



# “Vores literacymiljø”

Et samtalebaseret refleksionsredskab til indskolingsteamet

LENE STORGAARD BROK, LEDER AF NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING OG ANSVARLIG FOR UDVIKLING AF ET SAMTALEBASERET REFLEKSIONSREDSKAB I PROJEKTET TIDLIG LITERACY – TIDLIG NUMERACY.

*“A classroom for new entrants must be an environment in which the child becomes aware of the need for reading and writing in everyday life.”*

(Clay, 1991)

I tilknytning til projektet Tidlig literacy – tidlig numeracy (herefter: TLTN-projektet) har vi nyligt udviklet et samtalebaseret refleksionsredskab til indskolingsteamet, som vi har givet navnet “Vores literacymiljø”. Formålet med redskabet er at anspore indskolingsteamet på en skole til at diskutere og reflektere over det literacy- og numeracymiljø, der omgiver eleverne, og derfra træffe beslutninger om, hvordan eget literacymiljø kan forbedres. Redskabet er udviklet, så det kan fungere som inspiration til diskussioner og refleksioner, uden at der nødvendigvis er konsulenter til stede. Det vil sige, at redskabet har en generel udformning og kan derfor tages i brug af pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere ved alle skoler. “Vores literacymiljø” rummer også et blik for numeracymiljøet, da numeracy er tegn som tal, symboler, systemer og grafiske elementer og derfor indgår på samme måde som bogstaver, ord og sætninger i et literacymiljø.

Redskabet er udviklet med udgangspunkt i data fra aktioner i TLTN-projektet. Design- og udviklingsprocessen har fulgt projektforløbet, således at data er produceret parallelt med dette.

I denne artikel lægges fokus på vejen fra idé til produkt: Indledningsvis præsenteres kort det teo-

retiske grundlag for at forstå et literacymiljø, hvor vi henter inspiration i *early emergent* literacytraditionen<sup>1</sup> (Neuman & Dickinson, 2011). Derefter omtales beslægtede værktøjer, hvis design står som inspirationskilde til redskabets udformning. Endelig beskrives designforløbet og det format, værktøjet har fået, for til slut at give indblik i de typer af samtaler, som et sådan samtalebaseret refleksionsredskab kan anspore til.

**Redskabet har en generel udformning og kan derfor tages i brug af pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere ved alle skoler.**

## **Early emergent literacy – en kort indføring**

Omgivelserne har betydning for børns tilegnelse af sprog og kommunikative færdigheder, og børn formes af den kultur, de vokser op i. Det ved vi i dag. Børn tilegner sig skriftsprog, hvis forholdene omkring børnene tilrettelægges, så de inviterer til at udforske dem. Det er især retninger inden for literacyforskningen, som benævnes *emergent* literacy eller *early* literacy eller *early emergent* literacy, der har øje for det (Neuman & Dickinson, 2011).

Grundidéen i disse traditioner er kort sagt, at omgivelser inviterer til at lære sprog. Dette kan

ske ved, at man fagligt og pædagogisk forholder sig til, hvordan man kommunikerer og samtaler med børnene. Man forholder sig til den måde, lokalerne er indrettede på, og om de daglige omgivelser inviterer til at blive nysgerrige på skriftsproget. Man undersøger, om børnene har adgang til bøger og skriveredskaber, og om de skriftsproglige aktiviteter, pædagoger og lærere tilrettelægger for børnene, er literacyfremmende aktiviteter.

*Early emergent* literacytraditionen beskriver, hvordan barnet selv opdager og konstruerer skriftsprog, når det bliver tilrettelagt for barnet i miljøet. Skriftsproget bruges i socialt samspil, for eksempel gennem samtaler om tegn som tal, former, bogstaver samt hele tekster. Fagprofessionelle som pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere ansporer i indskolingen børn til at blive sprogligt nysgerrige. De arbejder med pædagogiske metoder, der kan vække børnenes interesse for at kommunikere og bringe barnet til at beherske både talesprog og skriftsprog. *Early emergent* literacy forstås derfor som en samlet betegnelse for hele den kommunikative udvikling, som barnet gennemlever. Børnene mimer læsning og skrivning, selvom de endnu ikke behersker det på konventionel vis. De taler om sproget og bliver nysgerrige efter at forstå, hvordan man kommunikerer med tegn. Det vil sige, at interessen for literacy er iboende barnet og kan få lov til at blomstre med fagprofessionelles pædagogiske og didaktiske støtte (Clay, 1991; 1993; Neumann & Dickinson, 2011).

