

INDHOLD



Oplysninger om Videnscenter om Alkohol	314
Forord v. Gert Gamby: <i>Brudflader i læsedebatten</i>	315
Margrethe Vestager: <i>Læsning</i>	319
Gert Gamby: <i>Skoledannelser i læsepædagogik</i>	324
<i>Forebyggelse af læsevanskeligheder</i> (oversat artikel)	336
Anita Hjalme: <i>Kan man bli klok på læsedebatten och lära något av den?</i>	348
Ingvar Lundberg: <i>Vägen til skriftspråket</i>	357
Erik Håkonsson: <i>Den nødvendige uenighed om læsning</i>	371
Jørgen Frost: <i>Bliv venner med skriftsproget!</i>	385
Ragnhild Söderbergh: <i>Läsning som språkinläring</i>	400
Caroline Liberg: <i>Barns läs-, skriv- och skriftröster – en teori baserad på en bred praktik</i>	413
Kjeld Kjertmann: <i>Læsegunstige miljøer: Forskning og pædagogiske implikationer</i>	425
Bente Eriksen Hagtvet: <i>Fra skrivning til lesing?</i>	437
Jørgen Chr. Nielsen: <i>»Flintesten danner ved spaltning glatte brudflader«</i>	451
Emil Kruuse: <i>Design og metodologi i læseforskning</i>	461
Abstracts	471
Omtale af ny litteratur	
Padmal de Silva & Stanley Rachman: <i>Tvangstanker og Tvangshandlinger</i> (Henning Strand)	475
Ole Vedfelt: <i>Ubevidst Intelligens – du ved mere end du tror</i> (Lars Tolsgaard)	476

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

Oplysninger om Videnscenter om Alkohol

Ved en beklagelig fejl var der ikke medtaget adresse og telefonnummer mv. til Videnscenter om Alkohol i sidste udgave af tidsskriftet (nr. 3/2000), som var et temanummer om Alkohol, familie og børn.

**Alle kan henvende sig til Videnscenter om Alkohol
om emner vedrørende alkohol eller
for at få yderligere oplysninger om centret:**

Videnscenter om Alkohol
Jægersborg Allé 139
2820 Gentofte
Tlf: 39 76 35 05 – Fax: 39 75 09 30
Email: Viden@via-alkohol.dk
Hjemmeside: www.alkoholviden.dk

Videnscenter om Alkohol er landsdækkende og har som hovedformål at indsamle, bearbejde og formidle viden om alkohol. Centret indsamler derfor den nyeste viden på området, udgiver publikationer om udvalgte emner og udvikler løbende hjemmesiden på internettet, hvor man bl.a. kan orientere sig om centrets aktuelle fokusområder, søge på emner og finde bøger, artikler, projektrapporter mv. På hjemmesiden finder man også samlet viden om udvalgte temaer, bl.a. Unge og alkohol, Alkohol i familien, Alkoholpolitik på arbejdspladsen, Den sociale arv m.v.

Videnscentret har foreløbigt udgivet publikationerne:

Familien og alkohol – fra viden til handling. Erfaringsopsamling fra en konference. Publikationen er skrevet, så den også henvender sig til personer, der ikke deltog på konferencen. Der er tale om en brugsbog, som primært fokuserer på de forsøg og erfaringer, der er gjort rundt omkring i landet, hvad angår forebyggelse, støtte og behandling, når der er alkoholmisbrug i familien.

Alkohol og afhængighed. En psykosocial og neuropsykologisk synsvinkel, skrevet af Birgit Trembacz og Lisbeth Juul Hansen.

Abonnement, løssalg og reklamationer:
Dansk psykologisk Forlag
Stockholmsgade 29, 2100 København Ø
Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665
e-mail: dk-psych@dpf.dk – hjemmeside: www.PPR-tidsskriftet.dk
Pris: kr. 330,00, stud. kr. 230,00 incl. moms

Brudflader i læsedebatten



Da jeg fik tilbuddet om at redigere dette temanummer om læsning var jeg meget optaget af en amerikansk artikel på nettet. Artiklen er en sammenfatning af en større rapport lavet af komiteen til forebyggelse af læsevanskeligheder. Det spændende ved artiklen var, at den er skrevet af en komite, der var sammensat af personer, der i den internationale læsedebat er kendt for at stå for vidt forskellige synspunkter med phonichs og whole language som de absolutte modpoler.

Artiklen blev i folkemunde kaldt 'forsoningsartiklen', og jeg fik den tanke, at jeg ved at henvende mig til nordiske læseforskere af forskellig observans og bede dem se bredt på eget arbejde måske kunne få et temanummer, der i folkemunde kunne blive døbt 'forsoningsnummeret'. Jeg var selv af den opfattelse, at der i de senere år er sket så meget i læseforskningen, at tiden var inde til forsoning, men jeg blev hurtigt belært om, at tiden endnu ikke var moden.

Den redaktionelle linie blev ændret til 'Brudflader i læsedebatten'. Med denne linie har jeg søgt at belyse, hvor brudfladerne går: Hvad det er man er uenige om, men også hvad man trods alt

kan være enige om. Hensigten har været at bringe læsedebatten videre i et skær af forsoning, hvor man med respekt for hinanden sætter sig ind i hinandens synspunkter og prøver at forstå dem, og hvor debatten kan føres på faglige argumenter uden nedvurdering af andres synspunkter. Bidragyderne til temanummeret er blevet bedt om at se på læsedebatten ud fra egne synspunkter, men i modsætning til det amerikanske arbejde, har det ikke været hensigten at nå til enighed eller forsoning.

Med den beskrevne redaktionelle linie er jeg blevet mødt med stor velvilje og imødekommenhed af forfatterne. Jeg skylder alle stor tak for, at man har villet tage udfordringen op og medvirke i dette temanummer. Der er kommet et kalejdoskopisk nummer ud af det, som viser, hvor læsedebatten i befinder sig netop nu. Det er så op til læserne at finde brudfladerne og vurdere, om der er forsoning i luften.

Præsentation af artiklerne

Med udgangspunkt i den redaktionelle linie skal de enkelte artikler kort omtales.

Gert Gamby: »*Skoledannelser i læsepædagogikken*«.

I denne artikel resumerer jeg læsedebatten, som den ser ud, når man beskriver den i forskellige læsepædagogiske skoler. Hensigten har været at få overblik og give afsæt til den kommende læsedebat.

»*Preventing Reading Difficulties in Young Children*« er redigeret af Catherine E. Snow, M. Susan Burns og Peg Griffin. Det er den amerikanske forsoningsartikel og der står så forskellige forskere bag, som f.eks. Marilyn Jager Adams, Hollis S. Scarborough, Keith Stanovich kendt som phonichs tilhængere og Dorothy Strickland og Elizabeth Sulzby kendt som tilhængere af henholdsvis whole language og emergent literacy. Komiteen udtrykker det håb, at de med denne artikel kan være med til at afslutte læsekrisen, og at artiklen kan være med til at fremme læseudviklingen for mange børn.

Anita Hjalme: »*Kan man bli klok på läsdebatten och lära något av den?*«

Anita Hjalme analyserer læsedebatten i Sverige igennem tre perioder. Hun viser, hvordan debatten ofte har været mere kendetegnet ved konfrontation end ved meningsudveksling og dialog. Hun påviser, at diskussionen i begyndelsen stod mellem forskerne, men at den efterhånden bredte sig til lærerplanet, hvor den blev mere

differentieret og fik et andet indhold. Denne udvikling har betydet, at argumenterne i de modsatrettede synspunkter har skiftet karakter, og at de endda på afgørende punkter har nærmet sig hinanden. Ud af interessen for en videnssøgende debat er der skabt en ny debat, der bygger broer i stedet for at skabe fjendskab.

Ingvar Lundberg: »*Vägen till skriftspråket – den första läsinlärningen i ljuset av aktuell forskning*«.

Ingvar Lundberg indleder artiklen med at sige, at han ikke ønsker at øge temperaturen på den i forvejen overophedede læsepædagogiske debat. Han mener, at debatten har ført til en ekstrem polarisering af standpunkter, som ikke har gavnet arbejdet i skolen. Barnets vej mod skriftsproget er en vej med dobbelte spor, som løber tæt sammen og forudsætter hinanden. Og han konkluderer, at det er vigtigt, at børnene får en balanceret tur på de to spor mod læsning gennem et aktivt og medskabende arbejde med meningsfulde tekster. Arbejdet med meningsfulde tekster står ikke på nogen måde i modsætning til et mere systematisk arbejde med den alfabetiske kode.

På denne baggrund argumenterer Lundberg for, at man i bestræbelserne for at gøre læseundervisningen meningsfuld ikke overser det nødvendige arbejde med at opdage skriftsprogets alfabetiske, fonologiske princip.

Erik Håkonsson: »*Den nødvendige uenighed om læsning*«

Erik Håkonsson mener, at uenigheden vedr. læsning stadig er nødvendig. Han begrundet sit syn med henvisning til, at det endnu ikke er afklaret, hvad det er vi skal diskutere med hinanden. Han peger især på videnskabsidealet og på læringssynet som områder, hvor en fordomsfri diskussion kan bringe udviklingen videre.

Jørgen Frost: »*Bliv venner med skriftsproget*«

Artiklen viser, at det er meningsløst at tale om enten meningssøgende eller kodebaserede læseaktiviteter. Læsning er samtidige sprogprocesser på flere niveauer. Læseren skal kunne konstruere sprog og bearbejde koden på samme tid. Det kræver på én gang et veludviklet talesprog og evnen til at bearbejde sproglige detaljer.

Eleverne kan nærme sig skriftsproget af skrivevejen eller læsevejen.

Der anvises en afbalanceret læsemetodik, der med udgangspunkt i en helhedmetodik arbejder med sprogets detaljer.

Ragnhild Söderbergh: »*Läsning som språkinlärning*«

Ragnhild Söderberg har tilført læsedebatten et helt nyt paradigme: 'literacy from infancy'. I denne artikel ridser hun baggrunden for paradigmet op, hun fører læseren ind i paradigmet, og hun pla-

cerer paradigmet i debatten i forhold til traditionel kodebaseret undervisning.

Caroline Liberg: »*Barns läs-, skriv- och skriftröster – en teori baserad på en bred praktik*«

Caroline Liberg viser i artiklen, at der er mange veje til skriftsproget. Tidligere talte man om en lyd- eller helordsvej. I dag er læsetilgængelsen karakteriseret ved mangfoldigheden af veje. En af de vigtige veje er 'tidigt läsande och skrivande', hvor børnene får mulighed for at eksperimentere, og hvor de i skriveforsøg prøver at lydere ordene og derved anvende de grammatisk fonologiske regler for at få ordene ned på papir. Men arbejdet med de grammatisk fonologiske processer kan ikke stå alene. Af andre veje kan nævnes: gode forbilleder; voksne, der lægger stemme til teksterne; erfaringer med forforståelse; troen på at man kan; viden om hvad læsning og skrivning kan bruges til og samtale om skriftsprog.

Det drejer sig ikke om lydmetode eller helordsmetode, men om begge disse veje sammen med mange andre.

I prioriteringen af de mange veje gør Caroline Liberg opmærksom på, at man i den aktuelle debat, hvor fonologisk opmærksomhed fylder meget, ikke må glemme alle de alternative veje til skriftsprogskundskab.

Kjeld Kjertmann: »*Læsegunstige miljøer: Forskning og pædagogiske implikationer*«

I et opgør med en opfattelse, hvor der sættes lighedstegn mellem læsestart og skolestart peger Kjeld Kjertmann i denne artikel på, at læsetilegnelse er en formidlingsproces: en indkulturering fra generation til generation. Denne indkulturering starter tidligt og kan iagttages i læsegunstige miljøer. Kjeld Kjertmann fremhæver indkulturering frem for træning i fonologisk opmærksomhed.

Kjeld Kjertmann er i denne artikel på linie med Ragnhild Söderbergh og Caroline Liberg.

Bente Eriksen Hagtvæt: »*Fra skrivning til lesing?*«

Bente Eriksen Hagtvæt er inspireret af 'emergent literacy'. Dette paradigme fremhæver børnenes naturlige interesse for skriftsproget som drivkraften i en tidlig erfaringstilnærmelse og dermed en tidlig viden om skriftsproget.

Bente Eriksen Hagtvæt fremhæver i denne artikel skrivningens indflydelse på skriftsprogsudviklingen, og hun viser, hvordan teknik og mening spiller sammen i skrivningsprocessen. Skrivning og læsning har vekslende betydning på forskellige tidspunkter af børns skriftsprogsudvikling.

Jørgen Chr. Nielsen: »*Flintesten danner ved spaltning glatte brudflader*«

Af Dan-læsrapportens mange udsagn til beskrivelse af læseundervisning i 1. klasse viser 28 sig at være særligt egnede til at belyse forskellen i læsefærdighed mellem top og bund. Ved hjælp af seks af disse udsagn og fem andre fra undersøgelsen karakteriseres undervisning som enten specifik sekventiel eller specifik holistisk. På baggrund af dette diskuteres vægtningen af henholdsvis sekventiel og holistisk undervisning i de 10 topklasser og de 10 bundklasser.

Emil Kruuse: »*Design og metodologi i læseforskning*«

Erik Håkonsson og Kjeld Kjertmann har begge i dette temanummer henvist til, at forskellige opfattelser af forskningsidealer er årsag til grundlæggende uenighed i læsedebatten.

Emil Kruuse ser læsedebatten i lyset af uenigheden mellem forskellige forskningstraditioner og når frem til, at forskerne ikke længere afviser hinandens metoder, men prøver at kombinere. Emil Kruuse fremhæver denne triangulering, som en mulighed for en righoldigere indsigt – også i læseforskningen.

God læselyst
Gert Gamby
gæsterektor



Læsning

*Basale kundskaber så som læsning, stavning og regning er et væsentligt fundament for at lære. Derfor er forskning i de basale kundskaber, og hvordan vi tilegner os dem afgørende for hele uddannelsessektoren. Det har gennem de sidste 25 år – og sikkert også før – været debatteret, hvordan man bedst lærer børn at læse. I disse år fortsætter debatten, der er meget interessant. Jeg ved, der er forskellige synspunkter på dette, forskellige læsepædagogiske syn og metoder. Men så længe de forskellige læsesyn eller »læsepædagogiske skoler« kan henvises til anerkendt teori og til undersøgelser, der synes at kunne bekræfte teorien, synes jeg, at debatten er frugtbar. Derfor er jeg også glad for, at tidsskriftet *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* har taget dette emne op og ladet fortalere for forskellige læsesyn argumentere for disse i dette temanummer af bladet.*

Af undervisningsminister *Margrethe Vestager*

Man taler ofte om metodefrihed. Der findes et stort antal metoder, som læreren kan benytte sig af. Nogle metoder er baseret på bogstavernes lyd eller navn, andre er baseret på ordbilleder. Det er vigtigt, at læreren kender mange metoder og kan sætte dem i relation til sine elevers forskellige måder at lære på. Metodefrihed er ikke at vælge den metode, læreren kan, men frihed til at vælge den metode, eleven har brug for.

Politikere har brug for dokumenteret viden for at kunne træffe de rette afgørelser. Derfor er det vigtigt med en kvalificeret uddannelsesforskning. Jeg ønsker at

styrke den pædagogiske forskning i Danmark. Dette er også en af mine intentioner med oprettelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), der får en række opgaver, som andre universiteter i dag ikke varetager. Ikke mindst et stort omfang af rekvireret forsknings- og udviklingsarbejde.

Mine ønsker til læseforskningen er, at man gennem det netværksarbejde, som blev igangsat på initiativ af professor Carsten Elbro i begyndelsen af dette år, får kortlagt eksisterende viden og får beskrevet, hvad vi har behov for af ny viden. Det er blandt andet her, jeg mener, at DPU kan være en ny-

skabelse, der styrker forskningen. Det er vigtigt hele tiden at udvikle nye undervisningsmetoder til forskellige mennesker med læsevanskeligheder, og disse metoder skal bunde i dokumenteret viden om, hvad der virker. Derfor er det også vigtigt, at vi fastholder og udbygger den forskningstradition, der findes, og holder os ajour med udenlandsk læseforskning. For eksempel er det vigtigt, at den viden, der er opsamlet om ordblindhed bliver fastholdt og udbygget, så vi kan modvirke den situation, vi tidligere har været plaget af: At alle mulige har kunnet påstå hvad som helst om ordblindhed og løsningen på ordblindes problemer uden modsigelse.

Det er en væsentlig politisk opgave at tage sig af læsevanskeligheder, da der både på arbejdsmarkedet og i et demokratisk samfund i øvrigt stilles store krav om gode læse-, stave- og skrivefærdigheder.

Grundskolen er det centrale sted til at lære at læse, men da sproget grundlægges meget tidligere, er sproglige aktiviteter før skolestart også vigtige. Forældrenes læsevæner er meget vigtige, idet forældrene er model for børnene.

Lov om social service har en formålsbestemmelse for dagtilbud til børn, der er udtryk for samfundets forventninger til dagtilbudene. Af formålet fremgår det, at dagtilbudene skal give muligheder for op-

levelser og aktiviteter, der bidrager til at stimulere barnets fantasi, kreativitet og sproglige udvikling. Det begrundes, at der målrettet arbejdes med det enkelte barns sproglige udvikling og begrebsdannelse.

Det er mit indtryk, at den tidlige sproglige udvikling, som er en forudsætning for børnenes senere læseudvikling, er et emne, der optager personalet i mange vuggestuer og børnehaver. Undervisningsministeriet har i samarbejde med Socialministeriet udgivet et temahæfte om »Børns sproglige udvikling i dagtilbud«, og jeg tror, at der vil være behov for yderligere forskning på dette område.

Grundskolen

Sidste efterår havde vi en heftig debat om forskelligheden i elevernes læsefærdigheder i 1. klasse. Det var reaktionerne på de første resultater af Danlæs-undersøgelsen. Blandt andet blev der fra nogen gjort krav om offentliggørelse af de enkelte skolars resultater. Jeg mener ikke, vi har brug for en rangordning af skoler, men vi har brug for at vide, hvad der kan gøres på den enkelte skole for at rette op på et eventuelt dårligt resultat.

Projekt Danlæs udføres af Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) i samarbejde med 72 kommuner og 160 skoler. De deltagende klasser er fra børnehaveklasse til og

med 4. klasse. Projekt Danlæs er iværksat på DPI's basisbevilling, men efter projektets start har Undervisningsministeriet givet en bevilling, der har betydet, at projektets omfang er udvidet væsentligt.

Projektet skal udvikle dialogbaserede evalueringsredskaber, som kan danne grundlag for realistiske og målrettede forbedringer af læseundervisningen. Som et led i projektet skal der udarbejdes landsresultatfordelinger for læsefærdighed, der kan danne grundlag for kommunale og efterfølgende skole- og klasseresultatfordelinger. *Projekt 25* er et delprojekt under Projekt Danlæs, der skal undersøge, hvorfor der er kommuner, skoler og klasser med få henholdsvis mange usikre læsere. Der skal fokuseres på med hvilke metoder de usikre læsere kan hjælpes. Den pædagogiske evaluering er mere end en måling og en opstilling af resultatfordelinger med henblik på en rangordning. Der tilstræbes indsigt som grundlag for indsats.

Der eksisterer mange forestillinger om, hvilke faktorer der har betydning for børns læseudvikling. Projekt Danlæs har til formål at skabe et dokumenteret og faktisk grundlag for de handlings- og målovervejelser, der skal finde sted på det kommunale niveau, på skoleniveau og på klasseniveau. Det er vigtigt, at der skabes klarhed over, hvilke faktorer, der kan have

betydning for børns læseresultater.

Jeg ser frem til, at forskerne kommer med flere bud på, hvorfor der er så stor forskel fra kommune til kommune og fra skole til skole. Og ikke mindst ser jeg frem til, at vi ud af dette projekt får nogle gode beskrivelser af de arbejdsmetoder, der gør alle eleverne i en kommune, på en skole og i en klasse til gode læsere.

Også på mellemtrinene og de ældste trin i grundskolen er der efter min opfattelse behov for at få mere viden om, hvordan man fastholder elevernes læselyst og vedligeholder og udbygger deres læse- og skrivefærdigheder.

Gymnasiet

Også i gymnasiet tales der om, at for mange elever har svært ved at overkomme læsekravene. Der venter vi på de endelige resultater fra DPI af en nordisk undersøgelse af læsningen i de gymnasiale uddannelser.

Desuden venter vi på en forskningsmæssig bearbejdelse af det screeningsmateriale, som Center for Læseforskning på Københavns Universitet har til afprøvning. Så i løbet af dette år er vi nok blevet noget klogere på dette spørgsmål, men der bliver sikkert også forskningsmæssige opgaver at følge op på her.

Voksenområdet

Vi har fra politisk side taget initiativ til at reformere voksen- og efteruddannelsessystemet.

Dette arbejde har til hensigt at målrette og skabe sammenhæng i voksen- og efteruddannelsessystemet. Her vil vi blandt andet opprioritere efteruddannelsen for de kortuddannede og rette indsatsen ind mod grundlæggende færdigheder – herunder læsning, stavning, skrivning og regning.

I den forbindelse fremsætter jeg snarest et lovforslag om forberedende voksenundervisning (FVU). Her kommer regeringen med et konkret bud på, hvordan vi målretter uddannelsesstilbuddet til grupper, som ikke har tilstrækkelige basale færdigheder til at klare sig i videreuddannelsessystemet for voksne.

Det er vanskeligt præcist at angive, hvor mange personer, der er i målgruppen for FVU, men Amerterne og Kommunernes Forskningsinstitut (AKF) har netop offentliggjort en undersøgelse af de danske resultater fra SIALS (Second International Adult Literacy Survey i OECD-regi), hvor de på baggrund af interview og test har undersøgt 3000 danskeres (16 – 66 år) læse- og regnefærdigheder.

Her fremgår det, at Danmark i forhold til 12 andre lande placerer sig relativt flot på dokumentforståelse (køreplaner, manualer, rej-

sebrochure m.v.) samt regning, men halter bagud, når det gælder læsning af prosa.

Her er der mellem 200.000 og 300.000 personer, som læser så ringe, at de knap kan læse og forstå en avisartikel eller følge en madopskrift – svarende til det laveste niveau ifølge OECD's inddeling.

Hertil kommer anslået 800.000-900.000 danskere på det næstlaveste læseniveau, som ifølge OECD også vurderes som utilstrækkeligt i forhold til videnssamfundets læsekrav.

Forslaget til FVU vil bl.a. tage udgangspunkt i de erfaringer, vi har høstet siden indførelse af læsekurser for voksne i 1996.

Erfaringerne har vist, at det er hensigtsmæssigt at tilbyde deltagerne mulighed for at få afdækket deres basale forudsætninger i læsning, skrivning og regning, inden de påbegynder et uddannelsesforløb.

I en målretning af uddannelsesstilbuddet til voksne kortuddannede må vi derfor regne med, at deltagerne har meget forskellige kompetenceprofiler.

Derfor arbejder vi i det kommende lovforslag med en faglig-pædagogisk afdækning som forudsætning for at kunne afstemme undervisningstilbuddet med den enkelte deltagers forudsætninger og behov.

Fremtidige initiativer

Jeg tror, vi bliver nødt til at gøre noget mere ud af at afdække læsekravene inden for en række af de daglige samfundsaktiviteter, som præger videnssamfundet.

Derfor må uddannelsessystemet i fremtiden gøre mere ud af at give deltagerne klar besked om læsekravene i uddannelserne. Det gør vi blandt andet ved at udvikle screeningsmaterialer og selvevalueringsskemaer, som afstemmer forholdet mellem elevgruppens læsefærdigheder og uddannelsens læsekrav.

Men læsekravene på arbejdspladsen og i privatlivet bør også danne grundlag for kommende undervisningsinitiativer, så læseundervisningen tager afsæt i deltageres konkrete hverdag.

Der er endvidere behov for, at vi foretager mere systematiske evalueringer af specialundervisnings-

indsatsen for børn, unge og voksne.

Læsevejledningen og skolesamarbejdet på langs og på tværs er ligeledes områder, som bør udvides og styrkes.

Endelig har de seneste års erfaring med læsekurser for voksne vist os, at målgruppen ikke tiltrækkes af fine pjecer og store annoncer om at komme på skolebænken igen for at lære at læse.

Vi må derfor bruge flere kræfter på at oplyse om, hvor vigtigt det er at kunne læse og stave, og vi må informere på en måde, så modtageren oplever det som noget personligt vedkommende.

I den forbindelse er vejledning et nøglebegreb. Der er brug for en sammenhængende vejledningsindsats gennem hele uddannelsesforløbet, og det er da også noget, som jeg prioriterer højt.

Skoledannelser i læsepædagogik



Artiklen beskriver læseforskningen i lyset af Thomas Kuhns dynamiske opfattelse af videnskabernes udvikling og rejser spørgsmålet om muligheden for integration af synspunkterne.

Af Gert Gamby

I dagspressen har det været almindeligt at betegne den akademiske uoverensstemmelse vedr. læsning som 'læsekrig'. Det er iøjnefaldende og giver sikkert gode læsertal, men i et videnskabsteoretisk perspektiv er det mere relevant at se på uoverensstemmelserne som nødvendige indlæg i en dynamisk videnskabelig debat.

Det var Kuhn, (Kuhn, 1962), der gjorde opmærksom på, at videnskaben ikke udvikler sig liniert ved at man hele tiden føjer ny viden til det man vidste i forvejen. Videnskaben udvikler sig tværtimod gennem forskellige faser, og det er kendetegnet for udviklingen, at det er konkurrencen mellem forskerne, der på dynamisk vis driver udviklingen fremad.

Kuhn beskriver udviklingen i en normalperiode, en kriseperiode, en skoledannelsesperiode og en ny normalperiode. Det er en ny opdagelse, der ikke stemmer overens med tidligere forskning – et abnormfænomen – der sætter ud-

viklingen og dermed kriseperioden i gang.

I kriseperioden er forskerne i tvivl om det værdigrundlag, de forsker på, og perioden bliver derfor præget af kaos. Det løse værdigrundlag giver forskerne friere hænder, så de i de kaotiske tilstande kan præstere en forskning, der er præget af kreativitet og forsøg/fejl. Af dette arbejde er der nogle resultater, der er mere bæredygtige end andre. Omkring forskerne bag de bæredygtige arbejder opstår der forskellige skoler, der konkurrerer indbyrdes. Det er denne konkurrence, der både er drevet af ægte engagement og nysgerrighed og af personlig prestige, der bringer forskningen videre.

I skoledannelsesperioden er forskerne optaget af at formidle deres egne synspunkter. Man kan få det indtryk, at forskere fra forskellige skoler ikke læser hinandens bøger og artikler, eller at de ikke synes, at de er værd at beskæftige sig med. Man udtaler sig ofte skarpt

og af og til nedsættende om hinanden. Det er det, der kan give anledning til at udenforstående taler om 'krige'.

Udviklingen mod en ny normalperiode kan være styret af, at én af skolerne simpelthen har ret. Det er nok mere almindeligt, at der sker en integration af de forskellige synspunkter. Det er ofte praktikerne, dem der skal anvende forskningsresultaterne, der er den drivende kraft her, og det sker ofte på trods af forskernes anbefalinger.

Man kan beskrive udviklingen i læsepædagogikken v.h.j.a. Kuhns videnskabsteori. En sådan beskrivelse letter forståelsen af, at det er nødvendigt, at der argumenteres, men den giver også mulighed for afklaring gennem sammenligning af forskellige skolars synspunkter.

De første skoledannelser

De diskussioner og skoledannelser, vi oplever nu, er på ingen måde de første. Chall: (Chall, 1967) beskriver en udvikling inden for læsepædagogik, der kunne følge Kuhns teori, men med en begyndelse længe inden Kuhn skrev sin bog. Hun skriver: »Our age is not the first to produce 'new' approaches to beginning reading instruction« s. 13. Ved at studere artikler fra perioden 1570-1900 fandt hun opdagelser, genopdagelser, reformer af alfabetet, ordmetoder, sætningsmetoder,

eksperimentsmetoder og phonics-metoder, der alle enten gav sig ud for at være 'nye', 'sande', eller 'logiske' måder at begynde på.

Rudolf Flesch (1955) beskriver udviklingen i 1700-tallets Amerika. På det tidspunkt lærte man at læse og skrive ved først at lære bogstavnavnene, så nogle stavelser og endelig ordene. Man gik fra det enkle til det mere sammensatte. Og efter ordene kom læsningen af biblen. I Danmark ville vi kalde det en sekventiel metode.

I 1783 pointerede Webster (Flesch, 1955), at bogstavernes styrke ligger i deres lyd. Han var i. flg. Flesch den, der først gjorde opmærksom på det fonologiske princip. Websters læsebogssystem blev i det efterfølgende hundrede år det mest anvendte system i Amerika. Vi ville stadig kalde det en sekventiel metode.

I 1846 skrev John Russell Webb bogen: »*The New Word Method*«, som helt afskaffede ideen om at bogstaverne kom først. »It was based on nothing but the whole words« (Flesch, 1955 s. 46). Russell opdagede i. flg. Flesch ordbilledmetoden, da han læste sin avis samtidig med, at hans 4-5-årige datter var i stuen. Hun så ordet 'ko' sammen med et billede af en ko. »Jeg forstår, jeg forstår« råbte hun. Russell, der var lærer, vidste, at datteren havde forstået, at det skrevne ord havde samme refererende værdi som billedet. Læseren

kunne komme direkte fra ordbilledet til mening. Nu er ordet elementet, men der er stadig tale om en envejs information fra tekst til læser i form af stimulus/respons, så det må være rigtigt fortsat at tale om en sekventiel metode.

I de følgende ca. 80 år var det stadig det fonologiske princip, der var det fremherskende. Der fandtes læsebogssystemer, som byggede på rene lydmetoder, hvor bogstavlyd blev indlært isoleret som elementer, ordene skulle bygges af. Og der fandtes rene ordbilledsystemer, hvor ordbillederne var de elementer, som man kunne bygge sætninger af. Og endelig fandtes blandinger, hvor bogstavlyd og ord indgik med forskellig vægt, men stadig som elementer, der gennem syntese blev til større helheder.

Fra slutningen 1920'erne var det slut med det fonologiske princip. Det var hukommelseksperimenterne, der gav dødsstødet til alfabetiseringsmetoderne. Cattell rapporterede allerede i 1885, at voksne læsere kun kunne opfatte tre til fire bogstaver, når de blev eksponeret isoleret – tolv bogstaver, når de blev eksponeret som to ord – og en kort sætning på fire ord med ca. 24 bogstaver. Man argumenterede med, at når grænsen for opfattelsen af bogstaver var på tre til fire, så kunne man altså ikke læse ord på mere end fire bogstaver ved hjælp af en syntetisk elementmetode. »The experiment de-

finitely proved that we do not ordinarily read letters but whole-word units« (Dearborn, 1952 s. 212).

Russels avislæsning og Cattells hukommelseksperimenter kommer i lyset af Kuhn til at stå som de abnormfænomener, der starter opgøret med det fonologiske princip og dermed en egentlig skoledannelsesperiode.

Overgangen til en ny normalperiode kom med Arthur I. Gates (Gates 1947). Han var ordbilledtilhænger og mente, at systematisk undervisning i phonics var af det onde. Phonics skulle alligevel have sin plads i læseundervisningen, men man skulle undervise eleverne i phonics på en sådan måde, at de ikke opdagede det. »Let's teach them the sound of 'm' while they are reading about a monkey and the sound of 's' when they get to the word sit«.

Som med så meget andet kan man i Danmark se den samme udvikling som i USA bare 50 år senere. Der er både ved lydmetoden og ved ordbilledmetoden tale om syntese af elementer. I 50'erne diskuterede vi stadig, om vi skulle undervise efter en lyd- eller ordbilledmetode.

Søren og Mette og K-bøgerne er inspireret af Arthur I. Gates ideer. Systemerne integrerer metoderne ved at lave analyse af ordbillederne ned til elementerne bogstavlyd

og bogstavnavne. Først efter en periode med analyse af mange ord har eleverne gjort sig tilstrækkelige erfaringer med bogstaver og lyd til at de kan lave syntese ved læsning af nye ord. De to systemer blev i en lang årrække de mest anvendte læsebogssystemer i Danmark. Metodikken bygger på systematik og på anvendelse af regelmæssige lydrette ord i starten. Systematikken betød, at der på hver ny side kun blev indført ganske få nye ord. Det begrænsede ordforråd medførte, at teksternes indhold ofte blev uden egentligt indhold. Anvendelsen af regelmæssige ord begrænsede yderligere muligheden for at lave indholdsrige tekster. Som noget nyt skal læseren i tilegnelsesperioden være aktiv for at tilegne sig principperne om bogstav-lydforbindelserne. Læsning bliver et spørgsmål om forståelse af principper frem for alene at være et spørgsmål om at opfange signaler fra teksten. Man er nu på vej væk fra en sekventiel opfattelse af læseprocessen.

Der var enighed om metodikken, og i Kuhns teoriramme kommer denne periode til at udgøre en nye normalperiode.

Den ny skoledannelsesperiode

I begyndelsen af 70'erne kom der nye abnormfænomener, der gav anledning til nye skoledannelser. Det var først og fremmest Kenneth

S. Goodmans beskrivelse af læseprocessen som en psykolingvistisk gætteproces, der gav anledning til opgøret med den kodebaserede metodik i 'Søren og Mettes skole', men det var også Frankfurterskolens påvisning af 'den skjulte læreplan', der gav anledning til et opgør med socialiserings- og læreprocesserne i 'Søren og Mettes skole'.

Abnormfænomenerne gav anledning til to nye skoledannelser, som i min fremstilling har fået navnene 'Den kommunikationsorienterede skole' og 'Den skole og samfundskritiske skole'. Ved siden af disse to skoler fortsatte en reviseret udgave af 'Søren og Mettes skole'. Jeg kalder denne skoledannelse for 'Den færdigheds- og udviklingsorienterede skole'. Skoledannelsesperioden kan stadig siges at være aktuel, men 'Den skole- og samfundskritiske skole' med det politiske perspektiv er blevet nedtonet i tiden efter murens fald.

Med fare for at blive skældt ud for at sætte folk i bås, vil jeg alligevel placere de forskellige forskere i skoler, som jeg med reference til deres teoretiske anbefalinger synes de hører hjemme i. De samme navne kan optræde i forskellige skoler. Det viser, at det er muligt at skifte standpunkt. Kursivering af navnet betyder, at det efter min mening er der, personen aktuelt befinder sig. Kursiverede navne flere steder antyder bevægelse og

dermed mulighed for integration af synspunkter.

Søren og Mettes skole

Knud Hermansen
Ejvind Jensen
Mogens Jansen
Jytte Jordal

Den kommunikationsorienterede skole

Ruth Hougaard
Åke Edfeldt
Birgitta Allard
Frank Andresen
Erik Håkonsson
Jytte Jordal
John Maul
Steen Larsen
Kjeld Kjertmann

Den skole- og samfundskritiske skole

Erik Håkonsson
Tove Hvid
Mads Hermansen
Lene Møller
Ruth Hougaard

Den færdigheds- og udviklingsorienterede skole

Mogens Jansen
Ingvar Lundberg
Carsten Elbro
Jørgen Frost
Lene Møller
Jørgen Chr. Nielsen
Elisabeth Arnbak
Helen Nielsen
Gert Gamby

Beskrivelsen af skoledannelser i læsepædagogik kan give anledning til sammenligning af paradigmerne bag skoledannelserne. Det vil her være nærliggende at anvende K. B. Madsens beskrivelse af et paradigme i et metaplan, et teoriplan og et praksisplan (Madsen, 1977). Jeg skal i denne artikel kun komme ind på udvalgte områder, som jeg finder nyttige til belysning af den aktuelle kontrovers. Jeg vil behandle læseprocesopfattelsen, læringssynet og synet på specialundervisning. I min kategorisering dækker 'Den kommunikationsorienterede skole' den internationale betegnelse 'whole language' og 'Den færdigheds- og udviklingsorienterede skole' svarer til 'phonics'.

Den skole- og samfundskritiske skole

Den skole- og samfundskritiske skole har primært set sin interesse i at beskæftige sig med skriftsprogudvikling gennem sprogarbejdets betydning for personlighedsudviklingen. Al sprogindlæring er – som fundament for tankevirksomhed – en vigtig del af menneskets personlighedsudvikling. Læse- og skrivefærdighed medfører en voldsom forøgelse af begreber og dermed et bredere fundament for tankevirksomheden. Det var kampen mellem sande og falske begreber, det gjaldt. Når eleverne beskæftigede sig med sam-

fundsrelevante problemer i læseundervisningen lærte de samtidig sande begreber, og udviklede sig i den rigtige retning.

Læsning læres i denne skole som et biprodukt til politisk handling, og læseindlæringen motiveres af ønsket om at ændre samfundet. Den pædagogiske konsekvens var, at læsning skulle læres i emne- og projektorienterede undervisningsforløb, hvor man beskæftigede sig med samfundsrelevante spørgsmål.

Specialundervisning i læsning blev betragtet som stemplende, sorterende og diskvalificerende og som en naturlig følge af børnenes ulige vilkår i samfundet.

Den kommunikationsorienterede skole

Den kommunikationsorienterede skole kom frem som modsætning til det etablerede paradigme. Det var først og fremmest opfattelsen af læseprocessen, der virkede revolutionerende og delte forskerne i to lejre, men man havde også forskelligt syn på videnskabsteori, læringsteori og naturligvis på de pædagogiske konsekvenser.

Læseprocessen blev med inspiration fra Goodman defineret som en tankeproces. Læseren skulle med baggrund i sin viden, sin forståelse for sprogkonstruktion og sin forforståelse for tekstens indhold aflæse så få informationer fra teksten som muligt og på denne

baggrund give et kvalificeret bud på tekstens indhold. Tilegnelsen af teksten blev løbende kontrolleret ved at læseren hele tiden overvejede, om der var mening og sammenhæng i det læste. Tekstens syntaktiske og semantiske informationer blev tillagt større betydning for læseprocessen end bogstavernes fonologiske betydning. Læsning blev på denne baggrund beskrevet som en gætteproces, hvor de primære informationer kommer fra læseren selv. Læseprocesteorien er holistisk, og den fremstår som modsætningen til en sekventiel læseprocesopfattelse.

Den pædagogiske konsekvens af denne læseprocesopfattelse var, at eleverne lige fra starten skulle læse meningsfulde tekster, så de kunne blive bedre til det, der var læsningens kerne: at søge mening med baggrund i kvalitative gæt.

Paradigmet kritiserer 'Søren og Mette-skolen' for en meget styret og meddelende læseundervisning. Det er læsebogssystemet, der lægger op til de læsepædagogiske problemer, og det er læreren, der fortæller eleverne, hvad de skal lægge mærke til, og hvilke strategier de skal benytte. I en kommunikativ læreprocesopfattelse skal eleverne selv have mulighed for at gå på opdagelse i skriftsproget for gennem erfaring at konstruere deres viden om skriftsprog og skriftsprogstil-egnelse. Det bliver lærerens opgave at give mulighed for opdagelse:

at iscenesætte læringsituationen.

Når der blev behov for specialundervisning kunne det skyldes, at læseren manglede tilstrækkelig viden om omverdenen og erfaring med sprogkonstruktion til at kunne afgive kvalificerede gæt. Men årsagen blev også tillagt den traditionelle begynderundervisning, der lagde vægt på fonologisk afkodning i meningsløse lærebøger. Afkodningsarbejdet var kedeligt og reducerede læsning til teknik. Undervisningen lærte eleverne forkerte afkodningsstrategier og trak opmærksomhed væk fra gættelæsningsens strategier. Hvis specialundervisningen skulle nytte skulle den aflære eleverne de fejlede strategier og lære dem gættelæsning.

Specialundervisning kunne også skyldes, at man i den traditionelle undervisning rettede eleverne. Når eleverne bliver rettet, fratager man dem lysten til at gætte kvalificeret. Eleverne skulle selv opdage fejllæsningerne gennem den semantiske indholdskontrol af det læste. Hvis de ikke opdagede fejlen, var det, fordi fejlen var meningsmæssig acceptabel.

Den færdigheds- og udviklingsorienterede skole

‘Den færdigheds- og udviklingsorienterede skole’ er en videreudvikling af paradigmet fra ‘Søren og Mettes skole’.

Man betoner færdighedselementet i paradigmet ved at holde fast ved den fonologiske omkodnings centrale betydning i begynderlæsningen, men flere forskere peger på, at læseprocessen er en interaktiv proces, hvor læseren udnytter informationer fra både tekst og læser.

Paradigmet opfatter skriftsproget som en afbildning af talesproget. Med henvisning til Uta Friths knyttes forbindelsen mellem tale og skriftsprog i et udviklingsforløb, hvor skriftens ord knyttes til talens i det indre leksikon. Ordnes semantiske og fonologiske identitet er lært gennem talesprogsudviklingen. Gennem læseudviklingen opbygges der en ortografisk og en syntaktisk identitet ved ordet. Når en af ordets identiteter er vækket kendes alle identiteter. Når den fonologiske identitet er vækket kendes den semantiske også!

Der er to veje ind i leksikon: den direkte og den indirekte. Begynderlæseren kan genkende enkelte kendte ord som logoer, og derved komme direkte i kontakt med ordets semantiske værdi. Det kan sammenlignes med ordbilledlæsning.

For at kunne læse nye ord må begynderlæseren opdage den fonologiske kode og ved hjælp af den omkode det grafiske ordbillede til dets fonologiske identitet. Når omkodningen til den fonologiske iden-

titet har fundet sted, er den semantiske identitet også vækket, og læseren kender ordets mening. Der sker en syntese på baggrund af en analyse af ordets elementer.

I denne fase af læseudviklingen vil begynderen i undervisningssituationen også komme ud for at skulle analysere (stave/lydere) ord, hvor de allerede kender den semantiske identitet, fordi læreren eller en kammerat har læst teksten op. Disse ord er endnu ikke etableret med en ortografisk identitet, men det er netop gennem analysen af helheden, at den ortografiske identitet opbygges.

De to fremgangsmåder er begge nødvendige for etableringen af den ortografiske identitet af ordet. Denne fase kaldes analyse-syntesefasen, og i den fase er læserens opmærksomhed mere rettet mod tekstens form end mod indholdet.

Når den ortografiske identitet er etableret finder der ikke længere en omkodning sted. Læseren kan gå direkte ind i det indre leksikon og genkende ordet som en helhed, men på baggrund af en analyse, der kan indeholde morfer, stavelser og bogstavsekvenser. Man må forestille sig, at læseren opfatter de nødvendige informationer simultant. For at det kan lade sig gøre, må læseren automatisere ordgenkendelsen gennem megen læsning af let tekst.

De fleste forskere i dette paradigme vedkender sig en interaktiv

læseprocesopfattelse, hvor læseren er aktiv og benytter sig af såvel sin viden og sin sprogforståelse som af sin erfaring med bogstav-lydforbindelser. Læseren trækker smidigt på alle informationer.

Med baggrund i ovenstående kan det slås fast, at dette paradigme har bevæget sig helt væk fra en sekventiel læseprocesopfattelse. Begynderlæseren må i en fase af sin læseudvikling være særlig opmærksom på tekstens form, men med automatisering af ordgenkendelsen på et ortografisk niveau og med øget færdighed i brugen af de semantiske og syntaktiske informationer – og ligeledes med øget færdighed i at koordinere brugen af de forskellige informationer bliver det tekstens indhold, der bliver det centrale.

Læseundervisningen er ofte styret af et læsebogssystem, der fortsat er bygget op efter principperne om systematik og regelmæssighed i ordopbygningen, og selv om der tilstræbes en naturlig sprogbrug og et læseværdigt indhold, så sætter de to principper alligevel sine grænser. Flere lærere, der er inspireret af paradigmets synspunkter, begynder derfor nu læseundervisningen i letlæsningsbøger. I disse bøger får eleverne mulighed for at opdage tekstens informationskilder og for sammen med læreren at lave analyse helt ned på fonemplanet. Undervisningen er samtidigt blevet mindre lærer-

styret. Bente Eriksen Hagtvet (Hagtvet, 1989) har med reference til Vygotsky peget på en medieret undervisning, hvor læreren vejleder eleven i tilegnelsesprocessen.

I dette paradigme kommer specialundervisning oftest på tale, når eleverne har problemer med fonologisk opmærksomhed og omkodningsprocessen. Årsagerne kan være flere, og de spænder helt fra medfødte vanskeligheder, dysleksi, til manglende undervisning på området.

