

LITERACY LÆRING OG LEG MED SKOLE OG HJEM SOM BASER

DION SOMMER, PROFESSOR I UDVIKLINGSPSYKOLOGI, PSYKOLOGISK INSTITUT, AARHUS UNIVERSITET

Børn bliver gradvist literacy-medlemmer i samfundet ved aktiv lytning, imitation, observation, leg og undervisning, gennem daglig social inddragelse og deltagelse. Mere konkret og afgrænset sagt kan literacy f.eks. handle om produktion, brug og fortolkning af skrevne tekster. I nyere udviklingspsykologi er der enighed om, at literacy-læring foregår forskelligt afhængigt af barnets alder. Man bør derfor være forsigtig med at udsætte småbørn, eller 6-8-årige, for sprog/skrivematerialer, der er beregnet til større skolebørn, kate-derundervise for tidligt og for meget. Denne artikel handler om, hvordan man aktivt kan bruge leg i skolen til at udvikle børns literacy. Så legens store, oversete potentialer for læring i skolen vil blive omdrejningspunktet. (Da børn i starten af skoleperioden er mere legeorienterede end ældre skolebørn, handler det her primært om legende literacy-læring i de første skoleår). Men hvordan opfattes legen og dens betydning for læring egentlig i skolen? Man leder her, i modsætning til daginstitutionen, forgæves efter en bog, som handler om legens betydning for læring i skolen. Det kan skyldes, at legen opfattes som nytteløs i seriøse læringsammenhænge. Skoleelever skal f.eks. ikke lege, når der er sprog-, læsnings- og skriftundervisning på skoleskemaet. Sagt lidt karikeret foregår legen i undervisningspauserne uden for klasserummet (tænk på, at ordet *frikvarter* egentlig betyder *fri-for-læring/undervisningspause*). Her kan eleverne så brænde krudt af indtil næste undervisningsblok. Da eleverne nu skal aktiveres i heldagsskolen, kan de involveres i diverse fysiske aktiviteter, f.eks. lege, så de er klar til igen at 'modtage' undervisning. Men har læreren og skolepædagogen tænkt en decideret legende, lærende pædagogik ind her? Med andre ord: Legen kan være helt frakoblet læringsmålene for de konkrete fag. Hermed spildes en uvurderlig læringsressource for børns læring af literacy i skolen.

Skoleforskeren Niels Egelund (2011) opfatter legen som et spildprodukt uden betydning for læring og dermed unyttig i undervisningen. I skolealderen spiller legen derfor ingen seriøs rolle for elevers literacy-læring. Denne artikel vil dokumentere, at dette lærings syn (leg som antitese til læring) er helt ude af trit med massiv international evidens. Legen (både den frie og den voksen-vejledte) kan med stor fordel indarbejdes i udviklingen af børns literacy-evner i skolen. På den anden side eksisterer der pædagogiske standardiserede instruktions- og undervisningsprogrammer mht. at fremme børns literacy-læring. Men hvad er programmernes langsigtede effekter på sprogforståelse, læsning og skrivning? Holder et programs effekt f.eks. til efter skoleårene, og bidrager det med literacy-kompetencer, som kan tages med i det videre uddannelsesforløb? Denne artikel vil præsentere den videnskabelige evidens bag sammenhængen mellem leg og literacy-læring versus instruktionsprogrammer mht. deres langtidskonsekvenser¹.

Men skolen er ikke elevers eneste læringsbase. I visse henseender spiller skolen faktisk en mindre rolle end familien, f.eks. når det kommer til "kulturel kapital" (Bourdieu, 1994). Skulle f.eks. en 7. klasse gennem nogle år have haft dårlige undervisere i dansk, bliver det mindre ødelæggende for eleverne fra middelklassen end for elever fra familier med beskeden uddannelse og/eller indvandrerbaggrund. Derfor handler denne artikel også om vigtigheden af at inddrage elevernes to læringsbaser – skolen og hjemmet i udviklingen af literacy i skolen. Skole-hjem-samarbejdet kan dog ikke praktiseres med udgangspunkt i samme skabelon. Der eksisterer nemlig, som vi skal se senere, forskellige typer relationer (med hver sine muligheder og problemer) mellem skole og hjem.