## Hvis fagprofessionelle selv er aktive literacyudviklere, så vil børnene også blive det.

Traditionen er ikke ny. Maria Montessoris pædagogiske idéer om, at børns sanser og intellekt kan styrkes, ved at man understøtter og tilgodeser børnenes egen virksomhed, er en baggrund for *early emergent* literacy. Dette barnesyn findes også i Reggio Emilia-pædagogikken i Norditalien, der bygger på den grundlæggende idé, at børn kan finde ud af meget selv, hvis de får lov til det. Derfor skal børnene have mulighed for at kunne fordybe sig, og det at fordybe sig kan ikke adskilles fra, hvordan man omgås og indretter sig i institutionerne. De voksne omkring børnene må

skabe gode forhold for læring, og derfor taler man i Reggio Emilia-pædagogikken om, at rummet er ”den tredje pædagog” (Edwards, 2002). Hvis fagprofessionelle selv er aktive literacyudviklere, så vil børnene også blive det. Børnene lærer gennem deres omgivelser, og derfor er det væsentligt, at de voksne omkring børnene også læser, skriver og samtaler og viser, at man kan nå bestemte mål ved at bruge sproget og kommunikere på bestemte måder. Det er samtidig vigtigt, at rummet afspejler disse kommunikative aktiviteter, da børn lærer gennem deres omgivelser og ved at imitere, hvad andre gør. Altså er der fokus på, at rum, indretning og omgangsformer understøtter læring.

Både Montessori og Reggio Emilia-pædagogerne viste, at fagprofessionelle skal tilrettelægge læringsrummet, så det giver børn lyst til at lære. Fra New Zealand istemte pædagogisk forsker Mary Clay (1991; 1993), at skriftsprogsstimulerende miljøer har betydning for børns læring. Clay interesserer sig blandt andet for samarbejdet og brobygningen mellem dagtilbud og skole og især for samarbejdet mellem pædagoger og lærere. Hun skriver:

*”If school entry in a particular society carries with it an expectation that children will learn about literacy, then school programmes must, at one and the same time, allow some children to catch up with pre-school literacy experiences while also working with others who are building on to a rich literacy learning background. The same kinds of literacy activities can be used with all children at this time but teachers must work with the reality that the challenges of these similar tasks will be quite different for children with different preschool experiences.”*

(Clay, 1991; 2015, p. 93)

I en dansk kontekst er disse forhold noget, vi både diskuterer i børnehaver og skoler i dag. Hvordan bringer vi børnenes literacyerfaringer med ind i skolen, og hvordan opbygger vi et rigt literacymiljø, hvori vi forbinder børnenes tidligere literacyerfaringer med alt det nye, de skal lære i skolen. En udfordring er i den sammenhæng at udvikle et fælles sprog og en fælles pædagogik om den måde, man som indskolingsteam vil tilrettelægge sit literacymiljø på i klassen.

## Tidlig literacy i en nordisk sammenhæng

I nordisk sammenhæng har vi oversat *early emergent literacy* til tidlig literacy. Mary Clays pointe om, at børnenes tidligere erfaringer med literacy skal finde plads i indskolingen, kan derfor direkte formuleres som et spørgsmål rettet mod vores egen dagtilbuds- og skolepolitik i Danmark: Forstår vi at bringe børnenes forskellige literacy-erfaringer fra dagtilbud med ind i skolen? Tilrettelægger vi i indskolingen en undervisning, som tager højde for, hvad børnene allerede kan og ved? Og fungerer samarbejdet mellem skole og hjem på en måde, så forældrene understøtter det literacy-fremmende arbejde i skolen?

## Det at starte i skole ikke er at starte på noget helt nyt, men derimod at bringe det, man har lært tidligere, med sig ind i skolens rum.

Clay har fokus på, at det at starte i skole ikke er at starte på noget helt nyt, men derimod at bringe det, man har lært tidligere, med sig ind i skolens rum. For at det kan ske, må der udvikles pædagogikker, som har øje for, hvordan elevers tidligere og aktuelle literacyerfaringer kan være et potentiale i læreprocessen.