Forsøg på forsoning

Der har i 90'erne internationalt været gjort flere forsøg på at forsoner forskerne i de to paradigmer. Forsoningen er både forsøgt af enkelte forskere, der har formuleret deres tanker i artikelform, og der er på nationalplan taget initiativ til at samle forskergrupper med det formål, at de skrev rapporter, der kunne forene modsætningerne.

Dixie Lee Spiegel slår i en artikel (Spiegel, 1992) til lyd for, at man inddrager den systematiske (GG: færdighedsorienterede) undervisning i Whole language, men hun understreger, at den nødvendige træning ikke skal være isoleerede færdighedsøvelser. Hun mener, at lærerne skal blande det bedste fra de to metoder i forsøget på at hjælpe eleverne til at opnå den bedst mulige læsefærdighed. Hun konkluderer i sin artikel: »Systeme-

matic direct instruction and many aspects of whole language can be blended in ways that strengthen both approaches. Rather than looking for points of conflict, literacy educators will benefit children more if they look for points of compromise and opportunities to blend the best of both viewpoints.« s. 44

Heymsfeld, 1989, argumenterer for, at man kan fylde hullerne i whole language med aspekter fra traditionel undervisning.

Dorothy S. Strickland (1995) konstaterer stor forvirring blandt lærere og refererer til en lærer, som fortvivlet gav udtryk for, at hver gang hun havde læst en artikel, som hun sympatiserede med, så blev hun udfordret på sine synspunkter ved læsning af en anden artikel. Dorothy Strickland fokuserer på tre begreber: *Bøger*: man skal bruge autentiske bøger – ikke læsebøger. *Basics*: færdigheder som phonics, stavning og grammatik. *Balance*: nødvendigheden af at balancere mellem konventionel visdom og at inddrage ny forskning.

Hun slutter af med seks råd til lærere:

1. Ændringer tager tid – lav ikke det hele om fra dag til dag
2. Hold fast i det du tror på. Overvej dine meninger på baggrund af din viden og dine holdninger – men hold en dør åben for nye ideer og indsigt

3. Vær ikke bange for at stille spørgsmål til nye ideer
4. Vær ikke bange for at leve med flertydighed. Du gør fremskridt, hvis hvert svar du finder kun rejser et eller to nye spørgsmål
5. Gå sammen i kollegiale teams og sæt langsigtede mål
6. Lav ikke for mange ændringer på én gang

I en anden artikel fra samme år (1995) søger Dorothy Strickland konsensus, og hun giver her følgende råd:

1. Der skal være balance mellem vægtning af færdigheder og vægtning af mening
2. Der skal være balance mellem direkte (formidlende) undervisning og indirekte (opdagende) undervisning
3. Der skal være balance mellem indhold og proces
4. Der skal være balance mellem letlæsningsbøger og læsebøger
5. Der skal være balance mellem uformel evaluering mellem lærer og elev og de mere normrelaterede standardiserede test

Hun slutter af med en advarsel: En afbalanceret holdning betyder ikke, at man søger balancen for balancens skyld og blander lidt af hvert. Den afbalancerede holdning indbefatter ikke, at man rummer to meget forskellige retningers sameksistens i samme klasselokale under mottoet: 'For en sikker-

heds skyld'. Den ene retning den ene dag og den anden retning den næste dag. Det er nødvendigt med en overordnet filosofisk stillingtagen, som man kan bygge sin undervisning op over. At iværksætte en bevidst afbalanceret undervisning kræver viden, tid og omtanke – men det er anstrengelserne værd.

Undervisningsministeriet i Californien udgav i 1996 en rapport med titlen: *Teaching Reading – A Balanced, Comprehensive Approach to Teaching Reading in Prekindergarden Through Grade Three*. Her i hedder det, at en afbalanceret tilnærmelse til læsning må indeholde:

1. Et program til forståelse af sprog, begreber og litteratur med en balance mellem talt og skrevet sprog
2. Et program med fonetisk opmærksomhed, phonics og afkodningsfærdigheder
3. En løbende evaluering, der sætter læreren i stand til at styre undervisningen
4. Et tidligt intervensionsprogram, der kan sikre individuel undervisning til børn med risiko for at udvikle læseproblemer.

Der opstilles også mål for læsning i denne rapport. Om målene i børnehaven hedder det, at børnene bør kunne

- kende print i miljøet
- skelne enkeltord fra hinanden
- konstatere om ordpar rimer
- kende nogle bogstavformer og navne
- kende bogstaverne i eget navn
- vise begyndende læsefærdighed som at foregive at læse og skrive
- vise forståelse for billedbøger og lette historier
- kunne genfortælle historier, lave forudsigelser og forbinde historierne til egen erfaringsbaggrund

Nyeste skoledannelser

Lidt i skyggen af polemikken mellem whole language og phonics har der udviklet sig to nye skoledannelser, der begge peger på, at læsetilægnelse starter længe inden skolegangen begynder. Det er emergent literacy (gryende læsning) repræsenteret ved Teale og Sulzby, 1989 og Literacy from infancy, ved Ragnhild Söderbergh, 1997.

I Kuhns teoriramme kan det siges at være et abnormfænomen, at børn kan tilegne sig læsefærdighed tidligt, men skolerne gør ikke op med en normalperiode, for på trods af de udenlandske forsøg med en afbalanceret metode har der ikke fundet en integration sted mellem den kommunikative og den færdighedsorienterede skole. De to nye skoledannelser må gå ind i konkurrence med de eksisterende skoler i skoledannelsernes periode.

Synspunkterne i Literacy from infancy er i dette temanummer beskrevet af Ragnhild Söderbergh, og en del af synspunkterne i Emergent literacy fremgår af Bente Eriksen Hagtvets artikel. Følgende kan efter min mening placeres i de nyeste paradigmer:

Emergent literacy

William H. Teale

Elizabeth Sulzby

Bente Eriksen Hagtvet

Jørgen Frost

Caroline Liberg

Kjeld Kjertmann

Gert Gamby

Literacy from Infancy

Ragnhild Söderbergh

Kjeld Kjertmann

I Danmark befinder vi os altså stadig i skoledannelsernes periode, men der er tegn på bevægelse, der kan føre til integration. Forskerne hævder med rette deres frihed til at søge ny erkendelse, forståelse og afklaring i det paradigme, som de finder velbegrunder. Det arbejde skal de fortsætte. Praktisk arbejdende lærere inspireres af forskellige synspunkter og prøver dem af i den daglige undervisning. Det er her, vi skal finde forsøgene på integration, men det er også her, vi skal lytte til Dorothy S. Stricklands advarende ord om, at man ikke skal søge balancen for balancens skyld. Den afbalancere-

de undervisning skal hvile på sit eget teoretiske fundament.

Skoledannelsesperioden skal i flg. Thomas Kuhn efterfølges af en normalperiode. Konsensus er derfor på det rette tidspunkt en ligeså dynamisk og drivende proces i udviklingen, som abnormfænomenet er det på et andet.

Litteratur

California Department of Education, 1997: *Teaching Reading – A Balanced, Comprehensive Approach to Teaching Reading in Prekindergarten Through Grade Three*.

Chall, Jeanne S, 1967: *Learning to Read: The Great Debat*, McGraw-Hill Book Company.

Dearborn, 1952: *The Psychology of Teaching Reading*.

Flesch, Rudolf, 1955: *Why Johnny can't read – and What You Can Do About It*, Harper and Brothers, Publishers.

Gamby, Gert, 1999: »Elever med læsevanskeligheder« i Hansen, Mogens og Poul Erik Pagaard (red.): *Specialundervisningshåndbogen* Gyldendal Uddannelse.

Gates, Arthur I, 1947: *The Improvement of Reading*, The Macmillan Company, New York.

Goodman, Kenneth S: »Læsning efter mening – eller læsning som teknik«, *Læsepædagogen*.

Hagtvet, Bente Eriksen, 1989: *Skriftsprogudvikling gennem leg*, Gyldendal.

Kuhn, Thomas S, 1962: *The structure of Scientific Revolutions*, Chicago Univ. Press.

Madsen, K.B., 1977: *Psykologiens udvikling*, Munksgaard, København.

Spiegel, Dixie Lee, 1992: »Blending whole language and systematic direct instruction«, *The Reading Teacher*, Vol.46, no. 1.

Strickland, Dorothy S., 1995: »Reinventing our literacy programs: Books, basics, balance«, *The Reading Teacher*, vol. 48, no. 4.

Strickland, Dorothy S., 1995: *In Search of Balance: Restructuring our Literacy Programs*, Rutgers University, Graduate School of Education, New Brunswick, NJ 08903.

Söderbergh, Ragnhild, 1997: »Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutvecklingen« i Söderbergh (red.): *Från joller till läsning och skrivning*, Gleerups, Malmö.

Teale H. William og Elizabeth Sulzby, 1989: »Emergent Literacy: New Perspectives« in Dorothy S. Strickland and Lesley Mandel Morrow (red.): *Emerging Literacy: Young Childring Learn to Read and Write*, International Reading Association, Newark, Delaware.

Gert Gamby er Cand.pæd.psych., Psykolog i Herlev og Ekstern lektor på Danmarks Pædagogiske Universitet.

Forebyggelse af læsevanskeligheder



Denne artikel er blevet til på baggrund af et undersøgelsesarbejde, som en bredt sammensat komité af læseforskere af forskellig teoretisk observans har lavet. Undersøgelsesarbejdet resulterede i en rapport, der er blevet resumeret i en artikel. Den foreliggende artikel er uddrag af den amerikanske artikel. Reference til den amerikanske artikel findes efter denne artikel.

Nedenstående forord er redaktørernes forord til rapporten. Komiteen prøver at nå frem til konsensus, og artiklen afsluttes med en række anbefalinger på læseområdet.

Red. af Catherine E. Snow, M. Susan Burns og Peg Griffin

Forord

Læseområdet har længe været karakteriseret ved kontroverser og uenighed. Udtrykket »læsekrige« har ligefrem været en del af debatten om læseforskning. Det ubehagelige aspekt ved disse konflikter blev modereret, eller endog elimineret, gennem forståelsen af, at alle i komiteen først og fremmest var interesseret i at sikre børnenes ve og vel og i at fremme en optimal læse- og skriveundervisning. Beslutningen om, at en gruppe personer skulle skrive en rapport om kontroverserne, var ikke motiveret af et ønske om effektivitet. Den var motiveret af ønsket om at fremlægge et detaljeret og omhyggeligt arbejde, og den var motiveret af forventningen om kompromis og enighed.

Undersøgelsen blev gennemført under den forudsætning, at det empiriske arbejde på læsningens område nu var tilstrækkeligt langt fremme, til at der kunne fremlægges væsentlige og bredt accepterede resultater og konklusioner, som kunne danne grundlag for at nedbryde forskellene mellem de krigende parter.

Under arbejdet med undersøgelsen blev det klart, at formodningen om, at dette var et hensigtsmæssigt tidspunkt for en sammenfatning af forskningen om den tidlige læseudvikling, havde været korrekt. Vidensgrundlaget er nu så stort, at de kontroverser, der har været fremherskende i diskussionerne om læseudvikling og læseundervisning, har givet plads til en bredt accepteret *pax lectura*, der omfatter et fælles ønske om at

bringe alle børns behov for og ret til at lære at læse i fokus.

Yderligere skal nævnes, at hovedinteressen er flyttet fra forskernes teorier og data tilbage til læreren. Fra lærerens synspunkt kan vores opgave beskrives som »at skære igennem detaljerne i delvis sammenfaldende, af og til indbyrdes afvigende forskningsresultater med det formål at fremlægge et samlet billede af, hvordan læsning udvikles, og hvordan læseundervisning bør gennemføres«.

Det kommer måske som en overraskelse for læseren at konstatere, at det i denne komité ikke var vanskeligt at nå til enighed om at nå frem til et sådant samlet billede, til trods for komiteens forskellighed. Alle komiteens medlemmer var enige om, at læsning skulle defineres som en metode til at få mening ud af trykt tekst, idet man for at nå til forståelse bruger viden om alfabetet og om det mundtlige sprogs lydstruktur.

Dermed var alle også enige om, at begynderundervisning i læsning skulle omfatte direkte undervisning i lyd-bogstav-forbindelser og om, at den skulle indeholde en betoning af læsningens kommunikationsformål.

Det centrale punkt i rapporten er forebyggelse. Vi forsøger derfor at tegne et billede af de betingelser, hvorunder læsning mest sandsynligt vil udvikle sig let. Det er betingelser, der omfatter et stimu-

lerende førskolemiljø og en læseundervisning af høj kvalitet.

Vores ønske om at skaffe optimale betingelser betyder ikke, at vi mener, at børn, der vokser op under mindre gode betingelser, på nogen måde er dømt til at lide nederlag i læsning; mange børn fra mindre begunstigede og mindre veluddannede familier lærer at læse godt, selv uden de allerbedste førskoleerfaringer og uden den bedste begynderundervisning i læsning.

Vi fremlægger denne rapport med håbet om, at den vil markere afslutningen på læsekrigene og bidrage til en vellykket læseudvikling hos mange børn. Den repræsenterer den samlede komité's samlede produkt, og den kunne ikke være blevet gennemført uden hvert enkelt medlems bidrag af tid, tanker og hårdt arbejde, eller uden medlemmernes beredvillighed til at konfrontere og løse de mange produktive meningsforskelle, der var imellem dem.

Komiteen fik til opgave at gennemføre en undersøgelse af effektiviteten af den indsats, der blev gjort over for børn, der stod i fare for at få problemer med at lære at læse.

Projektet havde tre mål:

- 1) at gennemgå et omfattende, men uensartet forskningsgrundlag

- 2) at omsætte forskningens resultater til råd og vejledning for forældre, lærere, forlæggere og andre personer, der er involveret i omsorgen for og undervisningen af børn
- 3) at meddele disse råd til de pågældende målgrupper gennem en bred vifte af publikationer, konferencer og andre lignende aktiviteter.

Komiteens indfaldsvinkel

Komiteen gennemgik den eksisterende forskning om almindelig læseudvikling og læseundervisning; om risikofaktorer, der med udbytte kan bruges til at identificere grupper og enkeltpersoner, der står i fare for at lide nederlag; og om forebyggelse, indsats og undervisningsmetoder til sikring af de bedste læseresultater.

Vi fandt mange informative arbejder, som vi kunne trække på, og vi har i denne rapport sigtet mod at væve den viden, der ligger i mange forskningstraditioner, sammen til klare retningslinjer for, hvordan børn kan hjælpes til at blive gode læsere.

Under dette arbejde har vi også set på de øjeblikkelige forhold med hensyn til uddannelse af lærere og andre, der arbejder med børn; politiske beslutninger fra statslige og lokale myndigheders sider, der er til ugunst for unge børns uddannelse; presset på forlagene om produktion af læseplansmaterialer,

tekster og prøver; programmer vedrørende forældres og lokalsamfunds medvirken; og mediernes aktiviteter.

Vi har lagt hovedvægten på udviklingen af læsning og på faktorer, der har sammenhæng med læseresultater.

Vores anbefalinger omfatter alle børn. Men en stor del af den undervisningsmæssige forskning vi har gennemgået, omfatter grupper af elever, der i forskellig grad står i fare for at lide nederlag.

God undervisning synes at nå over, hvad der karakteriserer børns sårbarhed over for nederlag; et tilsvarende godt tidligt bogligt miljø og eksempler på effektiv undervisning er nødvendigt for børn, der af forskellige grunde har manglende læseevne.

Betyder det, at den samme sammensætning af undervisningsmaterialer og -strategier vil være gavnlige for alle børn? Selvfølgelig ikke. Hvis vi har lært noget af denne indsats, så er det, at gode lærere er i stand til at sammensætte en helt speciel blanding af undervisningsmæssige ingredienser for hvert enkelt barn.

Men det betyder, at der er en fælles menu af materialer, strategier og miljøer, som den gode lærer kan vælge fra. Omvendt betyder det, at vi som samfund betraget må se det som vores mest betydningsfulde opgave at sikre, at vo-

res lærere har adgang til disse værktøjer og også har den nødvendige viden til at bruge dem godt og rigtigt.

Der er med andre ord ingen sikre beviser på, at børn, der har vanskeligt ved at lære at læse, har brug for radikalt anderledes former for støtte end børn, der ser ud til at klare sig godt, selv om børnene i førstnævnte gruppe kan have brug for en meget mere intensiv støtte.

Det er vigtigt for alle børn at have omgivelser, som støtter en tidlig læseudvikling og en god undervisning. God undervisning er den bedste indsats for børn, der fremviser problemer med at lære at læse.

Afklaring af begreberne læsning og læseundervisning

Effektiv læseundervisning bygger på et fundament, der anerkender, at evnen til at læse bestemmes af mange forskellige faktorer. En hensigtsmæssig begynderundervisning i læsning kræver af børnene, at de:

- bruger læsning til at få mening ud af trykt tekst,
- har mange muligheder for at læse og læse intenst,
- ofte oplever faste bogstav-lydforbindelser,
- lærer om det alfabetiske skriftsystem og forstår strukturen i talte ord.

Et hensigtsmæssigt forløb, når det drejer sig om at lære at læse engelsk (eller et hvilket som helst andet alfabetisk sprog) forudsætter:

- forståelse af, at talens lyde kan fremstilles alfabetisk
- en tilstrækkelig rutine i læsning til at opnå sikkerhed med tekster af forskellig art
- tilstrækkelig baggrundsviden og tilstrækkeligt ordforråd til at gøre tekster meningsfulde og interessante
- kontrol over de fremgangsmåder, der styrer forståelse og retter misforståelser og
- fortsat interesse og motivation for at læse med mange forskellige formål.

Læsefærdighed tilegnes på en ret forudsigelig måde af børn, som

- har normale sprogfærdigheder eller sprogfærdigheder over gennemsnittet
- som har haft erfaringer i den tidlige barndom, der har givet dem motivation og oplevelser med trykt tekst
- som får information om den trykte teksts opbygning ved at få mulighed for at lære bogstaverne og at genkende den indre struktur i talte ord, og som får forklaret forskellen mellem mundtligt og skriftligt sprog
- som går på skoler, der sikrer en effektiv læseundervisning og giver mulighed for at øve sig i læsning

Afvigelser i nogen af disse punkter forstærker muligheden for, at læsningen bliver forsinket eller hæmmet. Der er ingen tvivl om, at forbindelsen mellem dårlige læsere-sultater på den ene side og fattigdom og mindretalsstatus på den anden side afspejler den samlede virkning af flere af disse risikofaktorer, der også omfatter manglende adgang til læsestimulerende oplevelser i førskolealderen og til en god og sammenhængende læseundervisning.

Dertil kommer, at et vist antal børn uden nogen åbenbare risikofaktorer også vil udvikle læsevanskeligheder. Disse børn kan have brug for en intensiv indsats og ekstra hjælp i læsning samt afhjælpning af deres handicap gennem hele livet.

Der er tre mulige anstødssten, der kan slå børnene ud af kurs på deres vej mod en rutineret læsning.

Den første hindring, der viser sig ved starten af læsetilægnelsen, er vanskeligheden ved at forstå og ved at bruge det alfabetiske princip og tanken om, at skriftlige stavemåder systematisk repræsenterer talte ord. Det er vanskeligt at forstå en sammenhængende tekst, hvis ordgenkendelsen er upræcis og besværlig.

Den anden hindring er manglende evne til at overføre færdigheder i forståelse af talt sprog til læsning og manglende evne til at

tilegne sig nye strategier, der kan være specifikt nødvendige for at kunne læse.

Den tredje hindring for læsning vil forstørre de to førstnævnte: fraværet eller tabet af en indledningsvis motivation for at læse eller manglende evne til at udvikle en moden påskønnelse af glæden ved at læse. Som på ethvert andet indlæringsområde er motivation af allerstørste betydning. Selv om de fleste børn har en positiv indstilling og en forventning om succes, når de begynder i skolen, bliver nogle børn umotiverede hen mod slutningen af de første klasser og mister senere mere og mere lysten. De fleste læseproblemer hos nutidens unge og voksne er et resultat af problemer, som kunne have været undgået eller løst i deres tidlige barndomsår. Det er af allerstørste vigtighed, at der tages skridt til at sikre, at børn overvinder sådanne hindringer allerede i de første skoleår.

At nedsætte antallet af børn, der begynder i skolen uden at have tilstrækkelige viden om læsning som sådan, er et vigtigt første skridt hen imod forebyggelse af læsevanskeligheder.

De børn, der står i den største fare for at få vanskeligheder med at lære at læse i de første skoleår, er dem, der begynder i skolen med mindre forhåndsviden og færre færdigheder på relevante områder;

det gælder især generelle sproglige evner, evnen til være opmærksom på sprogets lyde til forskel fra dets betydning, kendskab til de almindelige formål med læsning og kendskab til bogstaverne.

Børn fra mindrebegunstigede miljøer, børn med begrænset sikkerhed i det engelske sprog, børn med nedsat hørelse, børn med et underudviklet førskolesprog og børn, hvis forældre har haft vanskeligt ved at lære at læse, står i stor fare for at begynde i skolen med svagheder på disse områder og dermed for at klare sig dårligt lige fra starten.

Anbefalinger

Helt i centrum af komiteens anbefalinger står den altafgørende betydning af at sikre alle børn en læseundervisning af høj kvalitet. I overensstemmelse hermed indeholder vores anbefalinger en karakteristik af den gode begynderundervisning i læsning.

Vi ved, at den gode undervisning er mest effektiv i de tilfælde, hvor børnene begynder i skolen med en motivation for at læse og med de nødvendige sproglige og kognitive færdigheder samt færdigheder i begynderlæsning.

Vi anbefaler derfor, at der rettes opmærksomhed mod at sikre børnene det bedste miljø også i førskolealderen. Vi er klar over, at god undervisning i de første skoleår og et optimalt miljø i førskolealderen

kræver veluddannede lærere og pædagoger, der fortsat har mulighed for at modtage efteruddannelse.

En sådan undervisning kan kun gennemføres, hvis skolerne er velorganiserede, – hvis hjælpemidler, læseplansmaterialer og understøttende foranstaltninger i øvrigt fungerer efter hensigten, og hvis der i planlægningen af undervisningen tages hensyn til de respektive sprog, som børnene taler i deres hjem. Vi giver derfor anbefalinger, der behandler disse spørgsmål.

Læseundervisning i 1.-3. klasse

Med tanke på undervisningens altafgørende betydning, når det drejer sig om at forebygge læsesvækkeligheder, anbefaler komiteen meget stærkt, at der i hver enkelt klasse i de første skoleår rettes opmærksomhed mod hele rækken af færdigheder inden for begynderlæsningen: det alfabetiske princip, umiddelbar genkendelse af ord, læsning af ord ved at knytte talelyde til orddele og opnåelse af en letløbende læsning og forståelse. For at komme i gang med læsning er det i høj grad nødvendigt at kunne føje ordenes bogstaver og skrivemåde sammen med de enheder af lyd, som de repræsenterer; manglende evne til ordgenkendelse kan hæmme forståelsen af teksten.

En specifik undervisning, der henleder børnenes opmærksom-

hed på talesprogets lydstrukturer og på forbindelserne mellem sprogets lyde og dets skriftlige fremtrædelsesform, vil være en hjælp for de børn, der ikke har forstået det alfabetiske princip, eller som ikke anvender det hensigtsmæssigt, når de møder ukendte ord i den trykte tekst.

Forståelsesvanskeligheder kan forebygges ved allerede i de tidligste skoleår aktivt at opbygge forståelsesfærdigheder såvel som sproglig og begrebsmæssig viden.

Forståelsen kan forstærkes gennem en undervisning, der fokuserer på udvidelse af begreber og ordforråd og på baggrundsviden, undervisning om skriftsprogets syntaktiske og retoriske strukturer og direkte undervisning i forståelsesstrategier som f.eks. resumering, forudsigelse og kontrol.

Forståelse kræver også øvelse, som opnås gennem selvstændig læsning, gennem parvis læsning og læsning i grupper, og ved at børnene lytter til højtlesning.

Vi anbefaler, at pensum i 1.-3 klasse omfatter følgende komponenter:

1. Begynderlæsere har behov for specifik undervisning og øvelse, som fører til forståelse af, at det talte ord består af mindre lydenheder, fortrolighed med bogstav-lyd-forbindelser og konventionelle stavemåder og deres

brug ved identifikation af trykte ord, spontan genkendelse af ofte forekommende ord og selvstændig læsning, herunder højtlesning. Flydende læsning bør fremmes gennem øvelse med en bred vifte af velskrevne og engagerende tekster på et læseniveau, som børnene magter.

2. Børn, der er begyndt at læse selvstændigt, dvs. typisk elever i 2. klasse og derover, bør opmuntres til at udtale og bekræfte identiteterne af de visuelt ukendte ord, som de møder, mens de er i gang med at læse meningsfulde tekster, hvor de primært genkender ordene ved at være opmærksomme på bogstav-lyd-forbindelser. Selv om sammenhæng og billeder kan bruges som redskaber til at kontrollere ordgenkendelsen, bør børnene lære også at bruge dem til at sætte i stedet for de informationer, der leveres af ordets bogstaver.

3. Evnen til at få mening ud af en trykt tekst er i så høj grad afhængig af udviklingen af nøjagtig ordgenkendelse og sikkerhed i læsning, at disse sidstnævnte færdigheder jævnlige bør vurderes i klassen, så der kan sættes ind med en effektiv undervisning, så snart der viser sig behov for det.

4. Allerede i de tidligste skoleår bør undervisningen planlægges, så den fremmer forståelsen. Det kan gøres ved aktivt at opbygge en sproglig og begrebsmæssig viden på en lang række områder og ved direkte undervisning i forståelsesstrategier som f.eks. at resumere hovedtanken, forudsige begivenheder og resultater i den kommende tekst, aflede følgeslutninger og udføre kontrol med hensyn til sammenhæng og misforståelser. En sådan undervisning kan finde sted, mens voksne læser for eleverne, eller mens eleverne selv læser.
5. Når eleverne har lært nogle af bogstaverne, skal de opmuntres til at skrive dem og til at bruge dem til at skrive ord eller dele af ord. De skal også opmuntres til at bruge ord til at skrive sætninger. Undervisningen må planlægges med forståelse af, at brugen af lydstavning (opdagende skrivning) ikke er i modstrid med undervisningen i retstavning. Begynderskrivning med lydstavning kan hjælpe med til at udvikle forståelse af sproglydernes identitet og af bogstav-lydforbindelser. Traditionel retstavning bør udvikles gennem specifik undervisning og træning. Elever i de yngste klasser bør være i stand til at stave tidligere gennemgåede ord og stavemønstre korrekt i deres afsluttende skriveopgaver. Skrivning bør finde sted regelmæssigt og ofte, så børnene bliver fortrolige med at skrive og dermed mere sikre.
6. Hele vejen gennem de første skoleår bør der være såvel tid som materialer og hjælpemidler til rådighed, med to formål: (a) at understøtte den daglige selvstændige læsning af udvalgte tekster, der er af speciel interesse for den enkelte elev, og som ligger under den enkelte elevs kompetenceniveau (frustrationsniveau), for at konsolidere elevens kompetence i at læse selvstændigt, og (b) at understøtte den daglige læsning og genlæsning – eventuelt under lærerens medvirken – af tekster, som er en smule vanskeligere i ordvalg eller i lingvistisk, retorisk eller begrebsmæssig struktur, for at eleven kan videreudvikle sin læsekompetence.
7. Gennem hele forløbet i de første skoleår må skolerne søge at fremme elevernes selvstændige læsning uden for skolen ved f.eks. dagligt at give dem opgaver for hjemme, forsyne dem med boglister til sommerferien, opmuntre forældrene til at tage aktivt del i deres børns læsning og ved at samarbejde med grup-

per i samfundet – f.eks. skolebibliotekarer – der har det samme mål.

Fremme af læseudviklingen hos børn i førskolealderen

Det fremgår klart af forskningen, at det er en langvarig proces at lære at læse, og at denne proces begynder meget tidligt i livet.

På grundlag af, at forskningen har dokumenteret, hvor stor betydning det har, at børnene er motiverede for lære at læse, og at de har sproglige forudsætninger og kendskab til førskolelæsning, når de begynder i skolen, anbefaler komiteen, at alle børn, især dem, der står i fare for at få læsevanskeligheder, bør have adgang til sådanne omgivelser i deres tidlige barndom, som man ved fremmer deres sproglige og læsemæssige udvikling, og som retter sig mod den række af færdigheder, der ifølge forskningen forudsiger senere fremgang i læsning.

De forskellige pasningsordninger for unge børn byder ofte kun på relativt ringe miljøer med hensyn til sprog og læsning. Det bliver afgørende vigtigt, at pasningsordningerne især for familier med lavere indkomst organiseres på en sådan måde, at de understøtter børnenes sproglige og læsemæssige udvikling.

Programmer til førskolebørn må give optimal støtte til børnenes kognitive, sproglige og sociale ud-

vikling. Der bør rettes stor opmærksomhed mod de færdigheder, hvorom man ved, at de forudsiger fremtidig fremgang i læsning.

På samme måde bør undervisningen i »kindergarten« tilrettelægges, så den stimulerer det verbale samspil, beriger børnenes ordforråd, opmuntrer til samtale om bøger, indøver ordenes lydstruktur, udvikler kendskabet til trykt tekst, herunder fremstillingen og genkendelsen af bogstaver, og giver fortrolighed med de fundamentale formål med læsning.

Børn, der ser ud til at få brug for ekstra støtte i deres tidlige sprog- og læsemæssige udvikling, bør gives denne støtte så tidligt som muligt.

Børnelæger, socialpædagoger, talepædagoger og andre fagfolk inden for området må have forskningsbaserede retningslinjer, der kan hjælpe dem til at være opmærksomme over for tegn på, at børn har vanskeligheder med at tilegne sig de tidlige sprog- og læsemæssige færdigheder.

Forældre og andre familiemedlemmer samt naboer og venner kan også spille en rolle, når det drejer sig om at finde de børn, der har brug for hjælp.

Ved hjælp af voksenuddannelsesprogrammer, de offentlige medier, instruktionsvideoer fra børnelæger m.v. kan forældrene informeres om, både hvilke færdigheder og kundskaber børnene bør

tilegne sig i de helt unge år, og om, hvad de skal gøre, og hvor de skal henvende sig, hvis der opstår bekymring for, at et barns udvikling er forsinket på nogle områder.

Uddannelse og faglig udvikling for alle, der er involveret i læseundervisning

Lærereens afgørende rolle for forebyggelse af læsevanskeligheder må erkendes, og der må gøres en indsats for at give alle lærere en fyldestgørende viden om læsning samt viden om og færdigheder i at undervise i læsning eller i læsningens udviklingsmæssige forløbere.

Det er vigtigt, at lærere på alle klassetrin forstår både læseudviklingens forløb og den rolle, som undervisningen spiller i optimeringen af læseudviklingen.

Førskolelærerne repræsenterer en vigtig – og stort set uudnyttet – ressource i læseindlæringen. De har mulighed for både at fremme børnenes sproglige færdigheder og deres begyndende læsning og skrivning. Småbørnslærere bør ikke forsøge at kopiere skolernes formelle læseundervisning. De skal videreudvikle deres egen pædagogik, så den inddrager skriftsproget.

Førskolelærerens og indskolingslærerens viden og erfaringer er centrale elementer, når det gælder om at forebygge læsevanskeligheder. Lærerne må være velinformeret om læsningens forsk-

ningsmæssige fundament. En kombineret støtte fra læreruddannelsesinstitutionen og fra det praktiske arbejde er væsentlig. En vigtig komponent for nyuddannede lærere er støtten fra personlige vejledere, der selv har udvist en vellykket læseundervisning.

Faglig udvikling bør ikke opfattes som noget, der afsluttes ved afgangseksamen fra et læreruddannelsesprogram, eller som noget, der hovedsagelig finder sted i afgangsklasser eller under efteruddannelse. En fortsat støtte fra kolleger og andre fagfolk såvel som regelmæssig selvansøgelse og eftertanke er vigtige elementer i den kompetente lærers livslange udvikling.

Læseundervisning af børn, der taler andre sprog

Det er skolens opgave at opfylde de sproglige behov hos elever med begrænsede færdigheder i engelsk (dansk). Det er vanskeligt at beskrive præcist, hvordan dette skal gøres, fordi elevernes evner og behov er meget forskellige. Komiteen anbefaler følgende retningslinjer:

1. Hvis børn fra sproglige mindretal kommer i skole uden færdigheder i engelsk (dansk), men taler et sprog, hvortil der findes læsevejledninger, undervisningsmateriale og kompetente lærere på stedet, skal disse børn undervises i at læse på deres eget

sprog, mens de tilegner sig færdigheder i det engelske (danske) talesprog. Senere skal de så undervises i også at læse på engelsk (dansk).

2. Hvis børn fra sproglige mindretal kommer i skole uden færdigheder i engelsk, men taler et sprog, hvortil de ovennævnte betingelser ikke kan opfyldes, og hvortil der ikke i det lokale samfund findes et tilstrækkeligt antal elever til at retfærdiggøre udviklingen af kompetence til at opfylde disse betingelser, bør det være den undervisningsmæssige prioritet at udvikle børnenes færdigheder i det engelske talesprog. Selv om der kan anvendes trykte materialer til at udvikle børnenes forståelse af lydene i det engelske sprog samt deres ordforråd og syntaks, er det hensigtsmæssigt at udskyde den formelle læseundervisning, indtil der er opnået et passende færdighedsniveau i det engelske talesprog.

Sikring af tilstrækkelige ressourcer til at opfylde børnenes behov

For at kunne være effektive har skoler med et stort antal elever, der er i farezonen for at få læsevanskeligheder, behov for rigelige ressourcer som f.eks. passende klassestørrelser og et passende forhold mellem antal elever og lærere, undervisningsmaterialer af god

kvalitet og i tilstrækkelige mængder, gode skolebiblioteker og behagelige fysiske omgivelser

Selv i skoler, hvor en stor procentdel af eleverne i de yngste klasser ikke ligger på et tilfredsstillende niveau, kan en veltilrettelagt læseundervisning, der udføres af en kompetent og erfaren lærer, have så god en virkning, at den bringer de fleste af eleverne op på eller endda over klassetrinnet niveau.

Hvis der er tale om ringe præstationer for hele skolens vedkommende, bør en omstrukturering af skolens læseundervisning overvejes som et middel til at forebygge læsevanskeligheder. En løbende faglig uddannelse af lærerne er typisk en vigtig komponent i en velgennemført omstrukturering.

Afhjælpning af behovene hos børn med vedvarende læsevanskeligheder

Selv med en undervisning af høj kvalitet er der nogle børn, der ikke gør tilstrækkeligt gode fremskridt i læsning. Sådanne børn har behov for supplerende undervisning, helst af en specialundervisningslærer, der kan give intensiv undervisning til den enkelte elev eller til elever i mindre grupper. Undervisningen bør koordineres med undervisningen i klassen.

Børn, der har problemer med at lære at læse, har som regel ikke

behov for en undervisning, der kvalitetsmæssigt er anderledes end den undervisning, der gives til børn, der gør gode fremskridt i læsning. Det er oftere tilfældet, at de har brug for vejledning i at anvende forskellige læsestrategier af en, der kan bruge dem med sagkundskab over for det barn, der har vanskeligheder af en eller anden art.

Skoler, der mangler specialundervisningslærere i læsning, bør tage deres behov for sådanne specialister op til fornyet overvejelse for at sikre, at en veluddannet stab står til rådighed med en løbende støtte til skolens klasselærere og med støtte i de tilfælde, hvor der kræves en ekstra indsats over for eleverne.

På det undervisningsmæssige plan er der brug for koordination, således at specialundervisningslærernes indsats kan samordnes med og understøtte klasselærerens undervisning.

Konklusion

De fleste læsevanskeligheder kan forebygges. Men det er et stort og omfattende arbejde, der kræver fuld udnyttelse af den viden, der er samlet i denne rapport. Dertil kommer, at der er mange ubesvarede spørgsmål i forbindelse med læseudvikling. Mens videnskaben fortsat opdager nyt om, hvordan børn lærer at læse, og hvordan lærere og andre personer kan hjælpe dem med det, kan den viden, der foreligger for øjeblikket, udruste vores samfund til at arbejde for højere niveauer af læsefærdighed for store grupper af amerikanske skolebørn.

Det er komiteens håb, at de anbefalinger, der er indeholdt i denne rapport, kan give retningslinjerne for de første vigtige skridt, der skal tages.

Oversat af Lotte Juhl

efter Catherine E. Snow, M. Susan Burns, and Peg Griffin (red.), 1998:

Preventing Reading Difficulties in Young Children

National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, N.W. Lockbox 285, Washington, D.C. 20055

<http://www.nap.edu/readingroom/books/reading>

Artiklen bringes med tilladelse pr. 3. juli 2000 af National Academy Press

Kan man bli klok på läsdebatten och lära något av den?



Slutsatser utifrån en analys av en pedagogisk kontrovers

Av Anita Hjärme

Anita Hjärme analyserer læsedebatten i Sverige igennem tre perioder. Hun viser, hvordan debatten ofte har været mere kendetegnet ved konfrontation end ved meningsudveksling og dialog. Hun påviser også, at diskussionen i begyndelsen stod mellem forskere med forskellige synspunkter, og at den efterhånden bredte sig til lærerplanet, hvor den fik et andet indhold. Det har betydet, at argumenterne i begge lejre har skiftet karakter, og at de endda på afgørende punkter har nærmet sig hinanden. Ud af interessen for en videnssøgende debat er der skabt en ny debat, der bygger broer i stedet for fjendskab.

I en doktorsavhandling, »Kan man bli klok på läsdebatten?« (Hjärme, 1999), som framlades och försvarades vid Uppsala Universitet den 26. mars 1999, penetrerar jag utifrån en kontroversanalytisk modell den läsinlärningsdebatt, som under 1980-talet, utvecklades till en vidare pedagogisk kontrovers, fick en förlamande verkan på det svenska läsfältet. Min avhandlings konkreta studieobjektet är kontroversen som den framträder i tre avgränsade debatter i *Lärartidningen/Svensk skoltidning* 1977-78, 1981 och 1986. Totalt ingår c:a 40 artiklar i min analys.

I det följande refererar jag avhandlingen kort, redovisar resul-

taten och för ett resonemang om vilka slutsatser jag menar att man kan dra för att i framtida läsdebatt undvika låsningar.

Läskontroversen i min avhandling

Den svenska kontroversens polarisering är av samma slag som i den kontrovers som sedan länge funnits internationellt, inte minst i USA. I Sverige har positionerna cementerats t.ex. genom hårda debatter i lärarpress. Kontakter mellan »lägren« har fortsatt ofta haft mer av konfrontation än dialog över sig.

Polarisering av en debatt gör det ofta svårare att föra den nyans-

rat, så att lärare i gemen vill delta i den. Det framgår av lärartiklar i anslutning till den första av de tre debatter i Lärartidningen, som jag analyserat, att många tar avstånd från det sätt att diskutera som teoretiker där tillämpat. Under 1980-talet polariseras dock även praktikerfältet och konflikten blir hård inte bara i tidningsspalterna utan även på många skolor. En del lärare kom att känna sig mobbade, vissa slutade t.o.m. sitt arbete. I förlängningen började lärare undvika diskussion om frågor kring läsinlärning av rädsla för konflikt, debatten tystnade.

Trots risken för en sådan utveckling bör det dock framhållas att kontroverser i sig ger vetenskapssamhället stimulans. De kan innebära viktiga impulser i en forskningsprocess. Centrala frågor kan komma att få ny belysning, argument tydliggöras, finslipas och granskas från nya utgångspunkter. Kontroverser kan även synliggöra ett fälts politiska och etiska komplikationer, vilka annars ofta förbises.

Som utgångspunkt för mina funderingar inför avhandlingsarbetet hade jag två frågor: »Vem har rätt i sakfrågan?» och »Varför är debatten så laddad?« Eftersom jag länge intresserat mig för läsområdet visste jag redan, att det inte

gick att få ett enkelt och entydigt svar på den första frågan. Svaret på den är bl.a. beroende av hur man, utifrån olika metodologiska och vetenskapsteoretiska utgångspunkter, ställer sig till och tolkar forskningsresultat. Tyngdpunkten i min avhandling kom därför att ligga på arbete med den andra frågeställningen och gälla faktorer bakom dynamiken i kontroversen. Att belysa den första frågan kom dock att bli en del av detta arbete.

Det övergripande *syftet* med avhandlingen är att klargöra såväl sakfrågebakgrund som dynamik i den svenska kontroversen och så bidra till att öka förutsättningarna för ett fördjupat, friare och mer fruktbart tankeutbyte om läsinlärning och andra läs- och skrivfrågor.

I ett bakgrundskapitel refererar jag försök i USA att lösa kontroversen utifrån forskning på sakfrågeplanet. Två poler präglar den amerikanska diskussionen: en där betydelsen av »phonics« framhålls och en som kan benämnas »whole language«. Dessa poler kan i Sverige sägas motsvara en pol med mer traditionell läsinlärning med ljudanalys och ljudsyntes och en annan med mer LTG¹-betonad inriktning, där främst förståelsen av det lästa står i fokus. Olika mellanpositioner finns även.

1. LTG betyder Läsnig på talets Grund. (Se Leimar, 1974)

Det analysinstrument som jag använder i analysen av de tre debatterna i *Lärartidningen* är en *kontroversanalytisk modell* i tre steg. Den är inspirerad av Thomas Brantes, professor i sociologi i Lund, och andras arbete med flera olika kontroverser, t. ex. den om hjärndödsbegreppet (Brante & Hallberg, 1989) och den om elöverkänslighet (Brante & Norman, 1995). Dessa kontroverser kan, liksom läsdebatten, anses vara »vetenskapsbaserade«. I sådana kontroverser finns vetenskaplig expertis och vetenskapliga argument på båda sidor, men också andra experter, med t.ex. praktisk grund för sitt expertskap och andra typer av argument, kan delta.

I de tre debatter i *Lärartidningen* som ingår i min analys är *teoretiker huvuddebattörer*, men där framträder även ett lärarperspektiv med delvis andra, mer praktikförankrade, utgångspunkter. Under det skede som min analys omfattar får *praktiker* stegvis mer inflytande i debatterna. Med tiden blir det allt tydligare att teoretiker och praktiker förenas och tillsammans ingår i båda de motsatta polerna.

Förklaringar bakom kontroversladdningar studeras i den kontroversanalytiska modellen utifrån begreppen »*problem*«, det vill i mitt fall säga läsinlärningen, »*osäkerhet*«, i mitt fall uttryckt i motstridiga uppfattningar om läsning

och läsinlärningsmetoder bland forskare, samt »*intresse*«, faktorer som utifrån en individs eventuella lojaliteter och bindningar kan vara drivkraft i en kontrovers.

Resultaten visar att läsinlärningskontroversen på *sakfrågeplanet* främst gäller olika uppfattningar av läsprocessens och läsinlärningsprocessens karaktär och åsikter om vilka följder detta bör få på ett praktiskt läsinlärningsplan.

Vid *den ena polen* hävdas dels läsningens likhet med talet som biologiskt styrd process och dels läsning och läsinlärning som likartade processer. Man refererar t.ex. till läsforskare som Kenneth Goodman, Åke Edfeldt (1982) och till barnspråksforskare som Ragnhild Söderbergh. Som en följd av teoretiska ställningstaganden vid denna pol rekommenderas här LTG som arbetssätt.

Vid *den andra polen* hävdas läsningens grund i en kulturell konvention, ett skriftsystem, som måste läras in. Läsinlärning framstår då som en process med särdrag jämfört med »färdig läsning«. Nybörjaren måste lära sig läsa, innan det går att utnyttja samma process som den som redan kan läsa gör. Man refererar t.ex. till metodjämförande effektstudier, bl.a. den svenska av Jon Naeslund (1956), amerikanska forskningsöversikter t.ex. Jeanne Challs (1967) och aktuella forskningsprojekt på olika

håll i världen, t.ex. nordiska under Ingvar Lundbergs ledning. Vid denna pol drar man slutsatsen att »traditionell läsinlärningsmetod« fortfarande är principiellt användbar. Man framhåller det angelägna i att tidigt klargöra och börja automatisera fonem-grafemsambanden, särskilt i arbete med elever som har svårigheter med sin läsinlärning. Man betonar även att analytiska och syntetiska processer båda är viktiga men med tyngdpunktsskillnader under olika faser i läsinlärningen.