'Literacy Legende-Lærende Pædagogik' versus 'Literacy Instruktions-Pædagogik' – hvordan virker de på længere sigt?

Skolen skal på mangfoldige måder kvalificere næste generation til at kunne leve i fremtidens samfund. Gode literacy-kompetencer er her helt afgørende for at kunne fungere i et videnssamfund og i en dokumentkultur, som vores. Alle institutioner hviler på produktion, brug og fortolkning af skrevne tekster. Et avanceret moderne samfund vil ikke kunne eksistere uden. Fundamental dannelse, der kvalificerer til deltagelse i samfundet, handler derfor om ikke kun at lære at tale (som i alle orale kulturer), men også at kunne beherske læsning og skriftlighed. Derfor er det afgørende, at der ikke undervises her-og-nu uden blik for, hvad der 'virker', og om det er kvalificerende for fremtiden. Men der er flere veje til, hvordan læring af literacy kan ske i skolen. Her skal to centrale poler præsenteres og vurderes i forhold til evidensen: 'Literacy Legende-Lærende Pædagogik' versus 'Literacy Instruktions-Pædagogik'².

Literacy-læring optimeres især i de første skoleår, men også senere, hvis børnene oplever en udviklingsmæssigt tilpasset legende-læring, gerne med aktiv vejledning, men moderat voksenstyring.

Den første tilgang er en samlebetegnelse for de literacy-tilgange, som pædagogik aktivt arbejder med:

1. *Fri leg*, hvor barnet autonomt, alene eller sammen med andre, vælger og udfører legen på egne præmisser. Legen kan f.eks. være symbolleg, hvor fantasi og barnets 'laden-som-om' er omdrejningspunktet for brugen af sprog. Symbolleg er beslægtet med dramaleg, hvor et fælles tema (f.eks. 'cirkusforestilling') udføres visuelt, handlemæssigt og kommunikativt.
2. *Vejledt leg*, hvor den voksne (læreren og skolepædagogen) fungerer som både inspirator, medleger samt udvider af sproglige aspekter i legen. Her kan den voksne tilføre f.eks. dramalegen nye dimensioner, som børnene ikke har opdaget. Men det er vigtigt her at indse, at der ikke er tale om undervisning, men en åbenhed over for improvisation og det uforudsigelige i momentet.

'Literacy Instruktions-Pædagogik' er en samlebetegnelse for lærerstyret undervisning i klasser, over for

grupper eller individer. Men er dog mere end det, vi kalder katederundervisning, da basis for pædagogikken er et prædefineret undervisningsmateriale/program (curriculum) med faste læringsmål samt resultatkrav, som bør evalueres og nås. Man kunne måske tro, at legen altid vil poppe op, også i instruktionssammenhænge. Men det er påvist, at jo mere prædefineret og målstyret undervisning, desto mindre leg (Fisher, Hirsh-Pasek, m.fl., 2011). Når/hvis leg forekommer, er den helt frakoblet dét, der sker i undervisningen, eller også er dens udfoldelse blevet stækket.

Men hvad siger evidensen om literacy-gevinsterne ved henholdsvis legende-læring versus instruktionspædagogik?

