



Literacy på pædagoguddannelsen?

MARIANNE ESKEBÆK LARSEN, LEKTOR VED INSTITUT FOR PÆDAGOGUDDANNELSE, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Der er stor pædagogisk, politisk og forskningsmæssig bevågenhed på børns sprog. Sprogudviklingskoncepter og -projekter, bøger samt forskningsrapporter udkommer i en lind strøm, og politikere og forældre efterspørger pædagoger, som kan understøtte børns literacykompetencer. Det er derfor paradoksalt, at området nærmest er forsvundet i praksis på pædagoguddannelsen.

I denne artikel vil jeg se på, hvorfor det tilsyneladende forholder sig sådan gennem en læsning af det aktuelle lovgrundlag for uddannelsen. Dernæst vil jeg opliste og uddybe udvalgte undervisningserfaringer fra tretten adspurgte undervisere på landets pædagoguddannelser. Artiklen er tænkt både som inspiration til måder, hvorpå literacy kan indgå i uddannelsen, og som problematisering af de eksisterende rammer.

Begrebet literacy på pædagoguddannelsen

Begrebet *literacy* er forholdsvist nyt i dansk pædagogisk praksis, men efterhånden veletableret i forsknings- og undervisningssammenhænge¹. Således også på pædagoguddannelsen.

Jeg har kontaktet tretten undervisere fra pædagoguddannelsen på de seks eksisterende professionshøjskoler i Danmark². Kontakterne er muliggjort gennem det nationale netværk for sprog og literacy, som Lena Basse, Jakob Matthiesen og jeg stiftede tilbage i 2017 (se tekstboksen *Netværk for sprog og literacy* sidst i artiklen). Undviserne er blevet spurgt til følgende:

- ▶ Hvad er din vurdering af literacyfeltets status og vilkår på pædagoguddannelsen?
- ▶ Har du mulighed for at uddybe, hvad du helt konkret gør, eksempelvis i form af undervisningsforløb/planer?

De adspurgte undervisere giver udtryk for en bred forståelse af literacy, som handler om børns undersøgende, legende tilgang til sprog, herunder også skriftsprog. En forståelse som indbefatter samtaler, litteratur m.m. Her er nogle eksempler fra de modtagne svar:

- ▶ ”Min hensigt er endvidere at folde sprogbegrebet ud til også at omfatte børns æstetiske sprogbrug og kommunikation.”

1 Når det gælder de 0-6-årige plejer man at tale om *early literacy* og *emergent literacy*, men for nemheds skyld bruger jeg udelukkende betegnelsen *literacy*.

2 En kæmpe stor tak til Kasper Moes Drevsholt, Helle Hovgaard Jørgensen, Margrethe Hjerrild, Lene Gutzon Münster, Maria Christina Behnke, Anne Katrine Rask, Irene Salling Kristensen, Kirsten Vagn Andersen, Edith Rose, Inge Winther Bjerregaard, Mette Siersted, Rikke Funderup og Marie Weber for jeres bidrag og generøse tilbagemeldinger. Trods geografisk spredning aspirerer mikroundersøgelsen på ingen måde til at være repræsentativ.

- ▶ ”Jeg underviser i børnelitteratur. Her er intentionen, at de studerende får øje for de forskellige undergenrer inden for børnelitteratur med særlig vægtning på postmoderne børnelitteratur og børnelitteratur som æstetisk artefakt mhp. at øge og skærpe deres vurderingskriterier.”
- ▶ ”En sociokulturel tilgang til literacy fremfor at tænke det som en standard for, hvad der er passende, at børn lærer, altså en ’skolet’ forståelse. Mennesker leger og lærer sprog, kommunikation, fortællinger osv. i sociale og kulturelle sammenhænge og udtrykker sig gennem forskellige materialiteter og teknologier.”