Intressant för mig var att efter mitt analysarbete också kunna konstatera att man på avgörande punkter egentligen är överens. Båda sidor framhåller automatiseringens betydelse, även om man kan antas ha olika åsikter om vägen dit. Man menar även, vid båda polerna, att *läsning* är en meningssökande process. Båda sidor ger också omsorg om den lärande hög prioritet. I debatten betonar man dock i stället tyngdpunktsskillnaderna och framställer dem som väsentliga skiljepunkter.

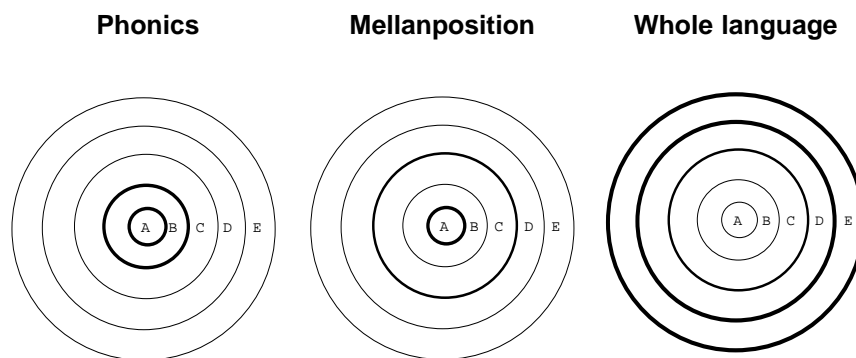
De kontroversdynamiska laddningarna i debatten kan dels knytas till vetenskapsteoretiska och metodologiska motsättningar i vetenskapssamhället mellan olika läsforskningsparadigm, och dels till debattörernas personlighet och till deras mer personliga intressen i form av att t.ex. vilja uppnå eller

behålla förtroende och status bland forskarkolleger och/eller lärare på fältet. De starka retoriska uttryck detta ges i debatterna fungerar som ytterligare bränsle i kontroversen.

Läsinlärningsdebattens *polarisering flyttas* under 1980-talets senare del över *till frågor kring läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. I den debatten kan en biologisk och en social förklaringsmodell urskiljas som grund för olika synsätt både på orsaker till problemen och på specialpedagogiska åtgärder. Motsättningarna kan hänföras till skillnader i synsätt mellan olika yrkesgrupper och mellan olika vetenskapssparadigm. (Bladini, 1994, Solvang, 1998.) Detta visar sig t.ex. i de kunskapsöversikter som utgör bilagor till betänkandet »Att lämna skolan med rak rygg ...«, som Läs- och skrivkommittén, tillsatt av den svenska regeringen, avgav 1997. (SOU 1997:108).

De läsningar som länge präglat den svenska läsdebattens olika frågor kan, menar jag, till stor del ses som ett inkommensurabilitetsproblem. Representanter för två poler talar förbi varandra. De tycks sakna vilja och/eller förmåga att förstå varandra. I min tolkning finns en orsak till detta i att de ser på läsinlärning utifrån helt olika, men i sig rimliga, utgångspunkter. I figur 1 illustreras dessa utifrån debatten i USA. Beroende på i vilken

dimension man tar sin utgångspunkt kommer man att föredra olika arbetssätt i t.ex. läsinlärning.



- A: Läsmetodisk dimension
 B: Lästeoretisk (läsprocessuell) dimension
 C: Inlärningsteoretisk dimension
 D: Vetenskapsteoretisk dimension
 E: Utbildningspolitisk dimension

Figur 1. Olika positioners styrande utgångsdimensioner.

(De starkare markeringarna anger var de olika positionerna har sitt huvudintresse.)

Den egna utgångspunkten i en eller flera dimensioner får styrande verkan inåt i figuren. Problemet accentueras genom att man ogiltigförklarar motståndarens utgångspunkter och de tolkningar som med dem hamnar i fokus. Sammanflätat med detta finns även resonemang om begreppen »helhet« och »del« som om dessa vore absoluta, varandra uteslutande storheter och inte relativa, komplementära och ömsesidigt beroende. Förstärkande på polariseringen verkar även en argumentation av antingen- ellerkaraktär.

Vad kan vi lära av de polariserade läsdebatterna?

I mitt syfte med avhandlingen ligger en önskan att bidra till att öka förutsättningarna för en mer fruktbar svensk läsdebatt. Genom att, så långt jag kunnat, ha synliggjort argument och dynamik i kontroversen samt tänkbara krafter bakom den, så som detta avspeglas i de tre debatterna i Lärartidningen och lever vidare i 1990-talets dyslexidebatt, har jag försökt uppfylla detta syfte.

Det är viktigt för utvecklingen av ett område att man kan föra

konstruktiva och fruktbara diskussioner. Under de senare åren har strävanden att bygga broar mellan polerna blivit påtagliga. Sommaren 1998 publicerades ett sådant dokument i USA. (Snow, Burns, & Griffin, 1998). Också i Sverige finns tankar på att åstadkomma ett konsensusdokument.

Debatter kan drivas på olika sätt och det är väsentligt att beakta att fler faktorer än de redovisade sakfrågeargumenten kan ha inflytande över dynamiken i dem. Det finns debattörer som av olika skäl *vill* polarisera och konfliktladda. Med ett angrepp bestämmer de ibland dagordningen för en debatt. Andra kan därigenom tvingas att försvara ett angripet ställningstagande på motståndarens villkor. Ytterligare andra, den »tysta majoriteten«, skräms av polarisering och höga tonlägen i en debatt och avstår från deltagande.

De debatter som här nämnts cementserade motsättningarna i den svenska läskontroversen. Argumenten formulerades där med avsikten att ogiltigförklara och mistänkliggöra motståndarens ställningstaganden och därmed stärka den egna fronten. En ny och *annan typ av diskussion*, där man ömsesidigt respekterar varandra och försöker sätta sig in i och förstå olika ställningstaganden, måste ha utgångspunkten att man vill öka sin kunskap genom att ta del av andras erfarenheter och kun-

skaper. En sådan strategi har »båda vinner-karaktär« och kan ha såväl idealistiska som pragmatiska skäl. Att tillämpa den förutsätter vilja och förmåga att *distansera sig och växla fokus* för att kunna se välkända delars samspel i andra mindre kända helheter och försöka förstå hur det kan fungera på ett annat sätt än på det för en själv redan kända.

De ovannämnda debatterna ger intryck av att läsinlärningsdebatten rör sig om *antingen-ellerfrågor*. T.ex. anses ofta *antingen* avkodning *eller* förståelse vara viktigt. I stället är det väsentligt att inse att det i verklighetens läsinläring rör sig om *både och*, och att det intressanta är att diskutera avvägning mellan de två och deras funktion i olika läsinlärningsfaser.

Ur praktisk-pedagogisk synpunkt kan man diskutera tyngdpunkter, startpunkter, val av läsinlärningsmaterial och den takt i vilken arbetet med läsinläring skall bedrivas. Den diskussionen bör dock föras utifrån insikten att olika tillvägagångssätt är både möjliga och potentiellt framgångsrika. Enligt min mening är det också berättigat att särskilt peka på att *metodgrepp i sig inte bär på ideologiska laddningar*. Symbolvärden härrör ur sammanhang och laddningarna där svarar aktörerna för.

Likaså handlar det i den praktiska situationen om att beakta

såväl lästeoretiska som psykologisk-pedagogiska faktorer och krav som utifrån måldokumentens värdegrund kan ställas på lärare och undervisning. De olika dimensionerna i figur 1 kräver var för sig ställningstaganden som integrerade kan komma till uttryck på olika sätt i praktiskt handlande. Medvetenheten om detta varierar också bland lärare som tillämpar samma arbets sätt.

Att integrera teorimedvetenhet och praktisk kunskap – ett professionaliseringsmål

Mot bakgrund av de polariserade läsdebatter som var mitt studieobjekt i arbetet med avhandlingen, synes det mig vara viktigt att ge en grund utifrån vilken *lärares professionella självförtroende kan stärkas*. Ett professionellt pedagogiskt praktikerperspektiv måste i sig integrera en kunskap som bygger på erfarenhet med en kunskap som är grundad i flerdimensionell och tvärparadigmatisk teori.

Läraryrkning och effektstudier har lärt oss att det i varje undervisnings- och inläringssituation finns en mängd faktorer, som på olika plan samspelar på ett unikt sätt och styr utfallet. Möjligheten att generalisera ligger, som jag ser det, endast på ett teoretiskt plan och gäller processers allmänna karaktär. Denna generaliserade, principiella kunskap kan inte omsättas i normer som är

giltiga i varje enskild situation, men kan ge vägledning där.

Läraryrkning och fortbildning måste ge lärare *en bred bas utifrån vilken man kan förstå olika teoretiska ståndpunkter och till vilken man kan relatera sin intuitiva praktikerkunskap*. Jag tror att det både i utbildning och i debatter om läsmetodiska frågor kan vara fruktbart att mer än hittills lägga vikt vid *likheter i olika tillvägagångssätt* och att därefter positivt och på djupet försöka förstå och diskutera *grunden för skilda ställningstaganden*. I likheterna torde väsentliga faktorer att beakta allmänt i läs- och skrivundervisning finnas. I försök att djupare förstå de skilda ställningstagandena skulle en vidare, mer mångfacetterad, kunskap om läsfältets frågor och olika möjliga svar på dem kunna erövas.

En fördjupad kunskap om olika delars funktion i skilda praktiska helheter och *medvetenhet om också det egna arbetssättets syftning*, dess teorianskningsmöjligheter och dess frihetsgrader i förhållande till olika praktiska handgrepp, skapar bättre förutsättningar för konstruktiva, kunskapsskapande diskussioner lärare emellan. Så kan även lärares förmåga att överväga, göra, prövande analysera, uttrycka och motivera egna avvägningar för det praktiska arbetet stärkas.

Kunskapsökande diskussioner mellan företrädare för olika arbetssätt kan ge båda parter nya och på olika sätt, beaktansvärda kunskaper. De kan öka medvetenheten om såväl svaga som starka sidor i det egna arbetssättet och leda till att detta utvecklas vidare och kan användas mer flexibelt och anpassas till fler inlärningsituationer.

I lärares yrkesutövning måste tid och kraft för en fortgående fördjupad reflexion över och analys av den egna praktikens plus och minus finnas. Lärare borde också i högre grad få chans att relatera aktuell forskning till sin egen praktik, förstå hur det de själva har erfarenhet av, problem de själva funderat på, kan forskningsanknytas.

Saknas teorikunskap, analysförmåga och tid för reflexion blir förenklingar ofta slagträn i debatter om pedagogisk praktik och argumenten får antingen-ellerkarakter. Alltför ofta har min egen lärargeneration först efteråt förstått att sådana ställningstaganden lett till att »barn slängts ut med badvattnet«.

Vad gäller läsinläring kan det t.ex. inte, som i en del av inläggen i de läsdebatter jag studerat, implicit handla om antingen *struktur* eller *flexibilitet*. Struktur måste

präglade tankesättet. Utifrån det kan undervisningssituationen, i samspel mellan lärare och elever, formas flexibelt gentemot individer. Jag menar även att devisen »en metod till varje elev« är ett exempel på förenklad slagordsnivå.

Det centrala borde inte vara att känna till olika metoders ytplan och, efter stundens ingivelse blanda dem eller bjuda dem i olika tappningar till olika elever. Fastmer borde det vara att medvetet och positivt välja arbetssätt, sätta sig in i det så att man förstår hur syntetiska och analytiska processer där är representerade och samspelar och utifrån detta se vilka variationsmöjligheter ens arbetssätt erbjuder, så att man kan bli allt bättre på att med flexibilitet utnyttja det i olika situationer.

Som redan framhållits leder ett sådant förhållningssätt till att ens kunskap om den egna praktiken och dess teoretiska bakgrunder kontinuerligt fördjupas. Det leder också till en bättre analysförmåga att applicera på olika andra arbetssätt och en därigenom ökad kunskap också om dem.

Ur detta kan intresse för en kunskapsvidgande debatt födas, en debatt, som bygger broar istället för att som hittillsvarande debatter ofta skapa polarisering, fiendskap och förlamning.

Litteratur

- Bladini, U.-B. (1994). *Läs- och skrivsvårigheter – ordblindhet – dyslexi. En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik. (Specialpedagogiska rapporter Nr 2.)
- Brante, T., & Hallberg, M. (1989). »Kontroversen om dödsbegreppet.« *Tidskrift för vetenskapsstudier (VEST)*, 6, (1) 4-29.
- Brante, T., & Norman, H. (1995). *Epidemisk masspsykos eller reell risk? En sociologisk studie av kontroversen kring elöverkänslighet*. Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Chall, J.A. (1967). *Learning to Read: The Great Debate*. New York: McGraw-Hill.
- Edfeldt, Å.W. (1982). *Läsprocessen. Grundbok om läsning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelunds förlag.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: LiberLäromedel.
- Naeslund, J. (1956). *Metodiken vid den första läsundervisningen*. Stockholm: Svenska Bokförlaget/Norstedts.
- Solvang, P. (1998). Velferdsstatens problemlogikk i lys av en debatt om dyslexi. *Sociologisk forskning*. (2), 21-40.
- Snow, C.E., Burns, S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. Washington DC: National Academy Press.
- SOU 1997:108. »Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter.« Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Anita Hjälme er fil. dr., universitetslektor i pædagogik ved Institutionen for utbildningsvetenskap ved Högskolan i Gävle.

Vägen till skriftspråket

Den första läsinlärningen i ljuset av aktuell forskning



Stora förändringar i barns uppväxtvillkor och nya forskningsresultat manar oss att nu stanna upp och begrunda frågor om läspedagogik utan onödig polemisk hetta. Barnets väg mot skriften är en väg med dubbla spår som löper tätt samman och förutsätter varandra. Det ena spåret gäller läsningens tekniska side – avkodningen av skriften; det andra spåret gäller förståelse, förmågan att skapa mening. Artikeln granskar närmare de olika avvägningsproblem man ställs inför i den första läsundervisningen.

Av *Ingvar Lundberg*
Göteborgs universitet

Skolans viktigaste uppgift är att se till att alla barn lär sig läsa. I dag är den uppgiften mer angelägen än någonsin, eftersom skriftspråket får allt större betydelse i arbetslivet och samhällslivet samtidigt som alltför många människor lämnar skolan med otillräckliga läsfärdigheter.

Debatten om den rätta metoden i den första läsundervisningen har tidvis haft en påfallande hetta, vilket kan ses som ett uttryck för den stora vikt man tillmäter goda läsfärdigheter. Tyvärr har emellertid debatten också lett till en extrem polarisering av ståndpunkter som i grunden inte gagnat arbetet i skolan. Dessbättre har verkligheten kunnat bidra med en bättre balans. Det finns knappast någon

företrädare för en extremt ljudinriktad läsundervisning som på allvar skulle hävda att meningsfulla upplevelser inte skulle vara viktiga vid läsning eller att läsandets lust och glädje inte betydde något. Det finns inte heller någon företrädare för en helt förståelseinriktad metodik som i praktiken inte försöker utnyttja det alfabetiska systemets möjligheter vid identifiering av skrivna ord. Dessutom kan nu läsundervisningen bygga på en gedigen fond av systematiskt vetande som byggts upp av en livaktig läsforskning.

I denna artikel har jag ingen önskan om att höja den polemiska temperaturen. Möjligen kan jag utifrån en forskares perspektiv demonstera hur onödigt tillspetsad

debatten tidvis varit. Barnets väg mot skriften är en väg med dubbla spår som löper tätt samman och förutsätter varandra. På mitt begränsade utrymme och för att inte tynga framställningen avstår jag från att fortlöpande referera till olika forskningsrön och undersökningar, men i slutet lämnar jag en lista på viktiga referenser som stöder mitt resonemang.

De första stegen är särskilt viktiga

För somliga barn är det svårt att lära sig läsa. Det finns stor risk att det kan gå snett i det avgörande skedet när man skall förstå hur det egentligen går till att läsa, när man skall knäcka den alfabetiska koden. Om man blir förvirrad då och upplever vanmakten att inte kunna, att inte förstå, kan man lätt drivas in i en ond cirkel, där nederlag föder nya nederlag, där man tappar tron på sin egen förmåga och där man helst vill fly från alltsammans. Skolan måste göra allt för att förhindra detta. En genomtänkt metodik och engagerade lärare kan här få avgörande betydelse för barns fortsatta skolgång och kanske för resten av livet.

Barns tidiga möten med skriftspråket måste bli meningsfulla, glädjefrika och samtidigt så noggranna och systematiska att misslyckanden kan undvikas. I Sverige liksom i Finland kan vi bygga vi-

dare på en lång och framgångsrik tradition som inneburit att svenska och finska skolbarn läser bättre än barn i de flesta andra länder. Stora förändringar har emellertid skett i det svenska samhället under de senaste årtiondena, förändringar som också djupt ingripit i barns uppväxtvillkor. Otivivelaktigt har dessa förändringar också konsekvenser för arbetet i skolan.

En ökad invandring har gjort att vi har fler barn än någonsin som talar ett annat språk hemma än i skolan och som lever på ett annat sätt än svenska barn. En stor arbetslöshet har skapat otrygga förhållanden för många barn. Ökad familjesplittring och ökad inflyttning till storstadsområdena har också bidragit till otryggheten. Datoriseringen och ny kommunikationsteknik, t.ex. mobiltelefoner och internet, tillsammans med nya TV-kanaler, video och dataspel är andra faktorer som förändrat livet för många familjer. En majoritet av barnen har numera också flera års erfarenheter av offentlig barnomsorg och förskola när de kommer till skolan. Hur möter vi dessa nya behov som förändringarna i barns villkor skapat?

En annan anledning till att vi nu behöver stanna upp och begrunda frågor om läspedagogik är att forskningen om läsning och läs- och skrivsvårigheter har varit särdeles livaktig under 1990-talet. En

lång rad undersökningar har gett bekräftelser på sådant som man bara anade tidigare: Lässvårigheter kan effektivt förebyggas med en planmässig undervisning som hjälper barnen att förstå den alfabetiska skriftens princip.

Barn är olika

En nybörjargrupp i dag kan inrymma barn med de mest skilda förutsättningar – en del är trygga, lugna och nyfikna; de är uppfyllda av god självförtroende och entusiasm inför allt de skall få lära sig. Många har redan kommit långt i sin läsutveckling och läser nästan flytande; föräldrarnas dagliga högläsning har gett dem ett stort ordförråd och en känsla för skriftspråkets egenart. Andra barn som kommer till skolan är otrygga, oroliga, okoncentrerade, högljudda eller alltför tillbakadragna och rädda. Deras ordförråd är torftigt, och föreställningarna om läsning och skrift är mycket diffusa. De känner bara igen några enstaka bokstäver; ingen har läst godnattsagor för dem hemma; dagstidningar, tidskrifter och böcker är en sällsynthet i deras tillvaro; de har inga vuxna förebilder som visar värdet och glädjen av att läsa.

Läraren står nu inför den mycket vanskliga uppgiften att ge alla barn det stöd och den stimulans som de behöver inför mötet med skriftspråkets krav.

Det är många lärares erfarenhet att det numera finns ganska många nybörjare som behöver en mycket långsam och försiktig färd in i skriftspråket, och att de läromedel som används ofta är för svåra, går fram i för snabb takt eller är alltför osystematiska. Att gå försiktigt fram innebär dock inte att barnen skall förhindras att så tidigt som möjligt få uppleva läsningens mening och glädje utifrån dem blygsamma färdighetsnivå som de uppnått. Jörgen Frost har särskilt pekat på betydelsen av att minimera längden på den s.k. »foundation period« eller själva grundläggningen av läsningen tekniska sida.

Barnen som kommer till skolan är inte bara 20-25 enskilda individer, var och en med sin egenart och sina speciella förutsättningar. Det är också en grupp som i samverkan och i socialt samspel skall förstå sin värld; det är fråga om en meningsskapande gemenskap där alla kan ge sitt bidrag.

Läraren står inför den svåra avvägningen mellan att avpassa undervisningen till varje enskilt barn och att ta tillvara den kollektiva kraft som finns samlad i en grupp ivriga nybörjare. Den andra svåra avvägningen som läraren ställs inför gäller läsandets lust, glädje och mening å ena sidan och läsandets tekniska avkodning å den andra sidan. Jag skall komma tillbaka till dessa avvägningar.

Men först bör vi se närmare på vad som egentligen gör att en del barn har så svårt att bli goda läsare.

För en del barn går läsinlärningen lätt

För många barn blir den första läsinlärningen i skolan en ganska lätt uppgift. De kan redan många bokstäver och är mycket nära att förstå hur man kan läsa ut ord från en grupp bokstäver. Och har man väl fattat hur det alfabetiska systemet fungerar, så har man faktiskt en mycket effektiv metod som gör att man kan gå vidare på egen hand. Barn som har nått så långt i sin läsutveckling går omkring och läser på allt som kommer i deras väg – skyltar, järnluckor i gatan, varunamn, rubriker i tidningar, etiketter, anvisningar etc. Hela tiden får de övning och stärker därmed sin färdighet och känner glädjen över att vara på väg att bemästra något som de inte kunde tidigare. Denna känsla av att kunna är en mäktig källa till tillfredsställelse och sporrar till fortsatt övning. Observera att ordens innebörder inte nödvändigtvis måste vara viktiga för barnen i detta skede. Så t.ex. är tillverkaren av gatans järnluckor inte en central fråga i barnens liv. Däremot är det lustfyllt i sig att få pröva sin förmåga och kunna läsa ut namnet på tillverkaren, t.ex. TIERP. En sådan självinstruktion kan för många barn få större omfattning

än den tid man ägnar åt läsning i skolan.

För dessa lyckligt lottade barn spelar nog undervisningsformen i skolan inte så stor roll. De lär sig i stor utsträckning på egen hand läsandets teknik och uppnår snart säkerhet och flyt vilken metodik läraren än använder. Det som är särdeles viktigt för dessa barn är emellertid att de redan från början får erfara läsandets lust och glädje, att skriften i omgivningen får liv och blir till tal, att läsandet ger nyckeln till en värld av fantasi, spänning, kunskap, äventyr och glädje. Här är lärarens ansvar stort när det gäller att grundlägga ett bestående intresse för läsning.

Några barn har stora svårigheter att lära sig läsa

Uppläggningsen av den första läsundervisningen blir, som vi redan framhållit, helt avgörande för en del barn. De har stora hinder att övervinna innan de förstår hur talade ord kan delas upp i små bitar, konsonantljud och vokalljud, och hur dessa bitar (fonem) kan avbildas med bokstäver och hur sekvenser av tecken från vänster till höger kan bilda ord som ger mening och innehåll. Här gäller det att gå varligt fram med en läsundervisning som är genomtänkt, systematisk och avpassad till varje barns nivå och utvecklingstakt, en läsundervisning som bygger på vetenskaplig grund.

Som vi redan nämnt har forskningen om läsprocessen varit mycket livaktig under det senaste årtiondet, och vi vet nu mycket om vad som sker och varför det kan gå snett. Det som vi bara intuitivt anade för tio år sedan har nu fått en rad vetenskapliga bekräftelser. Nu är det t.ex. helt klart att barn som inte kommit tillräta med den alfabetiska koden och identifierar ord långsamt och med stor osäkerhet får stora svårigheter att förstå texter. God ordidentifiering är således en förutsättning för god läsförståelse. Medvetenhet om talade ords ljudmässiga uppbyggnad är i sin tur en förutsättning för god ordavläsning.

Tal och skrift är olika

Vad är det då som gör läsinlärnin- gen så svår för en del barn? Människor lär sig tala tidigt utan planmässig undervisning. Så länge man får vistas bland andra människor finns det ingenting som kan stoppa talspråsutvecklingen (bortsett från dövhet eller svåra hjärn- skador). Att lära sig tala är således lika naturligt som att lära sig gå. Det är inte alls lika självklart och naturligt att lära sig läsa och skriva. Idén att med grafiska symboler fånga in det undflyende talet, fästa språket på papper och kunna be- vara det till eftervärlden har inte funnits mer än några tusen år. Och det är först i vår tid och i vår del av världen som de flesta vuxna ge-

nom skolundervisning blivit läs- kunniga. Fortfarande finns det nästan en miljard analfabeter i världen, av vilka många dagligen och stundligen exponeras för skrift i omgivningen utan att de lär sig läsa.

Vår alfabetiska skrift är kopplad till eller kan sägas vara en kod el- ler snarare ett chiffer för det tala- de språket. Denna kod är sådan att de flesta människor måste få väg- ledning om hur det hela fungerar. Vi skall nu se efter hur den koden är beskaffad. Bokstäverna på pap- peret ligger ordnade i prydligt grupperade rader med varje bok- stav klart åtskild från andra bok- stäver. Orden skiljs åt med tydliga mellanrum. När man talar blir det helt annorlunda. Man stöter inte ut ett ljud i taget, utan talet flyter fram i en melodisk ström där de enskilda ljuden glider i varandra, påverkar varandra och till och med försvinner i varandra. »Lundberg« låter mer som »Lumbär«, »natur- ligtvis« kan bli »natutvis« eller rentav »nas«. Ofta finns ingen li- ten paus som markerar ordmellan- rum eller ny mening. Denna flyk- tiga men ändå meningsbärande ljudström har man fångat in i skriften, fryst i tiden och lagt fast i väl avgränsade enheter. Varje ords uppbyggnad är tydligt och de- taljerat markerad med en sekvens av åtskilda bokstavstecken.

När en talare sänder ut språk- ljud i luften med sitt talorgan

handlar det om att man format »gester« med munnen och tungan. Flera delar av talorganet är i gång mer eller mindre samtidigt. På så sätt kommer flera segment (fonem) ut samtidigt när man talar. När man t.ex. säger ordet »bok« så har man redan rundat läpparna till vokalljudet [o] innan eller samtidigt som man formar [b]-ljudet. Dessutom har [k]-ljudet kommit i gång långt innan man är färdig med [o]-ljudet. På detta sätt kommer alla tre byggstenarna i ordet ut i luften nästan parallellt. Detta kallas *samartikulation*. Man skulle kunna säga att talaren spelar upp en polyfon orkester där fler melodier är i gång samtidigt.

Varför skall det vara så här krångligt? En stor fördel är att man på detta sätt kan få upp en hög talhastighet, vilket kan vara bra när man skall hänga med i snabba skeenden i omvärlden. Man kan tala fullt begripligt med en talhastighet på 10-20 fonem per sekund, vilket inte skulle vara möjligt om man frambringade ett ljud i taget, ungefär som om man trädde upp pärlor på ett snöre.

Att »knäcka« den alfabetiska koden

De flesta västerlänningar som besöker storstäder i Japan eller Kina lär sig inte hur skrivsystemen fungerar genom att bara gå omkring och se på skyltar och anvisningar. För små barn finns det inte heller

något naturligt och enkelt sätt att förstå vårt skrivsystem. Det räcker alltså inte med att bara se andra läsa eller att vistas i en miljö där bokstäver är rikligt förekommande. Alfabetet är ju en helt godtycklig mänsklig konstruktion. Att våra bokstäver råkar se ut som de gör är ingen tvingande naturnödvändighet utan bara en konvention, en överenskommelse i vår kultur. I andra kulturer kan det se helt annorlunda ut.

En nybörjare har ingen spontan grund för att förstå att ordet »bok« innehåller tre olika segment. Som vi redan påpekat hör barnet en ljudmässig helhet. När ordet yttras tänker barnet direkt på ordets innebörd. Man kan inte utan vidare lyssna sig till ordets uppbyggnad. Samartikulationen gör att segmenten inte går att skilja från varandra. Det hjälper inte ens att säga »buh ooo kuh«. Det blir något helt annat och låter inte som »bok«.

För att kunna läsa räcker det således inte med att bara kunna bokstäverna. Att snabbt uttala bokstavsnamnen ger inga ord – det går inte ens med bokstavsljuden. Skriftspråkets kod kräver en djupare insikt av barnet. Det är avkodningen av de skrivna orden som är den stora utmaningen för nybörjaren. »Vad står det här?« frågar barnet.

Barnet måste förstå att talade ord kan delas upp i mindre seg-

ment eller fonem. Att nå fram till de abstrakta, otillgängliga och svåråfångade fonemen i ett ord är således inte en fråga om att bara lyssna – man måste bli medveten om ordens uppbyggnad.

En massiv forskning har under de senaste årtiondena demonstrerat att medvetenhet om ords uppbyggnad är en avgörande förutsättning för framgång i läs- och skrivinläringen.

Av någon anledning, som vi ännu inte helt förstår, tycks en del barn ha särskilt stora svårigheter att nå fram till denna språkliga insikt. Och utan denna insikt går det inte så bra att lära sig läsa. Ibland blockeras barnen från att bli medvetna om ords uppbyggnad av den enkla anledningen att deras inre föreställningar om hur orden låter saknar detaljskärpa. Det hörs på deras diffusa uttal av många ord (»jogöbbe« i stället för jordgubbe, »källan« i stället för källaren, »hårferschörska« i stället för hårfrisörska, »pogram« i stället för program). De har heller inte lätt att skifta uppmärksamheten från vad ord betyder till hur de låter. Dessa barn har ett bristfälligt »ordsinne« vilket inte behöver vara en fråga om dåligt förstånd eller bristfällig stimulans i hemmen. Det finns faktiskt högt begåvade och kreativa människor som denna förargliga brist på ordsinne.

Barn som får stora svårigheter med att lära sig läsa har alltså ofta en försenad och bristfällig utveckling av sitt sinne för språkljuden (fonologisk utveckling). Man talar här gärna om *dyslexi*, vilket alltså är fråga om en viss läggning, ofta medfödd, som gör att det är svårt att bli vän med de skrivna orden. I nästan varje nybörjargrupp brukar det finnas några barn med en sådan läggning.

Om inte problemen är alltför stora kan en genomtänkt undervisning bana väg för dessa barn så att de förstår hur den alfabetiska koden är beskaffad så att de kan gå vidare i sin läsutveckling. Utan en sådan undervisning är det en stor risk att barnen tidigt drivs in i onda cirklar, där nederlag föder nya nederlag. Skriften blir hotfull, något som man helst skall försöka undvika. Men ju sämre talang man har för något desto mer måste man öva för att uppnå god färdighet.

När man inte förstår att talade ord kan delas upp i fonem och att dessa fonem är avbildade med bokstäver så kan man inte heller gå vidare på egen hand och öva upp sin färdighet. Man sitter låst i sina ordbilder och kan inte gå vidare, eftersom minnet i längden inte räcker till för att komma ihåg alla ordbilder. Barnen behöver nu en noggrann och systematisk vägledning för att förstå hur skriftspråket egentligen fungerar. De be-

höver förstå hur talade ord kan delas upp i fonem.

Vissa fonem är svårare att komma åt än andra, t.ex. konsonanter som b, p, d, t, g, och k, vilka alla bildas som snabba, explosiva ljud som nästan är omöjliga att separera från ljud som ligger intill. Vokaler samt konsonanter som man kan dra ut på blir lättare att hantera, t.ex. r, l, s, m, n, v. Vidare är ljuden i början av ord lättare att komma åt än ljuden inne i orden. Vi vet också att grupper av konsonanter, t.ex. kr, bl, sp, mj eller str är svåra att komma tillrätta med. I en systematisk och genomtänkt planerad undervisning börjar man naturligtvis med sådant som man vet är lättare att klara av innan man går vidare till de svårare momenten.

Svenskan och i viss mån också danskan har ett jämförelsevis regelbundet skriftspråk. Till skillnad från engelskan är det stor överensstämmelse mellan ljud och bokstäver. Vi har c:a 35-40 olika fonem i svenskan. Flertalet av fonemen har bara tilldelats en bokstav (undantag är t.ex. ng, sj, tj). När man fattat att talade ord kan delas upp i fonem blir därför nästa steg inte så svårt – att koppla ihop fonem och bokstäver. Då har man förstått hur det egentligen går till när man läser. Men det finns också mer komplicerade regelbundenheter av högre ordning där man måste ta hänsyn till positio-

ner, sekvenser och ordens morfemiska uppbyggnad. I engelska är komplikationerna särdeles många. Att många engelskspråkiga pedagoger frestats att gå förbi problemen och i stället utgå från hela ord och meningar är kanske begripligt men borde inte vara mönsterbildande för skandinaviska läspedagogik.

Läsning är en fråga om både avkodning och förståelse

Att lära sig läsa innebär inte att man först lär sig en bokstav i taget och kommer fram till hur avkodning går till, och sedan så småningom kan man få möjlighet att möta sammanhängande och meningsfulla texter. Läsning är en fråga om både *avkodning*, identifiering av skrivna ord, och *förståelse*. Och detta gäller redan från början. Det är först när man förstått innebörden av ett ord som man ljudat sig igenom, först när man gjutit liv i ljudföljden som man kan tala om egentlig läsning.

I sällsynta fall kan man träffa på gravt förståndshandikappade barn som kan läsa ut ord snabbt och säkert. Men de har ingen aning om innebörden i orden. Skillnaden mellan avkodning och förståelse blir också uppenbar när vi tänker på hur det kan vara någon gång när vi läser högt för barn. Läsandet tycks gå fint; barnen lyssnar ju uppmärksam. Men vi har ingen aning om vad vi läser

eftersom våra tankar glidit iväg till något helt annat.

Läsningen har således två sidor, avkodning och förståelse, som hänger tätt samman.

Så småningom och efter många möten med de skrivna orden kan barnen identifiera orden direkt utan mödosam analys. Orden blir, precis som när man lyssnar, genomskinliga; man går direkt till deras innebörd. Man behöver inte anstränga sig för att identifiera de skrivna orden. Man kan helt enkelt inte undgå att se vad som står. En sådan automatiserad nivå på läsningen tar tid att uppnå. Den kräver många och fruktbara möten med skrivna ord. Men man kan aldrig gå förbi grundkravet, att vår skrift är alfabetisk, vilket innebär att de talade språket är kodat på ett sätt som man måste förstå om man vill bli en god läsare och skrivare. Under hela skoltiden och livet igenom möter vi nya ord i skrift som vi måste kunna identifiera. Vi måste veta hur ord är uppbyggda för att kunna stava dem när vi skriver. Att behärska den alfabetiska koden är således ett ofrånkomligt krav. Det är vår skyldighet att hjälpa alla barn att klara detta krav.

Genom att många ord återkommer gång på gång i olika kombinationer allt eftersom man går fram tar man viktiga steg mot en automatiserad identifiering av orden. Automatisering av läsningen

är inte något som sker med alla ord på en gång när man väl har knäckt koden. Det är något som sker gradvis och först bara gäller de vanligaste orden. Men det är viktigt att processen kommer i gång, att barnet får uppleva att verkligen bemästra något som man inte kunde förut, att få känslan av att det är flyt i det man gör.

Att lära sig saker är inte bara en individuell angelägenhet; det är något man gör tillsammans. Skriftspråkets hemligheter och möjligheter lär man sig förstå genom samtal och undringar i grupp och möten med andras uppfattningar. Bilder att samtala kring bygger upp gemenskap och gemensamma begrepp och föreställningar. Språket får i samtalen om bilderna vingar att överskrida gränserna för här och nu: nya världar av kunskap, fantasi och möjligheter öppnas.

En sådan meningsskapande verksamhet kan komma igång långt innan barnen kan läsa på egen hand.

Den tidigaste fasen i läsutvecklingen.

I de tidiga faserna av barns läsutveckling känner de igen många ord genom att utnyttja ledtrådar i omgivningen. Skyltar för hamburgare, glass eller läsk identifierar man lätt, inte genom de bokstäver som bygger upp orden, utan ofta genom ordens yttre form eller logo,

t.ex. gula bågar, slängarna på C i Coca Cola, skyltarnas design och färg samt den omgivning i vilken man finner skyltarna. Vi skulle kunna säga att i början »läser« barnen omgivningen snarare än orden.

Efter hand lägger barnen märke till fler detaljer i orden. Men de ser på dem som bilder och kommer ihåg dem på hur långa de är eller på deras allmänna form eller på vissa bokstäver som de känner igen till utseendet. Ännu har de ingen analytisk hållning till de skrivna orden, d.v.s. de har ingen känsla för hur orden är uppbyggda. Genom egna försök att skriva och genom vuxnas eller äldre syskons uppmuntran börjar de ana något om skriftens idé, bokstäverna är på väg att få liv. Ibland skriver de med tungan lika mycket som med pennan. Ordens ljud och form börjar uppmärksammas. Man hör vilket ljud orden börjar på, man anar hur bokstäverna kan avbilda dessa ljud. Nu kan barnen börja utnyttja ledtrådar i orden själva för att komma fram till vad det är för ord som är skrivet. Men fortfarande spelar sammanhanget, både det språkliga och den yttre situationen, en avgörande roll. Det är emellertid inget långsiktigt stöd att uppmuntra barnen att hålla fast vid en gissningsstrategi där sammanhanget utnyttjas maximalt. En god läsare behöver inte utnyttja kontexten, sammanhan-

get för att identifiera skrivna ord. Det är således viktigt att tidigt hjälpa eleverna att utnyttja den information som finns i själva det skrivna ordet för att komma fram till vad det står.

Redan långt innan barnen har klart för sig hur det alfabetiska systemet fungerar kan de ändå genom aktivt deltagande i bokläsning ta viktiga steg mot skriftspråket, steg som också banar väg för att komma tillrätta med koden.

Mötet med en ny bok kräver emellertid förberedelser. Genom samtal, dramatiseringar eller studiebesök kan barnens beredskap inför mötet med en ny text utvecklas.

Det meningsskapande samtalet skall väcka till liv barnens föreställningar, kunskap och känslor inför det som skall tas upp i den kommande texten. All läsförståelse handlar om att koppla ihop det man redan vet och förstår med något nytt som möter en i texten. I samtalet kan alla få komma till tals, även de barn som ännu inte kommit så långt i sin läsutveckling. De har säkert varit med om något som kan bidra till den gemensamma förförståelsen av det område som texten skall behandla. Man måste dock här vara på sin vakt så att man inte berövar eleverna den friska glädje eller den nyhets känsla som det första mötet med texten kan ge. Här är det ock-

så viktigt att ta upp några ord som man vet att en del barn inte förstår.

Det är viktigt att uppläsningen sker med inlevelse, rätt tempo med levande satsmelodi och pauseringar som både fångslar och ger utrymme för barnen att få fatt i innebörden. Man kan också stanna upp någon gång, förklara, reda ut och knyta an till barnens erfarenheter såsom de kommit fram i det förberedande samtalet.

Eleverna kan under läsningen stimuleras till en mer aktiv hållning till texten genom att t.ex. be eleverna tänka framåt: »Vad tror Ni kommer att hända nu?«

Den som försöker förutsäga eller åtminstone undrar över vad som skall inträffa, och som går bortom den givna informationen i texten, har en aktiv och medskapande hållning till texten. Ett sådant medskapande bör man försöka stimulera hos alla barn redan från de allra första mötena med texter. Så småningom kan barnen få börja öva sig att själva ställa frågor till texten och på så vis utveckla insikt och medvetenhet.

Uppläsningen får bilda utgångspunkten för en ny samtalsomgång som är direkt inriktad på texten. Huvudpersonerna identifieras, beskrivs och karakteriseras. Händelseförloppet klargörs. Barnen får jämföra sig med personerna i boken. Man kan också ställa frågor där svaret står inte i texten. Man

måste förstå ändå. Att läsa mellan raderna är typiskt för all läsning.

När man tror att barnen förstått texten, levt sig in i händelseförloppet och kanske identifierat sig med huvudpersonerna så har de en referensram och en utgångspunkt för det egna läsandet. I de första böckerna behöver det inte finnas mycket text. Bilderna ger i stället ett starkt tolkningsstöd och ledtrådar för att komma ihåg det vi läste tillsammans. Nu vet alla vad det handlar om. De har förväntningar och hypoteser om vad de skrivna orden står för på samma sätt som vi tidigare beskrev som något typiskt för små barn i den första fasen av läsutvecklingen. De kan läsa av omgivningen snarare än orden själva. Sammanhanget blir helt avgörande för att de skall kunna identifiera de skrivna orden. Bilder och text samspelar och bildar en helhet. Bilderna skapar stämningar, ger miljö känsla och hjälper till att karakterisera personerna.

Genom texterna får barnen tidigt upplevelsen av skriftspråkets möjligheter. Boken öppnar en värld av fantasi, spänning, munterhet och mystik. Även om barnen ännu inte kan läsa riktigt så har de rätt att få nalkas skriften på ett levande sätt. Men parallellt därmed måste läsandets teknik få utvecklas. Då behöver barnen en noggrannare och framför allt mer systematisk vägledning för att

förstå hur skriftspråket egentligen fungerar.

Ibland hör man uppfattningen att arbetet med språkets formsida kan blockera barnets naturliga språkliga kommunikation där man är inriktad på verkligheten och inte på hur ord låter eller ser ut i skriven form. Dessa farhågor har emellertid inget stöd i forskning eller erfarenhet. Att undersöka hur ordet »bil« är uppbyggt kan knappast innebära någon risk för att barnet inte längre skulle förstå vad en bil är. De två spåren på väg mot skriften går åt samma håll.

Det aktiva, medskapande arbetet med meningsfulla texter står på inget sätt i motsättning med ett mer systematiskt arbete med den alfabetiska koden, då man undersöker ords ljudmässiga uppbyggnad, då man noggrant lär sig skriva bokstäver och ord och då man förvärvar ett mäktigt självinstruerande instrument för den fortsatta inläringen på egen hand.

Vad betyder orden?

Små barn har ett fantastiskt inlärningsprojekt framför sig. När de som vuxna går ut i livet bör de kunna förstå åtminstone 40-50 000 ord (inklusive böjningsformer). Det handlar om närmare 3 000 ord per år i genomsnitt eller nästan 10 nya ord om dagen. Hur är detta möjligt?

När barn kommer till skolan är det lätt att överskatta deras ordförråd, eftersom de flesta barn talar ganska rent och kan föra ett vettigt samtal i naturliga situationer. Men många samtal bärs upp av tonfall, blickar, ansiktsuttryck, pekningar och gester. Den yttre situationen, den icke-språkliga ramen förtydligar och snävar in tolkningen och kräver inte så många olika och specifika ord. Man behöver alltså inte vara så tydlig rent språkligt. Ofta räcker det med att säga ord som »den«, »där«, »hit«, »dit«, »han«, »hennes«, »grej«, »oh« åtföljda av pekanden och gester. Situationen tillsammans med gesterna klarar ut vad det är fråga om. Sådana naturliga samtalssituationer där deltagarna är tätt inpå varandra och samtalet kretsar kring det som händer just nu och just här ger ingen riktigt bra grund för utvecklingen av ordförrådet.

TV-program och filmer ger inte heller tillräcklig stimulans för ordförrådets utveckling. Här är också språket ofta situationsbundet och ackompanjeras hela tiden av förklarande bilder.

Den mest verkningsfulla pådrivaren av en god utveckling av ordförrådet är faktiskt skrivna texter. Även i texter och böcker skrivna för barn finner man många ord som inte är så vanliga i språket. Det är ord som barnet inte förstår vid det första mötet; vid andra mötet klarnar kanske innebörden

något; vid det tredje mötet börjar man ana innebörden etc., tills man har en ganska klar föreställning om vad ordet har för betydelsemöjligheter i olika sammanhang.

För att man skall kunna förstå en text får inte alltför många ord vara okända. Då snubblar man för ofta och riskerar att förlora sammanhanget. Och när man inte begriper och inte får ut någonting av läsningen är det lätt att ge upp. Nu riskerar man att gå in i en riktigt ond cirkel. Mitt ordförråd räcker inte för att förstå texten. Men ordförrådet utvecklas genom textläsning. Om man undviker läsning får man alltså problem med att utveckla ordförrådet. Och då kan man ju inte heller förstå texter. Genom läsning vidgar man sin värld och förstår tillvaron bättre. Den som inte läser kan inte på något enkelt sätt kompensera detta genom att titta på TV. Här presenteras omvärlden oftast på ett alltför färdigserverat och ofta uppstyckat och osammanhängande sätt. Den som inte läser får således både en sämre ordförråd och en sämre kunskap om världen. Därmed riskerar man att efterhand framstå som mindre vaken och begåvad.

