



Tidlig literacy på pædagoguddannelsen – et underskud af viden?

IDA KORNERUP, PH.D., LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, BENTE REIMANN JENSEN, MA, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, SHARMILA HOLMSTRØM JUHLIN, LEKTOR, CHEFKONSULENT, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, VIBEKE SCHRØDER, PH.D., DOCENT, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, LIV GJEMS, PROFESSOR, DR.POLIT., UNIVERSITETET I SØRØST - NORGE OG BENTE VATNE, DOCENT, HØGSKULEN I VOLD, NORGE

Denne artikel præsenterer udvalgte resultater fra et nordisk komparativt forskningsprojekt, *Tidlig literacy i pædagoguddannelsen og i praksis* (2017-2020), som har undersøgt de nationale retningslinjer samt pædagogstuderendes oplevede læringsudbytte af undervisningen på pædagoguddannelsen i forhold til tidlig literacy i Danmark, Norge og Sverige. I artiklen anvendes udelukkende data fra første del af projektet, hvor kun Norge og Danmark deltog. Resultaterne viser signifikante forskelle mellem den danske og den norske pædagoguddannelse på tidlig literacyområdet samt en diskrepans mellem, hvad de studerende møder i forhold til tidlig literacy i hhv. uddannelsen og i praksis.

Vigtigheden af pædagogisk faglighed og uddannelse

Undersøgelser viser, at børns tidlige erfaringer og læring har stor betydning både for et godt børneliv her og nu og for børns fremtidige læringsmuligheder (Heckmann & Masterov, 2007). Det er derfor med god grund, at 0-6-årsalderen i mange år har været genstand for omfattende forskning, som peger på vigtige fund i arbejdet henimod at give alle børn lige livschancer (Sylva et al., 2010; Egmont Fonden, 2016).

I Danmark går 97 procent af alle børn i dagtilbud (KL, 2017), og derfor bliver det vigtigt, at det pædagogiske personale har et solidt fagligt fundament at trække på, når de tilrettelægger læringsmiljøer. Internationale undersøgelser pointerer desuden betydningen af pædagogers professionelle uddannelse og sammenhængen mellem denne og børns fremtidige liv og udvikling (Sylva et al., 2004; 2010). Kun få studier har imidlertid haft fokus på både indholdet af pædagoguddannelsen, og hvordan professionshøjskolernes udmøntning af indholdet korresponderer med den lovgivning, der er gældende på dagtilbudsområdet i forhold til tidlig literacy (fx Dagtilbudsloven, 2019; Styrkede læreplaner, 2018). Dette har forskningsprojektet *Tidlig literacy i pædagoguddannelsen og i praksis* undersøgt. Denne artikel stiller skarpt på den danske vinkel og rejser spørgsmålet: *Hvad ved pædagogstuderende om tidlig literacy, og hvad forventer aftagerfeltet (her daginstitutionsområdet), at de ved?*

Vores forskningsfokus er primært rettet mod viden, mål og praksis inden for tidlig literacy på pædagoguddannelses- og daginstitutionsområdet, herefter kaldet *tidlig literacyfeltet*.

Tidlig literacy – hvilke lovmæssige krav stilles til daginstitutionsområdet?

Når studerende efter endt uddannelse ansættes i en daginstitution, møder de bl.a. forventninger til, at de er i stand til fx at bestemme, om et barn skal sprogvurderes, hvilket i sig selv er en sprogvurdering. De skal kunne iværksætte handleplaner på det sproglige og kommunikative område, såvel for barnet som for børnegruppen, og de skal kunne tilrettelægge læringsmiljøer, der understøtter barnets sproglige og kommunikative udvikling (Dagtilbudsloven, 2019; Styrkede læreplaner, 2018). Imidlertid har dette relativt høje samfundsmæssige fokus på pædagogers arbejde med børns sproglige og kommunikative udvikling i de nationale curricula i Danmark indtil videre kun i mindre grad skabt forskningsbaseret viden om, hvordan dette manifesterer sig på pædagoguddannelsen (Markussen-Brown, 2015; Brostrøm et al., 2012).