Jeg sammenfatter den literacyforståelse, underviserne giver udtryk for i det følgende: Literacy inkluderer tegn, symboler, billeder, tale, sang, rim og remser, fingerlege og fortællinger (Solstad et al., 2018). Begrebet har altså i den her sammenhæng et multimodalt perspektiv med afsæt i klassiske pædagogiske praksisformer som fortælling, sang, rim og remser m.m. fremfor det, en af underviserne kalder ”en ’skolet’ forståelse, som man eksempelvis kender det fra testkulturen”.

Netop den såkaldt skolede sprogpædagogiske tilgang bliver stærkt problematiseret af Dion Sommer. Sommer kritiserer det, han kalder ’instruktionspædagogik’, som er karakteriseret ved test og læringsmålsstyring, og som handler om at gøre børn konkurrencedygtige og klar til skolen. Sommer mener, at sprogprojekter som ’Spell’ og ’Fart på sproget’ ved professor D. Bleses m.fl. er udtryk for en sådan træningstilgang, og at de eventuelle positive effekter i bedste fald forsvinder med tiden og i værste fald risikerer at skade barnet (Sommer, 2017). Jeg hverken kan eller skal vurdere, hvorvidt Sommers kritik er berettiget, men hvis Sommer og andre frygter, at man med literacybegrebet som løftestang nu vil til at ’skoleficere’ vuggestue og børnehaver, er det ikke den intention, som de adspurgte undervisere giver udtryk for. Tværtimod. De synes i høj grad at tage afsæt i ’det hele barn’ og ’legende læring’, som Sommer plæderer for (Sommer, 2017), hvilket eksempelvis aktiviteten ’Sprogfitness’, som beskrives senere i artiklen, bevidner.

”Jeg lusker sprog og litteratur ind”

Adspurgt til, hvordan de deltagende undervisere oplever literacyfeltets status og vilkår, er der samstemmende en oplevelse af, at literacyfeltet er truet og marginaliseret. De formulerer eksempelvis, hvordan de ”kæmper for sagen”, ”holder ved med næb og kløer” og ”lusker sprog og litteratur ind”, og at området er ”bekymrende lavt prioriteret”. Det fremgår, at trængslen af læringsmål gør det vanskeligt at prioritere literacy, da man som underviser skal ”kæmpe” med sine kollegaer om pladsen i forhold til de andre faglige områder. Desuden afhænger indsatsen af, hvordan de pågældende teams organiseres. Det er ikke altid givet, at der i hvert team er en underviser med literacyfaglig ballast, og selv hvis der er, er det ikke sikkert, at vedkommende får mulighed for at undervise i literacy, da det afhænger af timetal og organisering. Fraværet af fag og trængslen af læringsmål med dertil følgende kamp om pladsen samt den vilkårlighed, organiseringen medfører, har betydet, at literacyfeltet på pædagoguddannelsen opleves som overordentligt udfordret.

” Det fremgår, at trængslen af læringsmål gør det vanskeligt at prioritere literacy, da man som underviser skal ”kæmpe” med sine kollegaer om pladsen i forhold til de andre faglige områder.

Literacy i lovgrundlaget for pædagoguddannelsen

Pædagoguddannelsen blev reformeret i 2014. De mest mærkbare ændringer ved 2014-reformen er afskaffelsen af fagene. Fag er erstattet af moduler, som indeholder et overordnet kompetencemål og en overordentlig stor mængde udspecificerede videns- og færdighedsmål. Uddannelsen er bygget således op, at den studerende i ca. et år har et grundforløb, hvorefter han/hun kan specialisere sig i én af tre retninger: 1) dagtilbudspædagogik, 2) skole- og fritidspædagogik og 3) social- og specialpædagogik. Jeg vil i det følgende tage udgangspunkt i Bekendtgørelsen til uddannelsen som professionsbachelor til pædagog (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017), som udgør det nuværende juridiske grundlag for uddannelsen.