Mot den här bakgrunden framstår det som alldeles nödvändigt att hjälpa alla barn att både bli goda läsare och läsare som tycker om att läsa. Betydelsen av de första mötena med egna böcker kan

inte överskattas. Det är också viktigt att barnen får en balanserad färd på de två spåren mot läsning, och att stödet i denna färd ges av kompetenta vägledare som har sin kompetens väl förankrad i den fond av vetande som byggt upp i den internationella forskningen.

Litteraturlista

Nedanstående litteraturlista tar upp några betydelsefulla forskningsöversikter och originalarbeten som berör läsundervisning och läsinlärning. Framställningen i denna artikel är i hög grad inspirerad av dessa källor från det senaste årtiondet.

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read.: Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M.J. (1991). Why not phonics and whole language? In W. Ellis (Ed.), *All language and the creation of literacy.* (Pp. 40-52). Baltimore, MD: Orton Dyslexia Society.
- Blachman, B. (Ed.), (1997). *Foundations of reading acquisition and dyslexia. Implications for early intervention.* London: Erlbaum..
- Brady, S. & Shankweiler, D. (1991). *Phonological processes in literacy.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frost, J. (2000). *Initial enabling skills in early reading and spelling.* Københavns universitet. PhD-avhandling.
- Graves, M., Juel C., & Graves, B. (1999). *Teaching reading in the 21st century.* London: Allyn and Bacon.
- Höien, T. & Lundberg, I. (1997). *Dysleksi. Fra teori til praksis.* Oslo: ad Notam, Gyldendal.

- Lieberman, I.Y. & Liberman, A. M. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-77.
- Lieberman, A. (1999). The reading teacher and the reading researcher need the right theory of speech. *The Scientific Study of Reading*, 3, 95-112.
- Lundberg, I. (1994). Reading difficulties can be predicted and prevented: A Scandinavian perspective on phonological awareness and reading. I C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Reading development and dyslexia*, (Pp. 180-199). London: Whurr.
- Lundberg, I. (1996). *Sprog og læsning. Læseprocesser i undervisningen*. København: Alinea.
- Lundberg, I. & Linnakylä, P. (1992). *The teaching of reading around the world*. Haag: IEA.
- McGuinness, D. (1998). *Why children can't read and what we can do about it*. London: Penguin.
- Moats, L. (1999). *Teaching reading is rocket science. What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington DC: American Federation of Teachers.
- Oakhill, J. & Beard, R. (Eds.), (1999). *Reading development and the teaching of reading. A psychological perspective*. Oxford: Blackwell.
- Share, D. & Stanovich, K. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1-57.
- Snow, C.E., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy of Sciences.

Ingvar Lundberg er professor ved Göteborgs universitet

Den nødvendige uenighed om læsning



Artiklen forsøger at gribe fat i de grundopfattelser, der ligger bag læsedebatten for at pege på betydningen af disse. Det er spørgsmålet om, hvorvidt læsning kan begribes med konventionel videnskabelig teknik og spørgsmålet om, hvorvidt læsning kan beskrives og vurderes med objektive, målelige faktorer. Artiklen peger på forståelsen af sproglige udtryk som et subjektivt forhold og fastslår desuden, at de forhold, vi med vore undersøgelser måler, ikke er læsningen selv, men kun indikatorer, hvis sammenhæng med det egentlige, opfangelsen af tekstens indhold, er diskutabel. Artiklen argumenterer for, at kun en åben og fordomsfri diskussion om disse forhold kan bringe forståelsen af læsning og tilegnelsen af læsning videre.

Af Erik Håkonsson

I denne artikel vil jeg forsøge at pege på betydningen af, at debatten om læsning nødvendigvis må finde sted, at den må udfolde sig på flere niveauer og nødvendigvis må have både filosofisk, forskningsmæssig og didaktisk karakter. Jeg vil desuden påvise, at en sådan debat fortløbende finder sted og at den til tider har karakter af konflikt og kan være ubehagelig, men ikke desto mindre er nødvendig for udviklingen af ny forståelse.

I sin bog om Paul Ricoeur beskriver Peter Kemp hvordan denne filosof i de mange første år af sin karriere blev ignoreret af sine kolleger.

Da Piaget første gang blev præsenteret i Skandinavien blev hans synspunkter overset.

I debatten mellem de forskellige læsesynspunkter i Danmark vil man let kunne konstatere, at visse af fortalerne for de mest markante synspunkter ikke refererer til deres modpartner i deres faglige diskussioner, og man kan, hvis man er bekendt med de to modpartners tekster få det indtryk, at de nærmest slet ikke læser, hvad hinanden har skrevet, uanset almindelige samtaler ofte viser det modsatte.

Hvorfor er det nu sådan? Tjae.

Først og fremmest må vi se i øjnene, at en videnskabelig debat på visse niveauer har karakter af en konflikt eller krig, hvor våbne først i anden omgang er argumenter. I første omgang er det fortielse eller ignorering. Hvis man

kan lade som om modpartens ikke eksisterer, er man fri for at forholde sig til vedkommendes synspunkter. Eller man tilkendegiver underforstået, at disse synspunkter ikke er seriøse nok til, at man vil beskæftige sig med dem. Modargumentation og kritik er trods alt en tilkendegivelse af, at modparten eksisterer og er værd at ofre krudt på. Altså det første og måske mest slagkraftige våben er at ignorere modparten. Først i anden omgang vil man bruge sine argumenter i en direkte skriftlig konfrontation. Kritik er i virkeligheden et udtryk for respekt.

Men uenigheden og kritikken kan naturligvis ligge på mange forskellige niveauer og være mere eller mindre fair. Og kritik eller uenighed kan være formuleret så uargumenteret, at der ikke er noget at forholde sig til. Det er ikke nødvendigvis ufornuftigt eller arrogant at overhøre, hvad kritikere vil sige én. Derfor er der endnu en dimension i overvejelsen: Hvilke typer af argumentation og kritik er det ulejligheden værd at lytte til?

Besvarelsen af dette er måske afhængig af, på hvilket niveau, vi diskuterer. I spørgsmål, der handler om, hvordan vi skal leve vores liv, spiller så mange forhold ind, hvis værdi ikke kan fastslås objektivt, at den »rigtigste« praksis ikke kan foreskrives. Der er ingen objektive sandheder. Derfor kan

alle deltage i debatten. Det udelukker selvfølgelig ikke, at der heriblandt er forhold, hvis værdi kan fastslås, selv om de måske ikke er så mange endda. Mens det fx videnskabeligt kan fastslås, at visse fødemidler er sunde, er det svært at lave en fuldstændig videnskabeligt baseret kostplan, som på en gang tilfredsstiller alle de behov, der er knyttet til et måltid, og samtidig imødekommer alle mennesker eller blot større grupper. Objektive, beviste sandheder har ikke nødvendigvis en enkel praktisk konsekvens.

En stor del af videnskaberne, de videnskaber, der somme tider kaldes de eksakte – søger efter sådanne objektive, absolutte sandheder. Her er det vigtigt, at videnskabens genstand afgrænses ganske præcist, evt. at dens objekter defineres objektivt, mens den anvendelse i praksis er mere diffus. Det er altså bl. a. et vigtigt spørgsmål, om det er selve videnskaben eller dens omsætning til praksis, der diskuteres. Der er forskel på, om man diskuterer læsningens og tilegnelsens begreb med henblik på at definere det til videnskabeligt brug, eller om man diskuterer begrebssætningens konsekvenser uden for den videnskabelige verden.

I den videnskabelige diskussion er der derfor en tilbøjelighed til at koncentrere sig om sådanne afgrænsede og veldefinerede emner, som kan belyses temmelig fuld-

stændigt, og derefter overlade det til andre at integrere den heraf opståede sandhed i den praktiske helhed. Videnskabens søgen efter sande udsagn fører i bedste fald til dokumentation af visse sammenhænge, der kan udgøre delelementer af tilværelsens praksis, men aldrig til en egentlig forskrift for denne.

Der er dog videnskabelige discipliner, der ikke søger efter sådanne udsagn, men snarere efter en sådan forståelse af komplicerede forhold, at man kan kommunikere indbyrdes om dem uden derfor at skabe forskrifter eller endelige sandheder. Det er en del af de såkaldt humanistiske discipliner. Studier af kunst og litteratur kan måske nok give inspiration til kunst og litteratur, men aldrig skabe endelige sandheder eller forskrifter for, hvordan man bliver kunstner eller forfatter. Det er heller ikke disse videnskabers mening. De formidler ikke sandheder i konventionel og teknisk forstand, men forståelse og fortolkning af en karakter, der ikke kan objektiviseres. Her foreligger ikke beviser, men måske overbevisning, uden der dog er tale om blind tro, som i religion. Der er tale om logiske og rationelle udledninger på basis af noget faktisk foreliggende. Her er tale om argumentation for en fortolkning, som kunne være anderledes.

Kritik og diskussion kan således på et grundlæggende niveau handle om, hvorvidt det studerede emne er af en sådan karakter, at det kan studeres på den ene eller den anden videnskabelige måde. Det gælder fx sprogvidenskaberne. Ønsket om at fænomenet kan studeres som et objektivi forhold kommer til at stå overfor ønsket om at forstå fænomenet i dets fulde udstrækning. Indenfor psykologien og lingvistikken ser vi i begyndelsen af 1900-tallet en voldsom diskussion om netop placeringen af den aktuelle videnskab med efterfølgende »skoler« som resultat.

Hvis man er enige om, at emnet fx læsning og tilegnelse af læsning tilhører en objektivitetssøgende videnskabsforståelse, kan man diskutere, hvorvidt de anvendte praktiske eller metodiske studiemåder bringer sand viden for dagen, dvs. hvilken gyldighed, man kan tillægge resultaterne.

Hvis man derimod ikke er enige i placeringen, bliver den form for diskussion absurd.

Man kan sige det på den måde, at hvis man ikke er enige om præmisserne for diskussionen, er der måske ingen grund til at føre den. Hvis modpartens opfattelse er baseret på det grundsyn, at jorden er flad og månen er en grøn ost, er det ikke ulejligheden værd at diskutere. Eller man kan være så fastlåst i sine egne præmisser, at man synes, modpartens synspunk-

ter svarer til, at han tror, månen er en grøn ost. Derfor gider man ikke tage diskussionen. Det svarer naturligvis til det tidligere nævnte, at man ikke har respekt for modpartens synspunkter. (Hvilket ikke er det samme som at man ikke har respekt for personen) Heri ligger en del af årsagen til, at videnskabelige publikationer ikke refererer til visse modparter. Men i det tilfælde er der måske netop grund til at undersøge om den grundlæggende forståelse er rigtig, altså at føre den mere filosofisk prægede diskussion.

Vores emne er læsning og tilegnelse af læsning. Derfor skal vi selvfølgelig ikke diskutere, om jorden er flad eller rund. Derimod skal vi måske diskutere, hvad det er rimeligt at diskutere med hinanden. Vi skal måske definere det fælles grundlag for diskussionen. Dette indlæg skal ses som en invitation til at fastlægge dette. Efterfølgende vil jeg forsøge at ridse sådanne temaer op, som jeg finder betydningsfulde i denne sammenhæng.

Jeg vil indledningsvis pege på tre forhold, som man kan tage afsæt i:

1. Den objektiviserende videnskabsvinkel har i stigende grad måttet erkende, at det i humane forhold sjældent kan lade sig gøre at påvise en-til-en sammenhænge mellem årsager og virkninger. Derimod kan man

påvise statistiske sammenhænge og man kan påvise multifaktorsammenhænge. Sandhedskriteriet er, at en gentagelse af undersøgelsen giver samme resultat, hvilket garanterer kvaliteten. Men omsætningen af denne viden til praksis er altid problematisk. Lad os tage et eksempel: Tobaksrygning. Man ryger ikke for den legemlige sundheds skyld, men fordi rygningen tilfredsstillende andre behov. Det synes imidlertid at medføre en øget risiko for lungekræft. Hvis fx 85% af alle lungekræftramte er rygere, mens 15% ikke er, ser det faretruende ud. Men samtidig skal man se, at hvis kun fx 30% af alle rygere rammes af lungekræft, mens 70% ikke gør, udspringer der heraf ikke nogen forskrift for den enkelte person i beslutningen om at ryge eller ikke ryge. Det er en af årsagerne til, at antirygekampagner har så forholdsvis begrænset effekt. Meget få statistiske sandheder har sandhedskvalitet i forhold til det enkelte individ.

2. I begyndelsen af 1900-tallet havde de naturvidenskabelige discipliner stor fremgang bl.a. på grund af deres tekniske anvendelighed. Det var måske en af årsagerne til at disse videnskaber dannede en slags forbillede og fremkaldte tendenser til objektivisering af også de humanistiske discipliner. Det forhold

skal vi vende tilbage til. Men op gennem århundredet blev det mere og mere tydeligt, at den teknisk-videnskabelige indgangsvinkel havde sine begrænsninger. Det kom måske tydeligst til syne i de medicinske og kemiske discipliner, men kunne også erkendes andre steder. Videnskabeliggørelsen af læringspsykologien mødte tidligt grundlægende kritik mens lingvistikens fokusering på den strukturalistiske tilgang først senere blev alvorligt anfægtet. I begge discipliner spiller Noam Chomsky en betydningsfuld rolle. Netop disse to discipliner er interessante, fordi de er vigtige grundpiller i debatten om læsetilegnelse. Objektiv, statistisk viden om visse forhold er ikke ensbetydende med forståelse af de samme forhold, endsi­ge af sammenhængen mellem fænomenerne i øvrigt. Det er desuden vigtigt at skelne mellem observationen af et forhold og observationen af indikatorer eller symptomer på dette forhold. Legemstemperaturen er én indikator på, at der er sygdom til stede, men ikke en observation af sygdommen. Tests, der fastlægger genkendelse af bogstaver og enkeltord, bestemmer indikatorer for læsning, men ikke selve læsningen.

3. Endelig må man måske også diskutere, om læsning fremstår på samme måde for den, der skal

tilegne sig læsningen og den, der behersker læsning og således kan studere tekstens konstruktion. Nogle tekster har karakter af færdige værker, som bærer deres kvalitet i sig selv og det kan være et ideal, at vi kan læse og forstå en tekst uden kendskab til forfatteren. Synspunktet holder næppe overfor breve, huskesedler, stikordlister o.l., men måske overfor skønlitterære tekster. Selv den, der vil hævde, at studiet af det færdige værk ikke bør forstyrres af en forståelse af forfatterens psykologiske eller historiske status, må imidlertid erkende, at den, der studerer for at blive forfatter kunne have gavn af en forståelse af forfatterens egen mening med sin tekst. Hvis man altså fastholder, at den skrevne tekst skal tilegnes alene på sine egne præmisser, kan det alligevel være muligt, at den proces, hvorved læsningen læres, skal benytte sig af støtte fra andet end teksten selv.

Ovenstående tre punkter skulle godtgøre, at der er god grund til at diskutere, om den objektiviserende synsvinkel bringer os væsentlig fremad i forståelsen af, hvordan læsning tilegnes.

Debatten om læsning og læsetilegnelse er desuden præget af, at læsning ikke eksisterer som selvstændigt og eksklusivt fag. Læs-

ning og studier i læsetilgængelse hviler på en kombination af lingvistik, psykologi, pædagogik og pædagogisk filosofi. I den udstrækning, disse discipliner selv indeholder videnskabelige dilemmaer, føres disse dilemmaer med over i læseforskningen.

Kunst og litteraturforskning flyttede i begyndelsen af dette århundrede sit fokusfelt fra formidlingens tema til formidlingens form, og der skabtes en interesse for, på hvilken måde form og struktur kunne skabe indtryk på modtageren. I sprogforskningen fik dette betegnelsen *strukturalismen* med forskere som schweizeren Ferdinand de Saussure og danskeren Louis Hjelmslev. De er begge fortalere for, at sproget etablerer sig som en selvstændig struktur, hvis enheder er indbyrdes afhængige, en struktur, som i princippet er uden for det enkelte individs rækkevidde. Man kan ikke bruge ordene frit, men må, hvis de skal give mening, overholde visse regler. Disse regler former sproget og den del af sprogformen, der skyldes reglerne, rummer også et indhold. Sprogets struktur bestemmer tankens og udtrykkets muligheder. Når forfatteren først har skrevet sit værk, og det er publiceret, rummer det sin egen kraft og mening.

Det er i denne opfattelse det sproglige udtryk i sig selv, der er interessant og man kan, som en filosofisk refleksion over det, hævde,

at sproget ikke skal ses som udtryk for et menneskes tanker, men snarere, at mennesket er den aktuelle bærer af et sprog, som i sig selv bærer sin mening. Temaet undersøges og bearbejdes af sådanne filosoffer som Heidegger i Tyskland og Merleau-Ponty i Frankrig. Mest respekteret i dag er måske nok den udlægning, franskmænden Paul Ricoeur (skrives ofte Ricœur) står for. Den strukturalistiske forståelse rummer i sin yderste konsekvens spørgsmålet om den menneskelige viljes eksistens og mulighed for fri tænkning og Ricoeurs arbejder og filosofi er da også en fortløbende diskussion af sammenhængen mellem vilje og sprog, af fx Peter Kemp¹ karakteriseret som en filosofi, der »på én gang er en viljes- og sprogfilosofi«. Ricoeurs kritik af de klassiske strukturalister forblev i en årrække ignoreret, men er i nyere tid blevet gjort til genstand for omfattende interesse.

Saussures skelnen mellem sprog og tale gjorde det muligt at søge en objektiv og videnskabelig forståelse af sproget. Peter Kemp skriver (ibid s 31):

»Der kan ikke være tvivl om, at den landvinding, det strukturelle synspunkt betegner, er en landvinding for den videnskabelige indsigt. Ved at bestemme den lingvistiske genstand som en selvstændig genstand, bestemmer lingvisten sig

selv som videnskab. Men til hvilken pris? Ethvert af de principper, vi har nævnt, er både en vinding og et tab.

Talevirksomheden udelukkes ikke blot som ydre udførelse og som individuel udøvelse, men også som fri kombination, som frembringelse af helt nye ytringer. Dette er netop det væsentlige ved sproget, dets bestemmelse i egentlig forstand.

.....

Sammen med den frie kombination og taleudfoldelsen udelukkes også sprogets egentlige intention, der er at sige noget om noget; denne intention forstår den, der taler og den, der hører, umiddelbart.«

Med dette citat indkredses noget af det, der ligger i læsedebatten. Med lingvisternes involvering i læsedebatten indføres nemlig også ovennævnte dilemma. Den strukturalistiske vinkel tenderer til at fremtvinge den opfattelse af læsning, at teksten ses som noget af forfatteren uafhængigt og tekstforståelsens støtte i læserens kendskab til forfatteren bliver uinteressant. Det gælder ikke om at fange netop forfatterens budskab, men det budskab, der ligger i teksten. Hele det kontekstuelle støtteapparat gøres betydningsløst. Budskabet skal alene udledes af strukturen. Tekstens egen struktur indebærer måske budskaber, som forfatteren ikke har lagt i den, og fortolknin- ger, der skyder forfatteren ind som

mellemlid vil måske hæmme for- midlingen af disse. Diskussionen har spille en stor rolle i litterære kredse.

For læseundervisningen skaber denne opfattelse grundlag for den synsvinkel, at en skreven tekst er beregnet til at kunne læses uden, man har kendskab til forfatteren. Derfor må man primært interessere sig for teksten egne elementer og deres indbyrdes afhængighed.

Som nævnt står denne opfattelse ikke uanfægtet. Selv i strukturalisternes egne rækker gør netop en mand som Ricoeur opmærksom på de tab, som Peter Kemp omtaler, og en endnu mere markant modargumentation kan findes hos de såkaldte pragmatikere, der ved at understrege sprogets pragmatisk funktion anfægter den mere fundamentalistiske strukturalisme. Imidlertid har denne diskussion mest drejet sig om fortolkningen af skønlitterære tekster, hvor det strukturalistiske synspunkt måske har en større berettigelse end i forhold vedrørende praktisk læsning.

Det andet dilemma, spørgsmålet om videnskabeliggørelsen af læringspsykologien, markerede sig allerede i slutningen af det atten- de århundrede, hvor dels den eksperimentelle psykologi opstod og senere adfærdspsykologien fandt sin form. Den objektive videnskabs grunddogme: »Mål alt, hvad der

måleligt, og gør det måleligt, som ikke er det«, fik også sin betydning her. Også her forsøgte man at finde og definere videnskabens objekt og dermed legitimere sig som videnskab. Selv om det først var en del år senere, adfærdspsykologien fik sit egentlige gennembrud, kan man allerede på det tidlige tidspunkt se konturerne af konflikterne mellem paradigmerne. I den dynamiske psykologi med psykoanalysen som baggrund finder vi bestræbelserne på en hermaneutisk eller fortolkende forståelse, mens vi i den kognitive og adfærdsorienterede psykologi finder bestræbelserne på at objektivisere psykologien.

Et helt nutidigt indlæg i denne debat finder vi hos fortalere for konstruktivismen eller konstruktionismen, der med udgangspunkt i Piagets og Vygotskys tænkning påviser, hvorledes erkendelse har karakter af en individuel begrebskonstruktion, hvis forløb kan beskrives eller indikeres, men næppe foreskrives. Læringsprocessen bliver i denne sammenhæng primært et spørgsmål om at identificere den lærendes aktuelle kompetence og tilbyde aktiviteter, der kan udbygge denne. Læring bliver dermed forstået som et interaktionistisk eller socialt forhold af helt konkret og unik karakter².

Vi ser, at denne diskussion på en gang stræber efter at fastslå, at

også ikke-objektiverede observationer og refleksioner fortjener betegnelsen videnskab og fortjener en plads i bestræbelserne på at identificere læsningens karakter og læsetilegnelsens vanskeligheder, men måske specielt at denne tilgang er nok så nødvendig i forsøgene på at finde erkendelser af større gyldighed.

Jeg skal ikke betvivle, at det har betydning, at man måler, hvad der kan måles og laver statistiske oversigter over sandsynlige sammenhænge. Anfægtelsen drejer sig om gyldigheden af det, man når frem til. Gyldigheden er nemlig ikke kun afhængig af, med hvilken omhu, man måler, men nok så meget af bestemmelsen af det, man måler. Kritikken af den meget omtalte »Mette og Søren« undersøgelse³ illustrerer på en måde de to forhold. Steen Larsens kritik omhandlede den måde, hvorpå forskerne havde håndteret de statistiske kategorier og var altså en slags kritik af det håndværksmæssige arbejde. Min egen kritik omhandlede de kategorier, undersøgelsen arbejdede med og rapportens egen indre logik, altså forhold, som anfægter selve det videnskabelige grundlag. Steen Larsens kritik gav anledning til en forsvarende kommentar, mens min kritik forblev ubesvaret. Man kan, med ovenstående in mente, mene, at det skyldtes, at den kritik fore-

kom forfatterne uvedkommende. Nå, den konklusion har jeg ikke noget belæg for.

Alligevel vil jeg hævde, at diskussionen om det videnskabelige grundlag og det deraf udspringende videnskabelige paradigme nødvendigvis fortløbende må føres. Ellers ender vi i den situation, at ikke-saglige forhold og politiske strategier kommer til at bestemme dominansen i de praktiske tiltag.

Jeg kan ikke bestemme, hvad vi skal diskutere, men jeg kan fortælle, hvad jeg selv diskuterer, dels med mine studerende og lærere, jeg møder, dels med kolleger, der gider og endelig med mig selv.

Tema 1:

En meget stor del af den moderne forskning tager sit udgangspunkt i den enkle formel om læsning: $L=A \times F$. Læsning er lig med Afkodning gange forståelse. Formlen er bl.a. at finde i Bogen om læsning (M. Dalby m.fl.)⁴. Anfægtelse af denne formels gyldighed er at anfægte netop den videnskabeliggørelse af læsning, der har haft så rig en resultatproduktion. Anfægtelsen piller ved en dominerende del af den aktuelle læseforskning.

Allerede i præsentationen problematiseres den på den måde, at motivationsfaktoren lægges ind over som en faktor, der ikke kan måles, men som må tillægges stor værdi. Man kan måske hævde, at

erkendelsen af, at en vigtig faktor ikke medtages i undersøgelserne på forhånd gør konklusionerne problematiske.

Dertil kommer endnu et forhold, som jeg hidtil kun har set få beskæftige sig med. Når man opstiller en sådan formel kan den kun have gyldighed, hvis de medvirkende faktorer er eksklusive, dvs. ikke indeholdt i hinanden. Hvis F er en del af A eller A er en del af F, bliver formelen en absurditet. Hvis fx en vares pris er afhængig af antallet man køber, kan man ikke finde udgiften ved at gange antallet med prisen. Hvis afkodningen er afhængig af forståelsen, kan de to forhold ikke bestemmes hver for sig. Hvis afkodning her forstås som evnen til at sige bogstavets lyd og vi erkender, at bogstavets lyd er afhængig af, hvilket ord og sammenhæng det befinder sig i, kan man først sige lyden, når man kender ordet. Formlens gyldighed er derfor afhængig af nogle forhold, hvis sandhedsværdi er yderst problematisk. Det er en del af grundlaget for den diskussion Bradley, Bryant og Goswami⁵ rejser, og konsekvensen heraf er, at den analyserende lydforståelse er afhængig af det visuelle billede. Med andre ord: Man kan først erkende og arbejde med fonemerne, når man har lært at læse ordene.

Men formelen $L=A \times F$ er forskningsmæssig praktisk. Forståelsen mener man at kunne måle ved at

måle antallet af besvarelser på spørgsmål vedrørende teksten. Afkodningen antager man at kunne måle gennem den hastighed, hvormed teksten læses, eller evt. gennem evnen til at højtlæse nogle isolerede ord. Eller ved at lade personen sige bogstavkombinationer, der ikke skaber ord. Set ud fra et videnskabeligt synspunkt foreligger der her en objektivisering, der fastlægger forskningens genstand temmelig præcist. Men indfanger denne videnskabeliggørelse virkelig begrebet læsning?

Nu betyder ordet afkodning ikke nødvendigvis lydning af bogstavet. Tværtimod kunne man næsten sige. I sin oprindelige mening betyder det omsætning fra et ikke kendt tegn/symbol til et kendt. Formlen kunne således forstås som en kombination af to aspekter. For det første en omsætning (afkodning) af enkeltelementerne til noget kendt og dernæst forståelse som det, der kan opstå, når de enkelte nu kendte elementer sættes sammen. De enkelte ord identificeres og sættes herefter sammen til udsagn. Det bliver straks mere fornuftigt. Identifikationen af de enkelte ord er i langt ringere grad afhængig af den samlede forståelse, selv om man let kan finde eksempler på at det dog er tilfældet. Imidlertid fremgår det klart af fx I Lundberg og T. Høiens teoretiske beskrivelse i *Dyslexi*⁶, at det er enkeltbogstaver, de tænker på. Her

taler man om bogstavgenkendelse og fonologisk omkodning og forudsætter dermed bogstavlydning for læsning. Herved gøres indikatoren (lydningen) til læsningen. For at kunne genkende bogstaverne må eleverne have lært dem, for at kunne omsætte dem til lyd, må de have lært deres lyd, som et selvstændigt fænomen, at kende.

Konsekvensen heraf bliver, at det første trin i læsetilegnelsen er et bestemt kendskab til bogstaverne, nemlig deres udseende og lyd. Den videnskabelige grundforståelse får derved en voldsom pædagogisk betydning og skaber indtrykket af en videnskabelig funderet pædagogik, hvilket da også kommer til syne i Jørgens Frosts senere udsendte bog: *Læsepraksis på teoretisk grundlag*⁷. Kritikken formuleres af Jytte Jordal i *Unge pædagoger* nr. 5/6, 1998⁸.

Den videnskabelige begrundelse for denne opfattelse ligger i det væsentligste i undersøgelser som f.x. *Bornholmsundersøgelsen*⁹, hvis resultater påviste, at en gruppe børn (på Bornholm) der havde været udsat for en systematisk opmærksomhedsstræning vedr. visse af sprogets lydige komponenter i børnehaveklassen og de første seks uger af første klasse klarede sig bedre ved læsetests gennemført efter første, anden og tredje klasse end en kontrolgruppe fra *Fredericia*.

De bornholmske elevers forspring for kontrolbørnene blev dog mindre og mindre gennem de tre undersøgelsesår. Samtidig kunne man spore en tendens til, at frekvensen af specialundervisningsbehov hos de bornholmske børn var mindre end hos fredericiabørnene. Undersøgelsen er et godt forskningsteknisk eksempel på formlens anvendelighed. Men den er desuden et eksempel på, at korrelation forveksles med årsag-virkning idet netop denne undersøgelse ofte bruges som dokumentation for lyderingsfaktorens afgørende betydning.

Undersøgelsen fastslog desuden, at børnene i de to grupper klarede matematiske problemer nogenlunde lige godt, men beskæftigede sig ikke med sådanne forhold, som undervisningen, læsebaggrunden i hjemmene eller lærernes kompetence. De udvalgte indikatorer indsnævrer forklaringsmulighederne meget.

Undersøgelsen afføder altså nogle statistiske resultater, der udlægges som en årsag-virkning sammenhæng og medfører at læsevanskeligheder søges behandlet med fonologisk træning.

Lad mig minde om, at adskillige undersøgelser viser, at jo flere bøger, der er i hjemmet, des større er sandsynligheden for at barnet bliver en god læser. Det får os dog ikke til at tro, at vi kan løse et læseproblem ved at forære famili-

en et par meter bøger. Det får os heller ikke til at tro, at læsevanskeligheder kan forebygges ved at give risikofamilierne en bogreol med bøger. Her ved vi godt, at det, vi observerer højst kan ses som indikatorer på forhold, der ligger dybere. Derfor er det nødvendigt fortsættende at diskutere, i hvilken grad de indikatorer, vi arbejder med i de empiriske undersøgelser, dækker det fænomen, vi vil undersøge. Her ligger grunddiskussionen eller det, som somme tider kaldes grundforskning. Sandheden ligger ikke nødvendigvis i korrelations- eller signifikansfaktorer.

Tema 2:

Det færdigt udviklede eller måske snarere modne sprog er naturligvis et interessant studieemne for den, der arbejder med de sproglige værker, de litterære mundtlige og skrevne tekster. Pædagogikken og didaktikken må imidlertid også interessere sig for den udviklingsproces, der fører frem til det modne produkt. Der er naturligvis sammenhæng her. Den didaktiske forståelse må indeholde en opfattelse af, hvad det endelige produkt egentlig er for at kunne vurdere om en progression i tilegnelsen fører frem mod dette. Opfattelsen spiller en rolle for bestemmelsen af, hvilke elementer, det er absolut nødvendigt at beskæftige sig med etc.

Tilegnelsesprocessen skal imidlertid ikke nødvendigvis bevæge

sig ad bevidsthedens baner. De fleste mennesker lærer at tale temmelig korrekt dansk uden at have noget større kendskab til den danske grammatik. Den intuitive forståelse er tilstrækkelig til at vi kan vurdere om sprogkonstruktionen er acceptabel, selv om vi naturligvis alle kender eksempler på, at visse personer anvender ukorrekte vendinger. Det er derfor en didaktisk vurdering, der fastlægger, hvilke elementer, der skal inddrages i tilegnelsesprocessen. Det ikke-korrekte dansk er mest iøjnefaldende i den skriftlige fremstilling, og det er da også her, vi som regel henter eksemplerne på uheldige undervisningsresultater. »Folk staver dårligt og opbygger sætninger ukorrekt og de interesserer sig end ikke for at forbedre deres sprog« lyder kritikken, og det er såmænd sikkert rigtigt nok. De færreste er jo sprogforskere og interesserer sig derfor kun for sproget som et redskab til at kommunikere.

Tilegnelsesproblematikken kan derfor ikke tage sit udgangspunkt i, at børn interesserer sig for sprog som studieemne, men må her, som i så mange andre sammenhænge, tage sit udgangspunkt i det faktiske forhold, at børns optagethed af sprog er som kommunikationsmiddel, og når det fungerer, er det godt nok.

Forståelse af, hvordan børn bedst lærer at læse kan ikke alene

baseres på kendskab til sprog og skriftsprog, som var det et fag a la historie i skolen. Tilegnelsen er et indgreb i den hele personlighed og vedrører noget, der har funktionel betydning i den enkeltes hverdag og selvopfattelse. Forståelsen må også omfatte en indsigt i både de generelle forhold, der kendetegner læring og i de specielle forhold, der kan kendetegne læring af læsning og skrivning.

I den sammenhæng spiller den omtalte videnskabeliggørelse af læringspsykologien og diskussionerne herom en vigtig rolle, og igen vil det være naivt at tro, denne diskussion er afsluttet. Det humane aspekt, det subjektive og det individuelle har vi fortsat kun tilnærmelsesvis forståelse af. Det i øjeblikket dominerende synspunkt, konstruktivismen, er nemlig dels ikke ét afklaret teorifelt, men derimod blot en gruppering af nogle teoretikere og filosoffer med visse fællestræk, dels ikke et totalt enerådende paradigme. Diskussionens omdrejningspunkt kunne kaldes spørgsmålet om den enkeltes engagement og vilje idet læringsdiskussionen også må handle om tilegnelsen af det, eleverne ikke selv vælger at ville tilegne sig. Det, som den voksne, men ikke barnet kan se nødvendigheden af. Vi berører hermed det punkt, der hos Ricoeur karakteriseredes som viljesfilosofi eller spørgsmålet om, hvorfra den indi-

viduelle lyst til noget eller forståelsen af den samfundsmæssige nødvendige læring kommer.

Læringsforståelsen spiller en afgørende rolle for forståelsen af, hvordan undervisning bør finde sted, og da det primært er i undervisningsmæssige sammenhænge, tilegnelse af læsning tilrettelægges, kommer debatten hele tiden til at få praktiske konsekvenser for den meget vigtige samfundsinstitution, skolen.

Afsluttende

Besvarelsen af de uafklarede spørgsmål, der i princippet kunne siges at høre hjemme i grundforskningen eller i den filosofiske debat, har således vidtrækkende effekt. Man kan mene, at de lærere, der skal have børnene i klasseværelset til at fungere, hverken har interesse for eller tid og kompetence til at deltage i denne diskussion. Det fritager dem ikke for konfrontationen med problemet. Faktisk møder jeg mange studerende, der beklager sig over diskussionen og forlanger en entydig anvisning på, hvordan arbejdet skal gøres.

Imidlertid er debatten som antydnet ovenfor ikke uden etiske elementer og bestemmelsen af, hvilken rolle læsekompetencen skal spille i samfund og erhvervsliv er jo nærmest en politisk afgørelse. Når undersøgelser (fx SIALS)¹⁰

kan fastslå, at 45% af den danske voksne befolkning har utilstrækkelig kompetence til at klare de tekster, de møder i deres arbejde, er det et alment emne, der drejer sig om, hvilke krav et samfund kan stille til sine borgere, – og hvilke krav borgerne kan stille til de arbejdsopgaver, der skal løses.

Det er imidlertid et vilkår i det samfund, der tilstræber en demokratisk struktur, at alvorlig uenighed omkring betydningsfulde temaer, der berører enhver i samfundet, må fremlægges til undersøgelse og stillingtagen for dem, der berøres. Og det er kun gennem en seriøs debat om disse forhold, vi kan hjælpe hinanden til større indsigt.

Derfor må vi igen og igen vende tilbage til diskussionen om grundbegreberne, om grundbetingelserne og fortløbende undersøge gyldigheden af de konklusioner, vi når frem til. Arrogance i forhold hertil kan kun føre til afstumpethed og vildfarelser i forskningens verden og i skolens.

Noter

1. Kemp, P.: i forordet til Riceour: *Sprogfilosofi*. Vinters forlag. Stjernebøgerne 1970, s. 9.
2. Se fx: Cederstrøm, John m.fl. *Læring, samtale, organisation*. Luhmann og skolen. UP. Kbh. 1993.
3. *Folkeskolen*, 1999, nr.

4. Dalby, Mogens m.fl. *Bogen om læsning 3*, s. 397. Munksgaard og DPI, Kbh. 1992.
5. Bryant, P. og Goswami, U.: Phonological awareness and learning to read. I: Beech and Colley: *Cognitive Approaches to Reading*. London Wiley, 1987.
6. Høien, T. og Lundberg, I.: *Dyslexi*, Gyldendal, Oslo 1991.
7. Frost, Jørgen: *Læsepraksis – på teoretisk grundlag*. Dansk psykologisk Forlag, 1998.
8. Jordal, Jytte: *Læsepraksis – på teoretisk grundlag*. *Unge pædagoger* nr. 5/6, 1998.
9. Bornholmsundersøgelsen omtales i: Håkonsson, E. (red.) *Læsning på en korsvej*, s. 65. Daneklærerforeningen 1991.
10. SIALS: AKF 1999: *Voksnes læsefærdigheder*.

Erik Håkonsson er lektor og Ph.D og ansat ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Han er tillige leder af Forum for Læseforskning.

Bliv venner med skriftsproget!



I denne artikel prøver jeg teoretisk og empirisk at begrunde hvad og hvordan der kan justeres i den første læse- og skriveundervisning i skolen. Traditionen hviler tungt på den daglige praksis og på forældres opfattelse af, hvordan og med hvad der skal arbejdes med i 1. klasse.

For det første kunne det være vigtigt at ændre Tale-Læse-Skrive til Tale-Skrive-Læse. For det andet er det vigtigt stærkere at betone samspillet mellem generelle sprogfærdigheder og de særlige metasproglige færdigheder der er knyttet til at lære at læse. For det tredje kunne det være vigtigt at underviseren i højere grad blev opmærksom på, hvordan de allerførste basale læsefærdigheder kan etableres og på, hvilke tidlige risikotegn der kan iagttages. Til sidst antydes, hvordan en afbalanceret læsemetodik kan se ud.

Af Jørgen Frost

Status

Alt for mange mennesker bliver aldrig gode venner med skriftsproget. I sommer satte den svenske dysleksistiftelse fokus på dette ved at kalde en nordisk konference: Bli vän med det skrivne ordet. I denne artikel vil jeg prøve at sammenfatte noget af den kundskab man har om skriftsprogstilegnelse for at pege på, hvordan mødet med skriftsproget kan blive mest muligt positivt.

»Gør det at læse let!« proklamerede Frank Smith i sin bog¹, som udkom på dansk i 1981. Jeg tror udsagnet peger på noget vigtigt, men jeg tror ikke Frank Smiths forenkede opskrift var rigtig. Men hvordan gør man det så let? Hvad skal til for at man fra starten kan

blive gode venner med skrevne ord, så de ikke bliver truende og måske endda fjendtlige? Hvordan etableres den nødvendige tryghed i mødet med skriftsproget og hvordan får barnet bedst tillid til sine egne evner i dette møde?

Den metodiske tradition har ikke gjort det nemt for en del børn at lære at læse. Det er en akademisk forenkling når man har troet, at bogstavet er det mest enkle at starte med. Bogstavkundskab som udgangspunkt for læsning bygger ikke bare på bogstavernes form, navn og lyd, men på viden om sprog. Uden samtidig fornemmelse for talesprogets struktur kan bogstavet ikke indgå i den sproglige kombinationsleg som den første læsning er. Når de fleste

børn har lært at læse gennem den traditionelle begynderundervisning, skyldes det først og fremmest at disse børn på egen hånd har forstået at bogstaver i læste ord har forbindelse med lyde i talte ord. På den måde er bogstavkundskaben hos disse børn fra starten blevet funktionel. Bogstaverne har med det samme kunnet bruges enten til skrivning eller til læsning og det betyder at børn med sådanne nuancerede sproglige erfaringer fra starten kom i en positiv udvikling.

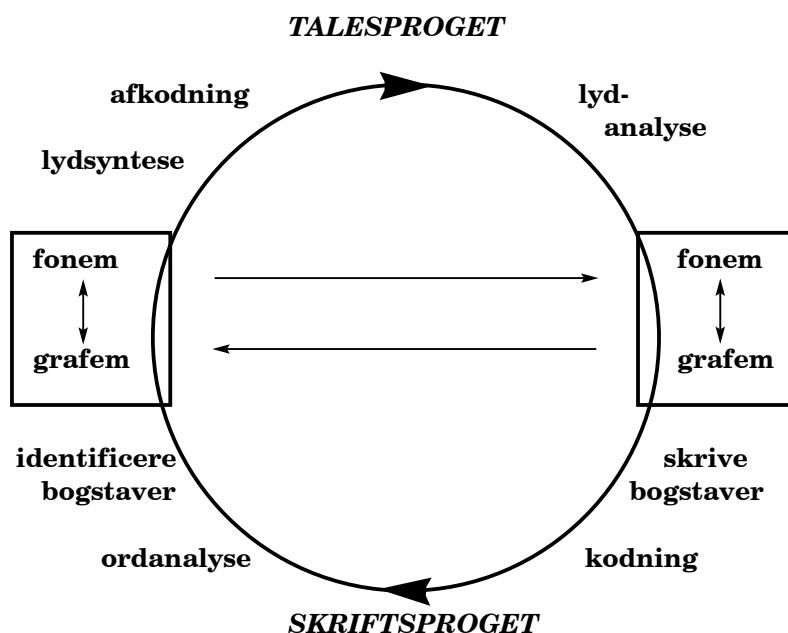
Hos børn som ikke forstår relationen mellem bogstaverne og talesproget bliver bogstavkundskaben formel. Det betyder at bogstaverne hos dem ikke kan indgå i en sproglig kombinationsleg. Læsning og skrivning bliver i stedet for til hukommelse af bogstavrækker. Disse børn har troet at læsning var noget man lærte ved at huske ord som faste bogstavkombinationer.

Resultatet af dette har været at der hvert år i næsten alle 1. klasser har siddet en gruppe børn som fra starten har benyttet strategier til at lære at læse, som ikke har været effektive og selvforstærkende. Utallige forskningsresultater peger på, at dette tidlige handicap

meget vanskeligt overkommes. Børn i første klasse som hører til den svageste fjerdedel i læsefærdighed gør også det i fjerde og endnu længere op i skoleforløbet². Nogen taler om Mattæuseffekten³: De svage læsere bliver endnu svagere (fordi de udvikler læsestrategier, der ikke fører til mestring, mens de dygtige bliver endnu dygtigere (fordi de hurtigt udvikler selvforstærkende strategier).

Skrivevejen

Meget tyder på at dette kunne være anderledes, hvis den kundskab som findes på feltet blev bedre kendt i skolen. Forståelsen af det alfabetiske princip kan erobres på flere måder. Jeg vil belyse to mulige måder: Skrivevejen og læsevejen. Traditionen har fulgt læsevejen, men den ser ud til at være den vanskeligste af de to, – især for nogen elever. Tale-læse-skrive har som metodisk rettesnor ligget under de fleste begyndermetodiske oplæg⁴. En del forskning peger imidlertid på at det vil være mere naturligt at vælge tale-skrive-læse⁵. Forskellen kan ses på følgende model⁶:



Figur 1: Den læsemetodiske cirkel

I den læsemetodiske cirkel kan de to veje til forståelse af det alfabetiske princip aflæses. *Skrivevejen* begynder øverst i cirkelen og går mod højre. Barnet vil skrive et ord f.eks. »sol«. For at kunne det må det »smage« på ordet og prøve at analysere de lyde som indgår i det. Måske klarer barnet at analysere /s/ -lyden og skriver bogstavet »s«. Måske det også klarer /l/-lyden og skriver »l«, så der står »sl«. Nu klarer barnet måske ikke at få den(t) midterste lyd/bogstav med, men fordi barnet ved at der skal stå sol, er barnet tilfreds med »sl« (selv om en voksen vil vide at ordet ikke er

skrevet ortografisk korrekt). For barnet står der stadig »sol«. Når barnet legeskriver på denne måde opfinder barnet undervejs sin egen skrivemåde, som er afpasset barnets aktuelle kunnen. Det kan lade sig gøre på skrivevejen. Her kan barnet benytte sin kunnen selv om de sproglige forudsætninger er usikre og resultatet efter konventionerne ikke er korrekt, og alligevel lykkes i sin aktivitet.

Fra undersøgelser af børns tidlige skriveforsøg ved vi at der her er tale om en gradvis udvikling fra det at kunne fornemme første lyd i ord og efterhånden som bogstav-

kundskaben etableres lade begyndelseslyde repræsentere af de tilsvarende bogstaver. Ofte er det bogstaver i barnets eget navn som først kan benyttes. Derefter klarer barnet oftest at analysere sidste lyd og først senere klarer barnet også at få lyde inde i ordene med⁷.