” Når studerende efter endt uddannelse ansættes i en daginstitution, møder de forventninger til, at de er i stand til at bestemme, om et barn skal sprogvurderes, hvilket i sig selv er en sprogvurdering.

Hvad er tidlig literacy?

Literacy er ikke et entydigt begreb, men er genstand for en varietet af forståelser og tolkninger, fra individuelt tillærte læse- og skrivekompetencer til sociokulturelle praksisser med forskellige formål og funktioner (Gee, 2001; Snow, 2008). Med projektets sociokulturelle udgangspunkt ser vi tilegnelsen og udviklingen af literacykompetencer som en livslang proces, hvor fremdriften er båret af barnets medfødte behov for at indgå i sociale og kulturelle fællesskaber, og hvor barnets møde med det skriftsproglige univers ændrer sig over tid, idet det formes og udvikles i den tid, det er forankret i (Bruner, 1999; Tomasello, 2003; Vygotskij, 1974; Gjems, 2016; Bodrova & Leong, 2007).

I forskningsprojektet ser vi altså tidlig literacy ikke blot som en færdighed, men som kompetencer til at anvende sproget i alle dets former (verbalsprog og symbolsprog) til særlige formål i forskellige sociale sammenhænge. Ordet *tidlig* refererer her til perioden fra 0-6 år i barnets liv, som indeholder færdigheder, viden og adfærd, som formodes at være udviklingsmæssige forstadier til den skriftsproglige udvikling (bl.a. Whitehurst & Lonigan, 1998; Gjems, 2016).

Ud fra et sociokulturelt perspektiv skal barnet således møde pædagoger, som kan tilrettelægge differentierede læringsmiljøer med udgangspunkt i et grundlæggende kendskab til barnets sproglige og kommunikative udvikling samt til sprogets medierende rolle og potentiale (Neuman & Cunningham, 2009; Sandvik et al., 2014). Pædagoger skal med andre ord understøtte barnet i at sætte ord på og give udtryk for sine tanker, ønsker, følelser og oplevelser, såvel sammen med andre børn som med voksne (Dickinson et al., 2006). Spørgsmålet er, om pædagoguddannelsen ruster dem til dette.

Metode – hvad gjorde vi?

I projektet *Tidlig literacy på pædagoguddannelsen og i praksis* undersøgte vi både de nationale mål inden for tidlig literacyfeltet og de studerendes oplevede læringsudbytte fra pædagoguddannelsen i Norge og Danmark. Datagrundlaget spænder bredt, fra dybdegående dokumentanalyser, undervisnings- og praksisobservationer til interview og spørgeskemaundersøgelser med pædagogstuderende og pædagoger i praksis. De data og analyser, vi her refererer til, stammer fra den første runde i 2017 og baserer sig på en spørgeskemaundersøgelse med svar fra 199 norske studerende (fra to forskellige professionshøjskoler) samt 90 danske besvarelser fra en stor professionshøjskole med bachelorstuderende på forskellige lokationer. Alle skemaer blev udleveret i forbindelse med en undervisningssession og indsamlet umiddelbart

efter. Derefter blev besvarelsenerne behandlet og analyseret i et databehandlingsprogram (SPSS), først nationalt og derefter komparativt¹.

” I projektet Tidlig literacy på pædagoguddannelsen og i praksis undersøgte vi både de nationale mål inden for tidlig literacyfeltet og de studerendes oplevede læringsudbytte fra pædagoguddannelsen i Norge og Danmark.

I nærværende artikel har vi anvendt de komparative analyser fra de norske og danske undersøgelser som udgangspunkt for perspektivering af de danske undersøgelsesresultater.

Projektets videnforståelse

Dette projekts videnforståelse har dannet afsæt for de spørgsmål, der indgik i spørgeskemaerne, og vil derfor kort blive belyst her.