Historiske fakta om pædagoguddannelsen

Pædagoguddannelsen er Danmarks største videregående uddannelse. Det er en såkaldt enhedsuddannelse, hvilket betyder, at man uddannes til at arbejde med børn og unge samt unge og voksne med funktionsnedsættelser og sociale udfordringer.

Uddannelsen har været en generalistuddannelse siden 1992. Før 1992 kunne man blive uddannet til børnehavepædagog, fritidspædagog og socialpædagog, hvilket foregik på seminaret. Pædagogseminarierne blev fusioneret til seks professionshøjskoler tilbage i 2008.

Pædagoguddannelsen varer 3,5 år og har været en professionsbacheloruddannelse siden 2007. På uddannelsen fra 2007 havde man en opdeling i: 1) mennesker med funktionsnedsættelser, 2) mennesker med sociale problemer og 3) børn og unge. Fra og med 2014 vil den studerende specialisere sig i en af tre retninger: 1) dagtilbudspædagogik, 2) skole- og fritidspædagogik og 3) social- og specialpædagogik.

Hvor og hvordan indgår så literacy i bekendtgørelsen? I bilagene til bekendtgørelsen er formuleret et overordnet kompetencemål og dertilhørende videns- og færdighedsmål, formuleret som hhv. 'Den studerende har viden om' og 'Den studerende kan'. Det er disse, jeg har analyseret med udgangspunkt i definitionen af literacy nævnt i forrige afsnit (Solstad et al., 2018). Jeg har kigget efter ord som: sprog, sprogtilegnelse, sprogudvikling, sprogvurdering, dialog/samtale, kommunikation med børn, læsning, litteratur, højtlesning, literacy, skriftsprog, fortælling, rim og remser og sang. De optræder på grundforløbet og på dagtilbudspædagogik og en smule på skole- og fritidspædagogik. På social- og specialpædagogik indgår ordet kommunikation to gange, men ikke i relation til børn.

Grundforløbets område 1 har i alt 11 vidensmål og 11 dertilhørende færdighedsmål. På første del af grundforløbet kan man identificere to mål med literacyfokus: 1) Den studerende har viden om "børn, unge og voksnes sociale, emotionelle, sproglige, kognitive, fysiske, motoriske og sansemæssige forudsætninger og udvikling"³. Der er tale om nogle meget brede og omfattende mål, hvorved det sproglige fokus hurtigt kan forsvinde. 2) Det næste mål er mere specifikt: Den studerende har viden om "udvikling af sprog og kommunikation, herunder ved brug af IT."⁴

Efter grundforløbet, som varer ca. et år, vil den studerende blive placeret på en specialisering. Det er primært på dagtilbudspædagogik, at literacyudvikling nævnes, og det på kun to ud af fire områder.

3 Færdighedsmålet: og kan "anvende viden om børn, unge og voksnes udvikling, forudsætninger og perspektiver i pædagogisk praksis".

4 Færdighedsmålet: og kan "formulere faglige mål, midler og metoder, der understøtter det enkelte menneskes sprogudvikling og kommunikationskompetence".

I det område på dagtilbudsspecialiseringen, som hedder 'Barndom, kultur og læring', har tre ud af ni vidensmål fokus på literacy, hvilket er det sted i uddannelsen med mest fokus. Den studerende skal have viden om "børns sproglige udvikling og om sprogstimulering, herunder skriftsprogets betydning"⁵. Og den studerende skal have viden om "etnicitet, tosprogethed og kulturforståelse"⁶. Og sluttelig, den studerende skal have viden om "kulturelle, musiske og æstetiske udtryks- og læringsformer samt pædagogiske aktiviteter inden for dette område målrettet 0-5-årige børn"⁷.

Det andet område på dagtilbudsspecialiseringen er 2. praktik, 'Relation og kommunikation'. Her lyder kompetencemålet, at "den studerende kan skabe relationer til det enkelte barn og børnegruppen, støtte børnene i at indgå i relationer til hinanden, støtte udviklingen af børns kommunikative kompetencer, beherske professionel kommunikation samt reflektere over sine egne evner til at kommunikere og indgå i relationer." Men man genfinder ikke dette fokus på kommunikation i vidensmålene for modulet, hvor kun et ud af seks vidensmål lyder, at den studerende skal have viden om "dialog og professionel kommunikation".