Det vigtige ved skrivevejen er at barnet kan nærme sig skriftsproget på sine egne præmisser og i sit eget tempo. Så længe barnet færdes i et skriftsprogsmiljø, hvor mulighederne for inspiration og imitation er til stede, vil en gradvis udvikling af kompetence finde sted⁸. De pædagogiske konsekvenser af denne erfaring vil være at opmuntre børn så tidligt som muligt til at lege at de skriver på deres egen måde. Det betyder f.eks. at man i børnehaver ikke skal være bange for dette, men inspirere og lade gro så skriftsproget kan blive en naturlig ledsagende udtryksmåde til tegninger og i leg⁹.

Forskning har desuden vist at den måde små børns første skriverier bliver mødt på, har stor betydning for om de fortsætter med at eksperimentere med skrivningen¹⁰. Samtidig har man kunnet konstatere at denne analytiske tilnærmning til skriftsproget er nemmere tilgængelig end den syntetiske, – *læsevejen*. Det har vist sig, at erfaringer fra skrivning på dette tidlige udviklingstrin lettere overføres til læsning end omvendt¹¹. Således ser det ud som om

det er lettere for børn at tilegne sig det alfabetiske princip gennem skrivning end gennem læsning. Ofte ser man at børn ikke kan læse, hvad de selv har skrevet, selv om de har fået skrevet de rigtige bogstaver ned.

Læsevejen

Hvis vi vender tilbage til den læsemetodiske cirkel (figur 1) kan vi her også se hvad der sker, hvis vi følger læsevejen. Den starter nederst i cirklen og går opad mod venstre. Eleven ser på et ord for at læse det. Ordet angribes ved at eleven identificerer de enkelte bogstaver, siger lydene og trækker dem sammen for at nå frem til meningsindholdet, som eventuelt siges. På denne vej finder vi principielt den samme problemstilling som på skrivevejen, markeret ved de to bokse: bogstaver og lyd skal forbindes. Men mens barnet går fra lyd til bogstav på skrivevejen, går det fra bogstav til lyd på læsevejen. Det giver to helt forskellige angrebsvinkler på principielt samme problem: en analytisk (skrivevejen) og en syntetisk (læsevejen). Hvor den analytiske kan gennemføres med mangelfulde kundskaber, kræver den syntetiske sikre bogstav-lyd forbindelser for at lykkes. Man kan ikke læse et ord halvt (med mindre man ved, hvad der står i forvejen), mens barnet kan skrive et ord (f.eks. »sl« for »sol«) på en for barnet tilfredsstillende måde.

lende måde uden at kunne gøre det fuldstændigt.

Denne forskel har traditionel læsemetodik ikke taget hensyn til. Man har valgt læsevejen, fordi man har antaget, at ved først at lære den mindste skriftsproglige enhed, bogstavet, kunne barnet lettest forstå, hvordan det alfabetiske princip fungerer (at hver lyd i talen blev repræsenteret ved et og samme bogstav). Derfor har man lagt vægt på at opøve sikker bogstavkundskab og sikker bogstav-sammenkobling først og først senere begyndt at arbejde med skrivning af ord.

Mange har med rette stillet spørgsmålstejn ved denne måde at lægge til rette på, fordi det ofte forekommer at talesprogets lyde ikke repræsenteres entydigt ved de samme bogstaver. Der er for mange uregelmæssigheder. I stedet har man anbefalet at lære at læse gennem en helordslæsning, hvorunder børnene langsomt skulle kunne lære sig at koordinere talesprogsstrukturer med bogstavsekvenser, men uden at der blev lagt vægt på en egentlig instruktion for at kunne gennemskue sammenhænge mellem bogstaver og deres lyde. Dette har man ment desuden ville styrke indholdsopmærksomheden, som er formålet med læsningen. Her har man således bevidst valgt at gå udenom at beskæftige sig med skriftsprogets grundprincipper i tillid til, at det-

te forstår barnet intuitivt, når det beskæftiger sig med at læse. For børn med svage sproglige forudsætninger for at lære at læse har denne måde at tilrettelægge på imidlertid også givet væsentlige problemer.

Hvad er læsning?

Læsning er aktiv deltagelse i sproglig kommunikation ved hjælp af skriftsproglige symboler. Læsning kommer i stand ved at læseren tolker de skriftsproglige symboler og oversætter dem til talesprog. Ved skrivning kodes talesproget ved hjælp af de skriftsproglige symboler.

Flere læseforskere har udviklet modeller for læsning, som skal vise samtidigheden i læseprocessen, hvor mange delprocesser indgår parallelt¹². Foruden opmærksomhed, hukommelse og perception drejer det sig primært om 3 typer af processer:

1. Konstruktion og tolkning af sprog
2. Afkodningsprocesser
3. Samordning af sprogkonstruktion og afkodning (automatisering).

På baggrund af denne oversigt forekommer det umiddelbart meningsløst at påstå at læsning enten består af meningssøgende eller kodebaserede aktiviteter. Både sprogkonstruktion, tolkning og afkod-

ning vil forekomme parallelt. En vigtig præmis er derfor samtidigheden. Den lægger naturligt op til at der skal arbejdes mest muligt med tekster. Det vil desuden være relevant metodisk at bygge på et helhedsprincip.

Som det ses, er sprogprocesser på flere niveauer det bærende i læsningen. Både for at konstruere og tolke sprog, og for at kunne angribe og bearbejde koden. For at muliggøre dette må læserens talesprog være på højde med tekstens sproglige opbygning og læseren må være i stand til at bearbejde sproglige detaljer sikkert for at beherske kodesystemet. Det første stiller krav om sikker sprogkonstruktion og det andet om en samtidig sproglig bevidsthed vedrørende især talesprogets fonologiske struktur, fordi det er den som under afkodning skal matches med skriftsprogets ortografiske struktur.

Sprog og læsning

Den franske sprogforsker Gombert¹³ har undersøgt forholdet mellem sikkerhed i (kontrol af) sprogkonstruktion og udvikling af bevidsthed om sprog. Han betragter forholdet mellem de to sproglige færdighedsområder udviklingsmæssigt og hans teori forklarer udviklingen af bevidsthed om sprog (metasproglig bevidsthed) på den måde, at metasproglig bevidsthed opstår på basis af på den ene side

evnen til generelt at kunne konstruere sprog sikkert og på den anden side af behovet for at kunne opmærksomgøre sig sproget. Desto sikrere det almindelige sprog fungerer desto bedre er betingelserne således for at barnet også kan udvikle bevidsthed om sprog på et detaljeplan, når det provokeres gennem undervisningen. Da læseudviklingen kan betragtes som en udvidelse af de sproglige færdigheder også i et metasprogligt perspektiv, kan der være god grund til at inddrage teori om metasproglig udvikling i grundlaget for, hvordan man mest hensigtsmæssigt lægger undervisningen til rette for at styrke læseudviklingen.

Når børn begynder at interessere sig for at skrive og læse vil de også i denne læreproces begynde at reflektere over og undersøge talesprogets struktur og de vil studere skriftsproglige symboler og den indbyrdes relation mellem tale- og skriftsprog. Når børn vil skrive sker disse undersøgelser netop med udgangspunkt i det sprog, barnet allerede besidder. Vi får desuden bekræftet teorien gennem den almindelige erfaring vi får, når børn får læst historier højt og gerne hører den samme historie om og om igen. Herigennem etablerer de sikkerhed i den sproglige formulering, som bærer handlingen i bogen. Når de får sikkerhed og måske næsten kan bogen udenad, sker der derefter ofte det at de

begynder at interessere sig for selve teksten og måske også prøver at finde ud af, hvor oplæseren til enhver tid læser i teksten. De følger hvor oplæserens øjne ser i teksten og prøver at opspore nøgleord, som de er opmærksomme på indholdsmæssigt. Det som derefter foregår handler om iagttagelser som opbygger bevidsthed om ord i teksten og om relationen mellem de talte og de skrevne ord. Ofte bevirker dette en frugtbar dialog mellem oplæser og barn, som yderligere styrker barnets bevidsthed om ord. På denne måde kan vi ud fra dagligdags erfaringer konstatere, at sproglig sikkerhed på et generelt plan giver et godt grundlag for videre udforskning af sproglige detaljer. Hvis vi derefter skulle tænke metodik for at gøre det at læse let, så har vi her et godt teoretisk og praktisk grundlag at bygge videre på for at kunne lægge det første møde med skriftsproget i institutioner og skole til rette.

Erfaringerne om dette er desuden baggrunden for fænomenet »Big Books«, bøger i storformat, som har bredt sig i børnehaven og skolens begynderundervisning. Her kan læreren sidde med en hel gruppe af børn, som på grund af storformatet alle kan få mulighed for at udforske teksten mens der læses højt og eventuelt peges. Og samme bog kan læses mange gange. Når der i LTG-metodens dikteringsfase skrives på flip-over kan

det samme foregå. Teksten formuleres i fællesskab på baggrund af fælles erfaringer, og under nedskrivningen af teksten kan læreren guide børnenes opmærksomhed gennem enten modeling eller scaffolding og således styrke barnets bevidsthed om ord og om relationen mellem tale- og skriftsprog. Når barnet gennem aktiv deltagelse i læsning og konstruktion af sprog, opnår fortrolighed med sproget i teksten (får tekstkontrol) som i begge disse to eksempler, er muligheden til stede for at barnet også kan udvikle sproglig bevidsthed.

Når det gælder udviklingen af den sproglige bevidsthed gennem sproglege, kan vi benytte den samme teoretiske tænkning for at forstå, hvorfor det fungerer. Når børnehaveklasselæreren ved hjælp af sproglege stimulerer børnenes bevidsthed om talesprogets fonologiske struktur (rim, stavelser og lyde), danner barnets evne til at konstruere sprog sikkert baggrunden for dette. Fordi sprogkonstruktion på dette tidspunkt i almindelighed er automatiseret, kan barnet flytte opmærksomheden over på sprogets forside og deltage i legene med stor interesse og glæde og dermed udvikle fortrolighed med talesprogets fonologiske struktur. Derfor ser vi også, at hos børn med svag sprogudvikling, er muligheden for at udvikle sproglig bevidsthed reduceret.

Disse børn kan først deltage *aktivt* i sproglegene på et senere tidspunkt¹⁴. Det er vigtigt at de deltager men de må have meget støtte og må ikke konfronteres. Første del af sproglegeprogrammet har særlig stor betydning for dem. Men samtidig skal arbejdet tilrettelægges så barnets almindelige sproglige sikkerhed også styrkes.

Funktionel bogstavkundskab

Barnet har tilegnet sig funktionel bogstavkundskab når bogstavlydene kan indgå som aktiv del af en orddannelse (fra element til helhed) eller ordanalyse (fra helhed til element). Barnet kan oversætte bogstavtegn til sproglyde og kombinere lydene i samtidighed med meningssøgen, og barnet kan opdele ordstrukturen i lydenheder som kan forbindes med bogstavtegn.

Når man ser på forskelle mellem børn, når de starter i 1. klasse, så er den tidligt etablerede bogstavkundskab et vigtigt område at være opmærksom på, når man vil forudsige børnenes videre udviklingsforløb. I almindelighed har man primært interesseret sig for, hvor mange bogstaver børnene kunne benævne. Men en del forskning peger imidlertid på at bogstavbenævnelse som udgangspunkt for læsning må suppleres med for det første sikkerhed i bogstavlyd forbindelser og for det andet med enten fonembevidsthed

og/eller fornemmelse for ordanalyse¹⁵ for at bogstavkundskaben kan omsættes i funktionelle læsestrategier.

I et dansk forskningsprojekt¹⁶ blev 44 sprogligt normalt fungerende børn opdelt i 2 grupper ved begyndelsen af 1. klasse: En gruppe med høj fonembevidsthed (HFB, n=21) og en gruppe med lav fonembevidsthed (LFB, n=23). Børnene gik i normalklasser (parvis: en HFB elev sammen med en LFB elev i samme klasse) og blev undersøgt med de samme prøver 6 gange fra begyndelsen af første klasse til midt i 2. klasse. Formålet med projektet var at karakterisere forskelle i den allerførste læse- og staveudvikling mellem de to grupper af børn. Undersøgelsen viste store forskelle netop hvad angår kvaliteten af bogstavkundskaben. Begge grupper lærte at benævne bogstaver. Efter 7 måneder i 1. klasse kunne 70 % af HFB eleverne benævne alle bogstaver sikkert i forhold til 60 % af LFB eleverne. Forskellen var signifikant, men som det ses klarede LFB eleverne trods alt at følge nogenlunde med.

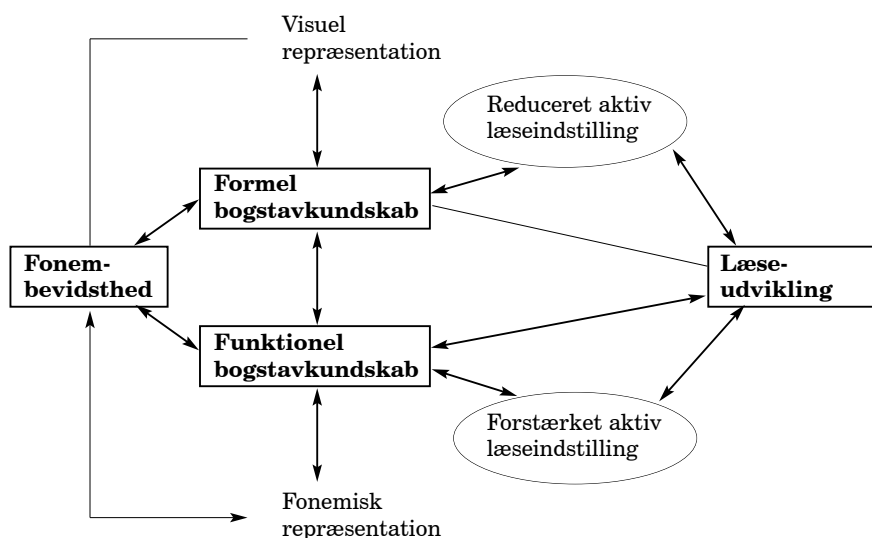
Når vi derimod på samme tidspunkt undersøgte begge gruppers evne til at benytte bogstaverne til at danne ord med på et defineret mestringsniveau, viste der sig markante forskelle. 50 % af HFB eleverne klarede dette, mod kun 10 % af LFB eleverne. Det viste sig des-

uden at evnen til at danne ord udfra forevist bogstav var bedre til at forudsige læsning ved slutningen af 1. klasse end en meget enkel læsetest benyttet ved begyndelsen af 1. klasse. Med andre ord ser det ud til at evnen til at danne ord fra forevist bogstav afspejler en funktionel side af bogstavkundskaben som er et signal om forløbet af den allerførste læseudvikling.

Samlet viste projektet at elever som ved starten af 1. klasse har en høj fonembevidsthed er markant

tidligere i stand til at udvikle bogstavkundskab som kan bruges til læsning end elever med lav fonembevidsthed. Evnen til at danne ord udfra forevist bogstav kan desuden ses som et tidligt tegn på, om bogstavkundskaben er funktionel. I IL-basis (Sprog og Bogstavdelen)¹⁷ indgår en bogstavprøve, som kan undersøge evnen til at danne ord.

Udviklingsmulighederne for elever med henholdsvis høj og lav fonembevidsthed kan ses i følgende model.



Figur 2: Udviklingsmuligheder i den første læseudvikling.

Rute 1: Den ikke-selvforstærkende vej (LFB eleven): lav fonembevidsthed, formel bogstavkundskab, reduceret aktiv læseindstilling og ineffektive læsestrategier.

Rute 2: Den selvforstærkende vej (HFB eleven): høj fonembevidsthed, funktionel bogstavkundskab, forstærket aktiv læseindstilling og selvforstærkende læsestrategier.

De to ruter på figur 2 repræsenterer læseudviklingens positive og negative udviklingscirkler. For at styrke motivationen bedst muligt er målet at forstærke børnenes aktive læseindstilling gennem reelle mestringsoplevelser. Funktionel bogstavkundskab synes at være en vigtig del af grundlaget for at udvikle selvforstærkende ordbejdningsstrategier der medfører mestring og for videre at styrke en aktiv læseindstilling, som næsten alle børn møder op med i 1. klasse.

Imidlertid kan funktionel bogstavkundskab også udvikles gennem børns tidlige eksperimentering med at skrive. I samme projekt som beskrevet ovenfor blev også børnenes spontane skriveforsøg indsamlet ved de 6 anledninger, hvor børnene blev undersøgt (I IL-basis, Gruppeprøven og Sprog og bogstav er der lagt op til at eleverne skal vise, hvordan de er i stand til at skrive på egne præmisser). På Tabel 1 kan man se mestringstidspunktet for fonemorienteret skrivning for de to grupper.

Tabel 1: Mestringstidspunkt for fonemorienteret stavning. Individuelle tilfælde.

Gruppe	Testanledning							N
	1 (sep)	2 (nov)	3 (jan)	4 (maj)	5 (nov)	6 (jan)	7 (> jan.2 kl)	
HFB	2	2	6	6	1	3	0	20
LFB	0	0	3	6	7	5	2	23

Note. Anledning 1-4 er i 1. kl. Anledning 5-7 er i 2. kl.

Som det ses på Tabel 1 mestrede ingen af eleverne med lav fonembevidsthed (ved indgangen til 1. klasse) fonemorienteret skrivning i november 1. klasse, mens 20% af eleverne med høj fonembevidsthed gjorde. 70% af HFB eleverne mestrede fonemorienteret skrivning ved slutningen af 1. klasse, mod

40% af LFB eleverne. Tabel 2 viser desuden den store spredning som kan optræde i en klasse, hvor alle elever endda har normal til god sprogforståelse (målt ved KTI). Projektet viste desuden, at børns tidlige skriveforsøg kan betragtes som vigtigt udviklingsområde for »enabling skills« på vejen mod at

forstå det alfabetiske princip, dvs. færdigheder som sætter barnet i stand til at lære grundlæggende færdigheder i den første læseudvikling.

Den grundlæggende mestringsperiode

Den skotske læseforsker Philip Seymour¹⁸ har forsøgt at beskrive hvilke fundamentale færdigheder som ser ud til at være mest betydningsfulde i den allerførste læseudvikling (Foundation Level). Han fremhæver 3 typer af strategier som må beherskes: En logografisk, en alfabetisk og en fonologisk. Den logografiske strategi betegner evnen til at kunne identificere og genkende ord; den alfabetiske evnen til at kunne identificere bogstaver og trække bogstavlyde sammen til ord; den fonologiske betegner evnen til at kunne mani-

pulere med lyde i ord og den indgår i den alfabetiske strategi.

I ovennævnte projekt¹⁹ blev det undersøgt hvordan de to grupper af elever med forskelligt udgangspunkt i fonembevidsthed etablerede dette fundamentale mestringsniveau (Foundation Level). Der blev benyttet 3 ordlæseprøver (ikke lydrette, lydrette og non-ord), som repræsenterede henholdsvis logografisk, alfabetisk og fonologisk læsestrategi.

På tilsvarende måde som vist før i Tabel 1 for stavning blev mestrings tidspunktet for de tre ordlæseprøver beregnet. Mestringspunktet blev derefter defineret som afslutningen på den grundlæggende mestringsperiode (Foundation Period). På Tabel 2 kan ses længden af denne periode for de to grupper.

Tabel 2 : Mestrings tidspunkt for grundlæggende læsestrategier. Individuelle tilfælde.

Gruppe	Testanledning							N
	1 (2m)	2 (4m)	3 (7m)	4 (10m)	5 (14m)	6 (18m)	7 (>18m)	
HFB	2	2	0	6	3	2	5	20
LFB	0	0	0	1	3	8	11	23

m= måneder

Her viste der sig en markant forskel mellem de to grupper. Ved slutningen af 1. klasse havde kun 1/23 elev i LFB gruppen nået mestringsniveauet, mod 10/20 i HFB gruppen. Igen ses en voldsom spredning. Selv efter 18 måneders skolegang har 48% af LFB eleverne endnu ikke nået mestringsniveauet mod 25% af HFB eleverne. Samlet peger disse delresultater på, at elever med højt begyndelsesniveau i fonembevidsthed i 1. klasse har en signifikant kortere læringsperiode for grundlæggende læsestrategier.

»Enabling skills«

Målet med projektet var at sammenligne læse- og staveudviklingen hos elever med forskelligt indgangsniveau i 1. klasse. Vi ved fra samstemmende forskningsresultater at der er en positiv sammenhæng mellem fonembevidsthed og den første læse- og staveudvikling. Hvad der videre kunne være betydningsfuldt ville være om man kunne finde konkrete overgangsfærdigheder i udviklingen fra at være fonembevidst til at kunne læse, som tydeligt adskilte dygtige fra langsomme elever hvad angår den første læseudvikling i skolen. Hvis dette var tilfældet ville man derefter med større sikkerhed kunne pege på konkrete »enabling skills« som det ville være betydningsfuldt at styrke hos alle elever, men med særligt sigte på en

forebyggende indsats.

I det refererede projekt viste det sig at elever med høj fonembevidsthed ved skolestart hurtigt etablerer funktionel bogstavkundskab, og de samme elever bruger en kort periode i 1. klasse til at udvikle selvforstærkende læsestrategier, som sætter dem i stand til at udvikle sig hurtigt i læsning. Samtidig viste det sig at de samme elever tidligere kunne skrive fonemorienteret. De tidlige »enabling skills« foreslås derefter til at være: Høj fonembevidsthed, funktionel bogstavkundskab (enten ved ord-dannelse og/eller tidlige skriveaktiviteter) og udvikling af selvforstærkende basale læsestrategier fra starten.

Dette står i modsætning til en traditionel nordisk begynderlæsemetodik med stor vægt på en grundig bogstav gennemgang primært baseret på form-navn-lydaktiviteter og en deraf følgende langsom basal læringsperiode. I stedet kunne man foreslå tidlige skriveforsøg inspireret af voksne men gennemført på børnenes præmisser (børnehave og børnehaveklasse)²⁰, tidlig leg med sprog (børnehave og børnehaveklasse)²¹ og etablering af funktionelle læsestrategier fra starten af 1. klasse således at der blev lagt op til en hurtigere læsestart²². Bogstav gennemgangen kunne tilrettelægges som et ledsagende værkstedstilbud til elever som har behov for det. Generelt vil det

være en afgjort fordel, hvis den første læseundervisning blev gjort individuel. Spredningen i relevante forudsætninger for at komme i gang med læsning er overraskende stor.

En afbalanceret læsemetodik

Når sproget sættes i fokus ved tilrettelæggelsen af læseundervisning giver det en naturlig platform for en afbalanceret læsemetodik. Læseren skal både konstruere et sammenhængende sprog og samtidig kunne bearbejde sproglige detaljer for at håndtere den skriftsproglige kode. Hos begynderlæseren med de sikre sproglige forudsætninger vil den sproglige tekstkonstruktion under læsningen være »one up« i forholdet til det vanskelige afkodningsarbejde. Det giver »overskud« som betyder ekstra overblik over arbejdet når detaljerne skal angribes og metasproglig indsigt opbygges. Disse elever finder hurtigere nøglen til afkodningsteknikken og de udvikler hurtigt selvforstærkende læsestrategier.

For at give den sprogligt usikre elev samme mulighed, kunne en måde at gøre læsningen let på være, at lægge metodikken til rette, så denne elev fik bedre mulighed for at etablere det nødvendige sproglige overblik, før der blev fokuseret på detaljer for at opbygge metasproglig indsigt og skabe

funktionelle strategier. Derefter kunne der med støtte i helheden og det sammenhængende sprog fokuseres på detaljer på det niveau som var relevant. Fordelen ved denne metodik er, at man fra starten sikrer at eleven ikke fortaber sig i detaljer, men angriber detaljer i tæt kontakt med samtidig meningskontrol. Den foreslåede metodiske ramme kan forenkles i følgende punkter:

1. Læsning af sammenhængende tekst (med støtte)
2. Udvikling af færdighed i afkodning (metalingvistisk indsigt)
3. Genlæsning af sammenhængende tekst (uden støtte)

Som det ses har denne læsemetodiske ramme lighedstræk med LTG metodikken og kan benyttes både ved anvendelse af selvavede tekster og tekster valgt fra bøger. Desuden kan den anvendes i alle sprogbaserede undervisningsoplæg, som f.eks. Story-line, hvor der er brug for helt individuelle fremgangsmåder. En gennemgang af udenlandske studier, som har afprøvet forskellige sammensatte undervisningsprogrammers effektivitet viser, at de er sammensat på en sådan måde, at deres effektivitet kan forklares ud fra den foreslåede psyko-lingvistiske forståelsesramme²³.

Noter

1. Smith, F.(1981): *Læsning og læseindlæring*. Vamos
2. Juel, C. (1988): Learning to Read and Write: A longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 4, 437-447.
Jacobsen, C. (1999): How Persistent is Reading Disability? Individual Growth Curves in Reading. *Dyslexia*, 5, 78-93
3. Stanovich, K.E. (1988): »Matthæustendensen« – hvorfor? – og hvad kan der gøres? *Læserapport 16/17*. Dragør: Landsforeningen af læsepædagoger.
4. Se f.eks. Brinth, J. (1975): *Om læseforberedelse*. Gjellerup.
5. Chomsky, C. (1979): Approaching Reading through Invented Spelling. I: L.B. Resnick & P.A. Weaver: *Theory and Practise of Early Reading*, 2, 43-65. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
6. Frost, J. (1998): *Læsepraksis – på teoretisk grundlag*. København: Dansk psykologisk Forlag. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag (1999). Stockholm: Natur og Kultur (sommer 2000).
7. Bråten, I. (1994): *Skriftspråkets psykologi. Om forholdet mellem lesing og skrivning*. Oslo: Høyskoleforlaget.
8. Hagtvet, B.E. (1988): *Skriftsprogsudvikling gennem leg*. Gyldendal.
9. Brostrøm, T. (1999): De skriver i børnehaveklassen. I: E. Hansen & E. Håkonsson (red.): *Veje ind i skriftkulturen. Læsning og skrivning – læring og undervisning*. Danmarks Lærerhøjskole. Forskningstidsskrift 3, 3.
10. se note 5
11. Frith, U. (1985): Beneath the Surface of Dyslexia. I: K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (red.): *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, 301-330. London: Erlbaum.
12. Ehri, L. C. (1995): The Emergence of Word Reading in Beginning Reading. I: P. Owen & P. Pumphrey (red.): *Children Learning to Read: International Concerns, 1: Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers*, 9-31.
Rumelhart, D.E. (1977): Toward an Interactive Model of Reading. I: S. Dornic (red.): *Attention and Performance VI*, 573-603. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Stanovich, K. (1984): The Interactive-Compensatory Model of Reading: A Confluence of Developmental, Experimental, and Educational Psychology. *RASE*, 5, (3), 11-19.
13. Gombert, J.E. (1992): *Metalinguistic Development*. London: Harvester Wheatsheaf.
14. Løge, I.K. (1999): *Språklig Medvit hos Førskulebarn med Språk- og Talevanskar*. Det utdanningsvitenskapelige Fakultet. Universitetet i Oslo. Doktorarbeid.
15. Byrne, B. (1991): Experimental Analysis of the Child's Discovery of the Alphabetic Principle. I: L. Rieben & C. Perfetti (red.): *Learning to Read. Basic Research and Its Implications*, 75-84. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
Muter, V., Hulme, C. & Snowling, M. (1997): Segmentation, Not Rhyming, Predicts Early Progress in Learning to Read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370-396.

16. Frost, J. (1999): Differences in Reading Development Among Beginning-Readers with High Versus Low Phonemic Awareness on Entering Grade One. (Bliver publiceret i *Reading and Writing*).
17. Frost, J. & Nielsen, J.C. (1996): *IL-Basis. – et prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns læseforudsætninger og begyndende læseudvikling*. København: Dansk psykologisk Forlag. Stockholm (1998): Natur och Kultur. Oslo (vår 2000): Norsk Psykologisk Forlag
18. Seymour, P.H.K. (1997): Foundations of Orthographic Development. I: C.A. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (red.): *Learning to Spell. Research, Theory, and Practice Across Languages*, 319-337.
19. Se fodnote 16
20. Hagtvet, B. (1988): *Skriftspråksutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget. København (1989): Gyldendal. Stockholm (1990): Natur og Kultur.
21. Frost, J. & Lønnegaard, A. (1995): *Sproglege, – til styrkelse af sproglig bevidsthed*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Häggström, I. & Lundberg, I. (1994): *Språklekar efter Bornholmsmodellen, – en väg till skriftspråket*. Umeå: Psykologiska Institutionen.
- Nielsen, H. (1995): *Kom, skal vi lege*. Herning: Specialpædagogisk Forlag.
22. Frost, J. (1983): *Helhedslæsning på Begyndertrinnet. Lærervejledning*. København: Gyldendal.
- Jordal, J. & Frost, J. (1994): *Vejen til læsning*. Landsforeningen af Læsepædagoger: Læsedebat, 5-6.
23. Clay, M.M. (1993): *Reading Recovery. A Guidebook for Teachers in Training*. Auckland, NZ: Heinemann.
- Hatcher, P.J., Hulme, C. & Ellis, A.W. (1995): Helping to overcome Early Reading Failure by Combining the Teaching of Reading and Phonological Skills. I: E. Funnell & M. Stuart (red.): *Learning to Read*, 130-160. Oxford: Blackwell.
- Santa, C. (1999): *First Steps*. Stavanger: Stiftelsen for Dysleksiforskning.
- Alle 3 studier bliver gennemgået i »Lesepraksis på teoretisk grundlag«, se note 6.

Jørgen Frost er cand.pæd.psych et art. og Ph.d. og ansat som rådgiver ved Bredtvet kompetansesenter i Oslo

Läsning som språkinläring



Så småningom uppkom en allmän föreställning om »läsmognad« som skulle infinna sig vid åldern för skolstarten. Jag kan inte se annat än att »läsmognad« i detta sammanhang måste betyda »mognad att lära sig läsa med en metod som erfarenhetsmässigt visat sig fungera just vid åldern för skolstarten«. Därmed har man stillatigande uteslutit möjligheten för barnet att kunna lära sig läsa på något annat sätt och vid någon annan ålder.

av Ragnhild Söderbergh

För cirka 50 år sedan fick man i den form av den svenska skolan som kallades läroverket betyg i vad som då hette modersmålet. Ämnet var uppdelat i »muntlig framställning« och »skriftlig framställning«. Förmågan att tala och förmågan att skriva sitt eget språk betraktades alltså som två likvärdiga delar i en total språkbehärskning. Siktet var inriktat på elevens egen språkproduktion – underförstått var att förståelsen, förmågan att uppfatta och tolka, redan fanns där. Talspråksförståelsen långt före skoltidens början och skriftspråksförståelsen, läskunnigheten, sedan de tidigaste skolåren.

Denna likvärdighet har dock inte alltid varit självklar. Bland språkforskarna har intresset för och synen på talspråk och skriftspråk varierat under tidernas lopp. Fram till nittonhundratalet var det filologin som stod i centrum: studiet av skrivna texter som

ansågs ha kulturellt och litterärt värde. Men så småningom kom det talade språket alltmer i fokus. Tekniska möjligheter att spela in och lagra ljud och tal liksom det nyväckta intresset för utdöende indianspråk hade här stor betydelse. Den moderna lingvistikens tog form.

Leonard Bloomfield som med sin bok *Language* (1933) kom att präglade språkforskningen under de närmast följande årtiondena, sätter talspråket i högsätet, och fränkänner radikalt skriftspråket rangen av språk: »Writing is not language but merely a way of recording language by means of visual marks« (s. 21).

Lingvistik och läsundervisning

Bloomfields syn kom att få avgörande betydelse för läsundervisningen. Läspedagogiken hade nämligen råkat in i en allvarlig

kris, där en het strid utkämpades mellan företrädare för olika metoder. De yttersta motsatspolerna bildades av förespråkarna för »phonics« – den ljudbaserade läsundervisningen – och de som praktiserade »reading for meaning« – alltså tog sin utgångspunkt i för eleverna meningsfulla ord och texter och överlämnade åt dem att så småningom själva upptäcka sambandet mellan ljud och bokstäver. I denna kris sökte man stöd och hjälp hos språkforskningen.

Man sammankallade 1959 till ett möte vid Syracuse University och gav läspedagogen, professorn i pedagogik Jeanne Chall i uppdrag att sammanställa och utvärdera befintlig forskning om nybörjarläsning. Resultatet blev boken »Learning to Read. The Great Debate« som stod färdig åtta år senare (1967). Med stöd av språkforskarna Leonard Bloomfield och Charles C. Fries rekommenderar Jeanne Chall en starkare betoning av koden i läsundervisningen, dvs av sambandet mellan bokstäver och ljud.

Leonard Bloomfield hade 1942 gripit sig an läspedagogiska problem i två artiklar i *Elementary English*, och Charles C. Fries gjorde tjugo år senare i »*Linguistics and Reading*« det första grundliga försöket att tillämpa resultaten av sin tids språkforskning i läsundervisningen. Bägge forskarna anser att man måste lära eleven ko-

den. Men ingen av dem förordar ren phonics – ljudning och sammanljudning av ord. Båda vill att man i undervisningen ska utgå från hela ord. Bloomfield rekommenderar regelbundet stavade ord i meningar som »A fat cat ran at a bad rat«. Fries föreslår serier av regelbundet stavade ord som lär eleven de engelska stavningsmönstren, ex. man – mane – mean, dan – dane – dean, ban – bane – bean etc. Detta innebär i själva verket att eleven själv får upptäcka koden, om än i ett tillrättalagt material som låter mönstren framträda tydligt.

Fries fränkänner visserligen inte – som Bloomfield – det skrivna språket rangen av verkligt språk, men han ser dock skriftspråket som sekundärt i förhållande till talspråket, vilket gör det naturligt för honom att i läsundervisningen utgå från talet och koncentrera sig på att lära eleven motsvarigheterna mellan ljuden i talet och stavningsmönstren i skriften.

Skriftspråket som självständigt system

Men redan från 1940-talet hade en annan språksyn börjat göra sig gällande, representerad av forskare som H. J. Ulldal (1944), W. N. Francis (1962) och Sture Allén (1965), som ser skriftspråket som ett primärt, självständigt system, nära förbundet med men ej direkt

beroende av talspråket. Ett målande praktiskt exempel på detta förhållande mellan talat och skrivet språk ger H. A. Gleason Jr i »Linguistics and English Grammar« (1965) där han påpekar att det förekommer att en forskare utanför den engelska språkvärlden både läser och skriver engelska trots att han inte kan tala språket. Han kan därför hålla sig à jour med vad som publiceras och korrespondera på engelska med sina kolleger, men är illa ställd om han träffar dem personligen. För honom har engelskan ingen fonologi – och dock kan han läsa och skriva språket (a.a. s. 108).

Barns talspråksinläring som självständig kreativ process

Det var också under 1960-talet som studiet av barns språkinläring fick förnyad aktualitet i och med en rad amerikanska studier i barnspråkets syntax (Robert Brown, Ursula Bellugi, Colin Fraser, Paula Menyuk m.fl.). Inspirationen kom från Noam Chomsky, som i anslutning till sin syntaxteori (1957) tog upp frågor om språkinläring och i debatt med Skinner gjorde upp med den då förhärskande stimulus-responsteorien. Chomsky hävdade att språkförmågan är medfödd, och att barnet ej lär sig språk genom imitation utan bygger sin egen grammatiska modell; en modell som successivt förändras tills den

överensstämmer med vuxenspråkets. Barnet utvecklar alltså språket själv, helt utan undervisning. Enligt E. H. Lenneberg (1967) sträcker sig denna språkligt aktiva period över ett par år med början vid ungefär 1 1/2 års ålder.

Chomskys tankar om det språkskapande barnet bekräftades genom de syntaktiska barnspråksstudier som genomfördes i USA under 1960-talet (jfr ovan). Men redan långt tidigare hade forskare som Clara och William Stern (1928) och Werner Leopold (1939-1947) genom empirisk forskning, i form av longitudinella dagboksstudier, påvisat barns aktiva och kreativa språkinläring. Tidigast – och kanske även tydligast – var den danske grammatikern och fonetikern Otto Jespersen som redan 1916 i sin geniala bok om barnspråk visat hur barn lär sig språkets lexikon, grammatik och ljudsystem genom medvetet iakttagande, analyserande, övande, prövande och systembyggande.

Glenn Domans bok

År 1964 – mitt i den pågående hetsiga debatten om läsmetodik – utkommer så en bok med föräldrar som målgrupp: »How to teach your baby to read«. Författaren är läkaren Glenn Doman, som vid sitt institut i Philadelphia, där han behandlar utvecklingsstörda barn, med framgång börjat praktisera en läsmetod som han nu ville delge

föräldrar till normalutvecklade barn.

Doman rekommenderar att man börjar med hela ord, textade på lappar med tydliga gemena bokstäver, ett ord på varje lapp. Man går sedan successivt vidare, först med meningar som byggs av redan kända ord, och sedan med små böcker. De första orden är konkreta substantiv och verb som ingår i det tidiga barnspråket, och de presenteras med direkt anknytning till det de betecknar – »hand« medan man tar i barnets hand etc. Doman betonar mycket starkt att allt skall ske under lek och skämt, glädjen hos både barn och vuxen är en grundförutsättning för att man skall lyckas.

Skall man inordna den här metoden i det gängse schemat blir det snarast under »reading for meaning« – koden får barnet upptäcka själv, och hur detta går till säger inte Doman ett ord om. Han ger bara sina praktiska anvisningar utan några som helst teoretiska överväganden. Av dem framgår att den enda »undervisning« man ger är att knyta skrivna ord till verkligheten, och att vid den senare läsningen av meningar och små texter genom pekning visa på läsriktningen vänster-höger, uppifrån och ner.

Den vrede som Domans bok väckte i vida kretsar, och som omedelbart gjorde honom till läspedagogernas »enfant terrible« var

otvivelaktigt hans rekommendation att börja läsa med småbarn, »babies«. I den svenska översättningen som kom år 1965 – »Hur man lär små barn att läsa« – har detta något tonats ner. Titelrubrikens »små barn« har där försetts med en asterisk och det förtydligande tillägget »från 2 år«. Men läser man vad Doman själv säger låter det så här: »Barn kan läsa ord när de är ett år gamla, meningar när de är två och hela böcker när de är tre – och de älskar att få göra det« (Doman 1965, s. 21).

Barns läsinlärning som självständig kreativ process.

1970-talets studier

När jag 1965 läste Domans bok väckte den omedelbart mitt intresse – jag hade då nyligen disputerat i nordiska språk med en avhandling om modern svenska, var insatt i modern lingvistik och hade även börjat läsa in mig på barnspråksforskning. Jag beslöt prova tidig läsning med min dotter, då två år och fyra månader gammal. Flickan gick med stor entusiasm in för »läsleken«, och i samspel med henne anpassade jag tillväggångssättet så att det bättre överensstämde med hennes preferenser – bl.a. ersatte jag den första boken med en vi gjort själva om henne själv och hennes nära och kära.

Då detta gemensamma projekt pågick i drygt 14 månader, hade

flickan själv lärt sig läsa. Jag hade under denna tid fört en noggrann läsdagbok och på så sätt lyckats följa hela processen – bl.a. visa hur barnet genom eget jämförande av skrivna ord, analyserande, prövande och övande, lyckats »knäcka koden«, dvs för sig själv klargöra sambandet mellan bokstäver och ljud. Flickans tillvägagångssätt stämde väl överens med vad som iakttagits vid studiet av barns tal-språksinlärning.

Mitt resultat pulicerades i monografien »Reading in Early Childhood« (1971) som skulle blir det första steget på en lång och spännande forskning i vad jag senare kom att kalla »literacy from infancy«. Kolleger i bl.a. USA och dåvarande Jugoslavien (Novi Sad) läste boken och gjorde egna studier, där barn från c. två års ålder och framåt lärde sig läsa på engelska, spanska, koreanska och serbokroatiska (Past, K. E. C. 1975; Past, A. 1976; Lee 1977; Josic och Savic 1973). Huvudparten av barnen i Novi Sad-studien tillhörde en förskoleklass på 10 barn som från 2-3 års ålder under nio månaders tid läste ord, meningar och sagan om Peter och Vargen. Detta gav en mycket intressant komplettering till föräldra-barn-studierna, och visade hur barnen inspirerades varandra i livligt samtal inbördes och med läraren.

Själv gick jag under 1970-talet vidare med nya studier av bl.a.

hörselskadade och döva barn – dels fem stockholmsbarn i åldrarna 2 till 5 år som läste i hemmiljö (Söderbergh 1976 a, 1976 b), dels ett 40-tal barn i Malmöhus läns landsting som på initiativ av dåvarande hörselvårdskonsulenten Ingvar Härlid under två terminers tid läste i förskolan från 5-6 års ålder (Söderbergh 1981; 1985).

I alla dessa studier framträdde samma tendens. Under meningsfull läsning av ord, meningar och texter grep sig barnen aktivt an med att undersöka och kommentera de skrivna orden, och diskutera innehåll, betydelser och form. Deras analys förde dem in i kodbrytningsprocessen, som följdes till slutskedet för de barn där en longitudinell undersökning kunde genomföras. (Från de tidsbegränsat finansierade projekten i Novi Sad och Malmöhus läns landsting var detta endast undantagsvis möjligt).

Olika kodbrytningsstrategier

Vad beträffar kodbrytningsprocessen visade sig barnens strategier variera med de språk de läste.

I svenska språket med sina många böjningsändelser, där substantiv och verb bildar paradigm som *hund (bil/ stol etc.) – hunden – hundens – hundar – hundarna – hundarnas; ropa (hoppa/ rita etc.) – ropar – ropade – ropat – ropande; leka (köpa/ läsa etc.) – leker – lekte – lekt – lekande*, tog barnen sin

utgångspunkt i dessa paradigmen när de började komma motsvarigheterna mellan bokstav och ljud på spåren. I spanskan däremot tycks det vara likheter och kontraster mellan olika stavelser uppbyggda av konsonant plus vokal som ger barnet ledtrådar. Mariana Past, som läste på både engelska och spanska, uppges tidigt i sina spanska bilderböcker ha stavelsevis angripit ord hon inte tidigare läst (Past, K. E. C. 1975).

Läsning, skriftspråk och talspråk

En viktig insikt gav de hörselskadade barnens läsning. För de normalhörande barnen hade läsningen i stort sett följt i talspråkets spår: barn som ännu bara använde korta yttranden i sitt tal läste enstaka ord, barn som börjat använda längre yttranden kunde läsa små meningar, och barn som börjat tala mer sammanhängande och med intresse följde enklare berättelser vid högläsning kunde själva läsa små böcker. Man kunde här lätt få den uppfattningen att barnets läsning måste baseras på ett redan fungerande talspråk. Men för de hörselskadade och döva barnen visade det sig att ordförrådet växte genom själva läsningen (som ju alltid knöts direkt till konkreta erfarenheter). För dem som kunde tala förbättrades därvid också uttalet. Och genom sin läsning lärde sig samtliga barn ordböjning och

syntax, fraser och meningar, som de inte tidigare behärskade.

För döva, teckenspråkstalande barn innebar i själva verket läsningen att de lärde sig ett för dem helt nytt språk: svenska språket i dess skrivna form. Vi kan här jämföra med det faktum att den engelsktalande Mariana, som i tvåårsåldern kunde endast ett fåtal spanska ord, efter två års läsning på både engelska och spanska blivit fullt tvåspråkig (Past, A. W. 1976).

Att läsningen även för det normalhörande barnet successivt ökar kunskaperna i skriftspråkets speciella lexikon, grammatik och stilistik kunde jag också konstatera genom analys av mina dagboksanteckningar över min dotters läsning och språk, som jag fortsatte även under åren efter själva kodbrytningen (Söderbergh 1982). En studie över spontant utförda illustrationer till historier hon läst, som flickan gjorde i 5 1/2-årsåldern, och där teckningarna visade sig vara regelrätta översättningar från text till bild, gav här en ny och oväntad insikt i barnets förmåga att tolka det skrivna språket, med avseende på semantik, ordformer, syntax och diskurs (Söderbergh 1990; 1991; 1998).

Läsningen som inkörsport till och stöd för talspråkutvecklingen fick förnyad aktualitet när »läsleken« på 1990-talet kom att praktiseras också med ettåringar (Söderbergh 1997 a).