Vi arbejder ud fra en sociokulturel og situeret forståelse af viden og læring, en tilgang, der bygger på bl.a. Dewey (Brinkmann, 2006), Vygotsky (1974) samt Lave & Wenger (2003). Her er hovedpointen, at viden og læring er tæt forbundet og knyttet til mening. Viden genereres gennem deltagelse i fællesskabet med andre. Med uddannelsesforskningen og Borko (2004) som afsæt vil vi endvidere pege på, at der er sammenhæng mellem kvaliteten af de studerendes læring og børnenes læring samt dilemmaet i, at vi gerne vil øge kvaliteten i børns læring, når vi ikke ved nok om, hvordan vi øger kvaliteten i de studerendes læring.

Ifølge Borko (2004) må kommende pædagoger have viden om deres egne læreprocesser, før de bliver i stand til at varetage og understøtte børnenes læreprocesser. Borkos pointe er, at der er en sammenhæng mellem uddannelsesdidaktikken og den indholdsviden (fx om tidlig literacy), som den uddannede pædagog står med. Det er ikke nok kun faktisk at tilegne sig en viden, den skal også give mening, når den skal anvendes i praksis.

Netop dette har uddannelsespsykologen Lee Shulman (1986) arbejdet med gennem det, han kalder Pedagogical Content Knowledge (PCK), som på dansk kan oversættes til 'den pædagogiske indholdsspecifikke viden og kompetence' (PIVK) (Ellebæk & Nielsen, 2016).

I dette projekt har vi anvendt begrebet PIVK² til at skærpe, hvad det fagdidaktiske indhold kan være i forhold til tidlig literacy, og derefter koblet det på Shulmans (1986) tredeling af viden: at vide, hvad der skal gøres (faktuel viden), at vide hvordan (procedural viden) og endelig at vide hvorfor (metaviden, refleksion, analyse og forståelse af faktuel viden)³. I nedenstående model ses de tre former for viden koblet til tidlig literacybegrebet, nemlig *hvad* pædagogen skal gøre, *hvordan* pædagogen skal gøre det, og *hvorfor* pædagogen skal gøre det.

1 For at undersøge reliabiliteten er der anvendt Cronbachs Alpha. I undersøgelserne af forskelle i de enkelte svar er der anvendt t-test. Desuden er der anvendt Cross tables and Chi square i forhold til undersøgelser af enkelt variable.

2 Herefter benævnt som pædagogers kompetencer og viden om tidlig literacy

3 I forskningsdesignet indgår en dokumentanalyse, der afdækker PIVK. Grundet begrænset plads i denne artikel kommer vi kun sporadisk ind på denne del af undersøgelsen.



Figur 1: Schulmans tre former for viden koblet til tidlig literacyområdet.

Spørgsmålene i spørgeskemaet til de studerende var struktureret indenfor de tre vidensformer, hvilket betød, at vi kunne differentiere mellem svarene fra de norske og de danske studerende og dermed komme tættere på nationale forskelle og bagvedliggende rationaler.

Komparative analyser – forskelle og ligheder

Ud fra de komparative analyser af den danske og den norske pædagoguddannelse kommer vi her tættere på de underliggende rationaler i uddannelsestænkningen og tilrettelæggelsen (Blömeke & Paine, 2008).

De danske resultater fordeler sig i tre sammenhængende spor:

- Spør 1:** Den småbørnspædagogiske tradition
- Spør 2:** Den pædagogiske indholdsspecifikke viden og kompetence samt uddannelsestænkning
- Spør 3:** Skabelse af mening og sammenhæng hos de studerende.

Undersøgelsen peger overordnet på, at der er stor lighed i de danske og de norske studerendes tilgang til småbørnspædagogik (spor 1), mens der til gengæld viste sig signifikante forskelle, både hvad angår de studerendes viden om tidlig literacy i alle tre vidensformer (spor 2) og de studerendes mulighed for gennem undervisningen at skabe mening og sammenhæng i den praksis, de møder gennem uddannelsen (spor 3). I det følgende præsenteres analysen af spor 2, mens spor 1 og 3 kun berøres perspektiverende.

