 11 piger og 7 drenge. Børnene i observationsgruppen blev tilfældig udvalgt fra gruppen af børn, som pædagogerne i de enkelte institutioner mente var de mest stille børn.

I single case-undersøgelsen deltog to børn fra hver af de ni institutioner - i alt 18 børn. Analysen bygger på data fra 11 børn.

4.1. RESULTATER AF SINGLE CASE-OBSERVATIONER AF LÆSELEG-BØRN

Det samlede datamateriale fra single case-observationerne blev læst igennem, og et samlet datasæt af i alt 11 børn, hvor der var tilfredsstillende data fra både præ- og posttesten, blev udvalgt til at danne grundlag for analysen af observationerne af de stille børn. Under de enkelte observationer fulgte vi en observationsguide, som var udviklet til formålet, og hvor fokus var på, hvorvidt barnet på en spontan og naturalistisk måde var i stand til at anvende forskellige typer kommunikative handlemåder, og om barnet var i stand til at indgå i leg med andre børn (jf. Craig-Unkefer, 2002 og Sandvik & Spurkland, 2011).

I analyserne har vi sammenholdt observationen om barnets samlede kommunikation og legeadfærd i henholdsvis præ- og posttesten for at belyse, hvorvidt det enkelte barn synes at have ændret sig væsentligt. Der er således tale om subjektive iagttagelser, vurderinger og egne noter, som er nedskrevet under observationen, og der kan derfor ikke drages endelige konklusioner om, hvorvidt de enkelte børn har udviklet sig markant, eller om udviklingen alene skyldes barnets deltagelse i LæseLeg-forløbet.

Gennem analyserne ses der store individuelle forskelle, som til dels kan skyldes, at børnene var i forskellige aldre. De samlede beskrivelser af de enkelte børn pegede på en naturlig opdeling af børnene inden for i alt fire forskellige temaer, alt efter hvordan deres overordnede adfærd havde ændret sig fra præ- til posttestobservationen, og efter hvordan deres kommunikative strategier synes mest at minde om hinanden. Temaerne har fået følgende betegnelser: a) fra isoleret til perifer deltager, b) fra voksenafhængig til voksenuafhængig, c) fra tilskuer til deltager, d) fra deltager til initiativtager. Kategorierne skal ikke forstås som gensidige og uafhængige af hinanden, og der vil ses visse overlap de enkelte kategorier imellem. Kriterieret for, hvilket tema et bestemt barn passede bedst i, blev besluttet ud fra, hvor dets adfærd havde flest fællestræk. De følgende beskrivelser af observationerne følger disse fire temaer[4].

Temaer:
a) Fra isoleret til perifer deltager
b) Fra voksenafhængig til voksenuafhængig
c) Fra tilskuer til deltager
d) Fra deltager til initiativtager.

4 Alle navnene er anonymiseret, således at det ikke burde være muligt at genkende det enkelte barn.

"Jeg er i en hvidehajs mund, og jeg bliver slet ikke spist!"

Per

"Fra isoleret til perifer deltager"
Børn, som var isolerede og alene i børnehaven, men synes at være kommet mere med i fællesskabet, dog stadig i rollen som en perifer deltager.

4.1.1. FRA ISOLERET TIL PERIFER DELTAGER

Den første af de fire kategorier, som vi ser i observationerne, har vi kaldt *"fra isoleret til perifer deltager"*. Denne gruppe består af gruppen af børn, som er meget isoleret og alene i børnehaven, men som, da vi ser dem anden gang, synes at være kommet mere med i fællesskabet, selvom det dog stadig er i rollen som en perifer deltager. Der kan være forskellige grunde til, at disse børn er meget isolerede. Én grund kan være, at de har store udfordringer med at tilegne sig sprog, eller at de er begrænset af en eller anden fysisk udfordring. Her kan fremskridt ofte tage lang tid, og man skal kigge nøje efter for at opfange de små fremskridt hos barnet.

Observation af Per
Før LæseLeg

Per er en meget stille og forsigtig dreng, som vi møder på legepladsen, hvor han leger i et telt. Et par piger kommer til, og de vælter teltet, men der kommer ikke gang i nogen leg børnene imellem. Per springer ind og ud af teltet, men forlader det så og løber hen og finder en moon car. Han skifter senere til en cykel og kører rundt på legepladsen og er tilskuer til, at en gruppe drenge leger sammen. Indimellem kører han efter en anden dreng, som dog ikke bliver opmærksom på ham. På et tidspunkt er der en dreng, som i farten springer bag på Pers moon car, og som råber "hurtigere, hep, hep". Per griner og synes, det er sjovt, men drengen springer af igen og løber hen til nogle andre drenge på legepladsen. Per kommer senere op og kører bagpå en anden drengs moon car, men hopper så af igen. Per indgår kun i ganske lidt snak med de andre børn, men da han går ind i gaderoben for at skifte tøj, vil han meget gerne i snak med os, og han er god til at holde tråden i samtalen.

Observation af Per
Efter LæseLeg

Anden gang vi møder Per, er han igen ude på legepladsen, men denne gang er han sammen med en gruppe drenge, hvor han er en af de mindste. Drengene løber lidt rundt, og en af dem siger "kom" til Per, der følger efter ham, og sammen løber de hen og gemmer sig i en kasse for de andre drenge. De to drenge løber sammen lidt rundt på legepladsen, hvor Per primært imiterer det, som den store dreng gør. Per fortæller os, at de er "tyvspioner". Drengene leger, at de er i en båd (en trillebør), og Per fortæller:

Jeg er i en hvidehajs mund, og jeg bliver slet ikke spist!"

Per gentager ofte de ting, som den store dreng siger. Senere står Per henne ved cykelskuret sammen med en gruppe på syv andre drenge. Han henvender sig af og til til os og fortæller om forskellige ting. Så finder han en pind, som han propper igennem et hul i væggen af skuret. En af de store drenge kommer hen og rykker pinden ud af hånden på ham, og Per bliver tydeligvis sur og råber vredt til drengen:

Hvorfor gjorde du det?
Jeg bruger ikke sut

Han henvender sig igen til os og fortæller glad, at han har fået en ny stol, men bliver så afbrudt af en stor dreng. Per bliver vred over, at den store dreng forsøger at bryde ind i hans samtale med os, og han forsøger at skubbe drengen væk. Per genoptager sin leg med at stikke en pind igennem væggen på cykelskuret, som nu er en leg, flere af børnene er blevet optaget af, mens han orienterer sig om, hvad børnene omkring ham gør, og virker lidt på vagt. En pige skubber en pind igennem væggen til Per fra den anden side, og indimellem hepper han på en af de andre drenge, som deltager i aktiviteten med at skubbe pinde igennem hulerne.

I de to observationer af Per virker det, som om han er kommet en lille smule nærmere fællesskabet i posttesten, men hans rolle er stadig meget perifer, og han har svært ved at komme ind i legen. Til forskel fra prætesten, hvor Per løber meget alene rundt på legepladsen, synes han i posttesten at være kommet tættere på gruppelegen, men det er primært med drenge, som er ældre end ham selv, og som ikke tager hensyn til ham. Han er i stand til at bruge sproget til at fortælle de store drenge, at han er utilfreds med, at de skubber ham ud af fællesskabet.

"Fra voksenafhængig til voksenuafhængig". Børn som har bevæget sig fra at være meget voksenafhængige til mere selvstændige og mindre pædagogafhængige i posttesten.

4.1.2. *FRA VOKSENAFHÆNGIG TIL VOKSENUAFHÆNGIG*

Kategorien af børn, hvis udvikling i forbindelse med deres deltagelse i LæseLeg er blevet betegnet som "fra voksenafhængig til voksenuafhængig", består af gruppen af stille børn, der synes at have bevæget sig fra i prætesten at være meget voksen- og især pædagogafhængige til at være blevet mere selvstændige og mindre pædagogafhængige i posttesten. Kendetegnet for disse børn er, at de i prætest-observationen primært legede isolerede, dvs. at selvom barnet befandt sig fysisk sammen med andre børn, så interagerede barnet ikke i leg eller andet fællesskab med dem. I løbet af observationen gik barnet mest alene rundt på legepladsen, uden at barnet tydeligt var opmærksom på de andre børn. Barnet i denne kategori udviste til tider en tilskueradfærd, hvor det kiggede på et andet barn, men talte ikke til det eller begyndte at lege med det. Barnet i denne kategori kan også i prætesten have udvist parallel leg, hvor det legede tæt ved eller ved siden af et andet barn eller en gruppe børn, men uden at der var nogen form for kontakt mellem børnene. Der blev observeret meget lidt forbundet leg, hvor barnet leger med et andet barn eller udveksler legetøj, snakker sammen eller samarbejder om en legesituation på en organiseret og meningsfuld måde. Det helt særlige for denne gruppe børn er, at de er meget afhængige af pædagogerne, og ofte er de endda fysisk meget tæt "klistret" op af pædagogen, og ofte følger de pædagogen rundt. Den smule tilknytning, de til tider får til de andre børn, er hele tiden gennem pædagogen, som på en måde kan siges at fungere som en forlængelse af barnet selv. Det er pædagogerne, der hele tiden tager initiativet til at forsøge at få barnet med ind i legen med de andre børn. Så snart pædagogen slipper stilladseringen af barnet, falder det tilbage til sin position som tilskuer til de andre børns leg. Ofte vil børnene i denne gruppe forsøge at skjule sig bag eller ved siden af pædagogen og følge pædagogen rundt i institutionen. Vi ser meget sjældent, at disse børn selv tager initiativ til samtale med andre børn, selvom barnet faktisk godt kan kommunikere på et nogenlunde aldersvarende niveau, dvs. det kan godt producere længere, sammenhængende sætninger og holde tråden i en samtale, men snakken er primært med pædagogen. Barnet ses i stand til at kommunikere ved brug af korte kommentarer, såsom "det er min bil" eller ved brug af vedkendende svar, der anerkender den andens spørgsmål, såsom "ja" til spørgsmålet "skal vi lave et tårn, som er større nu?", men barnet byder ikke selv ind i samtalen og medvirker ikke til at udvikle den. Disse børn synes i løbet af observationen ikke at anvende mange handlingsanmodninger til de andre børn, hvor de eksempelvis beder et andet barn gøre noget for dem, fx "ræk mig lige den klods".