Samspelets betydelse för barnets språkutveckling. Socialisering och inkulturering

Under de drygt tjugo år som förflutit sedan 1970-talets studier i tidig läsning har mycket hänt inom barnspråksforskningen som bidragit till att fördjupa och förändra synen på läsning som språkinläring och tillvägagångssättet vid praktiken av »literacy from infancy«.

1960-talets fokus på barnet, som till synes helt själv och utan undervisning utvecklade sitt språk, kom under 1970-talets senare år att förskjutas dels mot barnets samtalspartner, dels mot själva samspelet i dyaden vuxen-barn. Vidare började man utforska barnets förspråkliga kommunikation i ljud och kroppsspråk under det första levnadsåret.

Det barnanpassade språk som används i samtal med små barn dokumenterades bl.a i samlingsvolymen »Talking to Children« (1977; red. Catherine Snow o. Charles Ferguson). Barns förspråkliga kommunikation i samspel med vuxna ägnades en samlingsbanbrytande studier under redaktion av Margaret M. Bullowa (1979).

Det framstod med allt större tydlighet att barnets språkutveckling från första stund skedde i nära samspel med vuxna och äldre barn. Jerome Bruner har i stu-

dier över barnets och den vuxnes rollspel i språklekar visat att barnet från början har en iakttagande roll men successivt blir alltmer aktivt och då övertar den vuxnes »repliker« och agerande (Bruner 1983). Denna »inskolning« stämde väl överens med Lev Vygotskijs teorier: han ser barnets lärande som en inkulturering, där de vuxna (och äldre barn) genom att i samspelet ligga ett steg före barnet i stödande samarbete lockar fram förmågor som ännu slumrar. Vygotskijs skrifter kom genom översättningar och presentation för en icke ryskkunnig publik att ge en helt ny inriktning åt den tidigare Piaget-dominerade forskningen om barns utveckling (Vygotskij 1978; Wertsch 1985 m.fl.).

För mitt eget studium av »literacy from infancy« innebar inflytandet från alla dessa källor en omorientering, där jag insåg samspelets stora betydelse. Redan i min första monografi (1971) hade jag visserligen påpekat att sättet att framställa och presentera läskorten – skrivna med tydlig skrift och med ord som knöts till barnets konkreta verklighet – innebar en barnanpassning liknande den som sker när den vuxne i samtal pekar ut och benämner sådant som barnet intresserar sig för. Men under inflytande av bl.a. Trevarthen (i Bullowa 1979 och Lock 1978) kom jag att intressera mig för samförståndet mellan barn och vuxen ut-

tryckt genom minspel och tonfall och detta samförstånds betydelse för »en lyckad dialog« och därmed också för barnets lärande i själva samspelet. I videobaserade dialogstudier (se t.ex. Söderbergh 1993) fann jag förklaringen till observationer jag gjort av »läslekar« mellan barn och vuxna, direkt eller på videoinspelningar, där några lekar var framgångsrika, medan i andra fall barnet drog sig ur.

Ett medvetet Vygotskijperspektiv tillämpade jag för första gången i en studie av ettåringars läsning (Söderbergh 1997 b).

Samhällets konventioner och skolans läsmonopol

Den inkulturering och socialisering som Vygotskij talar om är dock inte enbart en fråga om den enskilda dyaden i »mikrosamhället«. Vi har också ett »makrosamhälle« vars konventioner, regler och synsätt har inflytande på den personliga interaktionen i mikrosamhället. Socialantropologiska språkinlärningsstudier gav här ökad insikt (Heath 1983, Schiefelin & Ochs 1986).

I en artikel från 1986 (Söderbergh 1986 b) hade jag präglat termen »sociokulturellt tabu« för att beteckna den oskrivna lag som får bl.a. föräldrar att noga akta sig för att introducera sina barn i läsning före den »lagstadgade tiden«, för att inte kränka vad som ansågs vara skolans ensamrätt.

Det uppdrag som skolan fick genom införandet av allmän skolgång (i Sverige 1842) utvecklades till ett monopol, där den kodbaserade läsundervisningen från skolstarten i regel visade sig fungera.

Så småningom uppkom en allmän föreställning om »läsmognad« som skulle infinna sig vid åldern för skolstarten. Jag kan inte se annat än att »läsmognad« i detta sammanhang måste betyda »mognad att lära sig läsa *med en metod som erfarenhetsmässigt visat sig fungera just vid åldern för skolstarten*«. Därmed har man stiltigande uteslutit möjligheten för barnet att kunna lära sig läsa på något annat sätt och vid någon annan ålder. Detta har verksamt bidragit till att uppehålla det socio-kulturella tabut – i Sverige drygt 150 år efter den allmänna skolans införande!

Läsundervisningen i Sverige före den allmänna skolan.

Cadmus

Före skolans monopol såg det helt annorlunda ut. Som Egil Johansson visat svarade då kyrkan för läskunnigheten och delegerade uppdraget åt hemmet och församlingen. Där fick man en elementär läsfärdighet som prövades vid de årliga husförhören (Johansson 1994).

Därför kunde den svenska hovpredikanten, kyrkoherden och pe-

dagogen Israel Gustaf Wänman år 1800 under pseudonymen Cadmus ge ut ett litet häfte riktat till föräldrarnas, där han visar dem på »ett nytt och redan försökt sätt« att lära barn läsa, lekfullt och utan allt tvång, från den tid de börjar tala. I slutet av häftet finns förtryckta enstaka ord, korta fraser och meningar (där några kan läggas samman till en charmerande liten historia om att gå på promenad och plocka blommor). Orden är skrivna med tydlig latinsk skrift och gemena (små) bokstäver. De skall klippas ut och klistras upp på brädlappar eller stadiga papp och visas för barnen.

Vi möter här det tidiga barnspråkets ord för »nära och kära ting«. I sin handledning ger Cadmus en målande beskrivning av samspelet med barnet i läsleken. Med »en förtroendes min« tar man kortet »pappa« och säger »se här min lilla vän skall du få se pappa« – varöver den lilla mycket förundras. Genom att gå från den ena till den andra i hemmet och fråga förvissas sig barnet om att detta verkligen är pappa och tar sedan gärna emot också mamma, två ordlappar som det första dagen inte skall tröttna att visa för var och en!

Det förtroendefulla vänliga samspelet där minspel och ord samsverkar är något som Cadmus är helt klar över. Betydelsen av barn-

nets intresse och eget initiativ för hur det hela utvecklas är också tydligt. I överensstämmelse med sin tids nya pedagogik (Rousseau; Basedow) framhåller han att det hela skall vara en lek, aldrig får bli en plikt – man måste kunna sluta i tid – »hellre för mycket än för litet«; gärna någon veckas upphåll då och då, ty »minnet äggadt av nöjet skall sedan lätt återväckas, deremot skulle ledsnaden snart fördärfva alltsammans«.

I inledningen till sin skrift framhåller Cadmus att man »redan länge insett det otjenliga i det fordom brukliga, allmänt kända, sättet att lära Barn läsa«, nämligen att börja med bokstäverna. Bokstäver som ju ingenting säger barnet ger det leda vid hela förtaget. Men när man lekfullt börjar med för barnet meningsfulla ord så skall det »förstå vartill bokstavskänningen duger, när det senare blir dags att stafva och läsa i bok«.

Cadmus faller fint in i den nutida nordiska förskolepedagogiken, även den med rötter i Rousseau och Basedow. Sedan 1983 då jag först gjorde bekantskap med Cadmus (Söderbergh 1986 a) har jag därför alltid hänvisat till honom. Och i Cadmus anda har läsningen småningom börjat få insteg i förskolan, med Öjaby förskola i Växjö och dess rektor Assar Thorsjö som primus motor (Thorsjö 1994).

Ett förändrat samhälle. Emergent Literacy

Trots att det skrivna språkets ställning i dag så radikalt förändrats är skolan i sitt förhållande till läsning i mycket densamma som för 150 år sedan. Från psalmbok och postilla, som den för folket gemensamma lektyren, har vi fått en uppsjö av böcker, tidningar och olika trycksaker. Dessutom lever vi sedan andra världskrigets slut i ett veritabelt landskap av skrift: trafikskyltning och reklam längs vägarna, stormarknadernas och snabbköpens orienterande skyltning, text på alla förpackningar. Textad TV har gjort sitt intåg och datorn och internet har i grunden förändrat våra villkor. Gammal och ung »chattar« på nätet: skriften används i daglig kommunikation i vardaglig stil. Den som inte kan läsa och skriva är i dag inte bara illiterat utan språklös.

Den successivt förändrade situationen för det skrivna språket speglas tydligt i den forskning som kallas »emergent literacy« där man visar hur barn i modern miljö själva upptäcker det skrivna språket (Ferreiro & Teberosky 1982, Teale & Sulzby 1986 etc). Men dessa forskare ägnar sig nästan uteslutande åt att studera barnens agerande. Det tycks därför ha undslupit dem varför de flesta av dessa barn trots allt inte är läskunniga vid skolstarten, nämligen det faktum att deras vuxna samspe-

partners är styrda av rådande sociokulturella mönster. Ett målande exempel är undersökningen av Santiago som i över ett år sitter fast i sina fruktlösa försök att finna en framkomlig väg eller strategi att tackla skriften. Orsaken är enligt min bedömning att hans mor – förutom att ge honom hans hela förnamn i skrift, inskränker sig till att visa begynnelsebokstäverna i släktingars och kompisars förnamn. Fången i synen på koden som den enda saliggörande vägen ger hon sig inte i kast med att ge pojken ledtrådar genom att visa hela namn och meningsfulla ord (Söderbergh 1997 a).

Inspirerad av storboksläsningen på Nya Zeeland och av emergent literacy-forskningens resultat har Riita-Liisa Korkeamäki i en doktorsavhandling nyligen visat (1996) att barn som i sexårsåldern både får läsa hela böcker och göra bekantskap med bokstäverna, efter ett par års tid på egen hand blir läskunniga. (Den kreativa språkliga förmågan upphör alltså inte vid 3 1/2 års ålder som Lenneberg antog !).

I Danmark har Kjeld Kjertmann genomfört ett projekt där han låtit barn i sexårsåldern i förskolan få tillgång till ett mångsidigt skriftspråksmaterial (från vardagstext till böcker) och tillfälle att på eget initiativ använda skriften i sin lek. I sin doktorsavhandling (Kjertmann 1998) visar han hur dessa

barn följer en utvecklingsgång där de är gott på väg mot läskunnighet under det första skolåret. Men, påpekar Kjeld Kjertmann, de iakttagelser som han gjort vid studiebesök i Öjaby förskola – där barnen redan från ettårsåldern möter en läs- och skrivmiljö – ger vid handen att de svenska Öjabybarnen tycks utvecklas enligt samma mönster som de danska barnen i hans avhandling, bara betydligt tidigare.

I Öjaby's textrika, barnanpassade läs- och skrivmiljö ger framhävandet av de enskilda orden på läslappar, som skrivs tillsammans med barnen, en nyfikenhet på skriven och tryckt text och en infallsvinkel till det skrivna språket som sätter i gång kodbrytningsprocessen (jfr Kjertmann 1998, s. 70-72). Samtidigt blir barnen praktiska brukare av skriften i sin vardag.

Assar Thorsjö har talat om en »läskultur« som överförs inte bara från vuxen till barn utan från barn till barn och vidareutvecklas av barnen själva. Detta är »literacy from infancy«, ett lekfullt och meningsfullt brukande av det skrivna språket tillsammans med barnen, av barnen och för barnens egna syften. I detta samspel inkultureras de småningom i den litterata vuxenvärlden.

Litteratur

- Allén, S.: *Grafematisk analys som grundval för textedering*, Almqvist & Wiksell, 1965.
- Bloomfield, L.: *Language*, Allen and Unwin, 1935 (1933).
- Bloomfield, L.: *Linguistics and reading*. *Elementary English Review* vol 19, 1942.
- Brown, R. and Bellugi, U.: *Three processes in the child's acquisition of syntax*. I: *New directions in the study of language*, ed. E. H. Lenneberg, M.I.T. Press 1964.
- Brown, R. and Fraser, C.: *The acquisition of syntax*. I: *Verbal behavior and learning*, ed. C. N. Cofer and B. S. Musgrave, Mc Graw Hill, 1963.
- Bruner, J.: *Child's talk*, W. W. Norton & Co, 1983.
- Bullock, M. (ed.): *Before speech – the beginning of interpersonal communication*, Cambridge University Press, 1979.
- Cadmus: *Julkapp af Cadmus, eller lättaste sättet att lära barn läsa*, Henrik And. Nordström, 1800.
- Chall, J.: *Learning to read. The great debate*. Mc Graw Hill, 1967.
- Chomsky, N.: *Syntactic structures*, Mouton & Co, 1957.
- Doman, G.: *How to teach your baby to read*, Random House, 1964.
- Doman, G.: *Hur man lär små barn att läsa*, EFS-förlaget, 1965.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A.: *Literacy before schooling*, Heinemann, 1982.
- Francis, W.N.: *Graphemic analysis of late Middle English manuscripts*. *Speculum* XXXIII, 1962.
- Fries, C. C.: *Linguistics and reading*, Holt, Rinehart and Winston, 1962.
- Gleason Jr, H. A.: *Linguistics and English grammar*, Holt, Rinehart and Winston, 1965.

- Heath, S. B.: *Ways with words*, Cambridge University Press, 1983.
- Jespersen, O.: *Nutidssprog hos børn og voksne*, Gyldendalske Boghandel, 1916. (Andra upplagan: *Børnesprog*, Gyldendalske Boghandel 1923).
- Johansson, E.: »Kan själva orden« – en grundton i kyrkans undervisning med klangbotten i bönen och hemmets liturgi. I: *Läsning och skrivning före skolåldern*, red. R. Söderbergh, Child language research institute Paper no 9, Lund University, Dept. of Linguistics, 1994.
- Josic, M. & Savic, S.: *Acquisition of reading ability in early childhood*. Paper read at the 3rd congress of Yugoslav pedagogues, Ohrid, 1973.
- Kjertmann, K.: *Skriftsprog og skolestart*, Danmarks Lærerhøjskole, 1998.
- Korkeamäki, R.: *How first graders and kindergarten children constructed literacy in the context of story reading and meaningful writing*, Oulu University Press, 1996.
- Lee, O.R.: *Early bilingual reading as an aid to bilingual and bicultural adjustment for a second generation Korean child in the U.S.*, Georgetown University, 1977.
- Lenneberg, E. H.: *Biological foundations of language*, John Wiley & Sons, 1967.
- Leopold, W. F.: *Speech development of a bilingual child, I-IV*, Northwestern University (Press) 1939-1947.
- Menyuk, P.: *Sentences children use*, The M.I.T. Press, 1969.
- Past, A.W.: *Preschool reading in two languages as a factor in bilingualism*, University of Texas at Austin, 1976.
- Past, K.E.C.: *Reading in two languages from age two: A case study*. University of Texas at Austin, 1975.
- Schieffelin, B. B. & Ochs, E. (eds.): *Language socialization across cultures*, Cambridge University Press, 1986.
- Snow, C.E. & Ferguson, Ch. A. (eds) : *Talking to children*, Cambridge University Press, 1977.
- Stern, C. und W.: *Die Kindersprache*, Verlag von Johann Ambrosius Barth, 1928.
- Söderbergh, R.: *Acquisition of spoken and written language in early childhood*. I: *Knowledge and language*, eds. I. Kurcz, G.W. Shugar & J.H. Danks, North-Holland, 1986 (Söderbergh 1986 b).
- Söderbergh, R.: *Becoming literate during the second year of life – a Vygotskian perspective*. I: *Studia z psychologii rozwojowej i psycholingwistyki*, ed. Magdaleny Smoczy´nskiej, Krakow 1997 (Söderbergh 1997 b).
- Söderbergh, R.: *Early reading as language acquisition*, System vol.9, 1982.
- Söderbergh, R.: *Early reading with deaf children*, Perspectives vol XV no 1, 1985.
- Söderbergh, R.: *Från berättelse till bild. En femåring läser och tecknar*, Stockholms universitet, Centrum för barnkulturforskning (skrift nr 16), 1991.
- Söderbergh, R.: *Learning to read between two and five – some observations on normal hearing and deaf children*. I: *Early reading, Georgetown University papers on language and linguistics 13*, eds. R. Lado & Th. Andersson, Georgetown University Press, 1976. (Söderbergh 1976 a).
- Söderbergh, R.: *Learning to read – breaking the code or acquiring functional literacy? I: Early reading, Georgetown University papers on language and linguistics 13*, eds. R. Lado & Th. Andersson, Georgetown University Press, 1976. (Söderbergh 1976 b).

- Söderbergh, R.: *Lättaste sättet att lära barn läsa*, Barn och kultur, 1986:2. (Söderbergh 1986 a).
- Söderbergh, R.: *Narrative structure in drawings illustrating story texts by a five-and-a-half year old fluent reader*, Psychology of language and communication Vol 2 No 2, 1998.
- Söderbergh, R.: *Reading in early childhood – a linguistic study of a preschool child's gradual acquisition of reading ability*, Georgetown University Press, 1977 (första upplagan Almqvist & Wiksell, 1971).
- Söderbergh, R.: *Semiotic play – a child translates text into pictures*. Working Papers 36, Lund University, Dept of linguistics, 1990.
- Söderbergh, R.: *Språk och kroppsspråk i samtalet barn-vuxen*. Dansk audiologopædi, December 1993.
- Söderbergh, R.: *Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutvecklingen*. I: *Från joller till läsning och skrivning*, red. R. Söderbergh, Gleerups 1997. (Söderbergh 1997 a).
- Söderbergh, R.: *Teaching deaf preschool children to read in Sweden*. I: *Child language: an international perspective*, eds. P Dale & D. Ingram, University Park Press 1981.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (eds): *Emergent literacy – writing and reading*, Ablex, 1986.
- Thorsjö, A.: *Tidig läsning. Läslekar med småbarn på Öjaby daghem och med 6-åringar i 6-årsgrupp*. I: *Läsning och skrivning före skolåldern*, red. R. Söderbergh, Child language research institute Paper no 9, LundF University, Dept. of Linguistics, 1994.
- Trevarthen, C.: *Communication and cooperation in early infancy - a description of primary intersubjectivity*. I: *Before speech*, ed. M Bullock, Cambridge University Press, 1979.
- Trevarthen, C. and Hubley, P.: *Secondary intersubjectivity – confidence, confiding and acts of meaning in the first year*. I: *Action gesture and symbol*, ed. A. Lock, Academic Press 1978.
- Ulldal, H. J.: *Speech and writing*. Acta Linguistica IV, 1944.
- Vygotsky, L. S.: *Mind in Society. The development of higher psychological processes* (eds. N. Cole, V. John Steiner, S. Scribner and E. Subermann), Harvard University Press, 1978.

Barns läs-, skriv- och skriftröster



– en teori baserad på en bred praktik

Læsetilgængelsen er karakteriseret ved mangfoldigheden af veje til skriftsproget. En af de vigtigste er 'tidigt læsande og skrivande', hvor børnene får mulighed for at eksperimentere, og hvor de i skriveforsøg får anledning til at anvende de grammatiske regler for at få ordene ned på papir. I prioriteringen af de mange veje gør Caroline Liberg opmærksom på, at man i den aktuelle debat, hvor fonologisk opmærksomhed fylder meget, ikke må glemme alle de alternative veje til skriftsprogskundskab.

Av Caroline Liberg

Den gamla striden om barn på bästa sätt lär sig läsa och skriva med hjälp av antingen ljudmetod eller helordsmetod har med tiden avklingat. Olika skolbildningar står i dag betydligt närmare varandra än för bara tjugo år sedan.¹ En viktig orsak till att detta närmande vuxit fram med åren, är resultat som framkommit inom forskningsområdet *tidigt läsandande och skrivande* («*early literacy*».)² Här har man lyssnat till barnens röster och visat hur dessa redan i mycket tidig ålder kommer i samklang med andra röster i och om läsandande, skrivande och skriftsystemet. Lärandet och kunnandet växer fram i ett socialt rum. I detta studium visar det sig att vägar in i skriftspråket är många och att barnen går fram på bred front tillsammans med andra re-

dan läs- och skrivkunniga. Till skillnad från tidigare uppfattningar om antingen ljud- eller helordsväg in i skriftspråket kan man här tala om den mångfaldiga och breda vägen in i skriftspråket.

Den teori som vuxit fram inom forskningsområdet *tidigt läsandande och skrivande* är således baserad på en bred praktik och en vid bild av vad läsandande och skrivande kan innebära. Andra och oftast äldre teorier bygger på ett betydligt smalare studium och omfattar en snävare bild av vad det innebär att läsa och skriva (Liberg, 1996). I det följande ska jag visa på framträdande resultat från detta forskningsområde och argumentera för varför man måste ta hänsyn till dessa resultat i ett pedagogiskt sammanhang. Avslutningsvis ska jag visa på de olikheter som fort-

farande lever kvar mellan olika skolbildningar.

Att upptäcka skriftspråket

Jonathan, 11 månader³

Mamma: ((en bild på ärter)) Vad har vi här då? Oh, massor av härliga saker som man kan äta. (pekar)

Barnet: (tittar på bilden)

Mamma: (pekar på bilden) Ärter.

Barnet: (tar på bilden)

Mamma: Ärter ... vad är det, ärter?

Barnet: (lutar sig mot bilden, tar på den, skrapar på den, drar pekfingret över bilden)

Mamma: Ja, du tycker om ärter, eller hur?

...

Mamma: ((en bild på en boll)) Det är en boll, eller hur? Var är din boll? Var är Jonathans boll?

Mycket tidigt får en del barn precis som Jonathan möta böckernas värld tillsammans med vuxna och upptäcka denna fantastiska värld som kan skapas i den skriftspråkliga samvaron. Med tiden innehåller dessa böcker inte bara bilder utan också text.

Barn, 4 år⁴

Mamma: (läser:) »Peter frågade henne hur man kommer till grinden, men hon hade ett så stort päron i munnen att hon inte kunde svara honom ... Peter började gråta.«

Tror du Peter är ledsen?

Barnet: (nickar jakande)

Mamma: Varför är han ledsen?

Barnet: Han har gått vilse i skogen.

Mamma: Han lyssnade inte på sin mamma, eller hur?

Barnet: (skakar på huvudet)

Mamma: Och nu har han gått vilse. (fortsätter att läsa)

Barnen är med om att ge en röst åt det som förekommer i böckerna. De får en tidig och rik litterär amning. I de starkaste av dessa situationer samtalar man inte bara om det som just då är för ögonen eller just blivit läst, utan också om det som ligger bortanför här och nu. Tillsammans ställer man frågor till texten och ger svar; man ramar in det som ska läsas genom att försöka förutsäga vad som kan tänkas utspelas längre fram i texten: *Vad har vi här då? Oh, massor av härliga saker som man kan äta;* man samtalar om vad som förekommit tidigare i texten: *Varför är han ledsen? – Han har gått vilse i skogen;* man knyter an till egna erfarenheter: *Var är din boll? Var är Jonathans boll?, Tror du Peter är ledsen? – Han lyssnade inte på sin mamma, eller hur?* I gemensamma skrivstunder när någon t.ex. skriver barnens namn på teckningar de gjort eller när man tillsammans författar vykort till nära och kära, får de även prova på att se sin egen röst ta form i tryck.

Barnen får här på ett påtagligt sätt uppleva det Nerman (1985) kallar ett aktivt läsande och skrivande. De får erfara hur man kan leva med i texten och låta den tala genom en själv som läsare och skrivare. De får formulera nya erfarenheter på basis av redan gjorda formuleringar. De får konfronteras med nya tankegångar som ger upphov till utmaningar och spänning och därmed utbyte av erfarenheter.⁵ På detta sätt blir barnen rörliga i texten och ut från texten, en förmåga som Langer (1995) menar är framträdande i mer avancerat läsande. De får också en vana att fylla på med aspekter som inte alltid är direkt uttryckta i texten. Detta är något som betonas av Iser (1985) i diskussionen om en läsning som tränger in i djupet av texten. Redan läs- och skrivkunniga skapar här tillsammans med barnet en mängd byggnadsställningar (»scaffolds«) för hur man betar sig i läsandet och skrivandet. Det är byggnadsställningar som barnet sedan kan försöka att klättra uppför på egen hand.

Att prova på att upptäcka skriftspråket på egen hand

Flicka, 4 år och 2 månader⁶

Barnet: Kan du »Jätteroligt varje dag«? (påhittad sång)

Mamma: Nej.

Barnet: Ska jag skriva den åt dig?
(B. »skriver« en pytteliten lapp med krumelurer.)

Mamma: Men jag kan inte läsa vad du skrivit.

Barnet: Vänta ska jag läsa. (B. »läser« en jättelång bit.)

Här ser vi ett exempel på hur en flicka går in i rollen som läsare och skrivare och *lätsasskriver* och *lätsassläser*. Hon klättrar på de byggnadsställningar för läsande och skrivande hon hitintills har funnit och gjort till sina egna. Inte ovanligt är att barnen tittar i böcker, någon läst högt många gånger för dem, och återberättar hela historien. Barnen är ofta mycket duktiga på att komma ihåg dessa texter och de vänder blad på precis rätt ställe. Texten har getts en 'röst' som barnen nu efterliknar. Har texten en melodi, ett innehåll och en form som fångslar barnen och som står i god samklang med bilderna, blir det lätt för dem att komma ihåg den när de ser bilderna. Barnen kan med andra ord finna stöd i både den tidigare situationen med gemensam högläsning av texten och bokens text och bild för att kunna återge texten.

De tar också stöd i situationen när de börjar läsa ord på skyltar, etiketter och liknande, ofta helt korrekt. Utifrån ett visst givet sammanhang drar de slutsatser om vad som möjligtvis kan stå på t.ex. en skylt ovanför en affär: »Där står det Konsum!«. Deras försök att skriva börjar ändras så att

de nu inte bara skriver godtyckliga krumelurer, utan riktiga bokstäver. En byggnadsställning de använder, för att skriva på rätt sätt, är att se på texter som de hittar runt omkring sig och kopiera dem. De skriver långa listor av ord som omger dem: <SVAL AEG SMÖR LEGO KARIN MAMMA ...>. Barnen *situationsläser* och *situationsskriver* på så sätt texter. De utökar successivt sammanhanget för när de kan läsa och skriva sådana ord som är av stor betydelse för dem. Efter hand kan de frigöra sig i sin läsning av dessa ord och läsa dem i alla tänkbara sammanhang. De utvecklar också ofta sin säkerhet att skriva av ord och kan i sinom tid skriva dessa utan att ha någon förlaga. De har utvecklat nya stöd genom att memorera orden som helord så att de nu kan *helordsläsa* och *helordsskriva* just de här orden.

Parallellt med att vuxna läser och skriver tillsammans med barnen försöker således många av dem att prova på egen hand. Byggnadsställningar de använder sig av i detta provande är 'röster' från läsande och skrivande de varit med om: att man kan efterlikna eller härma dessa andra läs- och skrivröster, att man säger något som passar in i sammanhanget när man ser bokstavskrumelurer, att man kan skriva av dessa bokstavskrumelurer och att man kan

komma ihåg en del av dessa som helheter. Barnen håller nu på att upptäcka skriftspråket på egen hand.

Att utforska skriftspråket tillsammans och på egen hand

I sitt upptäckande av skriftspråket både tillsammans med andra och på egen hand, är det mycket vanligt att barnen börjar se och fundera över att de skrivna krumelurerna är mer eller mindre lika varandra. De börjar så smått att utforska vad bokstäver är och hur de låter, hur de ser ut, vad de heter och i vilken ordning de kommer i orden osv. Ofta utgår de från texter de mött i ett eller annat sammanhang. De kan på så sätt få stöd i både det visuella och det auditiva mediet.⁷ På samma sätt kan de genom lekar i språket: rimmande, allittererande och ramsande, göra liknande upptäckter. »Doff och koff låter nästan lika.« På dessa olika sätt får de uppleva att man kan titta på språket som en sak eller lyssna till det, och att man kan prata om språket och inte bara använda det.

»Titta den där (pekar på ett <O>) ser nästan ut som den där med prickar (pekar på ett <Ö>)!« De lär sig att man kan dela in språket i mindre bitar. Till en början kan det vara svårt att veta hur stora dessa bitar ska vara: »Mamma, kefir börjar på ke. – Nja, du tar både

första och andra.« Just genom att de konfronteras med de vuxnas svar och kommentarer kommer de underfund med hur stora de här bitarna är och vad de heter, hur de låter och ser ut. De lär sig att det är bokstavsljud man ska dela in i och inte t.ex. stavelsejud eller några andra ljud. Nu börjar de förstå frågor som t.ex. »Hur många ljud finns i 'sol'?« och »Vilka ljud finns i 'sol'?«

Komna så långt börjar de så smått också förstå att de här bokstavsljuden kommer i en viss ordning. Orden börjar på något och slutar på något. »Jag tänker på ett djur som börjar på a – Apa. – Jaa.« Nu kan de också svara på frågor som t.ex. »Vilket ljud kommer först i 'sol'?«, »Vilket ljud kommer sist i 'sol'?« Dessa funderingar och gåtor och språklekar leder vidare till att de lär sig att bokstav för bokstav ta sig genom hela ord: »Nu kan jag Vera, v, e, r, a.« De börjar i och med detta också förstå att kommer ljuden i en viss ordning så blir det ett visst ord, kommer de i en annan ordning så blir det ett annat ord, t.ex. p, a, r, i, s blir 'Paris', medan s, i, r, a, p blir 'sirap'.

Barnen har på detta successiva sätt byggt upp en förståelse för skriftens mycket abstrakta principer, det som inom språkvetenskapen kallas för grammatiskt fonologiska regler

- att veta hur man ser på språket som ett objekt
- att veta att man ska dela in detta språkobjekt i »bitar«
- att veta hur stora »bitarna« är, vad de heter, hur de låter och ser ut
- att veta i vilken ordning »bitarna« kommer
- att veta att kommer de i en viss ordning så är det ett visst ord, kommer de i en annan ordning är det ett annat ord
- att veta att det finns undantag från dessa huvudregler, dvs stavningsregler

De har med andra ord lagt grunden för en *grammatisk fonologisk medvetenhet* om språket. Det sker bl.a. genom lekar i språket och genom samtal om språket. Men många barn lär sig det också genom att själva försöka skriva. De skriver ord de redan känner genom sin helordsskrivning, men nu delar de upp orden i sina bokstavsdelar: »Nu ska jag skriva Eva, först en eva-bokstav, sen en viktor-bokstav och sist en algot-bokstav.« När de inte vet hur man stavar ett ord ber de om hjälp. Men allt som oftast försöker de på egen hand och ljudar ut dessa ord. De använder sig därmed av alla de grammatiskt fonologiska reglerna på en gång i form av *utljudning*. Till en början blir det mycket reducerade stavingar, t.ex. 'Emma' blir <MA> och 'kram' blir <GRM>. De klarar

med andra ord inte av att hantera alla reglerna på en enda gång. Bl.a. tappar de bokstavsljud och andra ovidkommande bokstavsljud kommer in. Det är framförallt de senare reglerna som är de svåraste att hålla reda på.

Men i dessa försök att skriva ord de själva valt samlar de på sig kunskap om hur bokstäverna ser ut och låter, i vilken ordning de ska komma och hur man gör för att ljuda. Den kunskapen har de enorm nytta av när de så smått börjar försöka läsa ord de inte har en aning om vilka de är och där sammanhanget inte ger dem något stöd till slutsatsdragning. I dessa fall måste de använda sig av *ihopljudning*. De har med andra ord tränat upp det något mer komplexa ihopljudningsläsandet genom det något mindre komplexa utljudningsskrivandet.

Som stöd i arbetet att lära sig ljudningstekniken har barnen en mängd andra tekniker de redan sammansmält till egna arbetssätt. Mycket hjälp får de också av redan kunniga läsare och skrivare som kan svara på frågor, ge ledtrådar osv.

Att läsa och skriva på egen hand

Barnen har vid det här laget på bred front samlat på sig en mängd byggnadsställningar för sitt läsande och skrivande, varför man läser och skriver och hur man läser och skriver.⁸ De har

- fått rika förebilder och läs- och skrivkamrater
- hört hur andra ger röst åt det skrivna
- erfarit att bygga upp förförståelse för det som ska läsas eller skrivas
- varit med om att i läsande och skrivande använda omvärldskunskap, dra slutsatser, förutsäga, ställa frågor, sammanfatta och omformulera – deltagit i aktivt läsande och skrivande
- byggt upp en tro på sig själva som läsare och skrivare
- provat att hantera läs- och skrivredskapen – bok, papper och penna
- provat att ge röst åt texter och omsätta sin egen röst till skrivna text – provat att använda olika texter
- provat att läsa och skriva i helheter (ord och fraser)
- provat att läsa och skriva i bokstavsdelar (ljudning)

Med allt detta i bagaget går det för de flesta barn mycket snabbt att komma in i en mer utvecklad läsning och skrivning där de kan använda alla dessa olika byggnadsställningar allt eftersom behoven varierar. Alla dessa olika arbetssätt, som barnen skapat både tillsammans med andra och på egen hand, kan sedan samverka och utvecklas i resten av deras läs- och skrivliv. Ju fler läs- och skrivfarenheter barnen har med sig

sedan tidigare, desto lättare kommer de in i ett eget aktivt läsande och skrivande.

Lärande, läsande och skrivande i ett pedagogiskt sammanhang

I nutida tänkande om lärande antas att det som lärs, skapas och bearbetas på ett yttre socialt plan bl.a. i interaktion med andra och kan så småningom komma att bemästras av individen. Här kan man identifiera allt från kunnande (*knowing how*) som är socialt distribuerat och kollektivt till kunnande som är individuellt. I studier visar det sig att kunnandet inte är något statiskt utan att det är situationskänsligt och föränderligt över tid och rum (Bruner 1990; Erickson, 1996; Wertsch 1991, 1998; Vygotsky 1976). Vidare har man pekat på att olika individer kan föredra olika sätt att närma sig och ta till sig det som görs till eget kunnande (Gardner, 1993). Detta kan i vissa fall naturligtvis verka begränsande för individen. En nutida bild av hur detta kunnande antas vara representerat på ett inre mentalt plan är konnektiva nätverk. Dessa består av nät av enkla enheter som på ett dynamiskt sätt kan anpassa sig till olika omgivningar och uppvisa enormt förfinade och komplexa beteenden (Wertsch, 1998). Den här bilden står i bjärt kontrast till tidigare tänkande om kunskap i

form av mer statiska bilder som kunskapsscheman eller komplex av scheman (»script«).⁹

Marton beskriver tillsammans med sina medarbetare i antologin *Hur vi lär* (1996) bl.a. hur människor uppvisar mycket olika lärostilar för att inhämta nytt kunskande. En huvudindelning de gör är den mellan individer som endast skrapar på ytan och individer som går in på djupet i sitt lärande. Man visar här också att personer som en gång lärt sig att bara skrapa på ytan i senare skede har svårt att lära om. Säljö (1996) som i sin artikel i denna volym beskriver en studie av läsares olika sätt att gå in i texten skiljer mellan *ytläsare* och *djupläsare*. På liknande sätt beskriver Gunnarsson (1982) och Nerman (1985) olika lässätt som rör sig från ett mer statiskt och reproduktivt lässätt till ett mer aktivt, dynamiskt och handlingsinriktat meningsskapande. Gunnarsson understryker här vikten av att som läsare kunna vara flexibel och variera sitt lässätt i förhållande till det syfte läsandet ska fylla. I en studie utförd inom ramen för ett 80-poängsarbete på Institutionen för pedagogik vid Göteborgs universitet visar Jakobsson & Jonsson (1991) på att liknande stilar gäller för mellanstadieelevers skrivande.

I flera studier har man också visat på betydelsen av att som läsare och skrivare få möjlighet att reflektera över sitt kunnande och

sätt att närma sig en arbetsuppgift, att kunna använda sig av metakognitiva strategier¹⁰. De individer som har ett mer oreflekterat förhållningssätt till skriftspråkets användning får på andra sidan med stor sannolikhet problem i sitt läsande och skrivande och ingår ofta i gruppen av elever med läs- och skrivsvårigheter.¹¹ Kucer (1995) visar i en studie ett intressant exempel på hur man kan stödja elevers tidiga läs- och skrivutveckling genom att låta dem reflektera över hur de gör när de får olika typer av problem i sitt läsande och skrivande. De åttaåriga eleverna som ingick i den här studien kommer med stöd från sin lärare fram till i stort sett alla de strategier som forskningen visat att en läsare och skriver använder sig av¹².

Texter och textskapande som förekommer i olika skolämnen varierar inte bara med avseende på innehåll utan också till formen (t.ex. Halliday & Martin, 1993; *Literacy in Society*, 1996; *The Powers of Literacy*, 1993). En konsekvens av detta är att lärare inom alla ämnen måste lära sina elever inte bara ämnesinnehållet i en text eller inför en skrivuppgift utan också hur detta kan uttryckas, vilken form det kan ha på både makro- och mikronivå. Här visar man hur ungdomar som inte kommer från det som kan kallas »den skrivande klassen« slås ut från skol-

arbetet i undervisning som inte innehåller sådant metaspråkligt medvetandegörande i ett funktionellt sammanhang. Hidi och Hildyard (1983) pekar just på att elevers svårigheter med skrivprocessen kan bero av de typer av texter som de förväntas producera. Om en elev inte är bekant med den form som sammanhanget kräver av en text kommer hon/han inte heller att kunna producera texter inom denna genre. Man värnar sålunda om en funktionell undervisning och kritiserar både traditionell atomistisk undervisning och mer modern form av »osmotisk« undervisning¹³ för att diskriminera barn och ungdomar som inte kommer från den skrivande klassen.

De barn som beskrivits inom forskningsområdet *tidigt läsande och skrivande* har getts möjlighet att successivt bygga upp sin läs- och skrivkunskap i det sociala rummet. De har i detta givits grund för att utveckla en bred läs- och skrivförmåga – en grund för ett aktivt, dynamiskt och handlingsinriktat meningsskapande i skriftspråket. Att reflektera över sitt egna läsande och skrivande har också ingått som en organisk del av detta arbete. De har deltagit i sådana sammanhang som visar på en mångfald vägar in i skriftspråket och som förstärker ett flexibelt och aktivt läsande och skrivande. De vägar som pekas ut

inom forskningsområdet *tidigt läsande och skrivande* är med andra ord en god grund att stå på i ett pedagogiskt sammanhang.¹⁴ Denna forskning har visat på att det inte rör sig om ljudmetod *eller* helordsmetod, utan att det rör sig om båda dessa vägar tillsammans med många andra väsentliga vägar. Den strid som stått mellan ljudmetod och helordsmetod är med andra ord en illusion.

Kvarstående olikheter mellan skolbildningar

Det som återstår av olikheter mellan olika skolbildningar i dag rör dels var fokus läggs i studiet av individen, dels vad som menas vara mest väsentligt och avgörande för att komma in i läsandet och skrivandet.

Kress (1989: 2) beskriver olika sätt studera individen på följande sätt:

Within my account there is a significant place for psychology of a certain kind, concerned to provide an understanding of how the social is internalised to become the individual/psychological. Whereas psychologically-based theories place the individual (asocial) psyche at the centre, and attempt to account for the world from there, I prefer an account which places the social at the centre and attempts to account for the individual within that context.

Här framtonar en uppdelning i två kompletterande huvudtyper av perspektiv – ett *inter-individuellt* och ett *intra-individuellt*.¹⁵ Anledning till att man betonar olika aspekter är att man helt enkelt har olika utgångspunkter för vad man vill ta reda på; man har olika frågor och problem som man söker svar på.

Inom ett intra-individuellt eller individual-psykologiskt perspektiv söker man, genom studium av olika läs- och skrivbeteenden, framför allt i olika former av experiment, skapa modeller för att i detalj beskriva de olika mentala komponenter som antas ingå i läsandet och skrivandet. I dessa modeller försöker man också ofta översätta mental aktivitet till neurologisk aktivitet. De allra tidigaste modellerna var seriella s.k. boxologier. Under de sista tjugofem åren har formerna för dessa modeller förfinats mycket och idag är det framför allt parallella och interaktiva processvägar som antas vara giltiga. Konnektiva nätverk är en nutida bild av detta. Väsentliga drag i dessa modeller är bilden av språket som ett grammatiskt objekt. Det är de grammatiska strukturerna som menas vara grundläggande drag i den språkliga förmågan. Konsekvensen blir att den fonologiska komponenten är avgörande för de första stegen in i skriftspråket. Att kunna ljuda ut och ljuda ihop anses därmed vara

avgörande för att kunna lära sig att läsa och skriva.

Dessa modeller utgör *en* god grund för att kunna konstruera datorsimuleringar av läsande och skrivande som sedan kan användas för framtagande av olika praktiskt användbara datorprogram. Modellerna har också en viktig betydelse för vårt sätt att se på bakomliggande orsaker till enskilda typer av språkhandikapp. Om man däremot ska försöka förstå hur en människa kommer att använda dessa datorprogram eller på vilket sätt man bäst arbetar språkterapeutiskt med språkhandikappade eller språkpedagogiskt i ett vanligt inlärningssammanhang måste man också se på läsaren och skrivaren utifrån ett inter-individuellt perspektiv.

Inom ett inter-individuellt eller social-interaktionistiskt perspektiv är fokus inriktat på det faktiska läsandet och skrivandet i samhället, hur det lärs in och utvecklas, hur det används i olika situationer, vilka funktioner det fyller i en människas liv osv. I undersökningar inom detta perspektiv använder man s.k. naturalistiska data, dvs. autentiska läs- och skrivsituationer. Man utgår från hela den sociala situationen vari läsandet och skrivandet är en del och försöker med hjälp av olika personers läs-, skriv- och skriftröster synliggöra alla tänkbara drag som är väsentliga i läsandet och skrivan-

det. Eftersom olika drag fyller olika funktioner, går det inte att sätta ett drag före ett annat. Att kunna delta i aktivt och meningsskapande läsande och skrivande fyller en funktion, och att kunna ljuda ut och ljuda ihop eller helordsläsa och helordsskriva fyller helt andra funktioner. Och alla dessa aspekter måste finnas med i en individs läsande och skrivande för att hon/han ska kunna delta som en aktiv och engagerad medlem av ett demokratiskt samhälle.

Noter

1. För svenska förhållanden se Hjalme, 1999.
2. För forskningsöversikt över detta område se t.ex. Björk & Liberg, 1996; Liberg, 1990, 1993.
3. Snow & Ninio, 1986. Exemplet är översatt från engelska.
4. Dickinson, et al 1992. Exemplet är översatt från engelska.
5. Grunden för lärande, utveckling och det språkliga tecknets fortlevnad är att det finns en 'skillnad' (»differens«) mellan olika yttranden så att spänning och dynamik kan uppstå. Denna 'skillnad' skapar i Vygotskys terminologi ett utvecklingsrum, en zon för proximal utveckling (ZPD), att arbeta pedagogiskt inom. (Kress, 1989; Volosinov, 1986; Vygotsky, 1974).
6. Liberg, 1993.
7. Bradley & Bryant, 1985.
8. För en mer utförlig beskrivning och diskussion av alla dessa aspekter och forskning om dem, se Björk & Liberg, 1996, Liberg, 1990, 1993.

9. Se t.ex. Searle (1988) för diskussion av olika tidsepokers bilder av det mentala.
10. Se t.ex. Tornberg (1997) för en mer översiktlig beskrivning av denna typ av studier.
11. Se t.ex. Dahlgren & Olsson, 1985; Høien & Lundberg, 1992.
12. Se Björk & Liberg (1996:150-151) för en uppställning av dessa strategier.
13. En benämning på läs- och skrivundervisning med synsättet att den studerande själv kommer att upptäcka och inse betydelsen av de strukturer som är relevanta att kunna för att närma sig både ett läsande och ett skrivande av en text (*The Powers of Literacy*, 1993).
14. Se Björk, Sandberg & Liberg (1995) och Björk & Liberg (1996) för pedagogiskt program som baseras på denna forskning.
15. Halliday, 1978.