Spør 2: Pædagogers kompetencer og (u)viden om tidlig literacy fra uddannelsen (PIVK)

I spørgeskemaundersøgelsen er 20 ud af 58 spørgsmål relateret til børns sproglige og kommunikative tilegnelse og udvikling. Når vi retter blikket mod det faglige fundament, som den sprogpedagogiske praksis skal bygge på, hvis daginstitutionerne skal gøre en forskel for alle børns fremtidige læringsmuligheder, ser vi signifikante forskelle, især i kategorien Børns sproglige udvikling, hvilket de næste tre eksempler viser.

I hvilken grad har du gennem pædagoguddannelsen tilegnet dig viden om børns sprogtilegnelse?

Eksempel 1: At der er sammenhæng mellem ordforråd og det at lære at læse (faktuel viden)

	I mindre grad, %	I nogen grad, %	I høj grad, %	I meget høj grad, %
Danske studerende N = 90	21,6	40,9	27,3	10,2
Norske studerende N = 199	1,0	8,5	42,8	47,7

Resultaterne ovenfor viser, at over halvdelen af de danske studerende kun 'i mindre' eller 'i nogen grad' oplever, at de gennem deres uddannelse har tilegnet sig faktisk viden om, at der er sammenhæng mellem barnets ordforråd og det at lære at læse, hvorimod de norske studerende i langt højere grad vurderer at have en tilstrækkelig faglig viden på dette område.

” Over halvdelen af de danske studerende oplever kun 'i mindre' eller 'i nogen grad', at de gennem deres uddannelse har tilegnet sig faktisk viden om, at der er sammenhæng mellem barnets ordforråd og det at lære at læse...

Dette fund er interessant i relation til projektets videnforståelse, som ser en sammenhæng mellem de pædagogstuderendes læring og børnenes læring. Fundene viser, at denne sammenhæng er relativt svag i en dansk kontekst, hvilket får betydning, når vi gerne vil øge kvaliteten i børns læring i forhold til tidlig literacy. For at opnå dette må vi ligeledes øge kvaliteten i de studerendes læring i forhold til tidlig literacy.

I hvilken grad har du gennem pædagoguddannelsen tilegnet dig viden om børns sprogtilegnelse?

Eksempel 2: Hvordan du kan fremme de yngste børns sprogtilegnelse (procedural viden)

	I mindre grad, %	I nogen grad, %	I høj grad, %	I meget høj grad, %
Danske studerende N = 90	18,2	37,5	31,8	12,5
Norske studerende N = 199	1,5	19,6	44,7	34,2

Resultaterne fra skemaet ovenfor viser, at under halvdelen af de danske studerende (44,3 procent) mener, at de 'i høj grad' eller 'i meget høj grad' har tilegnet sig viden om, hvordan de understøtter de yngste børns sprogtilegnelse, hvorimod 78,9 procent af de norske studerende svarer, at de har tilegnet sig denne viden under uddannelsen.

Her gælder ligeledes, at *viden om hvordan* er spinkel i de danske besvarelser. Dette er ikke kun betydningsfuldt i forhold til de studerendes udbytte af de pågående læreprocesser, men får konsekvenser for børnenes sprogtilgængelighed i praksis, fx pædagogers tilrettelæggelse af tidlig literacylæringsmiljøer.

I hvilken grad har du gennem pædagoguddannelsen tilegnet dig viden om børns sprogtiltagelse?

Eksempel 3: Hvorfor der er en sammenhæng mellem sprog og læring (metaviden)

	I mindre grad, %	I nogen grad, %	I høj grad, %	I meget høj grad, %
Danske studerende N = 90	5,6	35,6	45,6	13,3
Norske studerende N = 199	1,5	16,1	50,8	31,7

Resultaterne af ovenstående eksempel viser, at 58,9 procent af de danske studerende vurderer, at de gennem deres uddannelse har tilegnet sig viden om, hvorfor der er sammenhæng mellem sprog og læring, mens det tilsvarende tal for de norske studerende er 82,5 procent.