På specialiseringen skole- og fritidspædagogik er sprog kun nævnt under området 'Identitet og fællesskab'. Her lyder kun et ud af ni vidensmål, at den studerende har viden om "sprog, sproglige udtryksformer og sprogtilegnelse"⁸.

På specialiseringen social- og specialpædagogik indgår ordet kommunikation som sagt to gange, men ikke i relation til børn, og jeg har derfor valgt ikke at tage det med.

Reduceret forståelse af literacy i lovteksten

Jeg vil i det følgende problematisere omfanget af literacy i målene for pædagoguddannelsen og måden, hvorpå det optræder.

Sammenfattende viser en gennemlæsning af bekendtgørelsen, at 'sprog' og beslægtede termer som 'sprogstimulering' er underrepræsenteret. Litteratur og skriftsprog er udelukkende nævnt én gang. Fortælling og (højt)læsning er slet ikke nævnt. Når man påtænker, at uddannelsen indeholder en meget stor mængde læringsmål, er det problematisk, at der kun er sporadiske 'literacydryp'. Det er endvidere besynderligt, at færdighedsmålene for 2. praktik på dagtilbudsspecialiseringen ikke afspejler, at kommunikation nævnes hele tre gange i kompetencemålet. Blot ét enkelt vidensmål ud af i alt seks har et tydeligt literacyfokus.

” Det er endvidere besynderligt, at færdighedsmålene for 2. praktik på dagtilbudsspecialiseringen ikke afspejler, at kommunikation nævnes hele tre gange i kompetencemålet.

Den mest omfattende sproglige læring i dagtilbud sker gennem hverdagssamtalerne, men det eneste, lovteksten omtaler, er, at den studerende skal kunne kommunikere "præcist, forståeligt og nuanceret"

5 Færdighedsmålet: og kan "understøtte børns almene kommunikative og sproglige kompetenceudvikling."

6 Færdighedsmålet: og kan "etablere, analysere og vurdere kulturmøder".

7 Færdighedsmålet: og kan "inkludere litterære, musikalske, dramatiske og visuelle udtryks- og læringsformer samt barnets perspektiv og relevant pædagogisk viden i sin pædagogiske praksis".

8 Færdighedsmålet: og kan "motivere og understøtte børns udvikling af et nuanceret og varieret sprog i alle typer af aktiviteter".

(jf. færdighedsmål for 2. praktik, dagtilbudspædagogik). Det er dog på ingen måde tilstrækkeligt i et sprogtilgængelsesperspektiv. Det ville have givet mere faglig mening at nævne samtalestrukturer, da det er vigtigt, at kommende pædagoger mestrer både den monologiske og den dialogiske interaktion (Gjems, 2010) og kan stilladsere samtalerne. Ligeledes kunne man have ønsket sig, at lovteksten i langt højere grad kobledede leg og relationer til sprogudvikling og sprogtilgængelse og på den måde viste hen mod en relations- og legebaseret sprogpædagogik (Thomsen, 2018).

Hvis man ser på selve begrebsbrugen omkring sprogtilgængelse, optræder i lovteksten især ord som 'sprogudvikling' og 'sprogstimulering'. Termen sprogstimulering er problematisk, da begrebet konnoterer børn som objekter for pædagogens tiltag snarere end som deltagere. Det rimer hverken særlig godt med begrebet *børneperspektiv* - som der er fokus på i den styrkede pædagogiske læreplan for dagtilbud - eller den nyeste sprogforskning. I sprogforskningen taler man om sprogudvikling og sprogtilgængelse, da sprog udvikler sig i et samspil med relationskompetente voksne og forudsætter barnets aktive deltagelse (Markussen-Brown, 2017; Bleses, 2010; Thomsen, 2015; Bylander & Krogh, 2013).