Litteratur

- Björk, Maj & Caroline Liberg, 1996. *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur. (2:a uppl.; finns också i dansk utgåva; Gyldendahls förlag)
- Björk, Maj, Inger Sandberg & Caroline Liberg, 1995. *Vi läser och skriver tillsammans. Språkutvecklande arbete för den tidiga läs- och skrivundervisningen. Handbok*. Natur och Kultur
- Bruner, Jerome, 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryant, Peter & Lynette Bradley, 1985. *Childrens Reading Problems*. Oxford, Basil Blackwell
- Dahlgren, Gösta & Olsson, Lars-Erik, 1985. *Läsning i barnperspektiv*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Vasa-stadens Bokbinderi.
- Dickinson, David, K., Jeanne M. De Temple, Julie A. Hirschler & Mariam W. Smith, 1992. »Book Reading with Preschoolers: Coconstruction of Text at Home and at School.« I: *Early Childhood Research Quarterly*, 7. s 323–346.
- Erickson, Frederick, 1996. Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. I: Deborah Hicks (red.) *Discourse, learning, and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press. s 29–62.
- Gardner, Howard, 1993. *Creating Minds*. New York: Basics Books.
- Gunnarsson, Britt-Louise, 1982. *Lagtexters begriplighet. En språkfunktionell studie av medbestämmandelagen*. Lund: LiberFörlag.
- Halliday, M.A.K. & Martin, Jim R., 1993. *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.
- Halliday, M.A.K., 1978. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hidi, Suzanne E & Angela Hildyard, 1983. The Comparison of Oral and Written Productions to Teaching Writing. I: *Discourse Processes vol 6 (2)*. s 91-105.
- Hjälme, Anita, 1999. Kan man bli klok på stavningsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers. Department of education. Uppsala university.
- Hur vi lär*. 1996. Ference Marton, Dai Hounsell & Noel Entwistle (red.). Stockholm: Rabén Prisma. (2:a uppl.)
- Høien, Torleiv & Ingvar Lundberg, 1992. *Dyslexi*. Natur och Kultur.
- Iser, Wolfgang, 1985. Textens appellstruktur. I: Jan Thavenius & Bengt Lewan (red.) *Läsningar. Om litteratur och läsaren*. Lund.

- Jakobsson, Inga-Lill & Lars-Erik Jons-son, 1992. *Skrivning i elevperspektiv – en studie av 14 mellanstadieelevers uppfattningar av skrivning*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik (Uppsats inom ramen för påbyggnadsutbildningen i PED80.)
- Kress, Gunther, 1989. *Linguistic Processes in sociocultural practices*. Oxford: Oxford University Press. (2:a uppl.)
- Kucer, Stephen B., 1995. Guiding Bilingual Students »Through« the Literacy Process. I: *UBS-Responser 2*.
- Langer, Judith, 1995. *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers' College Press.
- Liberg, Caroline, 1990. *Learning to read and write*. Institutionen för lingvistik, Uppsala universitet: Reports from Uppsala University Linguistics (RUUL) 20.
- Liberg, Caroline, 1993. *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur. (finns också i dansk utgåva; Gyldendahls förlag)
- Liberg, Caroline, 1996. Läsförståelse. I: Gisela Håkansson & Ulrika Nettelbladt (red.) *Språkförståelse. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund, 9-11 november 1995*. ASLA:s skriftserie nr 9. s 127–142.
- Literacy in Society*. 1996. Ruqaiya Hasan & Geoff Williams (red.). London: Longman.
- Nerman, Bengt, 1985. Om dikt, läsning och liv. I: *I språkets rum*. Karin Dahl (red.). Stockholm: Liber förlag. s 11-24.
- The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. 1993. Bill Cope & Mary Kalantzis (red.). London: The Falmer Press.
- Searle, J. R., 1988. Kognitiv vetenskap och datorn som metafor. I: *Dialoger 7-8/88*. Arbetslivscentrum, Stockholm. s 57-68.
- Snow, Catherine, E. & Anat Ninio, 1986. »The Contracts of Literacy: What children learn from learning to read books.« I: W.H. Teale & E. Sulzby (utg) *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, Ablex Publishing Company.
- Säljö, Roger, 1996. Att lära genom att läsa I: Ference Marton, Dai Hounsell & Noel Entwistle (red.) *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma. 2:a uppl s 102-125.
- Wertsch, James, V., 1991. *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, James, V., 1998. *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Volosinov, V.N. (1986), *Marxism and the philosophy of language*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev, S., 1976. *Tænkning og sprog*. Volym I & II. Köpenhamn: Hans Reitzel. (2:a uppl.)

Caroline Liberg er professor i svensk ved Lærerutbildningen ved Malmö högskola.

Læsegunstige miljøer: Forskning og pædagogiske implikationer



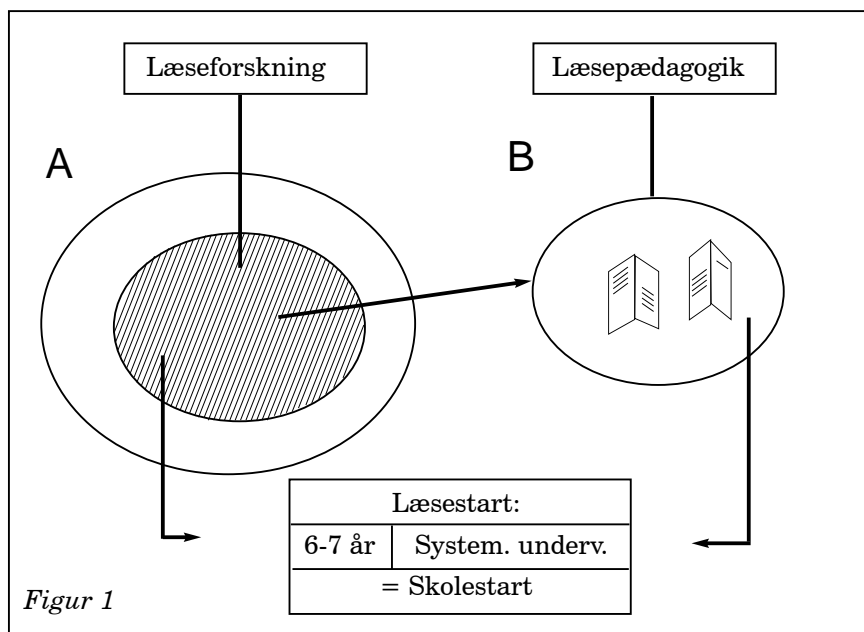
Læseforskning er traditionelt stærkt knyttet til de psykologisk-pædagogiske discipliner fordi læsetilegnelse efter den historiske og pædagogiske tradition er et anliggende for skole og undervisning. Derfor er læseforskningens genstandsfelt i høj grad blevet elever og lærere, undervisning og metodik. Men ved siden af denne meget undervisningsrettede læseforskning eksisterer der en sprogforskning som studerer skriftsprogformidling i miljøer uden for skolesystemet ud fra mere lingvistiske, sociologiske og almenpsykologiske synsvinkler. Hvad kan vi lære af denne forskning? Det handler artiklen om.

Af Kjeld Kjertmann

Læsere bedes forestille sig at mængden af mennesker i Danmark som på et givet tidspunkt kan læse og skrive funktionelt tilfredsstillende, er angivet i figur 1 som mængden A. Denne mængde må så samtidig repræsentere alle de måder disse mennesker har lært at læse og skrive på. Ud af alle disse måder vil højst en vis del være beskrevet systematisk i videnskabelige afhandlinger og artikler. Denne delmængde af A er markeret med det skraverede felt.

Da det er hovedreglen at børn

lærer at læse og skrive i skolen, vil den pågældende forskning helt overvejende bygge på erfaringer fra undervisningssituationer i skoleklasser og beskrive hvordan børns læse- og skriveudvikling foreløber inden for denne institutionelle ramme. Den viden som læseforskerne indsamler, formidles videre i pædagogisk faglitteratur og udmøntes i undervisningsmaterialer hvor lærerne får metodiske ideer til deres undervisning (B). På figuren er denne del af kredsløbet angivet til højre.



Der er en lang, historisk tradition for at det er i *skolen* børnene skal lære at læse og skrive, så på den måde er skolen blevet *eneansvarlig* for den første læse- og skrive-tilegnelse. Psykologiske og pædagogiske argumenter for at børn på forskellige punkter først skal være 'parate' til at beskæftige sig med skriftsproget, har sammen med en diskussion om barnets behov for et frirum gjort det vanskeligt at tale om førskolelæsning.

Spørgsmålet er imidlertid om det er skriftsproget i sig selv, eller om det er den udbredte tro på skoleundervisningens nødvendighed for tilegnelsen af 'de elementære boglige færdigheder' der har skabt

disse negative forestillinger om virkningen af aktiv omgang med læsning og skrivning før skolestarten. Her ville nogle positive modbilleder fra virkelighedens verden kunne hjælpe med til at få afklaret dette spørgsmål.

Det dominerende paradigme

For problemet er at det alment vedtagne let får karakter af en *naturlov* så længe der ikke findes tydelige og troværdige modbilleder. Det gælder såvel inden for hverdagslivet som inden for videnskaben. Når grundantagelser inden for en videnskabsgren ikke problematiseres, udvikler de sig til et system af aksiomer, et paradigme.

Og videnskabsfolk der arbejder inden for det samme paradigme, sætter ikke spørgsmålstejn ved de grundantagelser deres forskning bygger på, enten fordi de ikke tager stilling til dem, eller fordi de anser dem for selvindlysende og mener at de er overbevisende verificeret gennem de hidtidige forskningsresultater.

Inden for den traditionelle pædagogiske og psykologiske læseforskning har man eksempelvis været enige om følgende:

Eftersom det alfabetiske skriftsystem er et symbolsystem på højt abstraktionsniveau, er det nødvendigt for at lære at læse og skrive:

- at barnets tænkning er udviklet som en gennemsnitlig 6-7-årigs,
- at barnet i et vist omfang modtager *systematisk undervisning*. (Antallet af henvisninger er legio).

På figur 1 ses det hvordan disse formodede nødvendige betingelser for læsestart medfører at der i praksis bliver sat *lighedstegn mellem læsestart og skolestart*. Hvis læseforskningen bygger på en sådan opfattelse af sammenhæng mellem alder, skolegang og læsetilegnelse og holder sig inden for de nuværende institutionelle rammer når den indhenter sine data, vil der være et helt univers af læring den aldrig kommer i berøring med, nemlig den læsetilegnelse der fin-

der sted uden for skolens regi og uden for den registrerede, formelle undervisning. Og når de spørgsmål læseforskerne stiller sig, endvidere er styret af bestemte grundantagelser om skriftsprogets karakter og om hvordan det bedst tilegnes (Perregaard 1999), risikerer forskningen at blive selvbekræftende fordi den aldrig vil kunne få svar som peger i andre retninger. Resultaterne kan på den måde være nok så videnskabeligt uangribelige uden nødvendigvis at fortælle den fulde eller eneste sandhed om læsetilegnelse.

Et nærliggende eksempel er her de læseforskere i Danmark som eksplicit arbejder på samme grundlag som den internationalt anerkendte læseforskning inden for *phonics*-traditionen (Gough, Tunmer, Liberman, Stanovitch, Perfetti, Adams, Lundberg, osv.). I det ene studie efter det andet kredser de om *fonemisk bevidsthed* som det centrale parameter i undersøgelsen. Ingen er efterhånden i tvivl om at der for hørende børns vedkommende er en sammenhæng mellem graden af auditiv opmærksomhed over for talesprogets fonologiske størrelser og deres læsning. Men dels (1) findes der ikke en éntydig årsag-virkningsrelation mellem læsning og 'fonemisk bevidsthed', dels (2) vil man aldrig opdage betydningen af andre sproglige eller pragmatiske faktorer for læseudviklingen så længe

man kun interesserer sig for varianter af fonologiske funktioner.

Ad (1)

Når der i undersøgelser findes en målelig forskel i 1. klasse på graden af børnenes fonemiske bevidsthed ('høj' og 'lav'), må det undersøges om disse forskelle kan spores tilbage til forskelle i børnenes respektive læsemiljøer før skolestarten. Da Jørgen Frost ved sit ph.d.-forsvar blev spurgt om han kunne forklare hvorfor nogle af børnene i undersøgelsen havde haft en højere fonemisk bevidsthed end andre, måtte han trække på skuldrene. Det er ikke mit ærinde at kritisere ham for ikke at have undersøgt dét forhold. Der har været rigeligt at se til i undersøgelsen. Men hvis det skulle vise sig at den højere fonemiske bevidsthed hos nogle af børnene kunne forklares med et gunstiger læsemiljø før skolestarten, hjemme eller i institution, så ville det jo svække argumentationen for at træne fonemisk bevidsthed som en forøvelse til den egentlige læseindlæring. Ja, ikke blot ville det svække denne argumentation, men det ville vende hele årsagsforholdet 180 grader hvis det skulle vise sig at børnene havde haft

muligheder før skolestarten for at samvirke positivt med voksne om at læse og skrive under uformelle former, så dét kunne forklare den høje fonemiske bevidsthed.

Ad (2)

Man får kun svar på det man spørger om. Og hvis man på forhånd interesserer sig mindre for andre faktorer end for fonologiske funktioner fordi man finder det endegyldigt verificeret at det er barnets 'sproglige forudsætninger' der er den vigtigste prædiktor for læseudviklingen, ja, så har man givet sig selv skyklapper på.

I mit eget ph.d.-projekt forsøgte jeg bevidst at indkredse nogle andre sproglige og pragmatiske funktioner end fonologisk opmærksomhed der måtte have betydning for den efterfølgende læse- og skriveudvikling og kunne pege på andre pædagogiske initiativer end træning i fonologisk opmærksomhed. Før skolestarten læste børnene en selvvalgt bog, og i den efterfølgende analyse blev hver eneste ytring kategoriseret efter disse parametre som blev kvantificeret og optalt for hver læsning med henblik på signifikansberegninger og afgrænsning af makrokategorier.

Tabel 5.8 **Sammenhængen mellem tekstlæsning i 2. klasse (IHU-klassifikation) og parametre i den førkonventionelle læsning**
(N = 26)

Parametre i den førkonventionelle læsning	IHU-klassifikation	
	Positiv	Negativ
Gramm. Samtale + tekstopm.	p < 0.001	-
Tekstudnyttelse	p < 0.005	-
Informationer kun fra teksten	-	p < 0.05
Kommentarer til indholdet	p < 0.01	
Billedgengivelse	n.s.	
Monolog	n.s.	
Delt indholdsgengivelse	n.s.	
Ledsætningsprocent	n.s.	
Ytringslængde	n.s.	
Spr. tekstpåvirkning	n.s.	
Replikker i alt	n.s.	
Replikker uden inquit	n.s.	
Replikker med inquit	n.s.	

(n.s. = no significant correlation)

Figur 2 (Fra Kjertmann 1999:195)

Ud af de i alt tretten parametre var den eneste som havde signifikant sammenhæng med den senere læseudvikling, *førskolebarnets opmærksomhed mod eller begyndende brug af den trykte tekst* (p < 0.001). Derimod havde syntaktiske forhold i den mundtlige fremstilling ('legelæsningen') som *ledsætningsprocenten*, eller semantiske forhold som forekomsten af *informationer der kun kunne stamme fra den trykte tekst*, ingen eller ligefrem negativ signifikant sammenhæng med den senere læseudvikling! (se figur 2 og Kjertmann 1999).

Disse interessante sammenhænge havde jeg aldrig fundet hvis jeg kun havde undersøgt et snævert felt af faktorer ud fra en forhåndsformodning om deres betydning.

Forskning i hjemmemiljøer

På figur 1 angiver det felt inde i A som ikke er skraveret, alle de mennesker som har lært at læse og skrive på andre måder end gennem skolens undervisning. De kunne læse før de kom i skolen, så de har haft et tilegnelsesforløb der afveg fra det gængse, ved at deres opvækstmiljø på en eller anden

måde har givet dem lyst til og mulighed for at læse og skrive. Men det drejer sig vel ikke om særlig mange? Nok om betydeligt flere end vi normalt tror. Når jeg er ude at undervise eller holde foredrag, er der altid 15-20% der fortæller at de kunne læse før de kom i skole. De har siddet på kanten af stolen når mormor læste op, og fået udpeget ordet i teksten, de har været nødt til at vide hvad der stod på sporvognen når de skulle køre alene med den, eller de har fået skrevet familiens navne ned og er selv begyndt at skrive osv.

Det må have stor erkendelsesmæssig og praktisk-pædagogisk interesse at finde fællestræk i sådanne læsegunstige miljøer der ville kunne forklare børnenes positive læse- og skriveudvikling. For hvis bestemte faktorer i de voksnes samvær med børnene kunne indkredses som vigtige i denne sammenhæng, kunne vi måske finde nogle generelle principper i det 'læsegunstige miljø' som kunne inspirere det pædagogiske miljø. Alle kunne vi lære noget af det, privat som professionelt. Ikke for at tage endnu en bid af barndommen fra børnene, men for at bringe skriftsproget ind i børns liv på en måde der ville give flere af dem selvtillid og lyst til at læse og skrive.

Vi kan ikke gøre alle børn lige optagede af at læse, og vi vil aldrig kunne undgå individual-psykologiske problemer.¹ Men hvis de spe-

cifikke elementer som kendetegner samværs mønstret mellem børn og voksne i læsegunstige miljøer, blev mere synlige og fik højere status blandt professionelle pædagoger, ville vi have fået et realistisk modbillede til den automatiske sammenkædning af læseindlæring med skole og undervisning. På længere sigt ville det måske ligefrem vise sig at blive en lettelse for både skolen og børnene hvis ansvaret for den første læse- og skrivetilegnelse blev fordelt over flere skuldre.

Siden 1960'erne har der været flere studier af de såkaldt 'tidlige' læsere, dvs. børn som er begyndt at læse før de kom i skole (Clark 1976, Durkin 1966, Hansen m. fl. 1992, Teale 1978 m. fl.), og studier i læsegunstige hjemmemiljøer af børn når de læser eller skriver alene eller sammen med deres forældre. Men denne forskning har ført en tilbagetrukket tilværelse i den danske læsedebat, dels fordi der overvejende er tale om udenlandsk forskning, dels fordi ikke alle forskerne har set de muligheder for læsepædagogisk nytænkning der lå i deres data, men i stedet har tolket dem inden for det traditionelle paradigme og nedtonet deres mere generelle betydning.

Mens forskningen i 'tidlige' læsere registrerer hvad der *er* foregået i de 'tidlige' læsers hjem un-

der opvæksten, fastholder forskningen i de læsegunstige hjemmemiljøer det autentiske sprogsamarbejde mellem barn og voksen *imens det sker*. Forældrene noterer dagligt deres iagttagelser af børnenes læse- og skriveaktiviteter eller optager deres samtaler med børnene på bånd når de læser eller skriver sammen med dem (fx Cohen og Söderbergh 1999, Liberg 1990, Snow og Ninio 1986 og Söderbergh 1997). Den forskning vil uden tvivl få stor betydning i de kommende år. Den vil kunne dokumentere at børn tilegner sig læsning og skrivning på mange forskellige måder (se fx Liberg 1997:26 ff.), men også at der på tværs af disse forskelle er nogle fællestræk ved de læsegunstige miljøer som kan beskrives og samles i nogle generelle principper. Således tyder denne forskning allerede nu på at de voksne, formentlig uden at være sig det bevidst, benytter nogle af de samme hovedprincipper som de i sin tid brugte da de støttede deres barns talesprogsudvikling. Og intet taler for at disse principper ikke skulle kunne overføres til skriftsprogsområdet i de professionelle, pædagogiske miljøer (Björk og Liberg 1999:15 ff.).

Testdata og naturalistiske data

Inden for den traditionelle pædagogiske og psykologiske læse-

forskning der bygger på *phonics*-traditionen, indsamler man *eksperiment- og testdata*, mens man inden for den sprogforskning der bygger på *whole-language*-traditionen, lægger vægt på at studere børnene i virkelige læse- og skrive-situationer. Disse data betegnes *naturalistiske*. Forskningen i læsegunstige miljøer har sine rødder i denne tradition, og dataindsamlingen foregår så tæt som muligt på naturlige situationer hvor barn og voksen skriver eller læser sammen. Med sådanne metoder vil man selv i små populationer kunne få indfanget en bredere vifte af informationer end man kan med traditionelle metoder hvor alle børnene skal løse den samme på forhånd fastlagte opgave af hensyn til de statistiske beregninger, og hvor dataindsamling normalt kun foretages inden for skolesystemets rammer.

Et godt eksempel på hvad de alternative læseforskningsmetoder kan få ud af at arbejde med selv små populationer, er Caroline Libergs doktorafhandling (Liberg 1990). Hendes materiale var baseret på studiet af elleve børn der blev fulgt hjemme af deres forældre når de læste eller skrev. Med denne begrænsede population er det lykkedes Caroline Liberg at finde empirisk belæg for en kategorisering af børns individuelle tilegnelsesveje i nogle hovedgrupper (Liberg 1990:125 ff.) og for nogle

dybtgående analyser af lydsynteseprocessen (ordlæsning) og lydanalyseprocessen (ordskrivning) som hun påviser er betydeligt mere komplicerede end hidtil antaget (ibid:105 ff.). Hun viser at indlæringen af talesprog og skriftsprog er blevet *gjort* mere forskellige end de behøver at være, og hun indfører begreberne *begrænset effektiv* og *udviklet effektiv* læsning og skrivning over for *grammatisk* læsning og skrivning (ibid:140 ff.). Med betegnelsen *begrænset effektiv* får hun udtrykt helt præcist at 'legelæsning' er en fase hvor barnet har sin bevidsthed rettet mod indholdssiden, men endnu ikke behersker konventionel læseteknik. Og dén læsemåde er vigtig fordi den fremmer en indholdsorienteret læseindstilling hos barnet og modvirker udviklingen af funktionelle læsevanskeligheder. (Dette emne behandles nærmere i Kjertmann 1998 og 1999:189 ff.).

Læsemiljøet hjemme og i institution

Den danske undersøgelse *Tidlige læsere* blev offentliggjort af DPI i 1992. Den viste at kun i ét tilfælde ud af 193 kunne forskerne sige at forældrene havde foretaget sig noget målrettet med henblik på at lære deres barn at læse (Hansen m. fl. 1992:39). Det betyder at *99,5% af børnene havde lært at læse før de var 6-7 år og uden at være blevet systematisk undervist,*

altså uden at de to formodede grundbetingelser for læsestart havde været opfyldt.

Disse interessante resultater fandt forfatterne ikke anledning til at diskutere i et bredere læsepædagogisk perspektiv, og undersøgelsen fik dem ikke til at reflektere over antagelsen om at læseindlæring må vente til barnet er 6-7 år, eller til at trække forbindelseslinjer fra disse læsegunstige miljøer til den almene begynderundervisning. I stedet brugte de rapporten som anledning til at advare mod *småbørnsundervisning* selv om deres egen undersøgelse lige havde vist at børnenes førskolelæsning netop *ikke* var et resultat af undervisning, men af frodige og alsidige opvækstmiljøer.

Gennem interviews og spørgeskemaer fik forskerne samlet en bred beskrivelse af de vilkår de 'tidlige' læsere var vokset op under. Der var en levende skriftkultur i hjemmet som de voksne ikke var bange for at lade børnene tage del i. De blev taget med på ugentlige biblioteksbesøg, fik mange boggaver, blev meldt ind i bogklubber og oplevede højt læsnings-eftermiddage i weekenderne og oplæsning ved sengekanten. Der blev købt lydbøger som kunne aflaste forældrenes oplæsning, og mor lagde små sedler med hilsner i barnets madkasse eller satte magnetbogstaver på køleskabet som gav anledning til samtaler om ord og

bogstaver. I mange af hjemmene havde bedsteforældrene haft stor betydning ved at have tid og lyst til at fordybe sig i samtaler med børnene, læse op og fungere som interesserede lyttere.

Alle disse uformelle sproglige aktiviteter kunne mageligt indgå som en naturlig del af samværsmønstret mellem voksne og børn i daginstitutionerne, uden at aktiviteterne behøvede at få undervisningspræg eller skulle skemalægges. Men en sådan mere generel inspiration fra private læsemiljøer har normalt ringe gennemslagskraft og prestige hos pædagoger i forhold til forlagsfremstillede sprogprogrammer der er målrettede og strukturerede og udformet af 'læseeksperter'. Og lige præcis her har vi problemet: At læsetilegnelse først og fremmest anskues som et *pædagogisk problem* der kræver undervisning og ekspertviden, og ikke som en formidlingsproces der kan indgå i den almindelige indkulturering fra generation til generation som det sker i de læsegunstige miljøer.

I disse år hvor de fleste småbørn bliver påvirket uden for hjemmet i mange af døgnets timer, bliver det stadig mere nærliggende at sammenligne opvækstmiljøerne hjemme med de professionelle miljøer i institution eller dagpleje med henblik på gensidig inspiration. For det er ikke altid kun foræl-

drene der kan lære af de professionelle opdragere. Mange forældre udviser en glimrende forståelse for deres børns udviklingsbehov og føler sig ikke så bundet af bestemte teoretiske opfattelser som mange pædagoger og lærere gør.

Det er interessant at opleve hvordan den private og den professionelle opdragerrolle kan leve side om side i den samme person uden at forstyrre hinanden. Jeg har således mange gange hørt en lærer eller pædagog fortælle ivrigt om hvordan de hjemme praktiserer en helt anden og mere aktiv holdning på læseområdet over for deres eget barn end de gør i den institution hvor de arbejder! Når først de bliver opmærksomme på denne *ubevidste adskillelse i deres bevidsthed mellem hvad de mener er bedst for deres egne børn og for andres*, kan de godt se det komiske og ulogiske i det.

Emotionelle relationers betydning

I ingen af de tidligere nævnte studier af 'tidlige' læsere var det systematisk undervisning i bogstaver og lyde eller specielle evner hos barnet, der kunne forklare læsetilignelsen før skolestarten, og heller ikke altid forældrenes uddannelse. I Margaret Clarks undersøgelse af togtredive femårige som »læste flydende« (Clark 1976), var to tredjedele af forældrene således ikke-akademikere og tolv af

fædrene ufaglærte arbejdere. At der heller ikke var tale om et prestigeprojekt fra forældrenes side, fremgik af at flere af dem var forskrækkede over børnenes uventede læsning og bekymrede for hvad læreren ville sige. Men hvilke faktorer i hjemmene kunne så forklare at netop dé børn læste tidligere end andre?

Først da Margaret Clark fandt på at se nærmere på børnenes kommunikation med forældrene under uformelle samtaler, viste der sig nogle træk som gik igen i *alle* toogtredive familier:

- En stor glæde hos forældrene over at have børn.
- En usædvanlig velfungerende kommunikation mellem barn og forældre.
- En stor læseinteresse i familien.

Hver for sig ville disse betingelser ikke kunne forklare børnenes læseinteresse. Men *tilsammen* viser de betydningen af positive emotionelle relationer mellem barn og voksen: Hvis barnet oplever varme følelser, engagement og gensidighed i familien, fremmer det den sproglige kommunikation med forældrene, og dét igen fremmer tilægnelsen af skriftsproget hvis elers der bliver læst i familien, og det blev der jo.

Er dét mon hvad flertallet af danske børn oplever, hjemme *eller i institution*: Følelsesmæssig trykthed, en særdeles vellykket kom-

munikation med de voksne og en stor læseinteresse i omgivelserne? Tænk hvis et barns læse- og skriveudvikling generelt er mere afhængig af disse tre faktorer end af systematisk træning i diverse 'forudsætningsfunktioner'. Så kunne vi afblæse panikken hos de forældre og pædagoger som frygter en skolificering af barndommen hvis det skrevne sprog inddrages i institutionernes daglige aktiviteter (Sigsgaard 1998). For i de læsegunstige hjemmemiljøer er skriftsproget brugt som et fællesmenneskeligt oplevelses- og udtryksunivers der kan inddrages i den daglige kommunikation med barnet uden træningsprogrammer, og uden at den voksne behøver at besidde en sprogvidenskabelig ekspertviden om fonologi.

Læsegunstige miljøer: Principperne fra talesprogsstøtten

Under modersmålstilegnelsen benytter forældrene sig normalt helt intuitivt af nogle bestemte principper i *talesprogsrummet* når de støtter deres barns sprogudvikling:

1. Barnet hører uafledigt sproget blive brugt og erfarer hvad det kan bruges til.
2. Omgivelserne er accepterende og tolerante, indlæringsstøttede, tålmodige og afventende.
3. Omgivelserne afpasser ordvalg, tempo og tonefald efter barnets alder og omverdensforståelse.

4. Barnet har frihed til at benytte tilegnelsesstrategierne imitation, regeldannelse og kreativitet.
5. Omgivelserne får barnet til at føle sig trygt.

Når vi læser beskrivelsen af de læsegunstige miljøer (fx hos Hansen m.fl. 1992), er det slående at de voksne generelt benytter de samme *principper* over for barnet i omgangen med skriftsproget:

1. Barnet medinddrages i skriftsproglige aktiviteter når der er en naturlig anledning til det, så *barnet oplever skriften blive brugt og erfarer hvad den kan bruges til.*
2. Når barnet skriver eller læser, retter de voksne ikke barnet eller skubber på, men demonstrerer og støtter alt efter barnets interesse og opmærksomhed, så *omgivelserne er accepterende, indlæringsstøttende og tålmodige.*
3. Når de voksne skriver og læser sammen med barnet, er det om emner barnet er optaget af, og de voksne skriver stort og tydeligt og læser op i et passende tempo, så *omgivelserne affasser skriftsprogets form og indhold efter barnets alder og omverdensforståelse.*
4. Barnet har mulighed for at skrive ord af, dvs. der er let adgang til skriveredskaber, papir og

bøger med ord og tekster som barnet kan tage stilling til, genkende, studere og skrive af. Og barnet 'legeskriver' og 'legelæser', dvs. assimilerer reglerne for læseretning og skriveretning m.m., og understøttes i at fortælle, læse og skrive ud fra egen fantasi. Så barnet kan benytte tilegnelsesstrategierne *imitation, regeldannelse og kreativitet* ligesom i talesprogrummet.

5. De voksne i de læsegunstige miljøer (forældre, bedsteforældre, store søskende) er gennemgående opmærksomme og hensynfulde over for barnet med en generel god forståelse for barnets udviklingsbehov, så barnet i det læsegunstige miljø føler sig *trygt.*

At disse generelle formidlingsprincipper ikke skulle kunne overføres fra det private rum til det pædagogiske uden de store problemer, har jeg svært ved at se. Men der kan være vanetænkning, fordomme og inerti i systemet at overvinde.

Note

1. Eller kan vi? En undersøgelse i Öjaby skola af 220 børn fra 1.-6. klasse har vist at *ingen* af de børn som kom fra *Öjaby förskola*, havde haft brug for støtte eller specialundervisning. I Öjaby förskola møder børnene skriftsproget fra de er 1-2 år i et meneskevarmt pædagogisk miljø.

Henvisninger

- Björk, Maj og Caroline Liberg (1999): *Veje ind i skriftsproget – sammen og på egen hånd*, Gyldendal Uddannelse.
- Clark, Margaret M. (1976): *Young Fluent Readers*, London: Heinemann Books.
- Cohen, Rachel og Ragnhild Söderbergh (1999): *Apprendre à lire avant de savoir parler*, Albin Michel Éducation.
- Durkin, Dolores (1966): *Children Who Read Early*, New York: Teachers College Press.
- Hansen, Vagn Rabøl m.fl. (1992): *Tidlige læsere*, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Kjertmann, Kjeld (1998): »Funktionelle læsevanskeligheder kan modvirkes« i *Skolestart nr. 7*, oktober 1998.
- Kjertmann, Kjeld (1999): *Skriftsprog og skolestart*, ph.d.-afhandling, Danmarks Lærerhøjskole. (Distribution: Danmarks Pædagogiske Bibliotek).
- Liberg, Caroline (1990): *Learning to read and write*, Institutionen för lingvistik, Uppsala universitet: Reports from Uppsala University Linguistics, (RUUL) 20, 1990.
- Liberg, Caroline (1997): *Sådan lærer børn at læse og skrive*, Gyldendal Undervisning.
- Perregaard, Bettina (1999): »Forskning i børns tidlige skriftsproglige udvikling: En oversigt og en kritik« i *Danske Studier 1999* (549), København: C.A. Reitzels Forlag.
- Sigsgaard, Erik (1998): *Op, lille Hans – Om skolestart og læsning*, Kroghs Forlag.
- Snow, Catherine E. og Anat Ninio (1986): »The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books« i W.H. Teale og E. Sulzby (eds.): *Emergent Literacy: Writing and Reading*, Norwood, Ablex.
- Söderbergh, Ragnhild (1997): »Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutveckling« i Ragnhild Söderbergh (red.): *Från joller till läsning och skrivning*, Malmö: Gleerups.
- Teale, William H. (1978): »Positiv environments for learning to read: What studies of early readers tell us« i *Language Arts*, 55, 922-932.

Kjeld Kjertmann er cand.pæd. og ph.d og ansat på Danmarks Pædagogiske Universitet som adjunkt i dansk sprog ved Institut for Humanistiske Fag.

Fra skriving til lesing?

Om seks-åringers oppdagelse av skriftkoden og skrivingens betydning for lesingen



Artiklen viser skrivningens indflydelse på skriftsprogsudviklingen. Det vises tillige, hvordan skrivning og læsning har vekslende betydning på forskellige tidspunkter af børns skriftsprogsudvikling.

Af Bente Eriksen Hagtvet

Det er en vanlig forestilling om skriftspråklig utvikling at barn lærer å lese gjennom et lesemetodisk opplegg. Mest typisk har dette i Norden foregått på lærerens premisser, etterat barnet fylte syv år. Når *utvikling* av skriftspråklig kompetanse er blitt beskrevet har dessuten en fasetenkning – med klare normative undertoner – stått sentralt: først lærer barnet å snakke, så (etter 7-årsalderen) lærer det å lese, og dernest følger skriveferdigheten.

I denne artikkelen vil jeg reise spørsmål ved disse hevdvunnede forestillingene. Mitt empiriske utgangspunkt er et forsøk som ble gjennomført ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo (den gang Statens spesiallærerhøgskole), på slutten av 1980-tallet. Hensikten var blant annet å utvikle et pedagogisk program som stimulerte seks-åringers skriftspråklige kompetanse gjennom lek og i uformelle sammenhenger før

den formelle lese- og skriveopplæringen tok til i skolens regi. Jeg vil i denne sammenhengen spesielt trekke fram utviklingen av skriving, og hvordan skrivingen syntes å bidra til den skriftspråklige utviklingen.

Pedagogisk innhold og metodisk vektlegging i forsøket

Over en tre-årsperiode fikk totalt 50 seks-åringers et fire-timers daglig pedagogisk tilbud i 10 måneder året før de begynte på skolen (16-18 barn hvert år) (Hagtvet, 1988; Hagtvet & Palsdottir, 1992). Deres skriftspråklige utvikling ble videre kartlagt de tre første årene i skolen.

I førskolen ble det lagt vekt på at barna skulle stimuleres allsidig, dvs. motorisk, sosialt, følelsesmessig og kognitivt. Det vi rettet forskningsoppmerksomheten mot var imidlertid skriftspråkstimulering. Skriftlig kommunikasjon ble trukket inn i de sammenhenger hvor

det var naturlig, og på lik linje med andre kommunikasjonsformer som tegning, drama og muntlig kommunikasjon. Barna ble oppmuntret til å lekeskrive, fantasiskrive og skrive «ordentlige» bokstaver. Skriftbilder var også sentrale elementer i den interiørmessige utformingen (f.eks. ved navning av skuffer og skap), og i barnas lek og daglige gjøremål (f.eks. i buttk-rollelek hvor barna skrev eller dikterte vareoversikter). Samtidig med at barna utforsket skrift og skriftbildenes relasjon til tale-språket, fikk de dermed erfare at skriftspråket har mening og at lesing og skriving er nyttig i deres hverdagsliv.

Alfabetet ble ikke innført formelt, men førskolelærerne «ga» bokstavene til barna når det var naturlig, slik at de fikk erfare hvilken språklyd og hvilken bokstav som hørte sammen. Når barn og voksne f.eks. lekte «mitt skip er lastet med ting på /a/», forærte de voksne barna bokstaven A, ved å vise den fram. Men de forventet ikke at barna skulle *kunne* bokstaven, slik en forventer i skolen. Det enkelte barnet bestemte dermed selv i høy grad tempoet for sin skriftspråklige utvikling. De voksne tilrettela rammene for aktivitetene, og rettet barnets oppmerksomhet mot de forhold i situasjonen som til enhver tid var utviklingsfremmende ved selv å delta aktivt.

Særtrekk ved seks-åringers skriving

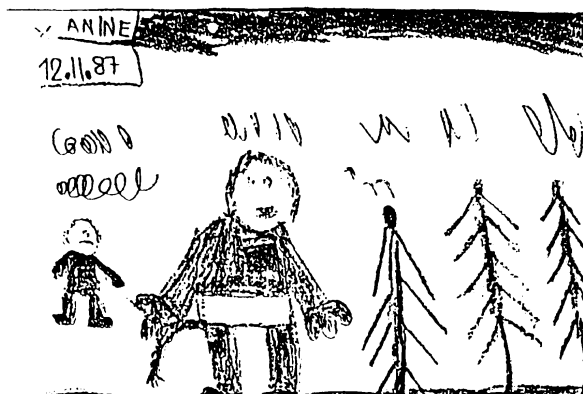
Ulike skrivemåter

Måten barna valgte å uttrykke seg skriftlig på må ses i forhold til den framgangsmåten de voksne nyttet når de inviterte barna til å skrive. Grunnleggende dreide det seg om kommunikasjon. Barna fikk daglig i oppgave å «fortelle på papiret» – om noe de skulle lage, noe de skulle huske på, noe de skulle betale, bestille eller kjøpe. Det kunne også dreie seg om å skrive en bok eller et manuskript, f.eks. til en teaterforestilling – individuelt eller gruppevis – og som oftest over temaer som de hadde arbeidet med muntlig først.

Når barna slik ble stilt fritt til å uttrykke seg på papiret, kunne vi registrere et mangfold av ulike skrivemåter. Alle barna uttrykte seg gjennom tegning. Men skriftbilder kom gradvis oftere ned på papiret. Ofte var de kommentarer til tegningene, men de kunne også erstatte, utdype og videreutvikle dem. Det ser vi eksemplifisert på Figur 1, hvor Anine har laget en tegning med tekst i form av skribling.

Når produktet er ferdig, ber en voksen Anine om å lese det hun har skrevet, og Anine leser:

Gutten heter Askeladden. Så klemmer han osten så trollet blir så redd at han står helt stille. Og trærne har topp på seg.



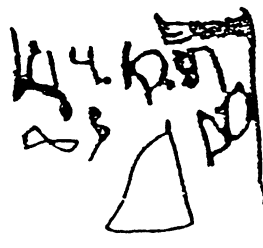
Figur 1: Tegning med tekst i form av skribling.

Vi ser her at teksten, ifølge Anines egen lesing, både er en beretning av det budskapet som produktet har, og kommentarer til ulike elementer i tegningen («Gutten heter Askeladden» og «Og trærne har topp på seg»).

Enkelte barn skrev hele bøker med ulike varianter av «skribling» – som barna selv kalte «lekeskriving». Tematisk reflekterte bøkene gjerne et innhold barna var opptatt av. Det kunne dreie seg om en sjørøverbok, en dagbok, en rimbok eller en eventyrbok..

I begynnelsen skrev barna oftest «globalt», i den forstand at ett grafisk tegn eller en linje med skribling, ifølge deres egen lesing, sto for en idemessig helhet, f.eks. en liten beretning eller en hel setning. Etterhvert som barna fikk en utdypet forståelse av sammenhengen mellom tale og skrift, ble denne innsikten også uttrykt i barnas skriving. Vi registrerte barn som

tegnat sin tale ned på papiret i form av symboler som bar likhetstrekk med den konkrete handlingen symbolene viste til. På Figur 2 er barnas handlinger/oppførsel på bussen tegnet ned av ordensbarnet, Eivind. Et stort triangel viser, ifølge Eivind selv, til et barn som har oppført seg svært dårlig, et lite triangel står for en liten forseelse osv.



Figur 2: Tegnet tale.

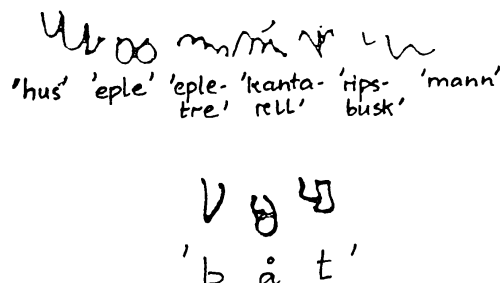
Dette fenomenet har vi kalt «tegnat tale», fordi en konkret handling er gitt en språklig fortolkning,

som barnet noterer ned, i stedet for å tegne den konkrete handlingen (Hagtvet, 1988).

Vygotsky (1935/1978) var opptatt av fenomenet «tegnet tale» som et viktig steg i symbolutviklingen fra skribling via tegning til alfabetisk skriving. Han beskrev to subfaser av tegning: først tegner barna tingen, deretter talen. Og han så fenomenet «tegnet tale» som et uttrykk for at barnet beveget seg fra det han kalte første til andre signalnivå i sin skriveutvikling. De tidligste skriftlige symbolene navngir og organiserer ting i verden direkte (first-order-symbolism). Når barnet gjør den oppdagelsen Ei-

vind gjorde, at han kan tegne den meningen (dvs den språklige for-
tolkningen) han gir virkeligheten, dreier det seg om symbolbearbeid-
ning på et mer avansert nivå (Vy-
gotsky, 1935/1978).

Også segmenter i talen som ord, stavelser og fonem (språklyder) ble gitt grafiske uttrykk. Figur 3 gir eksempler på barn som uttrykker sin fornemmelse av hhv ord og fonem ved hjelp av grafiske tegn. På øverste linje markerer mellomrommene ordgrensene, mens mellomrommene på nederste linje markerer fonemgrensene i ordet /b/ /å/ /t/.



Figur 3: Grafiske tegn som uttrykk for ord og fonem.

Etterhvert som barna fikk større innsikt i ords fonemstruktur, og deres bokstavkunnskap samtidig økte, kom de til å forstå at faste fonemsekvenser skal kobles til faste bokstavsekvenser. Men det var betydelige individuelle forskjeller i utviklingshastighet. Mens enkelte barn oppdaget og automatiserte

det alfabetiske prinsippet så og si mens de gjorde noe annet, trengte andre — ofte like intellektuelt sterke barn — måneder og år på å nå en tilsvarende innsikt.

Uansett tempo, fulgte seks-åringene den samme utviklingssekvensen – fra ulike former for «lekeskriving», slik de er beskrevet

over – til ulike nivåer av fonemorientert skriving (Hagtvet, 1989). I begynnelsen ble gjerne flere fonemer i ordet representert ved én bokstav, f.eks. KP for /kåpe/. Deretter inneholdt det skrevne ordet flere kombinasjoner av fonem og grafem, f.eks. SELTE for /slede/ og TJATR for /teater/. Det var typisk at vokalene ble utelatt (jf KP), og at bokstavene kom i gal rekkefølge (SELTE), noe som ofte skyldtes at barna forvekslet bokstavnavn og fonemer, slik at de skrev /EL/ for /I/. Men det kunne også skyldes at de hadde problemer med å oppdage fonemstrukturen i ord. Til slutt skrev de alle lydene korrekt, men «ortodokst lydrett», f.eks. GHONTR for /kontor/.

Sekvensen fra skribling og tegning via ulike nivåer av fonemorientert (eller fonetisk) skriving til alfabetisk skriving er også blitt observert hos barn på fire-fem år med en annen språkbakgrunn enn norsk, f.eks. engelsk og portugisisk (Ferreiro & Teberosky, 1983; Henderson & Templeton, 1986; Read, 1971, 1986). Den samme utviklingssekvensen er også registrert hos eldre barn – hos norske førsteklassinger på syv år (Fosby Elsness, 1989). Mye tyder derfor på at den ikke er knyttet til et spesielt språk eller en spesiell kultur eller alder. Men selv om utviklingen på et manifest og deskriptivt

plan, er den samme, vet vi lite om i hvilken grad de underliggende kognitive prosessene er kvalitativt forskjellige i ulike språk og ved ulike aldre.