I Norden er det særligt forskere som Fast (2009; 2015), Gjems (2011), Hagtvet (2004), Jensen & Broström (2012), Kjertmann (1993) og Liberg (1999), der har bragt tidlig literacytraditionen frem. På det seneste har Justin Markussen-Brown (2015) gennem sit ph.d.-projekt vist, at indretning og læringsmiljø har betydning for børns motivation til at lære. Markussen-Brown arbejder med kvantitative effektstudier og tilhører en anden tradition end de nordiske literacyforskere. Men hans bidrag om at interessere sig for de literacymiljøer, der opbygges i dagtilbud og omkring børnenes hverdag, taler fint ind i pointen om, at omgivelser og omgangsformer har stor betydning for børns læring.

Fælles for de nordiske forskere er, at de alle har fokus på samtalen som grundlag for at udvikle børns

(skrift)sproglige kompetencer. Det er gennem hverdagens samtaler, at børn udvikler forståelser af verden, og samtalerne er vigtige for børnenes dannelsesproces og deres tilegnelse af kommunikative kompetencer.

Med tidlig literacytraditionen kan vi derfor få øje på de måder, vi indretter vores lokaler på, den adgang og tilgang til bøger og skriveredskaber, der er for børnene, de aktiviteter, som indskolingsteamet tilrettelægger for børnene, og den måde, man kommunikerer og samtaler med hinanden på.

## Et samtalebaseret refleksionsredskab til de fagprofessionelle

I tråd med tidlig literacytraditionen har vi i TLTN-projektet interesseret os for, hvordan forskellige aktioner i indskolingen om literacy og numeracy kan styrke elevers måder at tilegne sig sprog på. Aktionerne har fokus på, hvad der kan læres om sprog og tal i kommunikative situationer, hvor eleverne er aktive deltagere. Til at understøtte det didaktiske arbejde har vi udviklet "Vores literacy-miljø", et samtalebaseret refleksionsredskab, som indskolingsteamet kan anvende til at skabe et fælles sprog og en fælles forståelse af, hvad der gavner børns sprogtilegnelse.

Det er først og fremmest projektets deltagere, indskolingsteamet og konsulenterne, der gennem interviews og afprøvninger har inspireret til udvikling af dette redskab, men også andre didaktiske refleksionsværktøjer har givet idéer i udviklingsprocessen. Her kan særligt henvises til:

- TEKU-aktiviteter fra Technucation-forskningsprojektet (2012-2015), hvor lærerne gennemførte fire aktiviteter og sammen reflekterede over teknologiers betydning i pædagogiske sammenhænge. Værktøjet er udviklet med udgangspunkt i det vilkår, at der i alt professionsarbejde skal handles. Derfor *gør* man noget, når man arbejder som pædagog og lærer. Man praktiserer sin praksis. TEKU-værktøjet er udviklet til, at lærerne handler sig igennem en refleksionsproces, og man opnår på den måde kritiske diskussioner og nye indsigter ved at forholde sig til teknologiforståelse i skolen. Læs mere på: [www.technucation.dk](http://www.technucation.dk)

► **Inklusia-spillet** har samme funktion. Det er et specialpædagogisk dilemmaspil udviklet af specialpædagoger. I spillet spiller man sig igennem forskellige dilemmakort og fremkalder etiske refleksioner og etisk adfærd. Spillet inviterer til inddragende diskussioner om specialpædagogiske problemstillinger. Værktøjet er udviklet med udgangspunkt i dilemmaer fra socialpædagogisk praksis og inviterer til, at man konkret forholder sig til virkelige problemstillinger og aktivt tager stilling. Læs mere: <http://www.filosofiskfirma.dk/dilemma/docs/omspillet.html>

Disse to spil har formater, som vi har skelet til i udviklingen af ”Vores literacymiljø”, men også andre kvalitetsmålingsredskaber især fra dagtilbudsområdet som ECERS-R, Kvalitetshjulet, TRAS og KIDS (Reusch & Knudsen, 2015) giver forskellige bud på, hvilke faktorer man bør holde øje med, når man er interesseret i at udvikle børns literacykompetencer. Disse værktøjer benytter sig primært af objektive registreringsystemer, hvor man i skemaer afkrydser kvalitet som et udvalg af målbare aspekter i et miljø. Vi har ladet os inspirere af disse kvalitetsmålingsredskaber, men samtidig forsøgt at udvikle et anderledes redskab, der i højere grad inviterer til samtale og kollegial refleksion over det lokale literacymiljø på skolen.