Følgende udvalgte observationer illustrerer legen hos børnene i kategorien *voksenafhængig til voksenuafhængig* i legesituationer før og efter, de havde deltaget i LæseLeg:

Observation af Søren
Før LæseLeg
Søren leger i samme legerum som tre andre drenge. De sidder på gulvet og er i gang med at bygge med klodser, og de bygger tårne i forskellige størrelser. Søren følger med i, hvordan de andre tre drenge bygger de forskellige tårne, men har svært ved selv at komme ind i legeaktiviteten. Han søger hen til, hvor pædagogen, som er med til at konstruere legen, sidder, og han holder hele tiden nøje øje med pædagogen. Han falder af og til ind i de handlinger, som de andre tre drenge finder på, men er aldrig selv den, der tager initiativet til, hvordan der skal bygges. Han spørger på et tidspunkt de andre drenge "hvad er det for et tårn"? Drengene svarer, at "det skal blive til et stort tårn". På et tidspunkt sætter Søren sig med ryggen til de andre drenge og til byggeaktiviteten, og på et tidspunkt begynder han at danse lidt rundt om sig selv. En af de andre drenge begynder at skubbe Søren i sjov, og straks begynder Søren at grine og kravle rundt, som om han er en hund. Legen ophører, da Søren begynder at synes, at den bliver for voldsom, og han gemmer sig bag pædagogen. Da pædagogen siger, at det er tid til at rydde op og gøre klar til spisning, følger Søren med pædagogen ud og dækker bord, hvor han tålmodigt går med pædagogen rundt og snakker om spisesituationen og senere sidder og snakker med en sidekammerat, som sætter sig ved siden af ham og venter på, maden bliver serveret.

Observation af Søren
Efter LæseLeg
I posttest-observationen ses Søren nu på legepladsen uden nogen pædagog. I starten virker han en smule genert og leger mest alene med at kaste med en bold. Han råber til en anden dreng på legepladsen; "sig til Sebastian, at vi godt må kaste boldene". Han kaster alene med bolden, mens han kigger på, at de andre drenge kører rundt på cykel. Søren går lidt frem og tilbage mellem gruppen af drenge, der kører på cykel, og et skur, som han henter forskellige bolde fra. Han er ikke med til at køre på cykel selv, men løber alene hen og spiller basket med en bold. Søren begynder at tælle højt, hver gang han får et mål, og pludseligt er der to af drengene fra cykelgruppen, der kører hen til ham og hepper på ham. Søren smiler godkendende til drengene, han hepper også på sig selv. Pludselig opstår der en lille samtale mellem Søren og en af cykeldrengene:

Drengen siger til Søren; *Søren, hvis du scorer mål denne gang,* får du 50 kroner.
Søren: *Hvad nu hvis jeg ik'* gør?
Drengen: *Så taber du.*

Drengen begynder så at tælle Sørens mål:

Han har 24, 25, 26, siger han
Øv, så vandt du 50 kr. igen, siger han til Søren.

Så begynder Søren at bygge en stige af nogle kasser, så han bedre kan nå målet. En anden dreng hjælper ham med at arrangere kasserne, indtil Søren siger: "Så, nu er der nok".

Drengen fortsætter med at tælle Sørens mål:
Du har 24.
Nej, 27, retter Søren ham.

Søren morer sig ved at stå på kasserne og griner sammen med den anden dreng. Den anden dreng henter nu på eget initiativ Sørens bold til ham, hver gang han har scoret et mål, og bolden er faldet gennem nettet.

Vi spiller til 50, siger Søren til den anden dreng og spørger: *hvor mange har jeg nu?*

Senere udbryder Søren stolt med begge arme løftede i vejret: "Ja, nu har jeg 36". De to drenge har nu fundet sammen i en fælles leg, som er arrangeret omkring Sørens aktivitet.

Når vi sammenligner de to legesituationer med Søren, ser vi, at Søren efter LæseLeg synes at have rykket sig fra at være en meget forsigtig dreng, som var afhængig af en pædagog til at støtte ham og til at være tæt på, til at han er mere uafhængig og selv løber rundt på legepladsen og finder på forskellige lege. Det virker stadig, som om Søren har lidt svært ved at komme ind i de andre drenges fællesleg, men han virker til at være vellidt og respekteret af de andre drenge. Søren tager selv initiativ til at opfinde en leg, og da de andre drenge kommer hen til ham og viser interesse i at deltage, er han glad og åben og giver dem plads til at være med i sin leg. I legen bruger Søren sproget til at instruere de andre drenge i, hvad hensigten med legen er, og hvordan han gerne vil have, at spillereglerne skal være. Søren virker også til at have mere selvtillid ved posttest-observationen end ved prætest-observationen.

Observation af Sofie
Før LæseLeg
Sofie observeres i legerummet med en stor gruppe drenge, der sidder på gulvet og er fælles om at lege med et tårn, som der kan løbe kugler igennem. Hun er klart meget genert og slet ikke med i legen. Under hele observationen forsøger Sofie enten forgæves at komme ind i legen, eller hun trækker sig passivt tilbage og anskuer legen fra tilskuerpladsen. Hun cirkulerer ofte omkring og tæt på legen og forsøger at finde et fysisk sted, hvor hun kan komme med ind og være en del af legen, men det lykkes hende aldrig. Det meste af tiden leger hun parallelt med gruppen og sidder ofte med ryggen til dem. Når legen begynder at udvikle sig, og drengene bliver højrøstede, fjerner hun sig fra dem og trækker sig hen til pædagogen. På et tidspunkt fjerner Sofie sig helt fra gruppen og sætter sig alene i et hjørne. På et tidspunkt kommer der en ny pædagog til, og gruppen bliver mindre og legen mere

organiseret. Sofie forsøger igen at deltage og få støtte fra pædagogen, men inden længe er hun igen faldet ud af legen og tilbage på tilskuerpladsen. Hun giver kropsligt udtryk for, at hun rigtig gerne vil lege med, og hun er meget vedholdende. Af og til tager Sofie et stykke ledigt legetøj fra legeaktiviteten og sætter sig alene hen med det, men leger kun med det på en meget simpel måde.

Observation af Sofie
Efter LæseLeg
I denne observation ser vi Sofie lege i sandkassen sammen med to drenge, og denne gang er de på legepladsen og i gang med en rolleleg "far, mor og barn". Sofie har rollen som moderen, og temaet er, at barnet har fødselsdag. Det er klart drengen, som har rollen som far, der er den styrende i legen, og som sætter dagsordenen for, hvad Sofie skal lave. Sofie løber frem og tilbage og henter jord og vand, som skal blive til en chokoladekage. "Vi leger, det er chokoladekage, ik'?" siger hun til drengene. Hele legen er præget af turtagning mellem Sofie (moren) og faren og barnet. Her viser Sofie, at hun er i stand til at bruge længere sætninger, og at hun kan bruge flere forskellige talehandler korrekt (anmodninger, kommentarer, ja-nej-spørgsmål, opklarende spørgsmål), og at hun kan lege med i fælles og samarbejdende leg. Dette er til forskel fra i prætest-observationen, hvor Sofie kun sagde meget få ord. Hun viser nu initiativ i legen, men er noget styret af drengene. Sofie viser dog også, at hun er i stand til at bruge sproget til at sige fra i forhold til de meget styrende drenge.

Selvom de to legesituationer er af meget forskellig karakter, og selvom den ene udfolder sig i legerummet og den anden udenfor i sandkassen, ses der en tydelig forskel i Sofies leg og sprogbrug på tværs af de to legesituationer. Vi ser tydeligt, at Sofie, efter LæseLeg-forløbet, synes at have rykket sig fra at være meget forsigtig og afhængig af en pædagog at støtte sig til og fra slet ikke at kunne komme ind i legen, til at hun nu er en central del af en klassisk rolleleg og nu er i stand til at bruge sproget på mange forskellige måder. Hun udviser klar turtagninger i samtalen under hele observationen, tager initiativ til leg og forsøger forsigtigt selv at sige fra over for kravene fra andre børn.

"Fra tilskuer til eltager"
Børn, der har bevæget sig fra at være tilskuere til de andre børns leg til at være blevet deltagere i legen.

Hun er nu i stand til at bruge sproget til at sige fra over for de andre børn.

4.1.3. FRA TILSKUER TIL DELTAGER

Kategorien af børn, hvis udvikling i forbindelse med deres deltagelse i LæseLeg vi har betegnet "fra tilskuer til deltager", består af gruppen af stille børn, der synes at have bevæget sig fra i prætesten primært at være tilskuere til de andre børns leg til i posttesten, at være blevet deltagere i legen. Til forskel fra børnene i den først beskrevne gruppe var disse børn ikke afhængige af pædagogernes støtte i prætesten. Kendetegnet for denne gruppe børn er, at de i prætest-observationen primært legede isolerede, dvs. at selvom barnet befandt sig fysisk sammen med eller i nærheden af andre børn, så interagerede det ikke med dem. Barnet gik mest alene rundt på legepladsen, uden at det tydeligt viste opmærksomhed på de andre børn.
Barnet i denne kategori udviste en såkaldt tilskueradfærd, hvor det kiggede på et andet barn, men ikke talte til det eller begyndte at lege med det. Barnet i denne kategori kan også i prætesten have udvist parallel leg, hvor det leger tæt ved eller ved siden af et andet barn eller en gruppe børn, uden at der var nogen form for kontakt mellem børnene. Det, som vi så i observationen, var meget lidt forbundet leg, hvor barnet leger med et andet barn eller udveksler legetøj, snakker sammen eller samarbejder om en legesituation på en organiseret og meningsfuld måde. Vi så også meget sjældent, at disse børn selv tog initiativet i en samtale med andre børn, selvom barnet faktisk godt kunne kommunikere på et nogenlunde aldersvarende niveau, dvs. det kunne godt producere længere, sammenhængende sætninger og holde tråden i en samtale. Barnets samtaler var primært med den voksne pædagog. Børnene i denne gruppe viste, at de var i stand til at kommunikere med jævnaldrende ved at bruge korte kommentarer, såsom "det er min bil" eller ved brug af vedkendende svar, der anerkender en andens spørgsmål, såsom *ja* til spørgsmålet *skal vi lave et tårn, som er større nu?*, men brød ikke selv ind i samtalen eller medvirkede til at udvikle den. Disse børn synes i løbet af observationen ikke at anvende

"Nej, du skal sætte dig der, dit juletræ"
Celina

mange handlingsanmodninger til de andre børn, hvor de eksempelvis beder det andet barn gøre noget for dem, fx *ræk mig lige den klods*.

Følgende udvalgte observationer illustrerer legen hos børnene i kategorien *fra tilskuer til deltager* i legesituationer før og efter, de havde deltaget i LæseLeg:

Observation af Celina
Før LæseLeg
Celina er ved første observation en meget, meget stille og lidt genert pige, som vi møder ved et bord, hvor hun sidder alene og spiser. Hun sidder og kigger observerende rundt på de andre børn, der leger uden at sige noget. Hun svarer stille på vores spørgsmål om, hvor gammel hun er, og siger "nu har jeg spist den", da hun er færdig med at spise sin bolle. Hun løber efter en dreng, som er på vej ud på legepladsen, og siger stille "jeg vil også ud", men bliver ikke hørt af drengen og sætter sig så alene i garderoben og kigger hen på et andet barn, der snakker med os. Så sætter Celina sig hen og observerer nogle håndværkere, som er i børnehaven for at ordne noget på loftet. Hun kommer af og til med korte kommentarer til vores samtale med nogle af de andre børn, fx siger hun "også mig" som kommentar til, at et andet barn fortæller os, at han kan løbe hurtigt. Alt i alt en meget stille og observerende pige, men som virker tilfreds.

Observation af Celina
Efter LæseLeg
Da vi observerer Celina anden gang efter, at hun har deltaget i LæseLeg, ses et noget anderledes og mere aktivt legeniveau hos hende. Vi møder Celina henne i køkkenet, hvor hun er i gang med at bage boller sammen med en pædagog og to andre piger. De andre to piger taler frem og tilbage med pædagogen og kommenterer på bageprocessen, mens Celina mest er optaget af selve bageaktiviteten, og hun siger kun noget en enkelt gang, hvor hun blot gentager det, som en anden pige siger. Efter bageaktiviteten løber hun ind på badeværelset og vasker fingre og så videre ud til udklædningsrummet, hvor hun møder nogle veninder, som hun taler flittigt med. Hun fortæller bl.a. *min mor kommer kl. 3*, og spørger så *skal vi ik' ud og lege juletræleg?, ska' vi det*?, siger hun til veninderne. Derefter går Celina i fuld gang med at arrangere og uddele roller i en leg, som pigerne har leget før, og som går ud på, at den ene pige skal lege, at hun er et juletræ, mens de andre piger leger, at de er moren og barnet. Her bruger Celina flere længere sætninger med handlingsanmodninger, og hun bruger sproget til at organisere legen. Hun siger fx til de andre piger: *Nej, du skal sætte dig der, dit juletræ* til pigen, som skal være juletræet i legen, og *baby, hvor synes du, den skal være?* til pigen, som leger barnet i legen, og som skal hjælpe med at få pyntet juletræet.

Ser vi på tværs af de to observationer med Celina, udviser hun meget forskellige typer af adfærd i hver af observationerne. I første observation er hun tydeligvis meget observerende i forhold til, hvad andre laver og siger kun meget lidt. Hun udviser en typisk tilskuerrolle i forhold til de ting, som finder sted omkring hende, og i forhold til de legeaktiviteter, der udfolder sig omkring hende. Hun forsøger forgæves at løbe med en anden dreng, men er for langsom og forbliver tilbage. I anden observation er hun mere aktiv og tager initiativ til at igangsætte en rolleleg sammen med nogle veninder. Hun bruger sproget til at dirigere og fordele rollerne i legen. Hun har tydeligvis skiftet rolle fra at være tilskuer til at være deltagende og endda initiativtager samt den dirigerende i legesituationer med jævnaldrende børn.

Observation af Mette
Før LæseLeg
Mette kører på moon car på legepladsen sammen med en anden pige, som sidder bagpå. Hun er meget snaksalig og fortæller os, hvad hun hedder, og hvor gammel hun er. Hun kører rundt og leger, at hun fylder benzin på sin "bil", mens hun kommenterer sine handlinger til pigen, som sidder bagpå. Mette beder så pigen om at gå af og kører så moon caren hen til et stativ, som hun hejser forhjulet af moon caren op på. Hun sætter sig igen på moon caren og vrikker med den, så den falder ned fra stativet, og hun gentager samme aktivitet flere gange. Hun er ikke alene om legen, der er nogle andre børn, som laver det samme, men de leger legen parallelt med hinanden og ikke som en organiseret leg med hinanden. Hun kører en enkelt tur om kap med en anden pige på sin moon car

" I Tyskland spiser de pandekager til morgenmad, så vi er tyskere."
Rikke

og viser en ny pige, hvordan hun skal sætte sin moon car op på stativet, men der udvikler sig stadig ikke en endelig organiseret leg eller rolleleg ud af børnenes aktiviteter. Børnene leger den samme leg eller udfører den sammen aktivitet, men ved siden af hinanden.

Observation af Mette
Efter LæseLeg
Da vi møder Mette ved posttest–observationen, leger hun med en spand og noget jord sammen med en anden pige. De er i gang med at bage kager, og legen virker en smule mere organiseret, end da vi mødte hende ved første observation. Det er den samme pige, der sad bagpå Mettes moon car ved første observation, som hun igen leger med her ved anden observation. Der foregår en del turtagninger mellem pigerne om almene ting og om kagerne.

Eksempler på turtagning;

Veninde: *Min far henter mig i dag*.
Mette: *Jeg tror også, det er min far*.

Mette: *Så skal der det her krymmel oven på den her kage*
Veninde: *Ja, så skal man sælge kagerne til vores mor og far*
Mette: *Så smager vores mor og far begge de her to kager*

Kagebagning-aktiviteten virker her mere organiseret end den leg, vi så Mette deltage i ved første observation, men der er stadig ikke tale om rolleleg. Som ved prætesten viser Mette i posttest observationen, at hun fint kan bruge sproget i legen. Det er en smule uklart, om der er sket en markart udvikling i Mettes sprogbrug og i hendes legeaktiviteter efter hende deltagelse i LæseLeg.

"Fra forbundet leg til initiativtager"
Børnene i denne gruppe var i prætesten stand til at bruge sproget i legen og til at lege forbundet leg, men udviklede sig til også at tage initiativ.

4.1.4. FRA FORBUNDET LEG TIL INITIATIVTAGER

Den fjerde kategori, som vi udviklede til at beskrive de forskelle, vi observerede i børnenes udvikling før og efter, de havde deltaget i LæseLeg, har vi kaldt *"fra forbundet leg til initiativtager"*. Til forskel fra børnene, som er beskrevet under de første to temaer, var børnene i denne gruppe i stand til at bruge sproget i legen og til at lege forbundet leg allerede ved observationerne i prætesten. Kendetegnet for denne gruppe børn er, at de i prætest-observationen primært lod sig styre af andre børns henvisninger til, hvad de skulle gøre i legen og ikke selv tog særlig meget initiativ i legen. Vi observerede ofte, at de blot fulgte trop med en gruppe børn og ofte imiterede, hvad de andre børn gjorde. Børnene i denne kategori anvendte allerede mange forskellige typer talemåder (kommentarer, spørgsmål, anmodninger osv.) i prætesten.

Følgende udvalgte observationer illustrerer legen hos børnene fra kategorien *"fra forbundet leg til initiativtager"* i legesituationer før og efter, de havde deltaget i LæseLeg:

Observation af Rikke
Før LæseLeg
Rikke sidder og klipper ved et bord sammen med en gruppe børn og en pædagog. De laver masker og et fødselsdagskort, som de skal have med til en fødselsdag. Snakken går om, hvordan de skal lave kortet, og Rikke snakker frem og tilbage med pædagogen om aktiviteten. De andre piger omkring bordet taler rigtig meget om forskellige ting, og selvom Rikke viser med sit kropsprog, at hun har en del på hjerte, og fniser sammen med de andre piger, så kommer hun ikke med ind i snakken som initiativtageren til samtalen. Meget af Rikkes snak forbliver snak med pædagogen. Efter klippe-aktiviteten løber Rikke tilbage til køkkenet, hvor hun kommer med i en tumleleg med nogle andre piger.

Observation af Rikke
Efter LæseLeg
I denne observation med Rikke er hun sammen med en gruppe piger på legepladsen, og de leger, at de laver mudderkager i et legetog. Hun snakker meget og er meget tydeligt den styrende i legen. Hun siger: *I Tyskland spiser de pandekager til morgenmad, så vi er tyskere*. Hun spørger os, om vi ved, hvad hun hedder,

"Anna, du er rask igen, så må du godt stå op."

Rikke

"Vi er med i Sørens leg, ik' osse?"

Lena

og hvor gammel hun er, og hun tager meget initiativ til samtale. Rikke bruger flere handlingsanmodninger over for de andre piger for at kunne styre legen. Fx siger hun: *Nej, du skal ikke sætte mudder derinde, for vi skal have æbleskiver ud af det.* Senere udvikler legen sig til læge-rolleleg, hvor en af pigerne er død. Her bruger Rikke sit sprog til at insistere på, hvad hun vil være i legen, og hun siger til en af de andre piger:

Nu er du død, så løfter vi dig hen på hospitalet.
Så er jeg lægen

En af de andre piger tager rollen som lægen, men Rikke protesterer og fastholder, at det er hende, der er lægen, idet hun siger til pigen:

Nej, det var mig, der var lægen
Hvad er der galt"? spørger Rikke fra et rør, som hun leger er en telefon
Så skal du ha' trøjen af, så du kan få et nyt hjerte

Rikke dirigerer også de andre piger i, hvad de skal sige og lave i legen, som fx:

Så skal du sige, at så spiste hun kagen"
Anna, du er rask igen, så må du godt stå op
Nej, du skal sove her i 10 dage

Rikke leger, at hun ringer til patientens mor, som er en af de andre piger. Også her dirigerer Rikke den anden pige i, hvad hun skal sige i legen. Det er helt klart Rikke, der bestemmer drejebogen for rollelegen.

Igennem hele organiseringen af læge-legesituationen er det tydeligt, at det er Rikke, som har overblikket, og som er den, der uddeler rollerne til de andre piger, og er den, der på en meget styrende måde dirigerer de andre piger i, hvad de skal gøre, og hvad de skal sige. Til forskel fra i prætesten, hvor det virkede svært for Rikke at komme ind i samtalen med de andre piger, og hvor det virkede, som om det var de andre piger, der styrede legen og særligt samtalen i legen, så observerede vi i posttesten, at Rikke havde fået en meget styrende rolle i forhold til pigegruppen, og at hun brugte sit sprog til at organisere og styre rollelegen. En anden forskel mellem de to observationer er, at Rikke, i prætest-observationen primært talte med pædagogen, mens hun i posttesten udelukkende ses i leg og tale med en gruppe jævnaldrende veninder.

Observation af Lene
Før LæseLeg
Det næste barn, vi skal se i kategorien *fra forbundet leg til initiativtager*, er Lene, som vi møder på legepladsen. Her leger hun med en større gruppe børn, der leger, at bladene er penge. De løber rundt på legepladsen og plukker blade fra træerne og samler dem sammen til penge. Hun følger fint gruppen med rundt på legepladsen og er med til at plukke og samle blade, men hun indgår ikke i en samarbejdende leg, og hun er mest medløber til gruppen. Lene bliver et par enkelte gang inviteret med ind i gruppen, men tager ikke imod invitationen. Hun fortæller os, at de plukker blade, og hun kommer løbende med kommentarer til legen og siger på et tidspunkt bekræftende til en af drengene:

Vi er med i Sørens leg, ik' osse?