Man kan også notere sig, at de omdiskuterede sprogvurderinger, som stadfæstes i dagtilbudsloven, ikke nævnes i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen. Sprogvurdering var oprindeligt obligatorisk for alle 3-årige, men nu hedder det, at barnet kun skal sprogvurderes, hvis der er adfærdsmæssige, sociale eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet har behov for sprogstimulering. Men hvis den studerende ikke undervises i literacy, herunder sprogtilgængelse m.m., hvordan kan vi så forvente, at vedkommende vil være i stand til at identificere de børn, som har behov for sprogstimulering?

” Man kan også notere sig, at de omdiskuterede sprogvurderinger, som stadfæstes i dagtilbudsloven, ikke nævnes i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen.

Min kritiske næranalyse kan opsummeres således: Litteratur, fortælling og læsning er udgrænset i lovteksten, det interkulturelle perspektiv samt flersprogethed er perifært repræsenteret, og det er svært at se nogen sammenhæng mellem kunst, kultur, børns leg og sprog. Samlet set fremstår lovteksten med en reduceret og nærmest teknisk forståelse af literacy, som man kan se indfanget i formuleringen "... at pædagogen skal understøtte børns [...] sproglige kompetenceudvikling" (færdighedsmål for område 1, Dagtilbudspædagogik).

Inspiration til literacyundervisning på pædagoguddannelsen

De nævnte begrænsninger betyder som sagt, at vilkårene for at undervise i literacy er overordentligt vanskelige. Den følgende gennemgang af, hvordan man så rent faktisk kan undervise i literacy, skal derfor ses i forhold til, at de tretten undervisere er del af et landsdækkende literacynetværk.

Ifølge de adspurgte undervisere er det meste af deres literacyundervisning placeret på grunduddannelsens første del og på dagtilbudsspecialiseringen. Jeg har fordelt deres tilbagemeldinger i forhold til to kategorier: aktiviteter og vidensområder (se boksene). Jeg vil i det følgende se lidt nærmere på tre aktiviteter/vidensområder: samtale, dialogisk læsning og sprogfitness, da de viser bredden og dybden i arbejdet med literacy på pædagoguddannelsen.

Oversigterne giver en fornemmelse af, hvordan literacyundervisning bliver praktiseret rundt om på professionshøjskolerne. Eftersom undersøgelsen ikke er repræsentativ, vil der naturligvis være mange andre former og formater, men listerne kan tjene som inspiration og oplæg til faglig diskussion og refleksion.

Aktiviteter

- ▶ Bordteater
- ▶ Optagelse af højtlesning af en billedbog
- ▶ Dialogisk læsning
- ▶ Den studerende laver et boghæfte om dialogisk læsning i teori og praksis
- ▶ Afdækning af literacypotentiale fra en gåtur i byen (minimum 25 ting, gadeskilte, husnumre etc.)
- ▶ Sproglaboratorie: De studerende udfører uden for undervisningstiden relevante aktiviteter ud fra forslag fra underviserne. Det kan fx være at øve mundtlig fortælling, at opstille en børnelitteraturkanon etc.
- ▶ Litteraturoplevelse: Hver undervisningsgang indledes med, at underviseren læser eller fortæller højt. Det kan være et digt, et eventyr eller en billedbog
- ▶ Understøttende sprogstrategier: Den studerende skal optage sig selv i dialog med et barn/børn, hvorefter optagelsen transskriberes og analyseres med henblik på at optimere samspillet og understøtte barnets sprog
- ▶ Refleksionsopgave: Hvordan opøver man som pædagogstuderende sine egne literacykompetencer? Hvad gør den studerende, når han/hun skal læse en tekst, som er svær at forstå? Hvilken betydning har skriftsprog i den studerendes liv? Hvornår lærte den studerende at læse/at afkode tekst i bred forstand?
- ▶ Børns litteraturmøder: diskursiv analyse af højtlesningsformer og pædagogiske tilgange gennem cases og videoklip
- ▶ Sprogvisitter (Læs mere om metoden her: <https://www.videnomlaesning.dk/projekter/paedagoger-paa-sprogvisit/>)
- ▶ Sprogfitness (udddybes nedenfor).