## Udviklingen af ”Vores literacymiljø”

Vi ved – med henvisning til det teorikompleks, der præsenteres inden for *early emergent* literacytraditionen – at rumindretning, materialer, aktiviteter og interaktionsformer understøtter børns sproglige udvikling. Opgaven med at udvikle et samtalebaseret refleksionsredskab for et indskolingsteam er at initiere til en faglig-pædagogisk samtale, der kan bringe overvejelser om literacymiljøets kvalitet frem i en kollegagrube på en skole. Til det har vi vurderet, at der var brug for et redskab, der kunne tage udgangspunkt i de lokale forhold, man som fagprofessionel befinder sig i. Redskabet skulle kunne fungere for et indskolingsteam på en konkret skole med en specifik klasse, som havde sin hverdag i forskellige klasse-lokaler på skolen.

Vi ved, at elever, pædagoger, børnehaveklasselærere, lærere og skoler er forskellige. Derfor skal

redskabet have en så tilpas generel udformning, at det kan vække refleksioner over de lokale, specifikke forhold, der findes på den enkelte skole. Ved at stille generelle spørgsmål skal man gennem samtalen i teamet få blik for netop de valg, der er foretaget på egen skole, og overveje, om det er gode valg, eller om noget skal forbedres.

Går man til nyeste dansk forskning, så har der de seneste år været fokus på inkluderende læringsmiljøer, og sådanne miljøer handler både om elevernes læring og trivsel og om det sociale samspil og de interaktionsformer, der er mellem eleverne og mellem elever og de voksne (Amilon, 2015). Det har betydning for elevernes trivsel, når eleverne har en klar forståelse af, hvordan man omgås hinanden, samt når der er tydelighed om, hvad der skal foregå i klassen, og hvordan det skal foregå (Amilon, 2015). Et inkluderende læringsmiljø er et miljø, der både i kultur og udtryk fortæller og viser eleverne, hvad der skal foregå i undervisningen i skolen.

Med denne viden i bagagen har jeg sammen med konsulenterne fra TLTN gennemført en designproces fra idé til produkt:

1. Indledningsvis gennemførtes interviews med de seks konsulenter tilknyttet TLTN-projektet samt læsekonsulenten i Frederiksberg Kommune om behovet for at udvikle et refleksionsredskab til indskolingsteamet. Interviewene blev foretaget ud fra *snebolds-interviewmetoden* (Pedersen, 1998; Torfing, 2004), hvor en idé til redskabet udvikles ved første interview. Intervieweren skærper idéen og fremlægger den for informanten ved næste interview. Og derfra forfølges idéen i hvert interview, hvor hver informant bidrager med nye ideer. Når alle interviews er gennemført, ligger en idé klar.
2. Ud fra idéudviklingen blev der udarbejdet en prototype 1 af ”Vores literacymiljø”.
3. Prototype 1 blev afprøvet i et team på en af de i projektet deltagende skoler, og hele processen blev dokumenteret gennem videooptagelse, fotodokumentation og feltnoter. Data blev analyseret.
4. Ekstern forsker, der tidligere har forsket i literacymiljøer, gav faglig sparring på såvel redskab som data fra prototype 1.

5. På baggrund af analyserne af datamaterialet fra afprøvning 1 og forskerens feedback udvikledes en prototype 2-udgave af ”Vores literacymiljø”.
6. Prototype 2 blev afprøvet med et andet team på en anden skole.
7. Igen indhentes data gennem videooptagelser, fotodokumentation og feltnoter. Data blev analyseret.
8. Redskabet blev herefter justeret og færdiggjort. I efteråret 2017 offentliggøres det samlede materiale på Nationalt Videncenter for Læsnings hjemmeside [www.videnomlaesning.dk](http://www.videnomlaesning.dk). Her kan man læse selve guiden til ”Vores literacymiljø” samt hente skemaer og spillekort.