Parallell utforskning av skrivningens «tekniske» og kommunikative aspekter

Både lesing og skriving har et teknisk aspekt (Avkoding (f.eks. ordlesing) / Innkoding (f.eks. staving)) og et meningsaspekt (Leseforståelse / Tekstskaping). Hensikten med muntlig såvel som skriftlig kommunikasjon har normalt å gjøre med budskapsformidling, hvor fokus er på språklig mening og ikke på språklig form. Men lesing og skriving handler også om å mestre teknikk og å manipulere språklig form. Morsmålstimuleringen må derfor gjøre elevene bevisste sentrale «skriftspråklige virkemidler» på et detaljplan. Det var en av de uventede erfaringene ved vårt forsøk at seks-åringene på eget initiativ, og selv om de ikke fikk formell opplæring, skulle vise så stor interesse for å utforske både «de tekniske» sidene ved skriftspråket og skriftspråket som budskapsformidler.

Barna laget lister der de hjalp hverandre å skrive bestemte bokstaver eller hverandres og familie-medlemmers navn. Samtidig kunne de skrive side opp og side ned med meningsfylt «skribling» eller bokstaver i rekke, uten at den en-

kelte bokstaven nødvendigvis hadde en konvensjonalisert fonetisk representasjon. Riktignok kunne de periodisk konsentrere seg mer om *enten* bokstaver/lyder *eller* kommunikasjon/mening. Men de kunne også på samme dag – til og med på samme side – både skrible en innholdsmettet fortelling og en serie deltaljer ved et skriftbilde, f.eks. en mengde D'er.

«Lekeskriving» og alfabetisk skriving var forøvrig parallelle aktiviteter — også etterat den alfabetiske koden var knekket. Barna skrev gjerne enkelte ord alfabetisk, men hvis de hadde dårlig tid, eller et ord ble for vanskelig, nyttet de helst skribling eller piktogrammer. De viste også selv en forbausende innsikt i at det dreide seg om en form for «dobbel bokholderi» der den alfabetiske skrivingen var sosial – den kunne leses av andre, mens «lekeskrivingen» var «på lik-som» og kunne bare leses av forfatteren selv. Denne innsikten må ses i sammenheng med at de voksne gjerne ba barna «lese» det de hadde skrevet når de stolt viste fram et skriveprodukt. Ofte ledet slike høytlesingssekvenser til samtaler om delaspekter ved skriftbilde, og den voksne skrev også ned det et barn leste mens barna så på. På den måten ble utforskningen av tekniske aspekter naturlig integrert i meningsøking og i samtale. Den inngikk i det Dyson (1990) har betegnet symbolvevende akti-

viteter, hvor ulike typer representerende språk brukes til å formidle, eller veve sammen, et budskap.

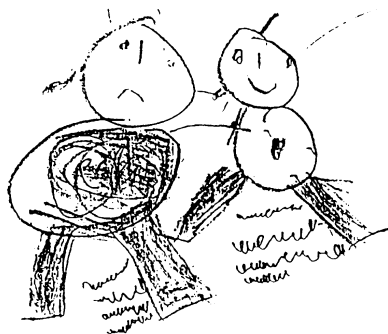
Individuell og sosial skriving

Mange skriveaktiviteter fant sted ved at et barn satt for seg selv og oppmerksomt smakte på sin tale, og formelig skrev sin smak ned på papiret – ofte med hjelp av en venn som ga barnet den bokstaven det ikke selv kom på.

Men mange skriveaktiviteter var også gruppebaserte. F.eks. laget gruppen avisen, BARNEAVISEN! TEV HOPER VI (vi hopper tau). De voksne tok initiativ til å lage avisen og inspirerte og støttet barna gjennom prosessen, men avisen var barnas produkt. Gruppen hadde ansvar for avisens navn og også for forsiden, mens hvert barn tok ansvar for sin avisside.

Gruppearbeider som barna selv tok initiativ til kunne ha uventede tema – og også konsekvenser. Ett slikt prosjekt var et «ordensvaktprosjekt» som opprinnelig tok til i forbindelse med en klage fra bussjåføren som fraktet barna til og fra førskolen. Barnas oppførsel på bussen var under all kritikk, og ukens ordensbarn tilbød seg å holde orden på bussen ved å lage en skriftlig oversikt over vennenes oppførsel. Dette ledet til den tegnede talen på Figur 2, hvor oppførselen var klassifisert som hhv god og dårlig. Solhandling og trollhandling var betegnelsen

kategoriene fikk – i tråd med kjente metaforer fra temaet, «eventyr», som hadde stått sentralt på programmet tidligere. Ideen med å sortere verden i «godt» og «dårlig» smittet, og en gruppe barn innførte et «toalett-vaktsystem», og plasserte seg på toalettet for å lage notater over barnas oppførsel på toalettet. På ulike måter ble toalettatferden notert ned. Figur 4 viser en oppstilling i «solhandlinger» og «trollhandlinger» på toalettet i form av skribling.



Figur 4: Solhandlinger og trollhandlinger uttrykt ved skribling.

Figur 5 viser flere solhandlinger (forklart med smilende pikto-grammer), men nå uttrykt alfabetisk: HANNE JIK, JEANETTE JIK og HANNE VASKET HENENE, GÅT (solhandlinger), i tillegg til ANDERS B LØP (altså en trollhandling).



Figur 5: Solhandlinger og trollhandlinger uttrykt alfabetisk.

Figur 6 angir dimensjonene i forstyrrelsene kvantitativt. Her må alt som er over 1 regnes som mange forstyrrelser uavhengig av nul- lenes mengder.

EIVIND 5000
ANDERS B 5000
MORTEN 10000
HANNE 10000
ELISABET 10000
FREDRIK 10000

Figur 6: Trollhandlinger uttrykt kvantitativt.

«Toalettvaktoplegget» ble avbrutt av prosjektledelsen grunnet frykt for at rapporteringsiveren skulle bli for stor. Barna noterte ned syndere såvel som synder, men det var viktigere å hjelpe rapportørene å

skrive sitt navn riktig enn det var ubehagelig å komme på listen over dårlig oppførsel. Selv etterat opplegget var stoppet, var toalettet imidlertid et foretrukket «skriveverksted». På dette fristed kunne det skrives uforstyrret. Det hadde fått den gode atmosfære som skapes av lystbetont læring på egne premisser.

Skrivingens betydning for utviklingen

Jeg-forankret skriftspråkstimulering

Hva var det ved «rapporteringsaktivitetene» og ved bruk av skrivning og lesing i rollelek osv. som hadde så sterk motiveringskraft?

At barna kunne skrive i eget tempo og uten *press om å lære* var nok en viktig faktor. Likedan at det meste foregikk i en sosial sammenheng, og at skrivningen derfor var forankret i et fellesskap som hadde mange elementer av lek i seg. Det er lekens magi at aktørene ikke feiler, fordi tingene skjer «på liksom». Men om jeg skulle nytte en mer omfattende betegnelse på motivasjonskraften bak skrivningen – da måtte det være at den var «jeg-forankret». Skrivningens kilde og fokus var som oftest det enkelte barnet selv, eller noe barnet var opptatt av.

Barna skrev om ting de hadde gjort, var i gang med å gjøre, eller skulle gjøre. De brukte skrivningen

til å reflektere over og bearbeide selvopplevd virkelighet. De skrev om seg selv som person — såvel som om relasjonen til viktige andre. Derved virket skrivningen både «selv-markerende» og bevissthetsutvidende. Figur 7 gir et blikk inn i en bror-bror-relasjon. Både bilde og tekst har en enkel uttrykksform, men helheten gjen-speiler likevel en sterk søskenkontakt, og en må anta at selve skrivningen økte forfatterens bevissthet om styrken i kontakten: «Lillebroren min står i vinduet og ser på meg»..



Figur 7: Jeg-forankret skrivning.

Ofte tok barna selv initiativ til «jeg-kommenterende» og «jeg-ut-

forskende» skriving, men vi la også opp til det i det pedagogiske programmet, f.eks. ved at «Meg selv» en periode var et fordypingstema (Hagtvet & Palsdottir, 1992). Dette markerte at barnet ble tatt på alvor. Skrivningen ga dessuten et konkret og visuelt uttrykk for en indre og/eller ytre opplevelse, og barna fikk i løpet av skriveprosessen tid til å registrere og på en dypere måte erkjenne de hendelser og følelser som i dagligdagen bare flyktig «hendte med dem». Derved må skrivningen antas å ha betydelige sosioemosjonelle gevinster, f.eks. ved å bidra til en positiv selvfølelse.

Skrivningens betydning for den skriftspråklige utviklingen

Hvilken betydning kan så skrivningen antas å ha for den skriftspråklige utviklingen? At barna skrev om noe som var viktig for dem, bidro til at skriftspråket ble forbundet med individets egne behov og følelser. En slik forbindelse er ikke en selvfølge. Altfor mange – spesielt de som mislykkes med lesing og skriving i skolens første klasser – utvikler tvertimot gjerne et fremmedgjort forhold til skriftspråket. Lesing og skriving blir lett noe som foregår «på papiret» med liten forbindelse til eget intellekt, egne opplevelser og egne følelser. En slik distanse mellom leser og tekst har vært ganske vanlig i kjølvannet av en mer mekani-

stisk preget bruk av et leseverk i begynnerundervisningen.

Enkelte lesemetodiske innfallsvinkler har aktivt søkt å motvirke en slik fremmedgjøring. LTG-metodens bruk av tekster som barna selv har laget, gir eksempel på det (Leimar, 1974-1976). Det gjør også ulike «story line-metodiske» innfallsvinkler, der lærer og elever sammen lager et scenario, som utgjør et opplevelsesbasert utgangspunkt for opplæringen (Falkenberg, 1995). Også Söderberghs (1971) bruk av kjente ord når datteren, Astrid, på to-tre år lærte å lese, må sies å være utpreget jeforankret. Astrid lærte dermed å lese parallelt med at hun føyde nye ord til sitt talespråklige vokabular. Og også lesing av skriftbilder og logoer i uformelle sammenhenger kan gi leseerfaring på barnas egne premisser.

Problemet med individuelt valgte ord i begynneropplæringen i skolens regi, er at det ofte er for mange elever i klassen til at lesetekster og ordvalg kan bli tilstrekkelig individualiserte. Blant annet derfor, har vektlegging av skriving mange fordeler. Skrivningen får lett et tematisk utgangspunkt i noe barnet er opptatt av, og et språklig utgangspunkt i de bokstaver og ord barnet mestrer. Dette siste erfarte vi som typisk når et barn var i ferd med å knekke den alfabetiske koden. Mens det tidligere kunne skrive side på side, begynte det

nå å skrive ord hvor enkelte bokstaver var kjente, eller setninger hvor enkelte ord kunne huskes som ortografiske bilder, f.eks. kjente navn og korte ord som TIL, FRA og HEI.

Skrivingen har også en oppmerksomhetsstrukturerende funksjon, som gjør det lettere for barnet å fastholde oppmerksomheten på den enkelte kombinasjon av lyd, artikulasjonsposisjon og bokstav. Det må ses i sammenheng med at det tar tid å skrive, og tiden nyttes barna til aktiv artikulering av det enkelte fonemet. Derved ble de seg i økende grad bevisste fonemenes artikulatoriske posisjon parallelt med at de skrev. Betydningen av artikulatorisk bevissthet, spesielt for barn med lesevansker, har blant annet Skjelfjord (1987) understreket.

Skrivingen tar også utgangspunkt i det kjente – i lyden – og barnet får tid til å lete etter den relevante og mer ukjente, bokstaven, mens lyden artikuleres og smakes på. Dette gir en aktiv bruk og en multisensorisk innsikt i den alfabetiske koden som lesing ikke tilsvarende gir.

Barn som skriver i lag med andre barn, snakker sammen mens de skriver. De planlegger det som skal skrives, og diskuterer og forhandler om hvilket bidrag som skal representere gruppen. Samtalen omkring skrivingen kan gi inspirasjon, og svake skribenter får

erfare modeller for hvordan en konkret går fram når en skal bygge en bro mellom idé og skriftlig produkt. Mange lese- og skrivehemmede har problemer med å lage nettopp en slik bro. At skriving handler om «å si det som en tenker», er en erkjennelse som ikke nødvendigvis kommer av seg selv. Gjennom sosialt basert skriving kan lavtpresterende skribenter dermed tilegne seg strategier for hvordan en kan håndtere skriveprosessen — både hvordan en kan komme i gang, hvordan en kan produsere og hvordan en kan redigere et produkt.

Seks-åringene i vår gruppe utviklet også sin «tekniske» kompetanse i samspill med andre barn. «Hvordan skriver du /t/ igjen Torleiv?», «Hva er den andre bokstaven i 'stein', Steinar?». Barna snakket om språk – om bokstaver, formuleringer og skrivemåter, og skrivingen ble dermed også et språklig bevisstgjørende virkemiddel.

Gruppen utgjorde også en responsgruppe som leste og ga feedback på de forslag og forsøk medlemmer i gruppen kommer med. Den enkelte erfarte dermed at andre kan ha ulike synspunkter og meninger, og at de kan misforstå både det som sies og det som skrives. Det å ta andres perspektiv vet vi fremmer både kognitiv og sosial utvikling (Piaget 1926/1971, Vygotsky 1939/1971). Skrivingen

virket dermed stimulerende på flere plan – sosialt, emosjonelt, skriftspråklig og kognitivt.

Fra skriving til lesing?

43 barn (86%) knekte den alfabetiske koden i løpet av førskoleåret, dvs. at de kunne analysere korte ord i fonem, og at de mestret så mange bokstav-lydkombinasjoner at de kunne benytte det alfabetiske prinsippet kreativt for skriving. Interessant nok kunne barn som skrev lange sekvenser, ofte ikke lese det de selv hadde skrevet. Enkelte kunne overhode ikke lese: «Jeg kan skrive, men ikke lese,» bedyret de.

De 7 barna som ikke knekte den alfabetiske koden i løpet av førskoleåret, betraktet vi som risikobarn som fikk ulike former for forebyggende spesialpedagogisk opplæring i 1. klasse. I slutten av 1. klasse hadde samtlige barn etablert en grunnleggende lese- og staveferdighet. Selv de lavest presterende leste og skrev innenfor den variasjonen som er normal for alderen, og de fleste fungerte godt over sitt aldersgjennomsnitt ifølge Gjessings lese- og staveprøve.

En skal være forsiktig med å generalisere fra en undersøkelse som bare omfatter 50 barn. Funnene bekrefter imidlertid andre mer omfattende undersøkelser som viser at barns lese- og skriveferdigheter i alminnelighet kan påvirkes positivt gjennom språklig bevisstgjø-

rende aktiviteter i førskolealderen (f.eks. Ball & Blackman, 1991; Lundberg, Frost, Petersen & Olofsson, 1991).

Det er vårt klare inntrykk at skrivingen hadde en særskilt betydning i det barna knekte den alfabetiske koden, og også når det gjaldt samordningen av teknikk og forståelse/meningsskaping. Det kunne se ut som om skrivingen utgjorde en formidlende faktor mellom talen, skriftbildet og lesingen. Vi erfarte også at økende fonologisk bevissthet – som delvis var et produkt av voksenstyrt lek med språkets forside – intensiverte den kreative skrivingen og motivasjonen for å uttrykke seg på papiret. Barna formelig skrev den artikulatoriske «smaken» som de enkelte lydene representerte, ned på papiret, samtidig som de kreativt «lekeskrev» lange fortellinger og bøker. Økt fonembevissthet syntes med andre ord å stimulere den «emergent literacy» (f.eks. Sulzby, 1986) som kunne registreres i uformelle situasjoner. Den spontane skrivingen ga på sin side anledning til å *anvende* innsikten om språklig form i funksjonelle sammenhenger. I den mening *skrev* de fleste barna i vårt forsøk seg til innsikt i det alfabetiske prinsippet og dermed til lesing (selv om ikke alle ble (gode) lesere i løpet av førskoleåret).

Det bør understrekes at det var seks-åringene vi studerte, og at den

betydningen som skrivingen syn-tes å ha for den skriftspråklige utviklingen, iallfall delvis var be-tinget av barnas alder. Interak-sjonen mellom alder og valg av me-todisk innfallsvinkel er blitt viet relativt liten oppmerksomhet. En kan imidlertid — slik Frith (1984) har gjort — forestille seg at lesin-gen og skrivingen *alternerer mel-lom å drive* den skriftspråklige utviklingen i ulike utviklingsperi-oder. I tråd med en slik modell er det sannsynlig at skrivingen har en spesielt utviklingsdrivende kraft idet barnet knekker den al-fabetiske koden, mest typisk i vår kultur i fem- til syv-årsalderen. Det er forøvrig et spesielt viktig poeng når det dreier seg om *tidlig* lese- og skriveopplæring at den skal foregå på det enkelte barnets premisser og ved hjelp av motive-rende metoder og aktiviteter, slik at en unngår nederlagsfølelse og motstand mot lesing og skriving.

Av motivasjonelle såvel som språklig/kognitive grunner vil en *lesebasert* innfallsvinkel til skrift-språket sannsynligvis være den mest utviklingsfremmende når barnet er yngre enn fem år (i kom-binasjon med invitasjoner om å formulere seg kreativt på papiret). Det må ses i sammenheng med at ulike former for lesing (høytlesing og lesing av kjente og ukjente ord) antas å **drive** den skriftspråklige utviklingen i denne tidlige perio-den (Frith, 1984). Det gjør forøvrig

også barn-voksen-samtaler *om* opplevelser og *om* innhold og ord i bøker det leses høyt i.

Lesingen vil sannsynligvis også ha større utviklingsdrivende kraft enn skrivingen i perioden rett et-terat barnet har knekt den alfabe-tiske koden, fordi den tekniske fer-digheten derved automatiseres og gjør det mulig å kanalisere opp-merksomhet og ressurser på lese-forståelsen. Etterat leseferdighe-ten er automatisert, kan en så ten-ke seg at skriftlig tekstskaping igjen har en sterkere utviklings-drivende effekt. Prosesskriving er i denne sammenhengen en inter-essant aktivitet, fordi den bidrar til den samordning av ulike språk-aspekter som er nødvendig for å få automatisert lesing og skriving på et avansert nivå (Dysthe, 1987; Hansen, 1989, 1991; Hoel, 1990). I denne fasen bør det også arbeides spesielt med å gjøre barna bevisste morfemstrukturen i språket, samt hvordan språket fungerer som sti-listisk virkemiddel.

Et slikt syn på den relative be-tydning av lesing og skriving i skriftspråkstimuleringen innebæ-rer at lesing og skriving betraktes som to sterkt relaterte, men like-vel ulike prosesser. Det innebærer også at sekvensen: «fra skriving til lesing» gir en for enkel utviklings-beskrivelse – selv om den kan være en rimelig beskrivelse av utviklin-gen til våre forsøksbarn. Den er for overflatisk og enkel, både for-

di det alltid vil være et samspill mellom skriving og lesing og fordi de synes å variere i betydning i ulike utviklingsperioder. En mer meningsfull utviklingsbeskrivelse har et interaktivt preg, der skriving og lesing alternerer mellom å være den utviklingsdrivende kraften. Og der den dominerende faktor i lærerens pedagogiske vektlegging vil variere med barnets alder og skriftspråklige funksjonsnivå.

Litteratur

- Ball, E.W. & Blackman, B.A. (1991): Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26:1, 49-66.
- Dyson, A.H. (1990): Symbol makers, symbol weavers: How children link play, pictures and print. *Young children*, 45(2), 50-75.
- Dysthe, O. (1987): *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Elsness, T.F. (1989): Barns vei til skriftspråket. En studie i skriveutvikling på grunnlag av tekster skrevet av barn i alderen 4-8 år. Mimeo.
- Falkenberg, C. (1995): *Story-line-metoden*. Fredrikshavn: Krogh forlag.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1983): *Literacy Before Schooling*, London: Heinemann.
- Frith, U. (1984): The similarities and differences between reading and spelling problems. I: M.Rutter (red): *Developmental Neuropsychiatry*. London: Churchill Livingstone.
- Hagtvet, B.E. (1988): *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B.E. (1989): Emergent literacy in Norwegian six-year-olds. From pretend writing to phonemic awareness and invented writing. I: F.Biglmaier (red.): *Reading at the crossroads*. Conference proceedings, the 6th European Conference on Reading. Berlin, July, 31.- August 3., 1989.
- Hagtvet, B.E. & Palsdottir, H. (1992): *Lek med språket!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, E. (1989): Forældrenes møde med procesorienteret skrivning og tekstbehandling. Prodata. Delrapport 1. København: Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Dansk sprog og Litteratur/Institut for småbarnspedagogik.
- Hansen, E. (1991): Elever og lærere arbejder med procesorienteret skrivning og tekstbehandling. Forløb og erfaringer. Prodata. Delrapport 2. København: Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Dansk sprog og Litteratur/Institut for småbarnspedagogik.
- Henderson, E.H. & Templeton, S. (1986): A developmental perspective of formal spelling instruction through alphabet, pattern, and meaning. *The Elementary school Journal*, 86, No.3.
- Hoel, T.L. (1990): *Skrivepedagogikk på norsk*. Oslo: Cappelen.
- Leimar, U. (1974-1976): *Leseinnlæring bygd på barnas eget språk*. Oslo: Tanum.
- Lundberg, I., Frost, J., Pedersen, O.P. & Olofsson, Å. (1991): Long term effects of a preschool program for stimulating phonological awareness: The effect on low achieving children. Presentert på The fourth European conference for research on learning and instruction, Turku, Finland, 24.-26. august, 1991.

- Piaget, J. (1926/1971): *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Read, C. (1971): Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Read, C. (1986): *Children's creative spelling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Skjelfjord, V. (1987): Phonemic segmentation. An important subskill in learning to read. I og II. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31, 41-58, 81-98.
- Sulzby, E. (1986): Writing and reading. Signs of oral and written language organization in the young child. I: W.H. Teale and E. Sulzby (red.): *Emergent literacy. Writing and reading*. Norwood, N.J. Ablex.
- Söderbergh, R. (1971): *Reading in Early Childhood. A Linguistic Study of a Swedish Preschool Child's Gradual Acquisition of Reading Ability*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. (Omtrykt på Georgetown University Press, 1977)
- Vygotsky, L.S. (1934/71): *Tænkning og sprog I og II*. København: Hans Reitzels.
- Vygotsky, L.S. (1935/78): The Prehistory of Written Language. I: L.S. Vygotsky: *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bente Eriksen Hagtvet er professor og ansat ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

»Flintesten danner ved spaltning glatte brudflader«



Med udgangspunkt i en foreløbig opgørelse af et repræsentativt datamateriale indsamlet på 1. klassesetrin i Danmarks Pædagogiske Instituts 'Projekt Danlæs' defineres »28-måske-kendetegn«, der ser ud til at knytte sig med større hyppighed til 10 klasser med læseresultater i top end til 10 klasser med resultater i bund. Ud af disse 28 kendetegn vælges nu seks kendetegn, samt 5 andre kendetegn, altså 11 kendetegn, der kan siges 'at være forankret i sekventiel eller holistisk læseprocesteori'. Der ses nu på, hvorledes disse 11 kendetegn prioriteres i de 10 topklasser og de 10 bundklasser. Det viser sig i en rangordning, at principper fra holistisk og sekventiel læseteori blander sig mellem hinanden. Dernæst viser det sig, at både sekventielle og holistiske læsespecifikke principper finder anvendelse i begge grupperinger af klasser. Det ser ud til, at der i topklasserne er en tendens til højere prioritering på i alt otte af de elleve læsespecifikke principper – altså både principper fra 'sekventiel' og 'holistisk' læseteori. Dette kunne tyde i retning af, at de gode læseresultatfordelinger ikke skabes på en ensidig satsning på læsespecifikke principper fra den ene eller den anden læseteoretiske retning, men på en kombineret anvendelse af principper fra begge retninger.

Af Jørgen Chr. Nielsen

Indledning

Da jeg havde dannet mig et overblik over indhold og omfang af den tildelte opgave – at skrive et bidrag med udgangspunkt i datamaterialet fra Projekt Danlæs – fik temanummerets 'brudfladebillede' mig til at slå op i 'NUDANSK ORDBOG': »Hvad er en brudflade?«

Ordbogen fortæller: »brudflade flintesten danner ved spaltning glatte brudflader«

Denne forklaring fik mig – på fantasiens vinger – til at spørge mig selv, om det er på samme måde med læsning og læsedebat som med flintesten: »Gad vide, om læsemenneskene har skabt nogle glatte brudflader af meningsforskelle, da de begyndte at opsplitte læsning med det formål at undersøge det nærmere?« Det kan være, at temanummerets artikelsamling vil kunne bidrage til svaret?

Udgangspunkt i data fra Projekt Danlæs

Baggrunden for iværksættelsen af Projekt Danlæs er, at jeg i nogle indsamlinger med OS64 i maj 1997 af læseresultater fra kommuner landet over kunne konstatere, at der var meget betydelige forskelle på de kommunale resultatfordelinger. Og der var lignende meget store forskelle, når man åbnede det kommunale læseresultat for at foretage sammenligning mellem skoler og klasser i samme kommune.

Nogle besøg i kommuner, på skoler og i klasser tydeliggjorde, at der hverken i kommuner med 'top- eller bundresultater' var tale om rammer og indhold, der – på et meget generelt plan – var meget forskellige. Hvis man fx spurgte to topkommuner, hvorledes de ville forklare deres gode resultater, var der mindst lige så mange ligheder som forskelle i forklaringerne, men det var lige så vigtigt at bemærke, at de givne forklaringer – hverken ramme- eller indholdsmæssigt – syntes at være unikke. Der var med andre ord ikke tale om rammer og indhold, der ikke ville kunne praktiseres i større eller mindre grad i andre (bund)kommuner.

Meget kort sagt blev Projekt Danlæs dels iværksat, fordi forskellene mellem top- og bundresultater syntes at være uacceptabelt store, således forstået, at de tilsyneladende kunne være min-

dre, hvis man (i bundkommunerne) ønskede, at de skulle være det. Og dels blev projektet iværksat med det formål 'at udvikle dialogbaserede evalueringsredskaber, som kan danne grundlag for realistiske og målrettede forbedringer af læseundervisningen i det næste årti'.

Herefter skal fokus nu rettes mod en del af indholdet i »Projekt Danlæs – Dialogoplæg 2 – Klassen, dansklæreren, generelle og læsespecifikke holdninger og principper, undervisningsmaterialer, undervisningsorganisering og skolehjem-samarbejde. Pædagogisk evaluering på 1.-2. klassetrin«. Nærmere bestemt 4. kapitel: »Abduktion – forsøg på hypotesedannelse« – 28 »måske-kendetegn«.

28 »måske-kendetegn« for topresultater?

Med udgangspunkt i resultater i topklasser og bundklasser, er der – gennem en abduktionsproces – identificeret 28 »kendetegn«, der i større eller mindre grad er til stede og karakteriserer de *forskellighedsmarkante træk*, der kan betegnes som baggrundsfaktorer eller uafhængige variable i forhold til læseresultatfordelingerne i topklasser og i bundklasser. Det vil sige, at de 28 kendetegn postuleres at udgøre en sammenhængende og samvirkende dynamisk helhed, hvori de enkelte faktorer stærkere eller svagere medvirker som *for-*

klarende baggrundsfaktorer i forhold til en given læseresultatfordeling.

Det understreges for god ordens skyld, at gennemgangen kun er baseret på datamateriale fra 1. klasserne i Projekt Danlæs. Det er der-

for – indtil videre – et åbent spørgsmål, om en abduktion på grundlag af datamateriale fra andre klassetrin vil falde anderledes ud, eller om den vil vise overensstemmelse. Faktorerne er disse:

Tabel 1

28 »kendetegn« i top-læseklasser – 1. klasser

- 1 – der er oftest arbejdsro/disciplin
- 2 – gennemgående god social funktion
- 3 – ingen gruppe af særligt urolige elever
- 4 – ikke brug for særlige resurser
- 5 – næsten ingen tosprogede elever
- 6 – præges af engagement og arbejdsro
- 7 – adgang til frilæsnings-bibliotek i klassen
- 8 – dansklærer har tilstrækkelig erfaring
- 9 – klare læse-forventninger til hele klassen
- 10 – klare læse-forventninger til hjemmene om deres barns læseudvikling
- 11 – klare læse-forventninger til hjemmene om klassens læseudvikling
- 12 – klassens årsplan drøftet med klassen
- 13 – klassens årsplan drøftet med forældrene
- 14 – regelmæssig evaluering af klassens læseundervisning
- 15 – der lægges vægt på selvstændighed
- 16 – tidlig indsats over for svage elever
- 17 – vægt på automatisering af læsning
- 18 – der lægges vægt på læsekorrekthed
- 19 – fonologisk træning primo 1. klasse
- 20 – læsningens dagligdags brugsaspekter
- 21 – direkte fokusering på læsevaner
- 22 – vægt på den selvstændige læsning
- 23 – læsning med opgaveløsning anvendes
- 24 – direkte fokusering på bogstav og lyd
- 25 – forældrene har fremsat forventninger
- 26 – forældrene har fremsat særlige ønsker
- 27 – forældrenes opbakning vældig gavnlig
- 28 – vægt på skole-hjem-samarbejde

At det på denne måde lykkes at identificere 28 »måske-kendetegn« er grundlaget for sammenligninger mellem top- og bundresultater. Det viser sig, at en af projektets indledende hypoteser tilsyneladende allerede hér kan bekræftes. Jeg skrev allerede i projektformuleringen:

»Mange forhold og faktorer er bestemmende for, at klassens læseundervisning fører til en god resultatfordeling. Danlæs-projektets hypotese er, at det er illusorisk at tro, at der vil kunne findes en enkel opskrift på, hvorledes gode klasseresultatfordelinger etableres. I stedet søger Danlæs-projektet at indkredse en række faktorer af 'medvindskarakter' eller 'modvindskarakter', som dansk-læreren må forholde sig konkret over for, og som må danne grundlag for den samlede pædagogiske virksomhed«.

Det er værd at notere sig, at de 28 kendetegn er fundet ud af 110 undersøgte baggrundfaktorer på klasseniveau. Det vil altså sige, at der er langt flere ligheder end forskelle på en række områder mellem top-og bundklasselæseresultater! – jfr. at noget lignende tilsyneladende kan siges på det kommunale niveau.

Fokus på læsespecifikke principper – med sekventiel eller holistisk forankring

Inden for opregningen af de 28 kendetegnsfaktorer udvælges – til brug i nærværende artikels sammenhæng – nu seks faktorer, men der tilføjes også fem andre. Fokus rettes altså mod 11 faktorer, nemlig følgende:

De første seks faktorer kan siges at være forankret i holistisk læseteori

- vægt på at give læseoplevelser og læselyst (379)
 - vægt på at give variation i læseinteresser (380)
 - vægt på udvikling af begreber og ordforråd (381)
 - vægt på læsningens kommunikative aspekter (388)
 - vægt på læsningens dagligdags brugsaspekter (389)
 - direkte fokusering på klassens læsevaner (390)
-

De næste fem faktorer kan siges at være forankret i sekventiel læseteori

- der lægges vægt på læsekorrekthed (382)
- vægt på automatisering af læsning (383)
- fonologisk træning primo 1. klasse (384)
- lære angrebsteknikker til ordlæsning (385)
- direkte fokusering på bogstav og lyd (386)

Numrene i parenteserne henviser til den pågældende faktors nummer i projektrapporten.

Med denne groft forenkledede opdeling som udgangspunkt, kan det nu være værd at kigge på, hvorle-

des dansklærerne – efter deres egne oplysninger herom – prioriterer deres arbejde med disse læsespecifikke faktorer/principper.

Tabellens procenttal skal læses således:

Faktornummer i delrapporten	Procentdel besvarelse »I høj grad«	Procentdel besvarelse »I nogen grad«	Procentdel besvarelse »I ringe grad« »Slet ikke«
-----------------------------	------------------------------------	--------------------------------------	--

Tabel 2: Seks faktorer kan siges at være forankret i holistisk læseteori

Faktor	1.- 2. klassetrin			1. klassetrin			2. klassetrin		
379	81	17	0	82	18	0	84	16	0
380	60	34	6	56	37	7	63	32	5
381	77	20	3	75	20	5	78	20	2
388	21	69	10	18	68	14	25	69	6
389	38	56	6	40	53	7	37	58	5
390	35	45	20	32	42	26	38	48	14

Tabellens svarfordeling tyder på, at de fleste af de anførte faktorer nyder en vis almen udbredelse, i særdeleshed hvis procenttallene for »I høj grad« og »I nogen grad« sammenholdes. I så fald kan man sige, at det er sjældent, at de *ikke*

indgår i det læsepædagogiske arbejde i klassens læseundervisning. Svarfordelingerne for 1. og 2. klasse er temmelig ens, men man lægger dog mærke til, at »ikke-anvendelsen« af faktorerne 388 og 390 er aftagende på 2. klassetrin.

Tabel 3: Fem faktorer kan siges at være forankret i sekventiel læseteori

Faktor	1.- 2. klassetrin			1. klassetrin			2. klassetrin		
	382	41	52	7	43	47	10	39	56
383	17	38	45	15	31	54	19	45	36
384	51	35	14	54	27	19	48	42	10
385	76	23	1	80	20	0	73	25	2
386	80	18	2	80	16	4	80	20	0

Tabellens svarfordeling tyder på, at de fleste af de anførte faktorer nyder en vis almen udbredelse, i særdeleshed hvis procenttallene for »I høj grad« og »I nogen grad« sammenholdes. I så fald kan man sige, at det er sjældent, at de *ikke* indgår i det læsepædagogiske arbejde i klassens læseundervisning. Man bemærker, at arbejdet med automatisering generelt ikke tillægges voldsom betydning, omend der er en klar tendens væk fra »ikke-anvendelse« på 2. klassetrin.

Det generelle billede er således, at de 11 anførte læsespecifikke

principper, der har deres forankring i enten holistisk eller sekventiel læseteori, har temmelig stor udbredelse, omend man dog lægger mærke til, at der opstår betydelige nuancer mht. forskelle, hvis man udelukkende sammenligner på vægtning af de pågældende faktorer »I høj grad«.

Hvis man – for at illustrere tankegangen – foretager en rangordning af de 11 faktorer efter den procentuelt anførte prioritering af disse mht. anvendelse »I høj grad«, er resultaterne dette:

Tabel 4: Rangordning af læsespecifikke principper efter brug »I høj grad«

Place- ring	Faktor i holistisk læseteori	Faktor i sekventiel læseteori
1	læseoplevelse og læselyst	
2		direkte fokusering på bogstav og lyd
3	udvikling af begreber og ordforråd	
4		angrebsteknikker til ordlæsning
5	variation af læseinteresser	
6		fonologisk træning primo 1. klasse
7		vægt på læsekorrekthed
8	læsningens dagligdags brugsaspekter	
9	fokusering på klassens læsevaner	
10	læsningens kommunikative aspekter	
11		automatisering af læsning

Det ses, at den almindelige anvendelse af de anførte læsepædagogiske principper fremtræder som en blandet buket.

De 11 læsespecifikke principper i 10 top- og 10 bundklasser på 1. klassetrin

I det følgende ses nu på vægtningen af de 11 læsespecifikke principper på 1. klassetrin.

Tabel 5: Antal klasser med dansklærerens prioritering af sine læsespecifikke principper

Læseresultatfordeling		De 10 topklasser				De 10 bundklasser			
Interval for %-del læsere i A1 og B1		100-74% af eleverne er »hurtige og sikre læsere«				24-00% af eleverne er »hurtige og sikre læsere«			
Faktor	Tema	Høj grad	Nogen	Ringegrad	Slet ikke	Høj grad	Nogen	Ringegrad	Slet ikke
379	Læseoplevelse	9	1			7	3		
380	Læseinteresser	5	4	1		4	5	1	
381	Ordforråd	6	3	1		9	1		
388	Kommunikation	9	1			2	8		
389	Brug	7	3			2	6	1	1
390	Læsevaner	6	3	1		1	5	4	
382	Læsekorrekthed	9	1			2	8		
383	Automatisering	6	4			1	3	6	0
384	Fonologi	8	1		1	3	4	3	
385	Bogstav og lyd	9	1			7	3		
386	Angrebs teknik	8	2			7	2	1	

Spørgsmålet er nu, om det 'kan måles', om der er ligheder og forskelle i disse fordelinger mht. dansk-lærernes prioritering af læsespecifikke principper hentet fra holistisk og sekventiel læseteori? Tankegangen om 'måling af forskel' illustreres ved følgende målemetode:

Svaret

- »I høj grad« gives: +2 point
- »I nogen grad« gives: +1 point
- »I ringe grad« gives: -1 point
- »Slet ikke« gives: -2 point

Det foretages nu en pointoptælling for de 10 topklasser og for de 10

bundklasser. Derefter sammenlignes pointtallene, og der 'defineres' en forskel, hvis der er mere en 10% forskel på pointsummerne.

Eksempel 1: Faktor 379 får 19 point i topklasser og 17 point i bundklasser.

Eksempel 2: Faktor 384 får 15 point i topklasser og 7 point i bundklasser.

Med denne beregningsmåde når man frem til følgende oversigt, der viser om et læsespecifikt princip har en overvejende tendens til større, mindre eller samme prioritering i de 10 top- og de 10 bundklasser.

Tabel 6: Tendens til prioritering af 11 læsespecifikke principper i top- og bundklasser

Faktor / Tema	Højere prioritering i top	Samme prioritering	Højere prioritering i bund
379 Læseoplevelse	Ja		
380 Læseinteresser		Ja	
381 Ordforråd			Ja
388 Kommunikation		Ja	
389 Brugsaspekt	Ja		
390 Læsevaner	Ja		
382 Læsekorrekthed	Ja		
383 Automatisering	Ja		
384 Fonologisk prg.	Ja		
385 Bogstav og lyd	Ja		
386 Angrebstechnik	Ja		

Oversigten viser, at tre af de 'holistiske' principper anvendes mest i topklasser, at to af principperne anvendes ligeligt, mens ét princip anvendes mest i bundklasser. Oversigten viser også, at alle fem 'sekventielle' principper anvendes mest i topklasserne – uden at man af den grund kan påstå, at de ikke anvendes i bundklasserne.

Danlæs-projektets grundlæggende hypotese er, at gode læseresultater skabes på baggrund af tilstedeværelse af en kvantitativ og kvalitativ flerhed af medvindsfaktorer. Det er derfor ikke hensigten at postulere, at de gode læseresultater i topklasser alene skyldes, at der er en tendens til større anvendelse af sekventielle end holistiske læsespecifikke principper. Men det er på den anden side heller ikke til at bagatellisere, at beregningsmåden giver dette resultat.

Det er derimod værd at lægge mærke til, at der i topklasserne er en tendens til højere prioritering på i alt otte ud af 11 læsespecifikke principper – heraf tre 'holistiske' og fem 'sekventielle', og at yderligere to nyder fremme på samme måde i topklasser som i bundklasser. Kun en faktor prioriteres højere i bundklasserne, nemlig 'arbejde med begreber og ordforråd'. Dette er der endda en særdeles god grund til: Danlæs-materialet viser nemlig, at der i bundklasserne er flere sprogsvage elever end i topklasserne, og det er

derfor både naturligt og formålstjenligt, at arbejdet med elevernes sproglige forudsætninger har en høj prioritering.

Afslutning

Datamaterialet fra Projekt Danlæs har dannet udgangspunkt for en redegørelse for og drøftelse af anvendelse og prioritering af 11 læsespecifikke principper, der kan siges at kunne henføres til en 'holistisk' eller en 'sekventiel' læseteori. Det viser sig, at principper fra begge læseteorier har større eller mindre udbredelse i danske 1. og 2. klasser.

En nærmere fokusering tyder på, at der både i klasser med top- og bundklasselæseresultater er en udbredt anvendelse af principper fra begge læseteorier. Når der stilles skarpt, ser det ud til, at klasser med toplæseresultater har en større tendens til højere prioritering af *både* principper fra 'holistisk' og 'sekventiel' læseteori. Klasserne med bundlæseresultater har i alle tilfælde en lavere prioritering af 'sekventielle' læsepædagogiske principper, end det er tilfældet i topklasserne.

Dette *kunne* tydes i retning af, at de gode læseresultatfordelinger *ikke* skabes på en ensidig satsning på læsespecifikke principper fra den ene eller den anden læseteoretiske retning, men at den kombineret anvendelse af principper fra begge retninger er at fore-

trække. Måske kan man tillade sig at sige, at læseundervisningen i bundklasserne kunne trænge til en højere gennemgående prioritering af principper fra 'sekventiel' side – ikke en ensidig satsning, men en balanceret læseundervisning med fornuftig brug af læsepædagogiske principper fra 'holistisk' og 'sekventiel' læseteori.

Der slås altså til lyd for en læseundervisning, der baserer sig på en 'interaktiv' læseteori, dvs. en læseteori, der henter sin næring gennem implementering og anvendelse af principper fra såvel 'holistisk' som 'sekventiel' side.

Der er brug for en 'kode-orienteret' læseundervisning, der retter sig mod 'læsningens væsen', dvs. den perceptuelle forarbejdning. Dette er 'sekventielt tankegods'. Der er brug for en 'indholdsorienteret' læseundervisning, der retter sig mod 'læsningens formål og indhold', dvs. den konceptuelle forarbejdning. Dette er 'holistisk' tankegods. Og der er brug for en 'følelsesorienteret læseundervisning', der retter sig mod læsningens betydning for læseren, for læserens holdning og motivation og engagement, dvs. den affektive forarbejdning. Dette er 'affektivt' tankegods.

»Brudfladerne« i den danske læsedebat må være skabt gennem

nogle spaltninger – gjort af læsemenneskene – og uden at det hidtil er lykkedes fuldt ud at 'hele' de glatte brudflader. Men bl.a. de nævnte Danlæs-data kunne tyde på, at det vist er mere på 'teorisiden' end på 'praksissiden'. Og i »Didaktik og kognition« hedder det:

»Pædagogiske retninger...spiller stort set ingen rolle i almindelig læseundervisning....Stort set ingen lærere tænker i én pædagogisk retnings begreber, og kun få læreres undervisning er præget af, at de søger at praktisere én bestemt pædagogisk retning...« (Fibæk Laurson, 1999).

Litteratur

- Fibæk Laurson, Per: *Didaktik og kognition*. København. Gyldendal, 1999.
- Nielsen, Jørgen Chr. og Mejding, Jan: Læseresultater i 1. klasse maj 1997, PPR nr. 1, 1998
- Nielsen, Jørgen Chr.: *Projekt Danlæs. Undersøgelse og pædagogisk evaluering af danske børns læsning. Delrapport 1 – landsresultatfordeling og kommunale resultatfordelinger for ordlæsning 1. klasse med OS64 maj 1999*. København: Danmarks Pædagogiske Institut, 1999.
- Nielsen, Jørgen Chr.: *Projekt Danlæs. Undersøgelse og pædagogisk evaluering af danske børns læsning. Dialogoplæg 1 – Signal-, netværks-, indholds- og resursefaktorer*. Pædagogisk evaluering på skoleniveau. København: Danmarks Pædagogiske Institut, 2000.

Jørgen Chr. Nielsen er cand. pæd. pæd. og ansat som seniorforsker ved Danmarks Pædagogiske Universitet

Design og metodologi i læseforskning



I de senere år har der været livlig debat, om man bør teste eller ikke. I det følgende ses der nærmere på baggrunden for denne uenighed. Artiklen vil derfor bl.a. komme ind på følgende emner:

- *Brug af kvantitative undersøgelser inden for læseområdet.*
- *Hvilket videnskabssteoretisk grundlag ligger der til grund for anvendelse af kvantitative og kvalitative metoder?*
- *Hvilken kritik kan der rettes mod brug af kvantitative og kvalitative metoder til brug for læseundersøgelser?*
- *Hvilke grundlæggende forskelle er der mellem det nomotetiske (nomos betyder tal) og det ideografiske (fortolkende) syn på læseundersøgelser?*
- *Hvilke stærke og svage sider har henholdsvis kvantitative og kvalitative metoder?*
- *Hvordan kan kvantitative og kvalitative metoder bruges til læseevalueringer?*
- *Kan der bygges bro mellem brug af kvantitative og kvalitative metoder til gavn for en styrkelse af læseundervisningens kvalitet?*

Af *Emil Kruuse*

Hvad kan kvantitative undersøgelser bruges til inden for læseområdet ?

Inden for læseområdet bruges der forskellige kvantitative metoder. Som eksempler kan nævnes

- *Spørgeskemaer om kommunale initiativer til udvikling af børns læsning, