

KOMMENTARER til Catherine Snow

HVAD ER LITERACY I DEN TIDLIGE BARNDOM?

▶ **STINE FUGLSANG ENGMOSE:** "LITERACY-TEORI OG EVIDENS – ALT ER IKKE LIGE GODT"
PH.D.-STUDERENDE VED KØBENHAVNS UNIVERSITET

▶ **ANDERS SKRIVER JENSEN:** "FORSTÅ DIN EGEN PRAKSIS – SNOW OM LITERACY-PÆDAGOGIK"
PH.D., ADJUNKT, PÆDAGOGUDDANNELSEN KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, CAMPUS CARLSBERG

LITERACY-TEORI OG EVIDENS – ALT ER IKKE LIGE GODT

► **STINE FUGLSANG ENGMOSE:** PH.D.-STUDERENDE VED KØBENHAVNS UNIVERSITET

Jeg vil lade Cathrine Snows egen afslutning være begyndelsen på denne kommentar.

Det er dog også vigtigt at påpege, at nogle af de giftigste uenigheder, der tidligere dominerede debatten om læseforskning, ikke længere er aktuelle, efter at evidens er blevet trukket med ind i diskussionen.

Som læser af Snows artikel, så understreger dette citat en væsentlig holdning til den rolle, som evidens skal have. For selv om kernen i artiklen er synliggørelsen af literacy som et begreb, der kan defineres med udgangspunkt i forskellige teoretiske traditioner, og hvordan det teoretiske udgangspunkt påvirker fagpersoners og lægfolks holdning til fokus i forskning, undervisning og evaluering, fremhæver Snow evidens som det redskab, der kan afslutte uenigheder om fx, hvad der skal forme miljøer, der understøtter udviklingen af literacy hos børn.

I forlængelse heraf har Snow en særdeles væsentlig pointe om evidens. Pointen træder frem i den rækkefølge, som Snow har på afsnittene ”De vigtigste tidlige literacy-færdigheder og -forudsætninger” og ”Faktorer, der knytter sig til literacy-færdigheder”.

I første afsnit beskriver Snow de forudsætninger for udviklingen af literacy-færdigheder, som henholdsvis ”elementorienterede” og ”holistiske tænkere” fremhæver. Men da Snow jo netop mener, at definition og teori må bøje sig for evidens, så præsenterer hun i næste afsnit evidens fra langtidsstudier om sammenhænge. Her er konklusionen,

at selvom mange færdigheder teoretisk kan ses som væsentlige forudsætninger, så er det ikke dem alle, der forudsiger senere literacy-færdighed lige stærkt. Færdighederne bogstavkendskab, ordforråd og fonologisk opmærksomhed er dog stærkt forbundet til senere literacy-færdigheder. Snow understreger, at sammenhænge mellem tidlige og senere færdigheder ikke forklarer den bagvedliggende årsag til, at de eksisterer:

At visse færdigheder korrelerer med senere literacy-resultater, betyder naturligvis ikke, at disse færdigheder nødvendigvis er af afgørende betydning for senere literacy-færdigheder.

Effektstudier, der er designet med det formål at afdekke årsagssammenhænge, kan gøre os klogere på, hvilke elementer i undervisning eller miljøet der fremmer udviklingen af literacy. Denne type af resultater præsenterer Snow i små dryp, fx er diskussionen om, hvorvidt undervisningen i skriftsprogliche forudsætninger er nødvendig for at understøtte flest mulige børn i at blive læsere og skrivere, i høj grad løst, da der er massiv evidens for, at direkte og systematisk undervisning i forudsætninger som fonologisk opmærksomhed, bogstavernes lyde, sammenhængen mellem disse og ordforråd understøtter børns tilegnelse af tidlig læsefærdighed (Ehri m.fl., 2001; Elbro, 2014). Her ville udgangspunktet for Snows ”holistiske tænkere” være, at literacy udvikler sig naturligt hos et barn, som vokser op i et stærkt literacy-miljø, mens ”elementorienterede tænkere” modsat, og i overensstemmelse med ovenstående evidens, mener, at literacy for de

flESTE BØRN tilegnes som en konsekvens af undervisning, hvor indholdet formes af viden om forudsætningerne for og faserne i udviklingen af literacy.

Snow er ikke alene om at mene, at forskellige typer af studier siger noget forskelligt. I en dansk kontekst beskriver Elbro og Poulsen (2015), hvordan den måde, et forskningsstudie er designet på, har betydning for de slutninger, vi kan drage på baggrund af dets resultater. Elbro og Poulsen (2015) fremhæver tre typer af design. Her og nu-undersøgelser af sammenhænge, der kan afsløre en sammenhæng mellem fænomener, men ikke, hvorvidt det ene går forud for det andet. Dette kan langtidsundersøgelser af sammenhænge belyse, da de giver mulighed for at se på sammenhænge over tid, og dermed kan de afklare, hvad der forudsiger hvad. Men disse studier er ikke nok til at forsikre os om den bagvedliggende årsag til en sammenhæng. For at belyse dette må man bruge effektundersøgelser, som er designet med det formål at belyse, hvorvidt en sammenhæng er en årsag, eller om en bestemt type undervisning har effekt.

Selvom artiklen synliggør betydningen af forskelle i det teoretiske udgangspunkt, er den bagvedliggende ide ikke, at alt afhænger af øjet, som ser. Snows klare holdning til betydningen af evidens gør, at artiklen bliver et argument for, at alt ikke er lige godt. Over det teoretiske syn, der danner baggrund for ens definition af literacy, forventninger om forudsætninger og fokus i undervisning og evaluering, står evidens. Som jeg læser Snow, virker det dog ingenlunde til, at hendes ærinde er at fremhæve et teoretisk udgangspunkt som bedre end et andet.

Om at holde balancen

Balancen mellem ekstremerne er en væsentlig pointe i Snows artikel. Ikke fordi alt kan være lige godt, men fordi den evidens, der er kendt i dag, understøtter værdien af perspektiver fra begge teoretiske udgangspunkter. Dette anskueliggør

Snow i første omgang ved at bevidstgøre mig som læser om de teoretiske yderpoler i perspektiverne på literacy. Derefter ved at vise mig, hvordan disse forskellige udgangspunkter skaber baggrund for forskellig vægtning i forskning og praksis. I sidste ende bruger Snow evidens til at komme med et bud på, hvilke indsigter fra de forskellige teoretiske perspektiver der skal inddrages for at skabe miljøer, der understøtter udviklingen af literacy hos børn.

Hvis læg- og fagfolk alene danner holdninger om fokus for forskning og praksis ud fra et teoretisk perspektiv, er det svært at anerkende bidraget til forståelsen af literacy, som kommer fra andre, der har et andet teoretisk ståsted. Lader vi os derimod rokke af evidens, er både fag- og lægfolk nødt til at lade deres forståelse af literacy påvirke. ”

Gennemgang af ekstremerne inden for literacy-feltet understøtter min forståelse af, hvor meget det teoretiske udgangspunkt betyder for de ting, en lærer, læsevejleder eller læseforsker vægtlægger, og det forklarer ikke mindst, hvorfor vi kan tale forbi hinanden. Hvis læg- og fagfolk alene danner holdninger om fokus for forskning og praksis ud fra et teoretisk perspektiv, er det svært at anerkende