**Det må højst tage en time at gennemføre den strukturerede samtale, da indskolingsteamet ved mange skoler kun har afsat en time til møder.**

### **Sådan anvendes ”Vores literacymiljø”**

Gennem idéudviklingsprocessen besluttede vi følgende principper for redskabet:

1. Redskabet skal stilladsere en teamsamtale om klassens literacymiljø i det samlede indskolingsteam.
2. Det er vigtigt, at alle fagprofessionelle deltager i samtalen. Derfor skal redskabet invitere til dialog om og refleksion over den lokalitet og de måder, man kommunikerer med hinanden på, samt vække refleksioner over klassens literacymiljø.
3. Redskabet skal initiere en procesgang *fra* observationer *over* refleksioner *til* handlinger.
4. Det må højst tage en time at gennemføre den strukturerede samtale, da indskolingsteamet ved mange skoler kun har afsat en time til møder. Selvfølgelig kan man efterfølgende følge op på de aftaler, man når frem til gennem samtalen i ”Vores literacymiljø”, men som grundprincip må det maksimum tage en time at gennemføre aktiviteten.

Disse fire principper lå som grundlag for udviklingen af værktøjet og er hentet ud af interviewmaterialet.

Redskabet er i sig selv en struktureret aktivitet, der forløber over tre runder:

Første del af aktiviteten består i, at indskolingsteamet sammen bevæger sig rundt i klasselokalet og på skolen for at iagttage, hvad man har hængt op på væggene, og hvordan man har valgt at indrette sig. Teamet går altså rundt i eget miljø og observerer de fysiske rammer.

Anden del af aktiviteten er udformet som et kortspil, der spilles på tid. Her sidder teamet med spillekort i hænderne og spiller sig ind i en samtale om klassens literacymiljø. Spilrunden tager kun fem minutter, og den får alle til at deltage. Det er særligt vigtigt, at alle forholder sig til literacymiljøet og gør sig overvejelser over de muligheder, man kan udnytte som team ved at tilrettelægge et sprogunderstøttende miljø. Når man spiller spillet, samtaler man ud fra de opdrag, der står på de enkelte kort. Man siger det, der står på kortet, eller indtager den position, kortet foreskriver. Spillekortene fungerer som ”kroge”, deltagerne kan hægte deres literacy- og numeracyforståelser op på, og de har den funktion at forskyde eget fokus en smule, så man ikke taler ud fra sig selv, men kaster en idé og en stemme om literacyaktiviteter ind i et fælles spilforløb ved at spille et kort ind i samtalen. Man påtager sig derfor en rolle.

Tredje del af aktiviteten består af en refleksions- og handlingsproces, hvor man sammen diskuterer, hvad man har fået øje på gennem runde 1 og 2, og hvordan man kan forbedre literacymiljøet i egen klasse. I den tredje runde træffes aftaler om, hvordan man udvikler klassens literacymiljø.

Gennem den strukturerede aktivitet – på en time – kommer man altså fra observationer, som foregår ved, at man fysisk bevæger sig rundt og iagttager literacymiljøet, til diskussion om klassens literacymiljø, som foregår gennem et kortspil, frem til refleksioner og aftaler om, hvordan man fremover vil indrette sig i klassen.



Spillekort med udsagn eller perspektiver bringes ind i en samtale, der sættes tid på.

## Eksempler på "Vores literacymiljø" anvendt i praksis

Redskabet er nyligt udfærdiget (juni 2017), og derfor har vi endnu ingen evalueringer af, hvordan det fungerer i praksis. Men gennem prototypeafprøvningsne har vi indsigt i, hvad samtalerne frembringer.