Vidensområder

- ▶ Sprogtilegnelse og sprogudvikling
- ▶ Sprogkoncepter og sprogvurderinger
- ▶ Børns æstetiske sprogbrug
- ▶ Flersprogede børn
- ▶ Sprogtoner, pædagogens tilgang til samtaler med børn
- ▶ Literacybegrebet og skriftsproglig opmærksomhed
- ▶ Fortælling (mundtlig såvel som skriftlig)
- ▶ Kommunikation og narrative kompetencer
- ▶ Børnelitteraturens forskellige genrer med særlig vægt på postmoderne børnelitteratur og den studerendes vurderingskriterier
- ▶ Børnelitteratur i forhold til sprog, socialitet og identitet
- ▶ Litteraturpædagogik (herunder billedbogens historie, praksisorienteret billedbogsanalyse, dialogisk læsning).

Samtaler

Når den pædagogstuderende er i 2. praktik, som varer et halvt år, er der i tilknytning hertil ti studiedage på uddannelsesinstitutionen. Praktikundervisningen på dagtilbudsspecialiseringen kan bl.a. have fokus på samtaler, da kompetencemålet er relation og kommunikation. For at træne den studerende i at initiere og opretholde nærværende samtaler med børn bliver den studerende bedt om at optage en samtale med et barn (eller flere børn). Forinden har undervisningen haft fokus på især samtalestrukturer og fælles opmærksomhed. Når lydoptagelsen er tilendebragt, skal den studerende transskribere hele samtalen. I den efterfølgende analyse af samtalen vil den studerende ofte blive opmærksom på, at det ikke er helt så nemt som først antaget at initiere og opretholde en nærværende samtale. Det kræver træning og indlevelse at stille autentiske spørgsmål, at følge barnets spor og at kommunikere anerkendende. Formålet er at bevidstgøre om, at man som voksen ofte er meget formålsstyret i sin kommunikation, og at samtaler ikke kan reduceres til en tjekliste med minimum fem turtagninger - som man måske kan forledes til at tro, hvis man tolker sproglige guidelines lidt for skematisk.

” For at træne den studerende i at initiere og opretholde nærværende samtaler med børn bliver den studerende bedt om at optage en samtale med et barn.

Dialogisk læsning revisited

Dialogisk læsning er en meget udbredt metode i danske dagtilbud, og det er derfor ikke overraskende, at flere undervisere fortæller, at de underviser i metoden. De studerende introduceres til principperne bag, og de får mulighed for selv at afprøve dialogisk læsning. Der er i de senere år fremkommet flere kritiske perspektiver på metoden, se bl.a. Maja Plum (2019), Mari Pettersvold (2016) og Ulla Damber (2015). Herudfra er det oplagt som underviser at reflektere over, om læseoplevelsen bliver sekundær i sprogstimuleringens tjeneste, og om på forhånd udvalgte fokusord og spørgsmål kan komme til at overdøve børnenes oplevelse og videre refleksioner.

Mit eget forslag på den baggrund er, at man i undervisningen udarbejder og afprøver nogle kreative 'dekonstruktioner' af metoden: 1) Den studerende kan opfordres til at bruge principperne for den nærværende samtale, hvor man skal følge barnets initiativ og således ikke kan følge en på forhånd udarbejdet spørgemanual. 2) Den studerende kan kombinere dialogisk læsning med et normkritisk perspektiv og eksperimentere med at læse højt af velkendte historier og bytte om på hovedpersonens køn. Hvad sker der, når Kaj bliver til Karen? 3) Den studerende kan stille færre spørgsmål og give mere tid til barnets svar, hvilket ifølge den norske forsker Trine Solstad giver plads til de dannelsesmæssige perspektiver ved litteratur og læsning (Solstad, 2016).