bidraget til forståelsen af literacy, som kommer fra andre, der har et andet teoretisk ståsted. Lader vi os derimod rokke af evidens, er både fag- og lægfolk nødt til at lade deres forståelse af literacy påvirke. På den måde kan forskning, der tager udgangspunkt i modstridende teoretiske perspektiver, bidrage til den samlede viden om, hvilke faktorer der påvirker børns mulighed for at tilegne sig tilstrækkelige literacy-kompetencer. Vurderingen af et forskningsprojekts eller undervisningsprogramms kvalitet skal så ikke foretages med hensyn til, om vi er enige med den teoretiske ramme, vi kan placere indsatsen i. I stedet må evidens afgøre sagen. Er indsatsen baseret på tilstrækkelig evidens? Hvilken type forskningsprojekter stammer resultater, som udgør evidensen fra? Snow peger på, at der er evidens for, at flere indsigter, men ikke alle, fra begge teoretiske yderpoler er væsentlige. På den måde understreger Snow betydningen af et literacy-begreb, der inddrager elementer fra begge yderpoler, og med udgangspunkt i evidens, som balancerer mellem forskellige teoretiske perspektiver.

Der er dog stadig mange uafklarede spørgsmål, og her vil forskellige teoretiske perspektiver lægge op til forskellige årsagsforklaringer. Det væsentlige er at være sig bevidst om, hvornår man mener noget, fordi der er evidens, der understøtter holdningen, eller fordi man har et bestemt teoretisk perspektiv. Det sidste kan man skændes om, det første må vi respektere.

Husk du er i Danmark

Snow skriver sin artikel med udgangspunkt i en amerikansk tradition og til et amerikansk publikum. Derfor måtte jeg som læser tillempe noget af teksten til danske normer for ikke at misforstå tekstens bidrag til den danske praksis.

Dels måtte jeg omsætte det amerikanske skolesystem til danske normer. Amerikanerne starter simpelthen formaliseret undervisning førend os. Det

gør selvfølgelig, at tabeller som tabel 1 i Snows tekst ikke kan overføres direkte til en dansk kontekst, hvor børnene alt andet lige vil være blevet introduceret til bogstaver senere. Denne forskel mellem skolesystemer skal jeg holde mig for øje hele vejen gennem min læsning af teksten. Artiklen beskriver indsatser, hvis primære fokus er talesprog og udvikling af ordforråd. I forbindelse med disse indsatser er det en bekymring at inddrage et for stærkt fokus på instruktionen i sammenhængen mellem bogstaver og lyde på bekostning af arbejdet med ordforråd. Dette skyldes dels, at balancen generelt er en væsentlig pointe, men også i høj grad det, at indsatserne er designet, og bliver brugt, til børn i 3-4 års alderen, hvad vi i Danmark forstår som børnehavebørn og ikke til skolebørn. Hvis vi glemmer denne forskel og tolker teksten med udgangspunkt i den danske børnehaveklasse, kunne en læsning være, at vi i den danske børnehaveklasse bruger for meget tid på arbejdet med bogstaver og lyde, hvilket nok ikke er tilfældet.

På den måde gør artiklen det tydeligt, at nogle emner er afklaret med henvisning til evidens, mens forklaringen på andre spørgsmål stadig er til debat. ”

Opsamling

Denne kommentar til Snows artikel skulle gerne have fremhævet to pointer, som jeg finder væsentlige. Den første omhandler den rolle, som evidens indtager i debatten omkring, hvilke indsigter der vægter højest i vores forståelse af væsentlige forudsætninger for tilegnelse af literacy-færdigheder.

Den anden er, hvordan disse indsigter, som er understøttet af evidens, tager sit udgangspunkt i forskellige teoretiske ståsteder. På den måde gør artiklen det tydeligt, at nogle emner er afklaret med henvisning til evidens, mens forklaringen på andre spørgsmål stadig er til debat. Et teoretisk ståsted er på den måde ikke bedre end det andet, så længe det til stadighed lader sig informere af og tilvejebringer ny evidens og på den måde bidrager med nye indsigter, som kan nuancere forståelsen af literacy for fag- og lægfolk uanset teoretisk ståsted.

Til sidst har jeg fremhævet det væsentlige i at læse artiklen, som er skrevet ind i en kulturel kontekst med en vis forsigtighed, da netop forskelle i kontekst kan lede os til fejlkonklusioner eller mistolkninger.