Vi noterer os særligt kvaliteten af de samtaler, der bliver gennemført. Eksempelvis går et team i dialog om de elevprodukter, de har hængt op i klassen, og betoner, at det, man hænger op på væggene, skal have værdi. Hvis udstillingerne i klasselokalet ikke bliver brugt til noget i undervisningen, kan udsmykningen ikke umiddelbart tilskrives mening. Gennem samtalen når teamet frem til at få øje på, hvordan rummet også er historieskabelse, og at det er vigtigt, at elevernes egne produkter anerkendes, samtidig med at de skal være meningsgivende for både elever, pædagoger, lærere og forældre. Gennem observationer og refleksioner bringes teamet videre til at diskutere, om der er nok numeracy til stede i klassen. Bogstaverne har deres plads, men tal og geometriske former, grafer og systemer præger ikke klasserummet. Disse indsigter leder samtalen hen på elevernes ordforråd, og hvordan man som indskolingsteam kan udfordre eleverne kommunikativt, så de udvikler fagsprog og strategier, der øger deres ordforråd. Teamet vælger derefter, at deres næste skridt er at planlægge et forløb, hvor de vil sætte ord og begreber på det, de gør i fagene. At man i matematik bruger et andet

sprog end i dansk, er nok indlysende for nogle, men som en af deltagerne sagde, så kan man godt tale med børnene om, at det særligt er i faget dansk, at man eksempelvis taler om, at der er *en hovedperson i en fortælling*, mens man i faget matematik eksempelvis taler om *antal og geometriske former*. Fagene er forskellige, og fagene har forskellige sprog – og det kan eleverne lære allerede i indskoling.

## Redskabet er teamets guide til at reflektere over indretning, interaktion og potentialer for udvikling af meningsfulde kommunikative miljøer for børn. Det er formålet med "Vores literacymiljø".

Det er netop denne type af samtaler, vi med udviklingen af redskabet vil anspore til, at man tager i et indskolingsteam, så man sammen træffer beslutninger om, hvordan ens eget literacymiljø skal være. Redskabet er teamets guide til at reflektere over indretning, interaktion og potentialer for udvikling af meningsfulde kommunikative miljøer for børn. Det er formålet med "Vores literacymiljø".

## Referencer

- Amilon, A. (2015). *Inkluderende skolemiljøer. Elevernes rolle*. SFI, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Clay, M. (1991, edited in 2015). *Becoming literate*. The Mary Clay Literacy Trust.
- Clay, M. (1993, edited in 2013). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. The Mary Clay Literacy Trust.
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies*. Paper 2.
- Fast, C. (2009). *Literacy: I familie, børnehave og skole*. København, Gyldendal.

Fast, C. (2015). *At læse og skrive i børnehaven*. Aarhus: Klim.

Gjems, L. (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk*. Cappelen Damm Akademisk.

Hagtvet, B. E. (2004). *Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. København: Alinea.

Jensen, A. S., & Broström, S. (2012). *Sproghistorier: En alsidig literacy-pædagogik i børnehave, SFO og indskoling*. Frederikshavn: Dafolo.

Kjertmann, K. (1993). Skriftsprogspædagogik i skolestarten - en teoritolkning. *Kognition og Pædagogik*, 3(1). 26-34.

Liberg, C. (1999). *Veje ind i skriftsproget: i fællesskab og på egen hand*. Gyldendal Uddannelse Sprogspædagogik.

Markussen-Brown, J. (2015). *Establishing Quality in Preschool Language and Literacy Environments*. University of Southern Denmark.

Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (eds.) (2011). *Handbook of Early Literacy Research, Volume 3*. Guilford Press.

Pedersen, A. R. (1998). En præsentation af sneboldsmetoden. I: Bogason, P., & Sørensen, E. (red.), *Samfundsforskning bottom-up. Teori og metode* (s. 222-237). København: Roskilde Universitetsforlag.

Reusch, C., & Knudsen, M. K. (2015). *Kvalitetsvurdering af literacymiljøer i dagtilbud. Oversigt over traditioner, tilgange og værktøjer til literacyvurderinger*. Nationalt Videncenter for Læsning.

Torfin, J. (2004). *Det stille sporskifte i velfærdsstaten – En diskursteoretisk beslutningsprocesanalyse*. Magtudredningen., Aarhus Universitetsforlag.

## Noter

- 1 I de europæiske lande har man tilbage i historien arbejdet med "emergent literacy", og i de anglesaksiske lande benævner man traditionen for "early literacy". Traditionerne har flettet sig sammen, og det fører for vidt i denne artikel at gennemføre en udredning heraf. Derfor betegnes traditionen: *early emergent literacy* – hvilket i en nordisk sammenhæng er blevet til "tidlig literacy".