Det virker, som om Rikke selv er opmærksom på, at hun mere er medløber end medleger i legen, og indimellem står hun alene tilbage og kaster med en pind. Hun veksler lidt mellem de forskellige grupper af børn, og hun klatrer på et tidspunkt højt op i et træ og råber så til en dreng:

Jeg kan se, hva' de leger herfra

Senere er hun kort med til at lege kongens efterfølger med en mindre gruppe drenge, som ligeledes har opgivet at komme med i "samle penge"-legen med den store gruppe.

Observation af Lene
Efter LæseLeg
I observationen ved posttesten sidder Lene først og spiser madpakke sammen med tre andre mindre piger. Hun snakker lidt frem og tilbage med os om sin madpakke. Da de har spist færdig, tager Lene initiativ til at lege med barbiedukker sammen med en af pigerne. Helt fra starten af legen er det Lene, som bestemmer, hvad legen skal handle om, hvem der skal

"Skal vi ikke sige, du havde stjålet min medalje, og jeg vidste ikke, du havde stjålet den?"

Lena

styre hvilke dukker, og hvilke replikker der skal indgå i legen. Det er i stor udstrækning Lene, der snakker gennem dukkerne, og som i løbet af legen får skabt en dramatisk scene, hvor hun foreslår, at temaet skal være følgende:

Skal vi ikke sige, du havde stjålet min medalje, og jeg vidste ikke, du havde stjålet den?

Legen om den stjålne medalje udvikler sig og Lene tager selv rollen som storesøsteren og giver den anden pige rollen som lillesøsteren. Senere kommer der en ny pige hen og vil lege, og hun får tildelt rollen som lillesøster nummer to. Lene dirigerer nu rundt med de to lillesøstre og sender dem blandt andet ind på deres værelse, samtidig med at hun skælder dem ud. Hun siger:

Gå ind på jeres værelser og tænk over, hvad I har gjort

Når vi sammenligner de to legeobservationer med Lene, er det tydeligt, at Lene har forskellige roller i henholdsvis præ- og posttesten. I første observation er hun mest medløber i "samle penge"-legen, men kommer ikke rigtig ind og får en rolle i gruppelegen, mens hun i legeobservation nummer to er den meget styrende og dirigerende person i barbielegen. I begge legeobservationer viser hun, at hun er i stand til at bruge sproget, men hun bruger flere direkte handlingsanmodninger i barbielegen.

4.1.5. OPSUMMERING AF SINGLE CASE-OBSERVATIONER

Vores single case-observationerne viser kun splitsekunder fra dagligdagen i danske børnehaver. Vi havde valgt at fokusere på gruppen af børn, som er relativ stille sammenlignet med deres jævnaldrende kammerater. I og med de enkelte observationer er naturalistiske observationer, er indholdet i dem alle afhængige af, hvordan konteksten omkring barnet tilfældigvis tog sig ud i de 30 minutter, hvor vi valgte at have fokus på barnet. Da det ikke er muligt at være en flue på væggen, har indholdet i observationerne også været præget af vores tilstedeværelse som observatør, noget, som kan tænkes at have bidraget til, at de i forvejen stille børn kunne være blevet endnu mere stille. Det er dog ikke vores opfattelse, at børnene var hæmmet af vores tilstedeværelse under observationerne. Alle børn er forskellige, og de stille børn, som indgik i vores observationer, er også alle forskellige på hver deres måde. Det samlede billede, der tegnede sig fra observationerne, antydede også, at forskellene, som vi så i de to naturalistiske observationer, kunne inddeles i fire temaer. For størstedelen af børnenes vedkommende synes deres legeadfærd og deres kommunikative kompetencer at have udviklet sig positivt fra prætest- til posttest-observationen, men hvorvidt disse ændringer skyldes deres deltagelse i LæseLeg eller blot det, at børnene var blevet fem måneder ældre, kan vores resultater ikke sige noget om. En interessant pointe ved observationerne er, at gruppen af stille børn på igen måder kan siges at være en homogen gruppe, men at deres måde at være stille på er meget individuel, ligesom deres udviklingssti også er det. Nogle af forskellene i den måde, de enkelte børn havde udviklet sig fra præ- til posttesten skyldes selvfølgelig også, at børnene var fra en bred aldersklasse, nemlig fra aldersklassen tre til fem år. Vores resultater er således på ingen måder konkluderende i forhold til at kunne sige noget om, hvorvidt stille børn flytter sig efter at have deltaget i et systematisk forløb med LæseLeg.

Det synes bemærkelsesværdigt, at pædagogerne i interviewene uafhængig af og uvidende om følgeforskningsteamets erfaringer med single case-observationerne ligeledes havde bemærket, at flere af de stille børn havde rykket sig både med hensyn til deres kommunikation og deres selvtillid efter LæseLeg. Analyserne af interviewene og af observationerne er foretaget hver for sig og af forskellige forskere, som ved analysetidspunktet var naive i forhold til resultaterne, så de påfaldende ensartede resultater i forhold til observationsbørnenes udbytte af LæseLeg kan ikke siges at være påvirket af følgeforskningsgruppen fælles indsigt i resultater fra de to studier.

3-4-årige:
De opgaver, hvor vi ser en klar statistisk effekt af LæseLeg, er i børnenes ekspressive ordforråd, i deres evner til at forklare og forstå "gode ord" samt i deres evne til hurtigt og flydende at benævne ord. Vi ser desuden en tendens til en effekt af LæseLeg på børnenes sætningslængde, når de fortæller en kort narrativ.

5-6-årige:
Resultaterne af effektstudiet viser, at både LæseLeg og kontrolgruppen havde udviklet deres kommunikative kompetencer inden for næsten alle områderne, mens kun LæseLeg-gruppen havde udviklet deres impressive fortællerkompetencer på en statistisk signifikant måde.

5. EFFEKTSTUDIERNE – BØRNENES UDBYTTE AF LÆSELEG

For at undersøge om der er en effekt af LæseLeg sammenlignet med traditionel oplæsning af de samme bøger, blev der i et pseudo-eksperimentelt forskningsdesign udført to effektstudier, der målte børnenes udvikling af kommunikative færdigheder. I designet for begge effektstudier indgik der to grupper af børn, som var tilfældigt udvalgte; en gruppe børn i en eksperimentel gruppe, som deltog i LæseLeg over en 12-16 ugers periode, og en gruppe børn, som deltog i en kontrolgruppe med traditionel oplæsning i samme periode. Det vil sige, der er tale om et randomiseret design. Det var to forskellige pædagoger i hver børnehave, der var ansvarlige for at udføre de to interventionsmetoder. Pædagogen, som læste op på traditionel vis, var naiv i forhold til teknikkerne i LæseLeg. Alle pædagogerne, der udførte LæseLeg, var forinden interventionen blevet trænet i teknikkerne i LæseLeg på et endagskursus med sprogvejleder Jette Lønstrup. Før kurset og inden pædagogerne havde stiftet kendskab til LæseLeg, blev alle børnene, som deltog i effektstudierne, undersøgt individuelt inden for forskellige kommunikative parametre. Alle børnene blev testet individuelt i et stille rum i deres respektive børnehaver. Prætesten fandt sted i august 2011 og posttesten fandt sted i januar 2012. Forældrene til alle de deltagende børn havde forinden givet tilsagn om, at deres barn måtte deltage i følgeforskningen. De pædagoger, som havde været på kursus i LæseLeg, blev bedt om ikke at videregive deres viden fra kurset eller deres viden om LæseLeg til deres andre kollegaer under pilotfasen. Pædagogerne, som udførte interventionen med børnene i kontrolgruppen, blev bedt om at læse de bøger, der indgår i LæseLeg, på ganske almindelig vis tre gange inden for samme uge og over samme tidsperiode, som LæseLeg blev piloteret i. Det vil sige, at den eksperimentelle gruppe og kontrolgruppen fik læst de samme bøger op, men forskellen mellem de to grupper var, at det kun var LæseLeg-gruppen, der fik præsenteret bøgerne ud fra LæseLeg-principperne, og som deltog i de øvrige aktiviteter, der danner grundlag for LæseLeg-programmet.

De forskellige parametre i de kommunikative færdigheder, som blev indfanget via *systematiske samtaler* med børnehavebørnene, bestod af følgende kommunikative områder:

- ekspressivt ordforråd
- impressivt ordforråd (gode ord)
- fortællerkompetencer (ekspressivt & impressivt)
- printforståelse
- flydende benævnelse

I alt 132 børn fordelt på de seks udvalgte institutioner bestående af to institutioner fra hver kommune deltog i effektstudierne. Børnene blev delt op i to aldersgrupper svarende til de to aldersgrupper, som LæseLegprogrammet henvender sig til. De yngre børn var i aldersgruppen 3-4 år, og de ældre børn i aldersgruppen 5-6 år. Antal af deltagende børn fra de seks institutioner, som deltog i de endelige effektstudier, var på i alt 96 børn. Børnene var ligeligt fordelt på tværs af de seks institutioner og ligeligt fordelt på de to aldersgrupper og de to interventionsgrupper. Børnesamtalerne blev udført af kandidatstuderende på psykologistudiet ved Aalborg Universitets Børnesprogklinik, der forinden var blevet trænet i at udføre samtalerne. For at undgå en effekt af testpersonen på børnenes resultater i præ- og posttesten blev 90 % af børnene undersøgt af den samme testperson i både præ- og posttesten. Alle testere var naive i forhold til, hvilken interventionsgruppe det enkelte barn deltog i.

Fordelingen af børnene i de i to interventionsgrupper foregik tilfældigt, men ved at matche de overordnede eksperimentelle og kontrolgrupper for køn, alder og kommunikative færdigheder på ekspressivt ordforråd. Med de overordnede grupper henvises der til, at der

i hver af de seks institutioner, som deltog i effektstudierne, blev interveneret med enten LæseLeg eller traditionel oplæsning med en enkelt børnegruppe bestående af fire børn. For at kunne samle en gruppe, som er stor nok til at lave statistisk analyse ud fra, var det derfor nødvendigt at samle fire-børns grupperne fra de enkelte institutioner til en samlet gruppe bestående af i alt 24 børn. Se tabel 1 for en oversigt over fordelingen af de 96 børn, som deltog i effektstudierne fordelt på de seks institutioner. Der blev indsamlet data fra yderlige 30 børn fordelt på de seks institutioner for at kunne lave en tilfældig udvælgelse af grupperne.

Forskergruppen udarbejdede forslag til sammensætningen af børnegrupperne, som så blev godkendt af pædagogerne. I tabel 1 ses fordelingen af børnene i de forskellige grupper og på tværs af de seks institutioner. Dette design gør, at en eventuel effekt af LæseLeg IKKE er betinget af en bestemt pædagogs personlige måde at udføre LæseLeg på.

	Effektstudie 1 (3-4-årige)		Effektstudie 2 (5-6-årige)		
Institution	Gruppe 1a: Yngre børn – eksperimentel gruppe	Gruppe 1b: Yngre børn – kontrol-gruppe	Gruppe 2a: Ældre børn – eksperimentel gruppe	Gruppe 2b: Ældre børn – kontrol-gruppe	Antal børn per institution
Aalborg1	4 børn	4 børn	4 børn	4 børn	16 børn
Aalborg2	4 børn	4 børn	4 børn	4 børn	16 børn
Brøndby1	4 børn	4 børn	4 børn	4 børn	16 børn
Brøndby2	4 børn	4 børn	4 børn	4 børn	16 børn
Odense1	4 børn	4 børn	4 børn	4 børn	16 børn
Odense2	4 børn	4 børn	4 børn	4 børn	16 børn
	24 børn	24 børn	24 børn	24 børn	I alt 96 børn

Tabel 1. Fremstilling af antal børn, som deltog i effektstudierne fordelt på de seks institutioner, der deltog i effektstudierne.

Det **impressive ordforråd** blev undersøgt ved, at bede barnet vise betydningen af et udvalgt sæt af "gode ord" fra ordlisterne i LæseLeg.

Barnets **ekspressive ordforråd** blev undersøgt ved at bede barnet om at benævne den ting, som det så på et billede.

Hvert barn blev undersøgt for dets **udvikling af begreber** ved, at bede det om frit at benævne så mange ord som muligt inden for afgrænsede kategorier.

Børnene blev undersøgt for deres **printforståelse**, det vil sige deres kendskab til ord, bogstaver mm.

Der deltog i alt 48 børn i effektstudiet for de 3-4-årige.

De kvantitative vurderinger af børnenes kommunikative færdigheder blev indfanget med forskellige opgaver. Barnets ekspressive ordforråd blev undersøgt ved brug af et billedmateriale, hvor barnet blev bedt om at benævne den ting, som det så på et billede. Her blev der fulgt et stopkriterium for, hvornår barnet havde nået sit loft. Ekspressivt ordforråd blev også undersøgt ved, at barnet blev bedt om at fortælle, hvad der var på et sæt billeder, som var udviklet på baggrund af de ord, som indgår som "Gode ord" i LæseLeg-programmet. Barnets impressive ordforråd blev undersøgt ved, at barnet blev bedt om at vise betydningen af et udvalgt sæt af "Gode ord" fra ordlisterne i LæseLeg. Børnene blev også blive bedt om at fortælle en kort historie fra et sæt billeder. Efter at barnet havde fortalt historien, spurgte testlederen barnet ind til nogle forståelsesspørgsmål. Fortællingerne blev optaget på en mp3-afspiller, hvorefter de blev transskriberet i CLAN-programmet og analyseret for ekspressiv fortælling; sætningslængde, antal mentale ord og ekspressiv fortælling.

Hvert barn blev ligeledes undersøgt for dets udvikling af begreber ved, at det blev bedt om frit at benævne så mange ord som muligt inden for forskellige afgrænsede kategorier. Det sidste område, som børnene blev undersøgt for, var deres printforståelse, det vil sige deres kendskab til ord, bogstaver og så videre.

Det kvantitative data blev efterfølgende kodet og analyseret ved hjælp af deskriptiv og inferentiel statistik (envejsanalyse af kovarians (ANCOVA) og *t*-tests) ved brug af statistikprogrammet SPSS.

5.1. RESULTATER AF EFFEKTSTUDIET MED DE 3-4-ÅRIGE

Der deltog i alt 48 børn i effektstudiet for de 3-4-årige. Børnene var nogenlunde ligeligt fordelt på køn (26 piger). Gennemsnitsalderen for hele gruppen var 46 måneder, dvs. tre år og otte måneder med en standardafvigelse på 5.51. De yngste børn var tre år og en måned og de ældste børn fire år og ti måneder. Der deltog i alt 24 børn i den eksperimentelle gruppe (14 piger), som havde en gennemsnitsalder på 45 måneder og en standardafvigelse på 6.38. I kontrolgruppen deltog der ligeledes 24 børn (12 piger), og gruppens gennemsnitsalder var 46 måneder med en standardafvigelse på 4.56. En uafhængig *t*-test viste, at der ikke var statistisk forskel i alderen på de to grupper, $t = -.572$, $df = 46$, $p = .57$. I tabel 2 ses der en fremstilling af de samlede resultater på enkelte kommunikative opgaver for henholdsvis den eksperimentelle gruppe, som vi herefter vil referere til som LæseLeg-gruppen, og for kontrolgruppen, som vi herefter også vil referere til som den almindelige læsegruppe.

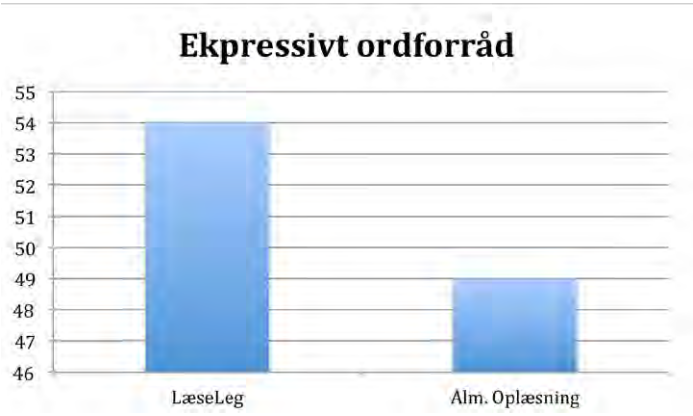
Der ses en signifiktant forbedring af **ordforrådet** hos de 3-4 årige, der deltog i LæseLeg.

Opgavetype	Prætest		Posttest	
	Gns. *LæseLeg*	Gns. Alm. læsning	Gns. *LæseLeg*	Gns. Alm. læsning
Ordforråd - ekspressiv	41	41	54	49
Gode ord	4.3	4.2	6.3	4.4
Fortæller- kompetencer:				
- ekspressiv	4.7	4.5	5.5	5.4
- gns. antal ord*	7.5	6.3	8.5	7.2
- impressiv	4.7	5.4	7.3	6.8
- mentale ord	1	.075	1.2	.78
Printforståelse	1	.87	1.7	1.4
Flydende benævnelse	8.5	7.5	13	10

* gns = gennemsnitsantal ord i barnets fortælling.
Tabel 2. Tabel over præ- og posttestresultaterne for de 3-4-årige.

Når man kigger tabel 2 igennem og sammenligner LæseLeg-gruppen og den almindelige oplæsningsgruppes kompetencer i henholdsvis præ- og posttesten, ses det overordnet, at begge grupper har gjort fremskridt i løbet af interventionsperioden. Disse fremskridt kan være et udtryk for, at børnene i al almindelighed har udviklet sig kommunikativt og ikke et udtryk for, at der har været en effekt af interventionen. Når vi så sammenligner, hvor meget børnene i LæseLeg-gruppen har udviklet sig i forhold til børnene i kontrolgruppen, fremgår det, at LæseLeg-børnene generelt på alle områder har udviklet sig mere end børnene, der har deltaget i den almindelige oplæsning. For at vi kan tale om, hvorvidt der er en effekt af LæseLeg, og for at vi kan udelukke, at disse forskelle grupperne imellem blot er opstået ved en tilfældighed, udførte vi nøje statistiske analyser af hver enkelt opgave, udført med en række envejs ANCOVA-tests. Resultaterne er i det efterfølgende præsenteret individuelt for hver opgavetype.

ORDFORRÅD



Figur 1. Grafisk fremstilling af forskellen mellem ekspressivt ordforråd hos LæseLeg- og alm. oplæsningsgruppen for de 3-4-årige børn.

"Gode ord" er karakteriseret ved, at deres betydningsmæssige indhold kan konkretiseres, visualiseres og/eller dramatiseres.

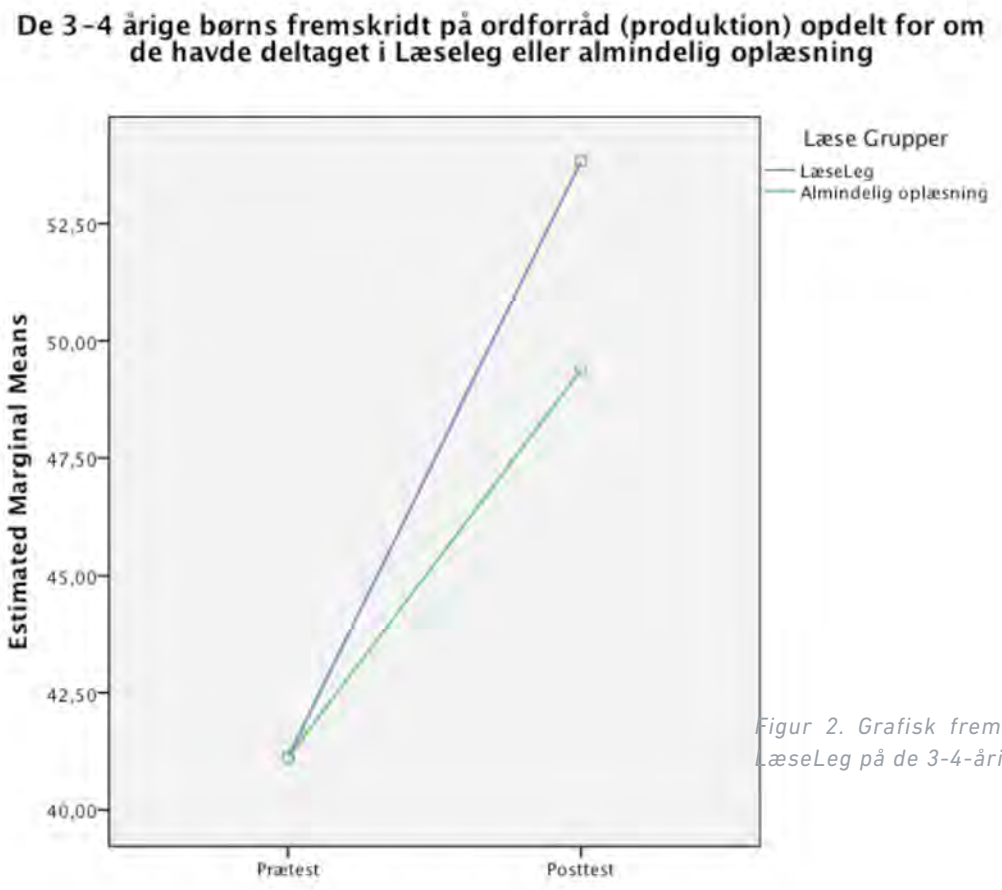
De 3-4 årige i LæseLeg-gruppen fik signifikant bedre kendskab til gode ord end børnene fra kontrolgruppen.

En envejs ANCOVA viste, at når vi kontrollerer statistisk for eventuelle forskelle mellem LæseLeg- og kontrolgruppens ekspressive ordforråd ved præstesten, var der en høj signifikant forskel mellem de to grupper, hvor der ses en forbedring af ordforrådet hos LæseLeg-børnene som en effekt af, at de havde deltaget i LæseLeg-programmet ($F = 5.89$, $p = .019$). Gennemsnitsantal ord efter interventionen for LæseLeg-gruppen var på 54 ord (s.d. =12.92), mens den for kontrolgruppen var på 49 ord (s.d. = 11.85). Effektstørrelsen målt på Cohen's d nærmede sig moderat. Se figur 1.

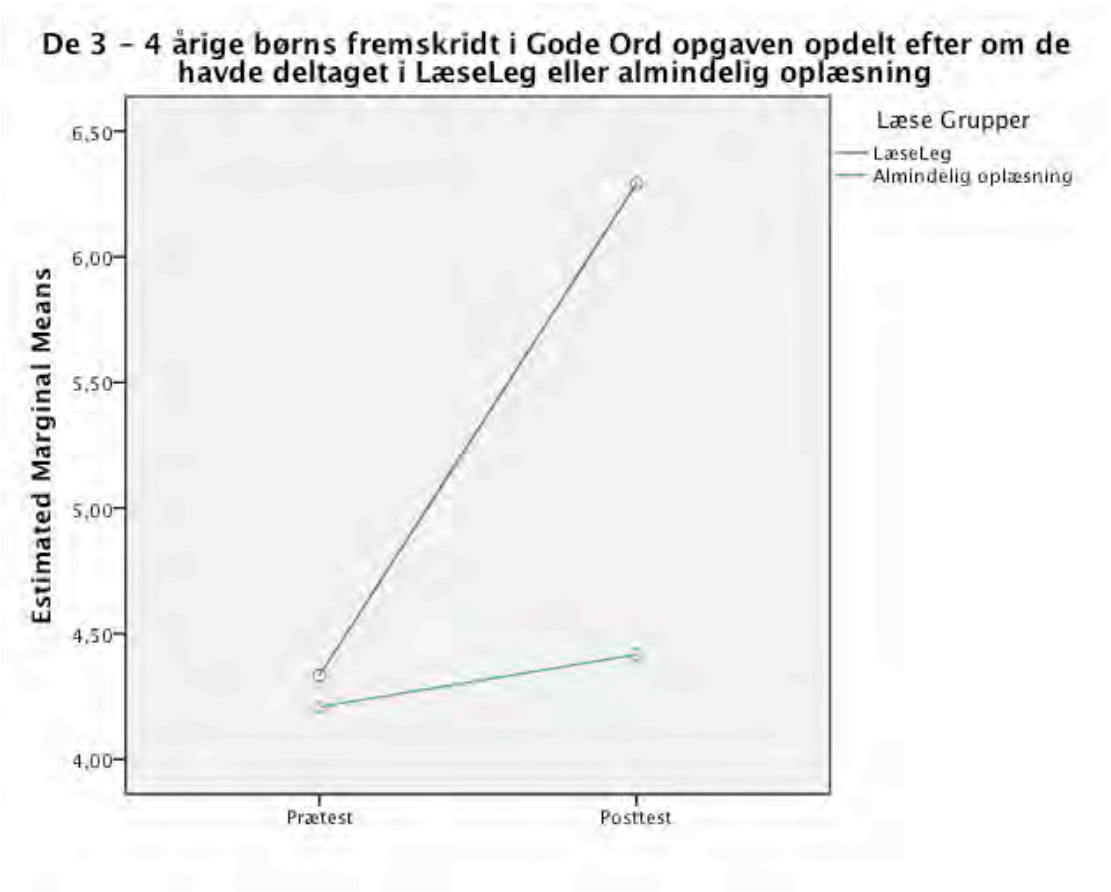
I figur 2 ser vi forskellen mellem LæseLeg- og kontrolgruppens udvikling af deres ekspressive ordforråd før og efter, de havde deltaget i oplæsningsforløbene.

GODE ORD

En t-test-analyse viste, at de to børnegrupper havde lige godt kendskab til gode ord inden læseinterventionerne, $t = .28$, $df = 46$, $p = .78$. Efter at grupperne havde deltaget i de to oplæsningsforløb, havde børnene i LæseLeg-gruppen signifikant bedre kendskab



Figur 2. Grafisk fremstilling af effekten af LæseLeg på de 3-4-årige børns ordforråd.



Figur 3. Grafisk fremstilling af effekten af LæseLeg på de 3-4-årige børns udvikling af Gode ord.

til Gode ord end børnene fra almindelig oplæsningsgruppen, t = 3.63, df = 46, p = .001. ANCOVA-analysen bekræfter således resultatet fra t-testen (F = 16.6, p = .001), samtidig med at den kontrollerer for evt. forskelle grupperne imellem ved prætesten. Forskellen mellem de to grupper børns udvikling af Gode ord kan ses i figur 3.

FORTÆLLERKOMPETENCER– EKSPRESSIV

En ANCOVA-analyse viste, at der ikke var en effekt af LæseLeg på børnenes fortællerkompetencer (F = .43, p = .51). LæseLeg-gruppens sætningslængde var deskriptivt længere end sætningslængden for gruppen af børn, der havde deltaget i forløbet med almindelig oplæsning, men forskellen var ikke statistisk signifikant.

FORTÆLLER-KOMPETENCER – GENNEMSNITSANTAL ORD

En ANCOVA-analyse viste, at der ikke var en effekt af LæseLeg på børnenes sætningslængde (gennemsnitsantal ord), når de fortalte en kort historie (F = 2.89, p = .096). LæseLeg-gruppens sætningslængde var deskriptivt længere end sætningslængden for gruppen af børn, som havde deltaget i almindelig oplæsning, men forskellen var ikke statistisk signifikant. Resultatet nærmede sig dog signifikansniveau.

"Flydende benævnelse" **er** evne til flydende at benævne ord inden for begrænsede kategorier.

Der ses en signifikant forbedring af evnen til flydende benævnelse hos de børn, der har delaget i LæseLeg-programmet.

FORTÆLLER-KOMPETENCER – IMPRESSIV

En ANCOVA-analyse viste, at der ikke var en effekt af LæseLeg på børnenes evner til at forstå en kort fortælling (F = 2.68, *p* = .10). LæseLeg-gruppen var også her deskriptivt en anelse bedre til at forstå den korte historie end gruppen af børn, der havde deltaget i almindelig oplæsning, men forskellen var ikke statistisk signifikant.

MENTALE ORD

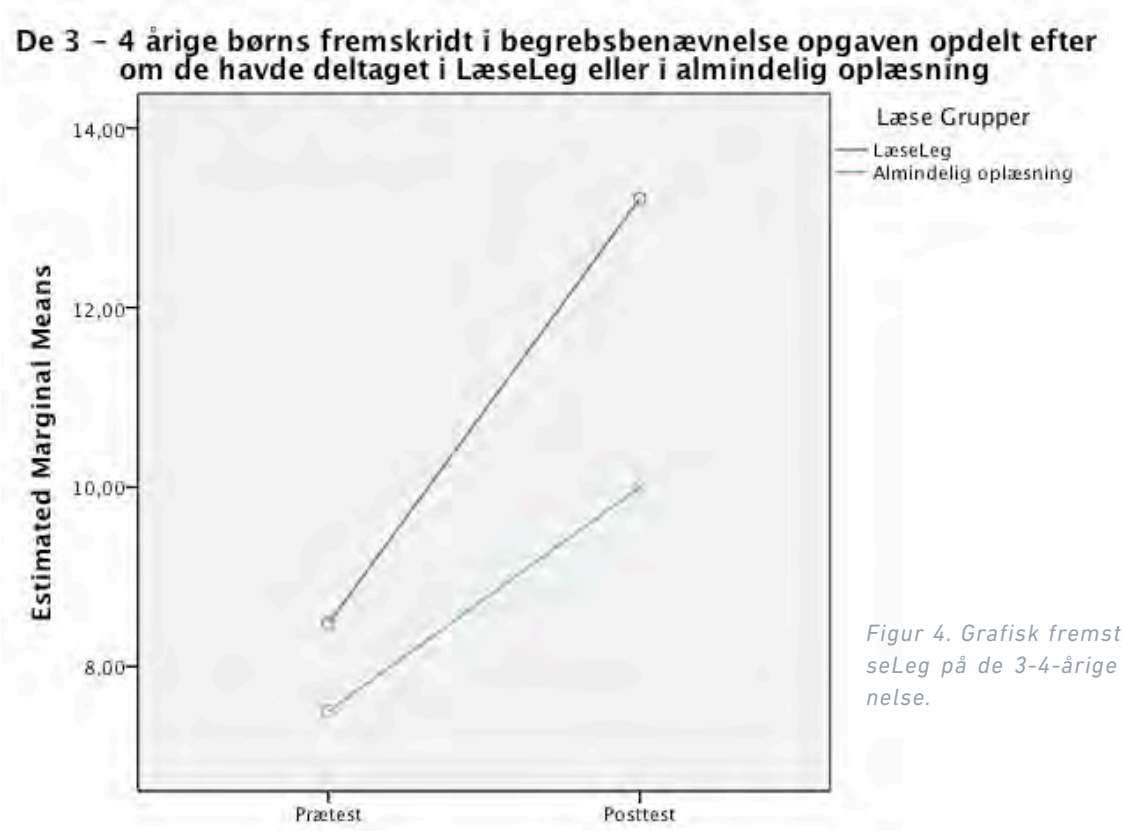
En ANCOVA-analyse viste, at der ikke var en effekt af LæseLeg på antallet af mentale ord, som børnene i LæseLeg-gruppen anvendte i deres fortælling sammenlignet med antallet af mentale ord, som gruppen af børn, der deltog i den almindelige oplæsning, anvendte (F = .13, *p* = .71). LæseLeg-gruppen var igen deskriptivt en anelse bedre i denne kommunikative kompetence end børnene i det almindelige oplæsningsforløb, men forskellen var ikke statistisk signifikant.

PRINTFORSTÅELSE

En ANCOVA-analyse viste, at der ikke var en effekt af LæseLeg på børnenes printforståelse (F = .61, *p* = .43). LæseLeg-gruppen var igen deskriptivt en anelse bedre i printforståelsesopgaven end børnene i det almindelige oplæsningsforløb, men forskellen var ikke statistisk signifikant.