'Literacy Legende-Lærende Pædagogik': Roskos & Christie (2004) gennemgik 20 studier af sprogforståelse og leg, hvorefter de konkluderede: Symbolsk leg udvikler sprogforståelsen, og desuden letter hyppige sprogudvekslingsøvelser i legen endog processen med at lære skriftsprog. Dvs., *jo mere legetid i både familie og uden for familien, desto bedre sprogudvikling*. Hertil kommer voksentid brugt på højt læsning, historiefortælling og – dramatisering, hvilket også markant udvikler sprogkompetencen. Tankevækkende er det her, at *når børn mister legetid til TV, så forringes deres ordforråd* og dermed evnen til at kunne lave komplekse sætninger (Hirsh-Pasek, m.fl., 2009). Der er stor enighed i forskningen, om at *dialogisk aktivitet* (f.eks. hvor leg eller andre børneinitierede aktiviteter er akkompagneret af verbal kommunikation mellem børnene) spiller en nøglerolle for læring af sprog- og begrebsforståelse (Dickinson & Tabors, 2001; Pellegrini & Galda, 1990). Desuden fandt Bergen & Mauer (2000), at en højere grad af sproglateret leg i 4-års alderen (f.eks. rim- og remseleg og "samtaler" med legetøjsdyr eller imaginære personer) forudsagde sprog- og læseparathed i den tidlige skolealder. Dertil kom et større ordforråd til brug for mere komplekse sætninger.

'Literacy Instruktions-Pædagogik' derimod foregår som nævnt fortrinsvis lærerstyret og ud fra et prædefineret literacy-program. Den udspringer af den såkaldt "academics" tilgang, som lægger særlig vægt på børns kognitive, intellektuelle læring. Undersøgelser af effekter af denne pædagogik peger på, at eleverne bliver inaktive som en konsekvens, når den voksnes instruktioner og forklaringer udgør den primære læringsform. Læringen bliver begrænset og i mindre grad "dybdelæring", da børnene ikke har "hands-on" eller har flere dele af personligheden involveret. Desuden



kunne de ikke have indflydelse på, hvordan sprogmaterialerne håndteredes (Sommer, 2015).

Et prototypisk eksempel på 'Literacy Instruktions-Pædagogik' (fra daginstitutionen, men det kunne i princippet lige så godt i justeret form finde sted i de første skoleår) er det såkaldte SPELL-program. SPELL har til formål at stimulere børns sproglige udvikling for at gøre det nemmere at lære at læse for at klare sig i op igennem skoleårene og senere. Der følger omfangsrige manualer med og et fast instruktionsprogram, som underviseren skal følge ud over at notere barnets resultater i et fastlagt spørgeskema. Hver formiddag skal underviseren sidde med sin "tavle" (iPad), med barnet foran sig, og skal f.eks. arbejde med lyde. F.eks. vises barnet en tegning på iPad'en af en bil. Barnet bedes lytte til lydets begyndelsesbogstav, når instruktoren siger "BIL". Der er kun rigtige eller forkerte svar. Hvis den voksne f.eks. siger "B", så er det rigtige svar "Ja" (Andersen & Krab, 2014). Legen har så godt som ingen rolle i dette setup. Kort sagt: Der

er en nøje forudbestemt plan, som læreren og barnet skal følge. Barnets egen-aktive indsats uden for den satte dagsorden (f.eks. at ikke væk, sidde uroligt, manglende koncentration om opgaven) opfattes som 'støj' eller er irrelevant. SPELL er en eksempeltype på instruktionspædagogik, som nu afprøves i daginstitutionen.

Et andet eksempel på 'nødvendigheden' af instruktion er den fonetiske tilgang, hvor det at lære at læse og skrive er helt anderledes end at lære talesprog. Det kræver fokuseret 'fonetisk opmærksomhed', som barnet ikke kan tilegne sig uden ekspertassistance. Hermed bliver direkte instruktion nødvendig, hvor eleven bliver objektet for undervisningen. Men hvordan påvirker instruktionspædagogik børns literacy-læring, f.eks. i indskolingen og de første skoleår? Det ser ud til, at der er gevinster på kort sigt, dvs., børn lærer det, mens de lærer det. Men set på længere sigt, dvs. flere år senere, forsvinder gevinsterne. Til gengæld har legende læring markante, positive