Det tredje eksempel viser, at også de danske studerendes metaviden om sammenhængen mellem sprog og læring er mindre robust end de norske studerendes, hvilket gør det vanskeligt, når de senere som pædagoger skal træffe kvalificerede sprogpædagogiske valg samt reflektere over de valg, de træffer.

” De danske studerendes metaviden om sammenhængen mellem sprog og læring er mindre robust end de norske studerendes.

Analysens fund viser således, at de danske studerendes besvarelser på alle tre parametre fremtræder betydningsfuldt *mindre* inden for alle tre videnskategorier.

Analyse af uddannelsesdokumenter fra pædagoguddannelserne i Norge og Danmark

For at forstå og forklare de signifikante forskelle, der findes inden for pædagogers kompetencer og viden om tidlig literacy (PIVK), foretog vi dybdegående dokument- og diskursanalyser (Fairclough, 2008) af undervisningen på pædagoguddannelsen, ligesom vi så på sammenhængen mellem undervisningsindhold og de pædagogiske læreplaner gennem diverse policydokumenter, såsom nationale retningslinjer og bekendtgørelser, studieordninger, læreplaner mv. Her fandt vi, at der i de norske uddannelsesdokumenter er et stærkere fokus på børns sprogudvikling, kommunikation og børns litteratur end i de danske uddannelsesdokumenter. De norske studerende har to undervisningsområder: 1) Sprog, tekst og matematik samt 2) Børns udvikling, leg og læring. Derudover ligger pædagogik som gennemgående tema i alle områder. De danske studerende, der deltog i denne spørgeskemaundersøgelse, var på en overgangsordning fra 2007- til 2014-uddannelsen, hvor de havde fået undervisning i både DKK (Dansk, Kultur og Kommunikation) samt pædagogik, der i 2007-uddannelsen var et bredt område i lighed med den norske uddannelse. Vi ved også, at der fra 2007- til 2014-bekendtgørelsen skete en nedprioritering af *tidlig literacyfeltet*, der

medførte, at børns sprog, læsning og kommunikation *kun* indgår i viden- og kompetencemålene i modulet 'Omsorg, læring og udvikling'. Dette på trods af den indførte dagtilbudsspecialisering. Vi ved ikke, hvordan nedprioriteringen har påvirket de studerendes besvarelser, eller om det har påvirket undervisernes tilgang til disse studerende. Dette skal sammenholdes med, at der i samme periode har været et stigende samfundsmæssigt fokus på det sprogpædagogiske arbejde i dagtilbud, og at der er stigende efterspørgsel på efter- og videreuddannelse af pædagoger på dette område (her baseret på dokumentanalyser og søgning på videreuddannelse/kurser inden for literacyfeltet).

En anden forskel, som har betydning for tilrettelæggelsen af uddannelsen i de to lande i forhold til tidlig literacyfeltet (PIVK), er, at de norske professionshøjskoler har indskrevet i deres bekendtgørelse, at alle kundskabsområder skal være forankret i et forskningsmiljø med relevans for uddannelsen, og at de studerende fra uddannelsens begyndelse skal tilegne sig forskningskompetencer. I Danmark er det først med 2014-bekendtgørelsen, at der tales om forskningsforankret undervisning, men vi har ikke, som i Norge, undervisningsmiljøer, der er forskningsforankrede. Det vil sige, at det ikke er undervisere, der selv er fordybet i eller forsker på dette område, der underviser.

En sidste afgørende forskel i uddannelsestænkningen er forskellene i orkestreringen af de studerendes praktik. Mens den i Norge udgør et element i og af undervisningen og ledes af underviserne på professionshøjskolen ud fra et uddannelsesrationale, så er den danske praktik orkestreret ud fra et samfundsmæssigt økonomisk rationale, hvor der er tale om et ansættelsesforhold og ikke et undervisningsforhold. Vejledningen forstås af en praktiker, hvor professionshøjskolen kun er ansvarlig for indkald undervejs. De danske studerende har i alt 12 ugers øvelsespraktik samt to gange seks måneders lønnet praktik (ifølge 2007-ordningen), mens de norske studerende 'kun' har i alt 100 dages praktik fordelt gennem hele uddannelsen. Vi kunne således have forventet, at de danske studerende, der havde tilbragt langt mere tid i praktikken end de norske studerende, i deres besvarelser havde vurderet et større proceduralt læringsudbytte, men dette gør sig ikke gældende.