FLYDENDE BENÆVNELSE

En envejs ANCOVA viste, at når vi kontrollerer statistisk for eventuelle forskelle mellem LæseLeg- og kontrolgruppens flydende benævnelse ved præstesten, var der en signifikant forskel mellem de to grupper, hvor der ses en forbedring af flydende benævnelse hos LæseLeg-børnene, som en effekt af at have deltaget i LæseLeg-programmet (F = 4.33, p = .043). Gennemsnitsantal benævnelser efter interventionen for LæseLeg-gruppen var på 13 ord, mens den for kontrolgruppen var på 10 benævnelser. Se figur 4.



Figur 4. Grafisk fremstilling af effekten af LæseLeg på de 3-4-årige børns flydende benævnelse.

Der deltog i alt 46 børn i effektstudiet for de 5-6-årige.

5.2. OPSUMMERING AF RESULTATER AF EFFEKTSTUDIET MED DE 3-4-ÅRIGE BØRN

Samlet set er der fremskridt hos børnene i LæseLeg-gruppen på alle de kommunikative opgaver, men det er ikke alle opgaverne, hvor vi ser en statistisk signifikant effekt af LæseLeg. De opgaver, hvor vi ser en klar statistisk effekt af LæseLeg, er i børnenes ekspressive ordforråd, i deres evner til at forklare og forstå Gode ord samt i deres evne til hurtigt og flydende at benævne ord. Vi ser desuden en tendens til en effekt af LæseLeg på børnenes sætningslængde, når de fortæller en kort narrativ. Disse resultater er overensstemmende med resultater fra internationale studier af Early Literacy-programmer og af studier, der har målt effekten af dialogisk oplæsning i børnehaver (se Jensen de López, 2011). Dog er det nyt, at vi i vores effektstudie ser en effekt af LæseLeg i forhold til børns udvikling af evnen til hurtigt og flydende at kunne benævne ord.

5.3. RESULTATER AF EFFEKTSTUDIET MED DE 5-6-ÅRIGE

Der deltog i alt 46 børn i effektstudiet for de 5-6-årige. Børnene var ligeligt fordelt på køn (23 piger og 23 drenge). Gennemsnitsalderen for hele gruppen var 61 måneder, dvs. fem år og en måned med en standard afvigelse på 4.22. De yngste børn var tre år og en måned og de ældste børn fem år og otte måneder. Grunden til, at nogle af børnene i effektstudiet var yngre end den planlagte minimumalder, som var fem år, skyldes, at der i nogle børnehaver ikke var tilstrækkeligt med børn i alderen fem og seks år til at danne en hel gruppe, hvorfor nogle af de ældste 4-årige børn blev tilfældigt udvalgt til at deltage i effektstudiet for de 5-6-årige. Datasættet blev derfor justeret således, at de seks yngste børn i samplet udgik, og at den resterende gruppe børn alle var fyldt fem år ved posttesten. Den justerede gruppe bestod således af i alt 40 børn (21 piger) med en gennemsnitsalder på 66 måneder, dvs. fem år og seks måneder med en standard afvigelse på 3.12. De yngste børn var fire år og otte måneder og de ældste børn fem år og otte måneder. Der deltog 20 børn i LæseLeg-gruppen (12 piger), som havde en gennemsnitsalder på 62 måneder (s.d. 3.23). I kontrolgruppen deltog der ligeledes 20 børn (9 piger), og gruppens gennemsnitsalder var ligeledes 62 måneder (s.d. = 3.08). En uafhængig *t*-test viste, at der ikke var statistisk forskel i alderen på de to grupper, $t = -.350$, $df = 38$, $p = .72$. Tabel 5 viser en oversigt over børnenes gennemsnitsscore inden for de enkelte opgaver og fordelt på gruppe.

Opgave type	Prætest		Posttest	
	Gns.	Gns.	Gns.	Gns.
	LæseLeg	Alm. læs-ning	*LæseLeg*	Alm. læs-ning
Ordforråd – ekspressiv	55	55	69	70
Gode ord	6.5	7	8	8.5
Fortæller- kompeten-cer:				
– ekspressiv	5.5	5.3	5.8	5.8
– gns. antal ord*	8.3	7.4	8.2	8.5
– impressiv	7.6	8.4	8.9	8.9
– mentale ord	0.82	.052	0.60	0.55
Printforståelse	3.8	.3.5	4.8	4.7
Flydende benævnelse	15	14	20	23

* gns = gennemsnitsantal ord i barnets fortælling.

Tabel 5. Tabel over præ- og posttestresultaterne for de 5-6-årige.

ORDFORRÅD

En envejs ANCOVA viste, at når vi kontrollerer statistisk for eventuelle forskelle mellem LæseLeg- og kontrolgruppens ekspressive ordforråd ved præstest var der igen forskel mellem de to grupper (F = .24, p = .62). Gennemsnitsantal ord efter interventionen for LæseLeg-gruppen var på 69 ord (s.d. = 9.41), mens den for kontrolgruppen var på 70 ord (s.d. = 10.78).

GODE ORD

En envejs ANCOVA viste, at når vi kontrollerer statistisk for eventuelle forskelle mellem LæseLeg- og kontrolgruppens kompetencer i opgaven Gode ord ved præstesten, var der igen forskel mellem de to grupper (F = .14, *p* = .70). Gennemsnitsscore i Gode ord-opgaven for LæseLeg-gruppen var på 8 ord (s.d. = 2.18), mens den for kontrolgruppen var på 8.4 ord (s.d. = 1.6).

FORTÆLLERKOMPETENCER – EKSPRESSIV

En envejs ANCOVA viste, at når vi kontrollerer statistisk for eventuelle forskelle mellem LæseLeg- og kontrolgruppens evner til at fortælle en kort historie ved præstesten, var der igen forskel mellem de to grupper i posttesten (F = .39 *p* = .53). Gennemsnitsscore for ekspressive fortællerkompetencer (fortællerstruktur) opgaven for LæseLeg-gruppen var på 8 ord (s.d. = 2.18), mens den for kontrolgruppen var på 8.4 ord (s.d. = 1.6). Uafhængige t-tests bekræfter

De 5-6 årige børn i LæseLeg havde forbedret deres evner til at forstå en kort historie signifikant, efter de havde deltaget i LæseLeg.

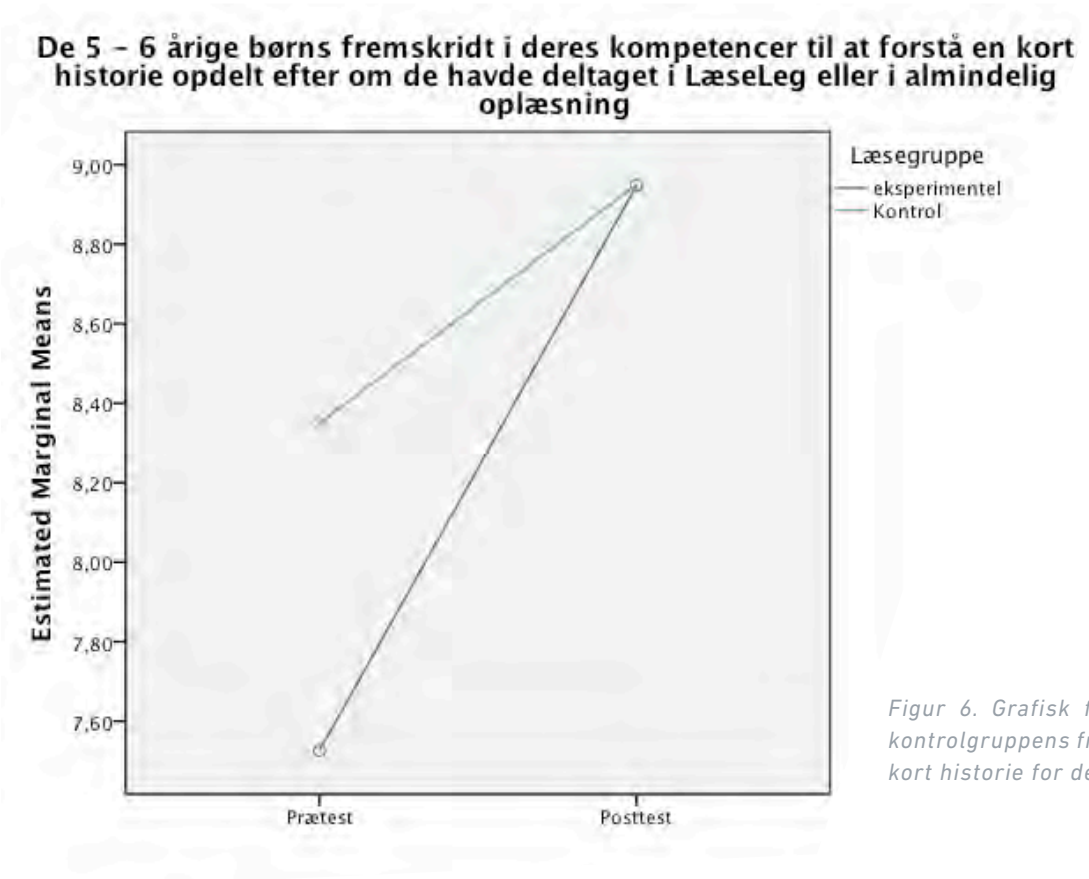
ligeledes, at der ikke var nogen signifikante forskelle mellem de to gruppers historiefortællingsevner ved prætesten eller ved posttesten.

FORTÆLLERKOMPETENCER – GENNEMSNITSANTAL ORD

En ANCOVA-analyse viste, at der ikke var en effekt af LæseLeg på børnenes sætningslængde, når de fortalte en kort historie (F = .61, *p* = .44). LæseLeg-gruppens sætningslængde var deskriptivt længere end sætningslængden for gruppen af børn, der havde deltaget i almindelig oplæsning, men forskellen var ikke statistisk signifikant.

FORTÆLLERKOMPETENCER – IMPRESSIV

Selvom børnene i kontrolgruppen scorede højere end LæseLeggruppen i denne opgave ved præsteten var denne forskel ikke signifikant. Børnene i LæseLeg havde dog forbedret deres evner til at forstå en kort historie signifikant, efter de havde deltaget i LæseLeg, *t* = -3.17, *p* = .005, mens dette ikke var tilfældet for børnene i kontrolgruppen *t* = -1.17, *p* = .25. Samlet set viste ANCOVA-analysen, at der ikke var en effekt af LæseLeg på børnenes evner til at forstå en kort fortælling (F = .129, *p* = .72). Dette kan til dels skyldes, det relativ stor forspring, som kontrolgruppen havde i prætesten. På figur 6 kan man se, at fremskridtet i LæseLeg-gruppens evner til at forklare hvad historien gik ud på var noget større end den var for kontrolgruppen, fra en gennemsnitsscore på 7.6 til en gennemsnitsscore på score 8.4. Kontrolgruppen derimod scorede i gennemsnittet det samme som ved prætesten.