langtidseffekter for literacy-læringen (se evidensen i Sommer, 2015). Herhjemme har Servicestyrelsen i forbindelse med 'Sprogpakken' fået lavet en forskningsoversigt over en lang række udenlandske, systematiske/curriculum pakkers effekt på børns sprog og literacy. Hovedkonklusionen er: 1. Der er samlet set ikke forskelle på disse systematiske tilganges effekt, sammenlignet med lærernes egne måder at arbejde med literacy på i undervisningen. 2. Nogle specifikke programmer har dog en vis effekt, f.eks. på børns ordforråd og stavning. Men effekten er for det meste lille eller moderat, dvs., sprogprogrammet hjælper kun de få og ikke de fleste i en klasse. 3. Det er ikke undersøgt, om effekterne varer ved over længere tid. 4. Dog ser det ud til, at *dialoglæsning* (den voksne og barnet får skiftevis rollen som den aktive i læsningen) hænger sammen med forbedringer af mange aspekter af sprog- og literacy-læring. I modsætning til instruktionspædagogikken tildeles eleven her en aktiv rolle. Også i *dramaleg* (med kammarater med eller uden voksen) får barnet en aktiv rolle i de

sproglige forhandlinger, hvilket igen er forbundet med kompetencer i literacy.

”Skolepædagogen bliver her nødvendig og helt ligestillet med læreren, fordi de centrale pædagogiske kompetencer netop ikke handler om undervisning, men om iscenesættelse og udførelse af legende læring.

Alt i alt kan dette konkluderes: Literacy-læring optimeres især i de første skoleår, men også senere, hvis børnene oplever en udviklingsmæssigt tilpasset legende-læring, gerne med aktiv vejledning, men moderat voksenstyring. Det gælder både erhvervelse af sprogkompetencer på kort og langt sigt (Hirsh-Pasek, m.fl., 2009). Derimod virker 'Literacy Instruktions-Pædagogik'-orienterede programmer kun (hvis de virker) på kort sigt, dvs., mens de er i gang. På længere sigt

følger der en række markant negative konsekvenser: Fremtidige kompetencer i både sprogforståelse, matematik og naturfag er klart ringere i sammenligning med en legende-lærende pædagogik. Hertil kommer større præstationsangst, forværret selv- og impuls kontrol, hyperaktivitet, aggression og urolig adfærd. Jo mere direkte voksenstyring, desto stærkere negative virkninger på længere sigt. Både den frie og vejledte leg bidrager således langt mere til literacy-læring på længere sigt end "academics"-tilgangen (Hirsh-Pasek & Golnikoff m.fl., 2009; Fischer & Hirsh-Pasek, m.fl., 2011). Instruktions/katederundervisning er hermed ikke aflyst i skolen, hvor den kan være nyttig, side om side med en mere legende-lærende tilgang. Men instruktionsundervisning bør især i de første skoleår have en mindre fremtrædende rolle og ikke dominere elevaktive og voksenguidede former for børns literacy-læring.

I 'Literacy Legende-Lærende Pædagogik'-tilgangen ligger derfor et unikt uopdyrket pædagogisk felt og venter på at blive realiseret i et samarbejde mellem læreren, skolepædagogen og familien. Hvad angår læreren og skolepædagogen, kan den såkaldte *understøttende undervisning* baseres solidt på princippet om den legende lærings betydning. Men denne 'undervisning' har et langt større potentiale. Legende læring kan nemlig ikke reduceres til kun at skulle understøtte, hvad barnet har lært i dansktime. Som evidensen påviser, er legen direkte skaber og udvikler af børns literacy. Skolepædagogen bliver her nødvendig og helt ligestillet med læreren, fordi de centrale pædagogiske kompetencer netop ikke handler om undervisning, men om iscenesættelse og udførelse af legende læring. Læreren og ikke mindst skolepædagogens rolle for elevens aktive literacy-læring bliver således, med udgangspunkt i legende læring, at 'guide', 'facilitere', 'igangsætte', 'opfølge', og 'perspektivudvide'³.