Opsamling på de tre spor fra analyserne

Vi præsenterede tidligere tre sammenhængende spor, som resultaterne fra den danske undersøgelse fordelte sig i.

Det første spor, *Den småbørnspædagogiske tilgang*, har gennem mange år været præget af en socialpædagogisk tilgang (Bennet, 2010) med et højt fokus på en børnecentreret pædagogik. Og det er inden for denne, at vi finder de største ligheder i de komparative analyser mellem Danmark og Norge. Når det handler om synet på leg, omsorg og læring, er der gennemgående stor enighed i de danske og norske besvarelser.

Det andet spor, *Den pædagogiske indholdsspecifikke viden og kompetence samt uddannelsestænkning (PIVK)*, som gennemgået ovenfor, viste signifikante forskelle i hhv. policydokumenterne og i de studerendes besvarelser af spørgeskemaerne: Dokument- og diskursanalyser af norske og danske uddannelsesdokumenter viste et indholdsmæssigt større fokus på tidlig literacy i de norske dokumenter samt et anderledes bagvedliggende rationale i forhold til organiseringen af de studerendes praktik. Ligeledes viste vores analyser store forskelle i de danske og de norske studerendes besvarelser i forhold til såvel faktuel, procedural samt metaviden. Disse forskelle kan bl.a. få stor betydning for, hvilket fokus pædagoger har i forhold til børns sproglige og kommunikative læreprocesser, samt hvordan pædagoger tilrettelægger tidlig literacylæringsmiljøer og dermed også på børns sprogtilgængeligheds muligheder i praksis.

” Dokument- og diskursanalyser af norske og danske uddannelsesdokumenter viste et indholdsmæssigt større fokus på tidlig literacy i de norske dokumenter.

Det tredje spor, *Skabelse af mening og sammenhæng hos de studerende*, viser ligeledes betydelige forskelle mellem de norske og de danske studerende. Fra undervisningsobservationer og interviews med uddannede pædagoger ved vi, at der savnes viden om tidlig literacy i praksisfeltet. Det handler dermed ikke kun om de studerendes egen genkendelse af teori og praksis i forhold til tidlig literacy, men også om den adgang til viden om tidlig literacy, der er i praksisfeltet selv. Her kan det være vanskeligere at skabe genkendelse og mening mellem teori og praksis, når de studerendes praktik samtidig er underlagt hverdagslivets rationaler, tid, praktiske opgaver og handletvang. Den danske studerende er i højere grad end den norske studerende nødt til at skabe sig mening og genkendelse i praktikken på praksissens betingelser, hvilket måske godt kan gøre det svært at forene og genkende de tre vidensformer: *hvad, hvordan og hvorfor*.

Afrunding – et underskud af viden?

Vi startede vores artikel med spørgsmålet om, hvad pædagogstuderende ved, og hvad aftagerfeltet forventer, at de ved. Det var vores afsæt, at dagtilbuddet er en væsentlig arena for barnets tidlige literacyudvikling, hvilket ikke kun vedrører at klare sig godt både verbal- og skriftsprogligt, men også at barnet udvikler sig til at blive en god samtalepartner. Tidlig literacy er politisk højt prioriteret, men både praksis og pædagoguddannelsen viser i vores undersøgelser et underskud af viden på dette område. Så vores svar på indgangsspørgsmålet må være, at der er en diskrepans mellem, hvad der efterspørges i praksis, og prioriteringen af tidlig literacy i den danske pædagoguddannelse. Vores komparative undersøgelser viste, at begge lande har et solidt fagligt fundament, når der er tale om leg, læring og omsorg, men at de norske pædagogstuderende gennemgående lå signifikant højere i deres vurderinger af læringsudbyttet end de danske studerende, når det handlede om specifik viden inden for tidlig literacy. Det kalder på mere opmærksomhed og udvikling af det fagligt specifikke område inden for tidlig literacy. Området skal både have større fokus i pædagoguddannelsen og i videreuddannelsen, ligesom det skal prioriteres højere som forsknings- og udviklingsområde på professionshøjskolerne, så både undervisere, praktikere og studerende kan være med til at skabe viden i uddannelse og i praksis.