Litteratur

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.

Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning* (3. udg. ed.). København: Hans Reitzel.

Elbro, C., & Poulsen, M. (2015). *Hold i virkeligheden, statistik og evidens i uddannelse*. København: Hans Reitzel.

Nielsen, J. C. (1999). Projekt Danlæs. Undersøgelse og pædagogisk evaluering af danske børns læsning. Delrapport 1. Landsresultatfordeling og kommunale resultatfordelinger for ordlæsning i 1. klasse med OS64 maj 1999. Danmarks Pædagogiske Institut.

Snow, C. E. (2006) What Counts as Literacy in Early Childhood? In: K. McCartney, & D. Phillips (eds), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK. doi: 10.1002/9780470757703.ch14

FORSTÅ DIN EGEN PRAKSIS – SNOW OM LITERACY-PÆDAGOGIK

▶ **ANDERS SKRIVER JENSEN:** PH.D., ADJUNKT, PÆDAGOGUDDANNELSEN KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE, CAMPUS CARLSBERG

Catherine Snow er en international anerkendt literacy-forsker. Hun er ansat som professor ved Harvard Universitet og har gennem årene bidraget med vigtig forskning i tidlig literacy. Snow har bl.a. medvirket i EASE-projektet (Jordan, Porsche & Snow, 2000), som var et amerikansk projekt, der udforskede, hvordan pædagoger, lærere og forældre kan understøtte og udvikle de mindste børns literacy og sproglige evner helt generelt. Artiklen "What Counts as Literacy in Early Childhood" fra 2008 er et eksempel på et teoretisk bidrag fra Snows hånd eller måske rettere et forsøg på at skabe et overblik over forskellige teoretiske forståelser i feltet. Jeg vil i nærværende kommentar først diskutere, hvordan Snow tilbyder et relevant overblik over literacy-feltet, som bl.a. pædagoger, børnehaveklasseledere og indskolingslærere kan have glæde af. Dernæst gennemfører jeg en kort analyse af en situation fra pædagogisk praksis for at vise, hvordan begreberne kan bruges helt konkret af både studerende og professionelle i feltet.



▶ Se Anders Skriver Jensens kommentar til artiklen

Som Snow selv påpeger, så er der en bevægelse i gang, hvor forskningen i nogen grad arbejder sig frem mod bredt accepterede antagelser om, hvad tidlig literacy er, og om hvordan man i daginstitution og skole bedst kan understøtte børnenes udvikling af literacy. Så selvom hun i artiklen laver to skyttegrave til en krig på læsesyn – det helhedsorienterede (holistiske) syn vs. det elementorienterede syn – så skal det ikke forstås som en forberedelse til 'læsekrig', men derimod som et forslag til analytiske kategorier; disse kategorier kan bruges som afsæt til at begribe tænke- og handlemåder i forskning, politik og praksis mht. literacy i dagtilbud og indskoling.

Alsidig og virkningsfuld literacy-pædagogik orienterer sig mod både (skrift-)sproglige elementer og de kultur- og kontekstbestemte sammenhænge, disse elementer indgår i. Lærere, pædagoger og studerende kan bruge Snows kategorier, når de analyserer konkrete situationer fra praksis: Med hvilke literacy-faglige forståelser kan vi forstå handlinger, prioriteringer, samspil og indhold i den pågældende situation? Et alsidigt og balanceret læringsforløb, der trækker på både helheder og delelementer, kan bl.a. analyseres som en række konkrete situationer (f.eks. dokumenteret med video, situationsbeskrivelser eller lignende), og i disse konkrete situationer kan vægtingen af hhv. elementer og helheder være et interessant udgangspunkt, og her hjælper Snows kategorier os.