” Mit eget forslag på den baggrund er, at man i undervisningen udarbejder og afprøver nogle kreative 'dekonstruktioner' af metoden.

Sprogfitness

Sprogfitness er et samarbejde mellem det lokale folkebibliotek og lærer- og pædagoguddannelsen. Man samler 0. klasserne og de ældste børnehavebørn til en årlig udendørs sprogfitness-event. Formålet er at skabe interesse for og glæde ved sprog og læsning gennem en legende og æstetisk tilgang til sprog. De studerende skal organisere sproglege, som skal afvikles på Sprogfitnessdagen. Dem har de forberedt i undervisningen op til eventen, hvor de også har modtaget teoretiske oplæg om sprogtilegnelse, barnets

perspektiv, sprogmiljø, æstetik, literacy og opbygning af sproglege. Nogle undervisere tilbyder video-oplæg om de lingvistiske aspekter af sproget, og andre indleder med en afdækning af de studerendes egne literacykompetencer. Legene designes ud fra didaktiske modeller (det kan fx være SMITTE eller Austring & Sørensens model for æstetiske læreprocesser). Heksegryden, Rimmakker og Kong Gulerod er bare nogle af titlerne på de mange lege, som er blevet udviklet¹.

Uddanner vi pædagoger til det læringsmiljø, vi ønsker?

Som det er fremgået, er der behov for en sprogpædagogisk oprustning på pædagoguddannelsen. Forhåbentlig vil en sådan medføre, at vi også kan komme til at diskutere indhold og ikke blot, at der skal være mere af det. Jeg har i artiklen forsøgt at påvise, at literacy er lavt prioriteret på pædagoguddannelsen, hvilket som nævnt indledningsvist er paradoksalt, al den stund området har stor bevågenhed for øjeblikket. Paradokset bliver kun større, når man kigger på dagtilbudsloven og den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018). Her bliver sprog sat i relation til børns leg, børneperspektiv, det brede læringsbegreb, æstetiske processer etc. Men en sådan sprogpædagogik er overordentlig svær at genfinde i bekendtgørelsen for uddannelsen, og man kan derfor diskutere, om vi uddanner pædagoger til det læringsmiljø, som de forventes at skabe.

Netværk for sprog og literacy

Netværket er dannet på tværs af landets professionshøjskoler og i samarbejde med Nationalt Videncenter for Læsning i 2017. Det retter sig mod undervisere på pædagoguddannelsen og Pædagogisk Diplomuddannelse i Børns sprog og har til formål at styrke den faglige udveksling inden for feltet sprog og literacy, herunder også børnelitteratur og dansk som andetsprog.

► <https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2017/netvaerk-for-sprog-og-literacy/>

Les i nordiske barnehager

Det nordiske netværk består af undervisere og forskere fra Sverige, Finland, Norge og Danmark, som er optaget af billedbøger og deres brug i dagtilbud. Netværket er støttet af Nordplus (2017-2019). Nationalt Videncenter for Læsning, Professionshøjskolen Absalon og Københavns Professionshøjskole er repræsenteret i form af Charlotte Reusch, Lena Basse og Marianne Eskebæk. Netværket ledes af Trine Solstad fra Universitetet i Sørøst-Norge.

► <https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2017/billedboegerne-skal-bruges-i-de-nordiske-boernehaver/>

► <https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2018/barnets-spor-er-guld-i-billedbogssamtalen/>

9 Hent inspiration på Sprogsporet, som drives af landets seks centralbiblioteker: <https://www.sprogsporet.dk/sprogfitness/aktiviteter-5-7>.