Referencer

- ▶ Bennet, J. (2010). Pedagogy in early Childhood Services with Special reference to Nordic Approaches. *Psychological Science and Education*, 3, 15-21.
- ▶ Blömeke, S., & Paine, L. (2008). Getting the fish out of the water: Considering benefits and problems of doing research education at an international level. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 2027-2037.
- ▶ Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Play and Early Literacy: A Vygotskian Approach. I: Roskos, K. A., & Christies J. F. (red.), *Play and Literacy in Early Childhood* (kap. 11). Routledge.
- ▶ Borko, H. (2004). Professional Development and teacher learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 1-49.
- ▶ Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Broström, S., Jensen, A. S., & Hansen O. H. (2012). *Undersøgelse af sprogpædagogik (early literacy) i danske børnehaver*. Forskningsrapport. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) og Lærerstandens Brandforsikring.
- ▶ Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Forlaget Klim.
- ▶ Dagtilbudsloven (2019). Retsinformation LBK nr 824 af 15/08/2019.

- ▶ Dickinson, D. K., McCabe, A., & Essex, J. E. (2006). A Window of Opportunity We Must Open to All: The Case for Preschool with High-Quality Support for Language and Literacy. I: Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (red.), *Handbook of Early Literacy Research*. The Guildford Press.
- ▶ Egmont Fonden (2016). *En bedre start*. http://egmontrapporten.dk/pdf/ER2016_20x27-J_72dpi_spread%5B1%5D.pdf
- ▶ Ellebæk, J. E., & Nielsen, B. L. (2016). Pedagogical Content Knowledge. Et tiltrængt naturfagdidaktisk forskningsfelt I Danmark? *MONA*, 2016, 37-55.
- ▶ Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Gee, J. P. (2001). *Social Linguistic and Literacies. Ideology in Discourses*. Routledge.
- ▶ Gjems, L., (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet – på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- ▶ Heckmann, J., & Masterov, D. V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Economic Perspectives and Policy*, 29(3), 446-493.
- ▶ KL (2017). *Godt på vej – Dagtilbuddets betydning*. KL. <https://www.kl.dk/media/10887/godt-paa-vej-dagtilbuddets-betydning.pdf>
- ▶ Lave, J., & Wenger, E (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Markussen-Brown, J. (2015). *Establishing Quality in Preschool Language and Literacy Environments*. Syddansk Universitet.
- ▶ Neuman, S.B., & Cunningham, L. (2009): The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, (2) 532-566.
- ▶ Sandvik J. M., van Daal, V. H. P., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28-52.
- ▶ Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- ▶ Snow, C. (2008). What Counts as Literacy in Early Childhood? I: McCartney, K., & Phillips, D. (red.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (s. 274-294). Blackwell Publishing Ltd.
- ▶ Sylva, K. E., Melhuish, P., Sammons, I., Siraj-Blatchford, I., & Taggart B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Final Report: A Longitudinal Study*. Funded by the DfES 1997-2004. The Institute of Education.
- ▶ Sylva, K., Melhuish, P., Sammons, I., Siraj-Blatchford, I., & Taggart B. (2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Routledge.
- ▶ Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- ▶ Vygotskij, L. (1974). *Tænkning og sprog*. Hans Reitzels Forlag.
- ▶ Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 3, 848-872.

Dokumenter

Danske dokumenter

- ▶ 2007-uddannelsen: Retsinformation: BEK nr. 220 af 13/03/2007.
- ▶ 2014-uddannelsen gældende: Retsinformation: BEK nr. 354 af 07/04/2017.
- ▶ Den styrkede pædagogiske læreplan. Børne- og Undervisningsministeriet (2018). <https://www.uvm.dk/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/den-styrkede-paedagogiske-laereplan>
- ▶ Studieordning 2014, Københavns Professionshøjskole.