Selvom Snow hen imod artiklens slutning måske lige lovligt optimistisk konkluderer, at evidensorienteret forskning med tiden formodentlig vil ophæve de væsentligste stridspunkter, formår hun i det store hele at introducere til diskussionerne og spørgsmålene uden selv at give bud på svarene. ”

Vigtig viden for professionelle i dagtilbud og indskoling

Det, der gør Snows artikel særlig vigtig og relevant, er, at den kort og klart introducerer til hhv. et helhedsorienteret- og et elementorienteret syn på literacy. Snow skriver fra en autoritativ position som en af vor tids absolutte internationale topfigurer inden for literacy, og hun fører med kyndig hånd læseren gennem vigtige faglige diskussioner: Er literacy primært et socialt anliggende vedr. deltagelse, eller er det primært et individuelt, kognitivt anliggende? Udvikler barnet literacy gennem kulturelle socialiseringsprocesser (gennem sin opvækst i et skriftmættet samfund), eller er målet instruktion og træning afgørende osv.? Selvom Snow hen imod artiklens slutning måske lige lovligt optimistisk konkluderer, at evidensorienteret forskning med tiden formodentlig vil ophæve de væsentligste stridspunkter, formår hun i det store hele at introducere til diskussionerne og spørgsmålene uden selv at give bud på svarene. Snows egen position kommer dog til syne som en både/og-posi-

tion mellem de to stridende syn på literacy, hvilket efter min mening er et frugtbart sted at stille sig i literacy-feltets teori og praksis. Selvom forskellige fagmiljøer går til literacy med forskelligt teoretisk fokus, er det, også i Danmark, både/og-positionen – hinsides skarpt optrukne fronter i en krig på læsesyn – der bedst kendetegner feltet i dag. Det gør dog ikke Snows kategorier mindre relevante som analytiske perspektiver.

Pædagoger, børnehaveklasseledere og indskolingslærere har brug for løbende at reflektere over egen og andres literacy-pædagogik i praksis, og her spiller faglig viden om perspektiver på literacy en vigtig rolle. Jeg har i anden sammenhæng (Jensen, 2017) anvendt netop Snows artikel som baggrund for fremstilling af en analysemodel, der inviterer til at se muligheder og begrænsninger i potentialet for børns literacy-læring i forskellige situationer i dagtilbud og indskoling; og med indsigter fra *både* den elementorienterede og den helhedsorienterede tilgang. Som sådan kan Snows artikel bidrage til didaktisk tænkning, både mht. evaluering af et forløb (kan vi se literacy-potentiale i en eller flere situationer fra forløbet?), men også mht. planlægning (når vi har set literacy-potentiale i disse aktiviteter, hvad kunne så det næste være?). Det er en tilgang til 'hverdagsorienteret' og alsidig literacy-pædagogik, der er samlet i metoden Sproghistorier (Jensen & Broström, 2012).

Som det fremgår af ovenstående, kan Snows tænkning altså bidrage til den professionelles didaktiske blik på mulighederne for literacy-læring for det enkelte barn, eleven, børnegruppen, klassen og i læringsmiljøet som sådan. Da det allerede er velbeskrevet i andre sammenhænge, vil jeg, i den resterende del af denne kommentar, forsøge at vise, hvordan Snows artikel kan bruges som afsæt for en analyse med et delvist andet – om end relateret – fokus: Den professionelles handlinger i pædagogisk praksis. Analyseblikket vendes altså fra en didaktisk interesse for børnenes læring til en ligeså didaktisk

interesse for pædagogens, børnehaveklasseleders eller lærerens handlinger i situationer, hvor de mere eller mindre direkte er involveret i at støtte et barns literacy-læring. På den måde vil jeg forsøge at sandsynliggøre, at Snows tekst ikke bare kan inspirere feltets praktikere til løbende at tænke over, hvorfor de gør, som de gør (og i hvilken grad de gør det, de tænker, de gør) med hensyn til literacy-pædagogik, men også kan bruges i f.eks. lærer- og pædagoguddannelsen som afsæt for analyse af cases og situationer (se f.eks. Højberg, 2015), hvad enten disse situationer er oplevet som en del af praktik eller hentet ind fra andre sammenhænge.