Hvordan familien inddrages i et samarbejde om børns legende læring af literacy, det vil næste afsnit handle om. Særligt betydningsfulde for literacy-læringen er nemlig hjemmet og skolen, så derfor fokuseres der nu på *skole-hjem-læringsbaserne*.

Hvordan er læringsbaserne forbundet? Relationer og spændingsfelter mellem skole og hjem

Børn er mere end skoleelever. De lever og lærer i mange forskellige kontekster, som både hver for sig og samlet bidrager til literacy-læring. Derfor vil det

aldrig være nok at give skolen patent på – eller tro, at skolen er den primære kilde til – børns literacy-læring. Literacylæring foregår mere eller mindre systematisk hver dag i hjemmet med forældre og søskende, på legepladsen sammen med kammerater, i strukturerede undervisningskontekster, i fri spontan dramaleg osv. Især *forældreinvolvering* er vigtig, hvilket Desforges & Abouchaars (2003) konkluderer i en forskningsoversigt. Der er en klar sammenhæng mellem forældreinvolvering, og hvor godt barnet klarer sig fagligt – endog når der er taget højde for socioøkonomiske forskelle. Forskningen viser interessant, at det ikke så meget handler om at hjælpe til med lektier og andre skolenære ting. Det drejer sig derimod om, at hjemmet er en tryk hjemmebase, som udvikler barnets positive selvværd, stimulerer det intellektuelt samt giver barnet positive værdier ift. uddannelse. Literacy-kompetencer er markant skævt fordelt i Danmark, og ikke kun hos vor tids elever. Dvs., dette fænomen er ikke så nyt, som PISA-forskrækkede synes at mene. Læse-, skrive- og stave-færdigheder har sandsynligvis altid ikke blot været markant skævt fordelt i samfundet, men også været ret udbredt hos både unge voksne, midaldrende og gamle (PIAAC, Danskernes kompetencer, 2013). Niveaue for f.eks. læsefærdigheder, hvor Danmark generelt ligger under OECD-gennemsnittet, er lavest blandt de 55-65-årige og højest blandt de 25-44-årige. Det er nærliggende at tolke dette som, at uddannelsessystemet er blevet bedre og mere udbredt. Derfor må vendingen "dengang jeg gik i skole og terpede dansk, lærte vi virkelig at læse" tages med et stort forbehold. Med dagens 60-årige som eksempel var folkeskolen for mere end 50 år siden ikke i stand til at kvalificere dem særlig godt på længere sigt i hverken sprog eller matematik. (Nogle vil måske undre sig over, at det var den generation, som opbyggede et af de rigeste velfærdssamfund i verden. Men det viser, at ligesom i PISA-testen siger målinger af specifikke evner ikke noget som helst om, hvordan et samfund klarer sig i den internationale konkurrence. Der skal et meget bredere pædagogisk perspektiv til for at forklare dette (Klitmøller & Sommer, 2015)).

Men bortset fra alder eksisterer der en hhv. 'negativ' og 'positiv' social literacy-arv, som i høj grad er forbundet med familiens sociale og kulturelle baggrund. Bare af den grund må skolen nødvendigvis inddrage elevens familie. Men forudsætningerne for denne inddragelse kan være 'strukturelt konfliktfyldte', netop fordi eleverne kommer fra familier med forskellige socioøkonomiske og kulturelle baggrunde.

Der er en klar sammenhæng mellem forældreinvolvering, og hvor godt barnet klarer sig fagligt – endog når der er taget højde for socioøkonomiske forskelle.