Norske dokumenter:

- ▶ Kunnskapsdepartementet 2012 - Forskrift for barnehagelærerutdanning.
- ▶ Kunnskapsdepartementet 2017 - Forskrift for barnehagens innhold og oppgaver.
- ▶ Kunnskapsdepartementet 2018. Nationale retningslinjer barnehagelærerutdanning.

Om forfatterne

Ida Charlotte Kornerup er ph.d. og lektor ved Københavns Professionshøjskole. Hun er uddannet socialpædagog, cand.pæd. i almenpædagogik og didaktik samt har en ph.d. i uddannelsesforskning. Hun har undervist på Pædagog- og Videreuddannelsen, været ansat i Nationalt Videncenter for In- og Eksklusion (NVIE) samt forsket i social inklusion, små børns læring og sprog, kvalitet i dagtilbud og børns rettigheder. Hun er medstifter af Nordisk Netværk for Børns Ret til Involvering i Socialt og Pædagogisk Arbejde, ligesom hun deltager i flere nordiske forskningsprojekter.

Bente Reimann Jensen er lektor i Videreuddannelsen på Københavns Professionshøjskole. Hun er uddannet lærer, speciallærer (logopædi) samt MA i børns sprog. Har arbejdet som talehørekonsulent i PPR-regi og varetager nu konsulent- og undervisningsopgaver inden for områderne logopædi og børns sprog. Derudover er hun projektleder på forskningsprojektet *Tidlig literacy i pædagoguddannelsen og i praksis* (2017-2020) samt det toårige Nordplus-finansierede projekt *Early Childhood Education and Care in the Field of Early Literacy* (2019-2021).

Sharmila Holmstrøm Juhlin er lektor i pædagogik og chefkonsulent ved Københavns Professionshøjskole. Beskæftiger sig med dagtilbuds- og socialpædagogik, særligt på 0-6-årsområdet. Indgår på Københavns Professionshøjskole i det tætte samarbejde med Børne- og Undervisningsministeriet og forskellige danske kommuner omkring kompetenceløftsinitiativerne om Ny styrket læreplan og Barnets første 1000 dage. Dertil varetager Sharmila Holmstrøm Juhlin en konsultativ rolle i kommunernes implementeringsarbejde.

Vibeke Schrøder er ph.d. og docent på Institut for Læreruddannelse på Københavns Professionshøjskole. Vibeke Schrøder er faglig leder af forsknings- og udviklingsprogrammet Digitalisering i Skolen. Programmet forsker og udvikler inden for teknologiforståelse som ny faglighed og i innovative digitale læreprocesser i skolen. Hun forsker i læreprocesser og sprog, kultur og materialitet i daginstitutioner, skoler og lærer- og pædagoguddannelse med særligt fokus på praksisnær forskning. Ansvarshavende redaktør på tidsskriftet Studier i Læreruddannelse og -profession.

Liv Gjems er uddannet cand.paed. og dr.polit. Hun arbejder som professor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har forsket på og skrevet om barns læring om språk og gjennom språk. Hun har ledet et forskningsprosjekt om hverdagssamtaler i barnehagen og et om pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningen, begge finansiert av Norges Forskningsråd. Gjems har vært involvert i det longitudinelle *Gode barnehager for barn i Norge* (GoBaN) forskningsprosjektet.

Bente Vatne er tilsatt som dosent i pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Hun har lang erfaring som lærerutdanner, og har vært involvert i flere nasjonale og nordiske forskningsprosjekt. Disse har fokus på språk i barnehagen og barnehagelærerutdanningen, og er finansiert av Norges Forskningsråd. Vatne er medleder i forskningsprosjektet *Veiledning i høyere utdanning*, og er involvert i forskningsprogrammet *Supervisors' work on doctoral studies* ledet av Mikhail Gradovski ved Universitetet i Stavanger.