Praktikeren, hvis handlinger i en situation bedst kan begribes med det holistiske perspektiv, kan i en anden situation handle på en måde, som bedst lader sig begribe med indsigter fra det elementorienterede perspektiv. ”

Snow som afsæt for analyse af situationsbeskrivelser

Med Snow (2008) kan pædagogens, børnehaveklasselederens og lærerens (herefter: de/den professionelle) forståelse af literacy begribes. Snow laver, med sine to yderpunkter, helhedsorienteret og elementorienteret literacy-forståelse, en ramme, som lader os begribe den professionelles faglige orientering i arbejdet for at styrket barnets literacy og minder om, at ingen af de to positioner findes rendyrket ude i praksis: Praktikeren, hvis handlinger i en situation bedst kan begribes med det holistiske

perspektiv, kan i en anden situation handle på en måde, som bedst lader sig begribe med indsigter fra det elementorienterede perspektiv.

Men sine kategorier tilbyder Snow et analytisk blik, der kan hjælpe os til at forstå situationer fra pædagogisk praksis, hvor en eller flere professionelle er mere eller mindre direkte involveret i at støtte et eller flere børns udvikling af literacy:

- Hvorfor gør den professionelle, som han/hun gør?
- Hvad kan vi udlede om den professionelles syn på literacy ved at fortolke hans eller hendes handlinger i situationen?
- Hvilke forståelser af literacy kan tænkes at være i spil i situationen?

Jeg vil i det følgende bruge ovenstående spørgsmål som afsæt for en analyse af en situation fra en børnehave. Beskrivelsen af situationen blev udarbejdet af de to deltagende pædagoger som en del af et forskningsprojekt (EASE, 2009). Situationen handler om, hvordan pædagogerne rammesætter og deltager i en fælles praksis med en gruppe drenge fra stuen. Først læser en af pædagogerne højt, bagefter dramatiserer børn og voksne handlingen, og til sidst bruger børnene det fælles indhold i deres egen leg. Beskrivelsen fremstilles i en let bearbejdet udgave og bliver analyseret uden inddragelse af yderligere kontekst med det formål at vise, hvordan Snows artikel kan medvirke til at give et bud på, *hvorfor* situationen forløb, som den gjorde, og *hvorfor* pædagogerne handlede, som de gjorde.

En gruppe på 8 drenge i 4-5 årsalderen og pædagogerne Anne og Erika sidder sammen på stuen i børnehaven. Erika læser historien "Kasketter til salg": En bissekræmmer kommer gående med en masse kasketter på hovedet – sætter sig op ad et træ for at hvile. Han falder i søvn, og en masse aber oppe i træet har imens taget kasketterne.

Han råber og truer af dem med en finger, og aberne gør det samme og siger tsk, tsk, tsk. Han råber og truer med begge hænder, tramper i jorden, og først da han i arrigskab smider sin kasket på jorden, og aberne gør det samme, får han kasketterne igen. Børnene lytter intenst og snakker med, når aberne siger: "tsk, tsk, tsk".

Efter historien udbryder Niels grinende: "Ah, det er derfor, man siger aber efter – det er jo det, aberne gør!" Anne foreslår, at alle klæder sig ud og spiller historien som teater – Erika er bissekræmmeren, og drengene er aberne i træet. Efter teatret leger drengene videre med kasketterne, og Henrik begynder spontant at tegne 5-kronesedler (bissekraemmeren Erika er med i legen og råber "kasketter til salg! 5 kr. stykket). Henrik laver 100.000 kr. sedler og mange andre. Rasmus, Thyge og Thomas bliver nysgerrige. De tegner, klipper og taler om penge, kasketter og aber. Børnene har stadig teatertøjet på. Henrik sidder med 5 kasketter på hovedet, mens han tegner.

En holistisk forståelse af literacy?