Tilsammen har skolen og familien som nævnt langt større betydning for børns literacy-læring end hver base for sig. Men der er langt fra enighed om, hvad der kendetegner skole-hjem-samarbejdets beskaffenhed, formål eller ansvarsfordeling (Matthiesen, 2014; 2015). Vi må lede forgæves efter enighed og bliver nødt til at gå anderledes til værks. Lad os derfor se på nogle 'kategorielle relationer' mellem læringsbaserne skole og hjem. Der eksisterer som minimum tre relationer og roller, der bør tage højde for, hvis man vil drage nytte af 'Literacy Legende-Lærende Pædagogik'-tilgangen:

- *Læringsbaserne kan være forbundne.* Forældrene er her fortrinsvis fra det samme middelklasselag som læreren. De (ind)forstår hinanden og deler en række værdier, som anses for selvfølgelige (Bourdieu, 1994). Forældre-barn-lærer-skolepædagog samarbejder aktivt om elevens literacy-læring, f.eks. forhandlet, aftalt og konkretiseret i skole-hjem-samarbejdet. Forældrene opfordres til at dialoglæse med deres barn, opmuntre det til fantasi- og dramaleg (gerne med 'literacy materialer' som støtte) sammen med søskende og kammerater. Forældrene opfordrer til aktiviteter, der er forbundet med literacy-læring. F.eks. indretter forældrene barnets værelse (og andre steder i hjemmet) med symboler, billeder, tekst-plakater, virtuelle eller blyant/papir skrivematerialer, som inviterer til læse- og skriveaktiviteter. Samtidig med at klassen i undervisning og støttende undervisning på forskellige måder også arbejder med literacy.
 - *Læringsbaserne kan være parallelle.* Det vil sige, at literacy-læringen foregår uafhængigt og ved siden af hinanden i hjem og skole, men kan alligevel understøtte hinanden. Det er f.eks. velkendt, at social baggrund spiller en stor rolle for børns sprogudvikling og literacy. Kommer man fra et hjem med bøger på hylderne, e-books, konverserer ved spisebordet, får godnatlæsning, spiller spil sammen, støttes med sprog- og skrivning etc., erhverver man kulturel, nyttig literacy-kapital. Middelklassebørn får hermed 'parallelle læringsfordele' med hjemmefra. De passer med skolens
- krav og forventninger til sprog og skrivning, hvor børn fra mindre uddannede hjem ikke i så høj grad får disse fordele (Sommer, 2010, kap. 8). Men også ikke-boglige hjem kan udgøre en fin base, selv om forældrene ikke involveres konkret i literacy-læringen eller hjælper til med lektier (Fast, 2009). Set i lyset af Desforges & Aboughaars (2003) resultater, præsenteret tidligere, er andre faktorer faktisk vigtigere.
- *Læringsbaserne kan være antagonistiske.* Især hos forældre med kort/ingen uddannelse, eller anden kulturel baggrund. Det betyder, at de to baser (måske uden at man er bevidst om det) modarbejder hinanden. Det kan f.eks. være, at børnene i hjemmet lever i en anden læringskultur end skolens. Her vil familiens rolle for kvalificering af barnets literacy-læring både direkte og indirekte kunne spille den største rolle. Her bliver skole-hjem-samarbejdet særligt vigtigt, men også den største udfordring. Men der er ingen vej uden om, hvis man vil arbejde for at bryde den negative sociale literacy-arv. Banebrydende forskning har her dokumenteret dette: Systematisk inddragelse i tidlig, legende sproglæring af børn fra ressourcetsvage familier, uden eller med kort uddannelse, medfører en lang række positive konsekvenser mere end 40 år efter (Grunewald & Rolnick, 2007). Dvs., undervisning i skolen kan ikke alene gøre den væsentlige forskel. Hvis det 'antagonistiske' skole-hjem-forhold kan brydes, kan det løfte disse børns literacy og positivt få indflydelse på deres fremtid i uddannelsessystemet. Men politisk set er intervention i familien en varm kartoffel. Politikerne har de senere år skabt en indgribende pædagogisk dagsorden, både i daginstitution og skole, men ikke i hjemmet. Hvorfor holder man fingrene fra familien, når et fælles samarbejde kan føre til markant forbedret læring hos sprogligt udsatte børn? En forklaring er, at det straks bliver udråbt som et indgreb i privatlivets fred. Temmelig dobbeltmoralisk, da der er mange eksempler på, hvordan politikerne gennem lovgivning direkte griber ind i det ellers 'fredede hjemmeliv'.
 - Ledelsen, den enkelte lærer og skolepædagogen bør, som repræsentanter for skolen, aktivt skabe forbindelse til hvert barns hjem, også dem, der er parallelle eller antagonistiske. Det optimale formål med skole-hjem-samarbejdet er at etablere en relation, som samlet set fører til elevens bedste literacy læring. Men hver af de tre skole/hjem relationer indebærer et særligt *spændingsfelt* med