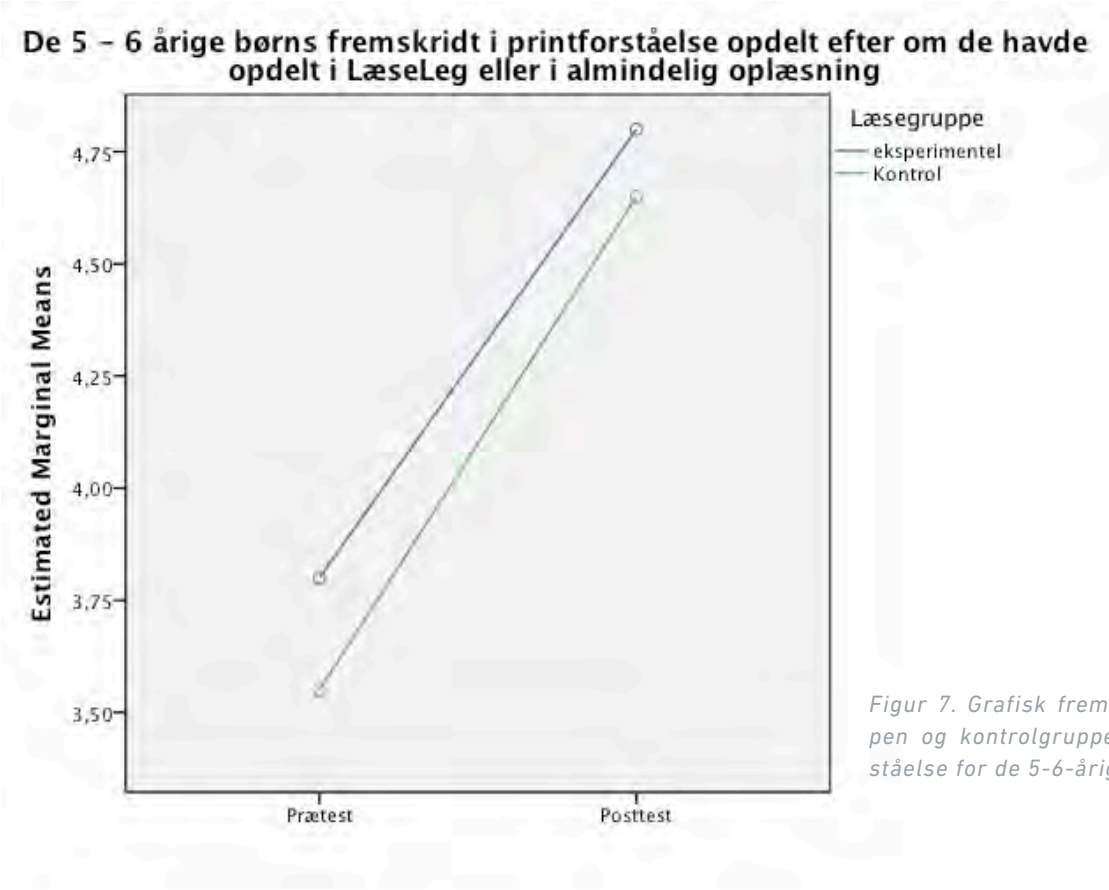
Figur 6. Grafisk fremstilling af LæseLeg og kontrolgruppens fremskridt i forståelsen af en kort historie for de 5-6-årige børn.

MENTALE ORD

En ANCOVA-analyse viste, at der ikke var en effekt af LæseLeg på antallet af mentale ord, som børnene i LæseLeg anvendte i deres fortælling, sammenlignet med antallet af mentale ord, som gruppen af børn, der deltog i den almindelige oplæsning anvendte (F = .0.83, *p* = .77). Begge grupper børn brugte meget få mentale ord, og for LæseLeg-gruppen brugte de deskriptivt færre mentale ord i posttesten end i prætesten, men forskellen var ikke signifikant *t* = 1.0, *p* = .33.

PRINTFORSTÅELSE

En ANCOVA-analyse viste, at der ikke var en effekt af LæseLeg på børnenes printforståelse (F = .00, *p* = .98), da begge grupper var blevet signifikant bedre i deres printforståelse i løbet af interventionsperioden. LæseLeg-gruppens score havde flyttet sig fra 3.8 i prætesten til 4.8 i posttesten, og en afhængig t-test viste, at forskellen var signifikant, *t* = -2.05, *df* = 19, *p* = .054. For kontrolgruppens velkommende havde de flyttet sig fra at have en gennemsnitsscore på 3.5 til at have et på 4.6, hvilket ligeledes var statistisk højt signifikant *t* = -3.24, *df* = 19, *p* = .004. I figur 7 er udviklingen for de to grupper fremstillet grafisk.



Figur 7. Grafisk fremstilling af LæseLeg-gruppen og kontrolgruppens fremskridt i printforståelse for de 5-6-årige børn.

FLYDENDE BENÆVNELSE

En ANCOVA-analyse viste, at der ikke var en effekt af LæseLeg på børnenes evne til flydende at benævne ord inden for begrænsede kategorier (F = .03, p = .86), da begge grupper var blevet signifikant bedre til flydende benævnelse i løbet af interventionsperioden. LæseLeg-gruppen havde flyttet sig fra at være i stand til at benævne 15 ord i prætesten til at kunne benævne 20 ord i posttesten. En afhængig t-test viste, at forskellen fra prætesten til posttesten var højt signifikant, t = -2.74, df = 16, p = .014. For kontrolgruppens velkommende havde børnene flyttet sig fra at kunne benævne 15 ord i prætesten til at benævne 19 ord i posttesten, og forskellen fra prætesten til posttesten var ligeledes statistisk højt signifikant t = -2.7, df = 17, p = .015.

5.4. OPSUMMERING AF RESULTATER FRA EFFEKTSTUDIET MED DE 5-6-ÅRIGE

Resultaterne af effektstudiet med de 5-6-årige børn viser, at både LæseLeg og kontrolgruppen havde udviklet deres kommunikative kompetencer inden for næsten alle områderne. Der var dog ingen af forskellene i børnenes kompetencer fra præ- til posttesten, som kunne forklares som en klar effekt af LæseLeg. Dog var det kun LæseLeg-gruppen, og ikke kontrolgruppen, som havde udviklet deres impressive fortællerkompetencer på en statistisk signifikant måde. Hvad angår børnenes printforståelse og deres evner til flydende at benævne ord ser vi en signifikant forskel på disse evner fra præ- til posttesten for begge grupper, hvor begge grupper er blevet signifikant bedre til opgaven efter interventionen.

Der bør tages en række forbehold for resultaterne fra effektstudiet. For det første er samplet relativt lille, og det har ikke været muligt at kontrollere for eventuelle outliers i datasættet. Den overraskende manglende effekt af LæseLeg på børnenes kompetencer i Gode ord-opgaven kan skyldes, at nogle af de større børn måske var for generte til at vise de dele af opgaven, hvor de skulle bruge kropssprog til at vise betydningen af et bestemt ord.

Det samlede resultat af de to effektstudier viser, at deltagelse i LæseLeg har en klar effekt på de yngste børns kommunikative kompetencer.

6. KONKLUSION PÅ EFFEKTSTUDIERNE

Det samlede resultat af de to effektstudier viser, at deltagelse i LæseLeg har en klar effekt på børnenes kommunikative kompetencer for de yngste børns vedkommende. LæseLeg-børnene har udviklet sig signifikant mere end børnene i kontrolgruppen i områderne ordforråd, Gode ord og flydende benævnelse af ord. Derudover er der en tendens hen imod en signifikant effekt af deltagelse i LæseLeg på børnenes evne til at forstå den korte historie.

Når vi tager det meget stringente design, som vi har anvendt i effektstudierne i betragtning, nemlig det, at vi i effektstudierne har sammenlignet en gruppe børn, der havde deltaget i det fulde LæseLeg–program, med en kontrolgruppe, der havde deltaget i oplæsning af nøjagtig de samme bøger blot uden at blive indført i de didaktiske principper indeholdt i LæseLeg-materialet, ses effekterne af LæseLeg som meget robuste resultater. De effektive forbedringer, vi ser, efter at børnene har deltaget i LæseLeg, må tydeligvis være begrundet i, at børnene har deltaget i hele LæseLeg-konceptet og ikke blot i, at de har fået oplæst nogle bestemte bøger eller har indgået i et struktureret forløb.

Resultaterne fra effektstudiet med de 5-6-årige viste ikke, at der var en effekt af LæseLeg, men børnene i begge grupper havde forbedret deres kommunikative kompetencer. Disse resultater kan dog ikke udelukke, at LæseLeg muligvis har en effekt på de kommunikative kompetencer hos børn i denne aldersgruppe, da studiet er begrænset af flere metodiske problemer, bl.a. den lille samplestørrelse.

Implementeringen af LæseLeg har været særdeles vellykket. Børn og pædagoger har haft et særdeles godt udbygge af materialet.

7. KONKLUSION AF FØLGEFORSKNINGEN I PILOTFASEN AF LÆSELEG

De samlede konklusioner af følgeforskningen i pilotfasen for LæseLeg er, at implementeringen af materialet har været særdeles vellykket, udtrykt i de meget positive resultater fra interviewstudiet. Det betyder, at pædagogerne har haft et særdeles godt udbytte af LæseLeg. Børnene har ligeledes haft et særdeles godt udbytte af at have deltaget i LæseLeg. Dette ses både i resultaterne fra single case-observationerne og i resultaterne fra de to effektstudier.

REFERENCER:

Broström, S. Jensen de López, K. & Løntoft, J. (2012). *Dialogisk læsning – teori og praksis*. Serien Sprog, Udvikling og Læring. Dafolo.

Clasen, Engel, L. & Jensen de López, K. (2012). Applicability of a Danish Early Literacy Programme based on Dialogical Reading – a qualitative study. Oplæg ved 22nd *European Early Childhood Education Research Association* - EECERA konference, Portugal

Jensen de López, K. (2011): *Best practices i forhold til sprogværktøjer til daginstitutionsbørn i alderen 3 til 6 år*, Aalborg Universitet.

Lever, R. & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.

Løntoft, J. (2012). *LæseLeg – et faghæfte om dialogisk læsning*. Mary Fonden.

Sandvik, M. & Spurkland, M. (2011): *Jeg vil lære dansk før skolestart! Sprogudvikling i den flerkulturelle børnehave.* Dafolo. Frederikshavn.