Referencer

- ▶ BEK nr. 354 af 07/04/2017 <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>
- ▶ Bleses, D. (2010). Milepæle i danske børns tidlige sprogtilegnelse. I: Månsson, H., Basse, L., & Bylander, H. I. (red.), *Håndbog for sprogvejledere – teori og praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.
- ▶ Bylander, H. I., & Krogh, T. K. (2013). *Sprogtilegnelse i et inkluderende perspektiv. Hos børn, unge og voksne med og uden sproglige vanskeligheder*. Dafolo.
- ▶ Damber, U. (2015). Read-Alouds in Preschool: A Matter of Discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256-280.
- ▶ Jensen, A. S. (2017). Tidlig literacy: Barnets spirende skriftsprog i dagtilbud og skole. *Viden om Literacy* 22, 12-17. https://www.videnomlaesning.dk/media/2206/22_anders-skriver-jensen.pdf
- ▶ Solstad, T., Jansen, T. T., & Øines, A. M. (2018) *Lesepraktiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. Fagbokforlaget.
- ▶ Markussen-Brown, J. (2017). *Barnets sprogtilegnelse og pædagogisk praksis - en introduktion*. Turbine Akademisk.
- ▶ Pettersvold, M. (2016). Demokrati i barnehagen med programmer på arbeid. En analyse og kritisk diskusjon av metoden dialogisk lesing. *Dansk pædagogisk tidsskrift: Demokrati i børnehøjde - En truet livsform?* #3
- ▶ Plum, M. (2019). Filantropi, finanser og fonologisk opmærksomhed. *Dansk pædagogisk tidsskrift: Pædagogiske rejser* #3

TIL DIT ARBEJDE MED SPROGET



Den kendte håndbog til arbejdet med elever med dansk som andetsprog. Bogen bygger på den nyeste internationale forskning i andetsprogs-pædagogik.



En praksisnær ledsager til *Styrk sproget, styrk læringen* med konkrete idéer og værktøjer til faglæreren, der ønsker at tilrettelægge en sprogudviklende undervisning.



En indføring i den komplekse sammenhæng mellem lyd og bogstav på dansk, inkl. eksempler på praksis og centrale fagbegreber og analysemetoder i læse- og staveundervisning.



Gennem præsentation, praktiske øvelser med løsningsforslag og refleksionsøvelser gør bogen læseren fortrolig med morfologi.

- ▶ Thomsen, P. (2018). Skal vi lege? Om legens og venskabets betydning for børns sprogudvikling. I: Broström, S, & Fisker, T. B. (red.), *Det store blandt det små. Om små børns venskaber*. Dafolo.
- ▶ Thomsen, P. (2015). Børns sprogudvikling, sprogvanskeligheder og betydningen af sproglige praksisformer i dagtilbud. I: Ceccin, D. (red.), *Barndomspædagogik i dagtilbud* (s. 99-123). Akademisk Forlag.
- ▶ Sommer, D. (2019). *Udvikling. Fra udviklingspsykologi til udviklingsvidenskab*. Samfundslitteratur.

Om forfatteren

Marianne Eskebæk Larsen er cand.mag. og lektor ved Københavns Professionshøjskole, pædagoguddannelsen. Hun underviser og vejleder på pædagoguddannelsen og lejlighedsvis ved Nationalt Videncenter for Læsning.

Marianne Eskebæk Larsen er forfatter til en række fagbøger om studieteknik og akademisk skrivning og har i mange år skrevet artikler og undervisningsmateriale om især billedbøger, tegneserier/grafiske romaner og højtlesning i dagtilbud. Hun er tidligere børnelitteraturkritiker ved Dagbladet Information og sidder med i bedømmelseskomitéen for Nordisk Råds børne- og ungdomslitteraturpris og Kulturministeriets Illustratørprisudvalg. Sammen med kollegaer har hun været initiativtager til et dansk og et nordisk netværk om læsning og literacy. Hun er desuden medarrangør af den tilbagevendende konference 'Læsning som løsning?'.