I situationen ser vi, hvordan pædagogerne har sammensat en *dreng*-gruppe. Det sandsynliggør at der er mere på spil for pædagogerne end blot at skabe en situation med literacy-læring; der bliver muligvis arbejdet med relationerne i drengegruppen samtidigt. Pædagogerne har udvalgt en bog og forberedt en efterfølgende dramatisering – det er klare tegn på, at situationen afspejler en planlagt aktivitet, og at der er tænkt over mål og indhold på forhånd. Med det forbehold, at beskrivelsen af situationen ikke direkte giver adgang til pædagogernes tænkning, vil jeg argumentere for, at deres beslutning om a) at lade højtlesning følge af teater og b) at lade teateret glide over i fri leg, hvor børnene bearbejder bogens indhold yderligere, er indikatorer på, at pædagogernes handlinger i situationen bedst kan begribes med den holistiske tilgang til literacy. Denne påstand uddybes i det følgende:

Fra højtlesning til teater

Beslutningen om at bruge teater til at arbejde videre med højtlesning kan forstås i lyset af Snows (2008) påpejning af, at holistisk orienterede fagfolk vil vægte skriftsproget som en del af en social sammenhæng, og ofte med en kulturel, eksperimenterende og transformativ dimension. Børn og voksne er sammen om først bogen, så teaterstykket. De deler, udforsker og genskaber/omskaber læseoplevelsen.

Som aber i et træ (under teaterstykket) og som samtalepartnere om bogens indhold (under højtlesningen) ser det ikke ud til, at børnene møder skriften som et mål i sig selv. Derimod – og i tråd med Snows beskrivelser – ser pædagogerne ud til at prioritere skriften som afsæt og medium for æstetiske læreprocesser, hvor børnene inviteres hinsides bestræbelser på at læse og forstå teksten, som den foreligger, til kropsligt at 'skrive sig ind' i historien gennem dramatisering. Som det er kendetegnende for den holistiske position, løftes perspektivet, så skriften ses i en bredere, kulturel sammenhæng med fokus på betydningsskabelse, kommunikation og identitet.

Fra teater til fri leg

At pædagogerne lader teaterstykket glide over i mere fri leg, kan ses som en forstærkning af den performative og æstetiske dimension, der er kendetegnende for et holistisk perspektiv på literacy. Hvor højtlesningen og teaterstykket virkede direkte rammesat af pædagogerne, ser det henimod slutningen af situationsbeskrivelsen ud til, at Anne og Erika spiller en mindre direkte rolle (om end i hvert fald Erika stadig er deltagende i legen). Det åbner op for børnenes frie bearbejdning af det fælles indhold med aber, hatte, tal og bissekræmmer. Det ligger lige for at forstå drengen Henriks spontane initiativ til fremstilling af 5-kronesedler, der efterfølgende sætter ham i stand til at 'handle' med bissekræmmeren Erika, som et eksempel på,

hvordan literacy, med Snows ord, har konsekvenser for måder at tale og tænke på.

I den udstrækning Anne og Erika orienterer sig holistisk *i situationen*, vil de sandsynligvis opfatte drengenes forskellige måder at deltage i aktiviteten (der indholdsmæssigt er sammensat af tal, tegninger, ord, rekvisitter, roller m.m.) som måder at deltage i et *praksisfælleskab* med skriftsproglige dimensioner (Snow, 2008, s. 278). Det er således karakteristisk, at Anne og Erika – svarende til den holistiske position beskrevet af Snow – synes at tænke literacy varieret og socialt i deres tilrettelæggelse og gennemførelse af aktiviteten.