hver sine muligheder og problemer. Derfor må der udvikles en differentieret praksis for skole-hjem-samarbejdet, hvis en samlet tilgang skal lykkes.

Litteratur

- Andersen, R., & Krab, J. (2014). Læringslandskaber i daginstitutionen. I: Aabro, C. (red.), *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bergen, D., & Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. I: Roskos, K. A. & Christie, J. F. (ed.), *Play and Literacy in Early Childhood: Research From Multiple Perspectives*. 45-62. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bourdieu, P. (1994). *Af praktiske grunde: Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzel.
- Desforges, C. & Abouchaars, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement. *A Literature Review Research Report*, No. 433.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (eds.) (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Egelund, N. (2011). *Folkeskolens udfordringer*. Aarhus: Universitetsforlaget.
- Fast, C. (2009). *Literacy i familie, børnehave og skole*. Aarhus: Klim.
- Fisher, Hirsh-Pasek m.fl. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. I: Pellegrini, A. D., *The Oxford Handbook of the development of Play*. Kapitel 25. Oxford: University Press.
- Grunewald, R., & Rolnick, A. (2007). A productive investment: Early child development. I: Young, M. E. & Richardson, L. (red.), *Early Child Development: From Measurement to Action*. Washington, D.C.: World Bank.
- Hirsh-Pasek m.fl. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool – Presenting the Evidence*. Oxford: Oxford University Press.
- Højholdt, A., Hersom, H., & Sederberg, M. (2012). *Det gode samarbejde. Lærere og pædagogers samarbejde i skolen*. København: BUPL.
- Klitmøller, J., & Sommer, D. (2015) (red.). *Læring, dannelse og udvikling – kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Gyldendal Akademisk/Hans Reitzel.
- Matthiesen, N. (2014). *Voices of the Unheard*. Ph.d.-afhandling. Kap. 2-3. Aarhus Universitet: Psykologisk Institut
- Matthiesen, N. (2015). Skole og hjem – Når voksne arbejder sammen om børns læring. I: Klitmøller, J., & Sommer, D. (red.), *Læring, dannelse og udvikling – kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1990). Children's play, language and early literacy. *Topics in Language Disorders*, 10, 76-88.
- PIAAC (2013). *Danskernes kompetencer*. OECD.
- Ritchie, T., & Tofteng, D. (red.) (2014). *Pædagog i skole og fritid – perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i skolen*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Roskos, K., & Christie, J. F. (eds) (2004). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. I: Zigler, E. F., m. fl. (eds), *Children's Play: Roots of Reading*. 95-123. Washington, D.C.: Zero to Three Press.
- Servicestyrelsen: *Evaluation of Programs for Improving Language and Early Literacy Skills in Young Children*. Forskningsreview – Sprogpakken.dk
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? – Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. I: Klitmøller, J., & Sommer, D. (2015) (red.), *Læring, dannelse og udvikling – kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Gyldendal Akademisk/Hans Reitzel.
- Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten*. Kap. 8 og 10. København: Hans Reitzels Forlag.

-
- 1 Afsnittet vil bygge på Sommer, 2015, hvor der også er henvisninger til den internationale forskning.
 - 2 Betegnelserne, som udspringer af den internationale forskning, er forfatterens, se Sommer, 2015.
 - 3 flere perspektiver på skolepædagog-lærer-samarbejde, se Ritchie & Tofteng, 2014.