Afsluttende bemærkninger

Som sagt er præmissen for ovenstående analyse, at pædagogerne bevidst planlægger og gennemfører aktiviteten med henblik på børnenes literacy-læring. Men selvom det ikke er tilfældet, kan Snows tekst stadig hjælpe med at lægge betydning til det, vi ser i casen; ved at undersøge situationsbeskrivelsen med Snows kategorier kan vi muligvis se sammenhænge, som pædagogerne ikke aktivt var bevidste om i situationen. Som minimum kan en rød tråd konstrueres mellem højt læsningen, teateret og legen, der kan ses som andet og mere end tre løsevne hændelser. Som sådan giver den Snow-inspirerede analyse stof til en type refleksioner, der kan være udbytterige, både for de professionelle, som indgår i situationen (her Anne og Erika), men også for professionelle (og studerende), som kun har adgang til situationen indirekte gennem beskrivelsen.

Anne og Erika kan bruge analysen som afsæt for dels en diskussion af, om de faktisk gør det, de tror, de gør – og dels refleksioner over, i hvilken grad deres syn på literacy kommer til udtryk i deres faktiske handlinger i praksis. Andre kan bruge analysen til at reflektere over eget syn på literacy. Den studerende kan f.eks. spejle sin spirende forståelse af literacy i Anne og Erikas handlinger og

spørge: Hvad ville jeg have gjort? Hvad mener jeg om literacy og om pædagogernes måde at arbejde med det på? Målet er ikke en vurdering af pædagogernes handlinger på en skala fra godt til dårligt; målet er at nå frem til den klarhed, der kan ligge i at forstå en række handlinger gennem et bestemt perspektiv. Som udøver af literacy-pædagogik må man løbende reflektere over, hvorvidt man – over tid – faktisk lykkes med at gennemføre en alsidig og balanceret praksis, som netop forbinder sig til både (skrift-)sprogets dele og helheder.

Ifølge Snow er den elementorienterede tilgang til literacy kendetegnet ved bl.a. fokus på barnets individuelle, kognitive tilegnelse af læse- og skrivefærdigheder, herunder direkte instruktion og øvelser i skriftsprogets elementer. I indskolingen vil en væsentlig del af danskundervisningen netop være orienteret mod skriftsprogets elementer, da udvikling- og træning af elevernes spirende læse- og skrivefærdigheder er i fokus. Men i indskolingen bestræber lærere og pædagoger sig naturligvis også på at skabe æstetisk og alsidig undervisning, hvor bl.a. skriftsproget bruges og læres som en del af tværfaglige sammenhænge – også for de mindste børn. På samme måde – men med omvendt fortegn – kan man hævde, at literacy-relevante aktiviteter i den typiske daginstitutionshverdag oftest lader sig forstå og begrunde ud fra primært et holistisk perspektiv med udgangspunkt i børnenes lege og samværet med de voksne i løbet af dagen. Men når pædagogen, som en del af samlingen i børnehaven inden frokost, retter børnenes opmærksomhed mod navnenes forbogstaver ved at sige ”Nu må alle, der starter med A gå til bords”, kan det elementorienterede grundsyn hjælpe os til at forstå, hvad der er på spil.

Ved at tilbyde kategorier, som er relevante i både dagtilbud og skole, kan Snows tænkning understøtte bestræbelserne på et tværprofessionelt samarbejde om literacy med fælles teoretisk og praktisk afsæt. Når alt kommer til alt, er man, på

tværs af positioner i feltet, stort set enige om, at børn har godt af erfaringer med et rigt og afvekslende (skrift-)sprogstimulerende læringsmiljø med mange forskellige måder at arbejde med - og øve sig på - skriftsproget.

Referencer

EASE (2009). *Project Description - EASE*. Hentet 1. december 2017 fra: <http://www.ease-eu.com/description.html>

Højberg, B. (2015). *Læring i praktikken*. København: Dafolo.

Jensen, A. S. (2017). Tidlig literacy: Barnets spirende skriftsprog i dagtilbud og skole. *Viden om Literacy*, (22), s. 12-17.

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

Jordan, G., Porche, M., & Snow, C. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 45(4), s. 524-546.

Snow, C. E. (2008). What counts as literacy in early childhood? I: K. McCartney, & D. Phillips (Red.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (s. 274-294). Malden USA, Oxford, UK, Carlton, Australia: Wiley Blackwell.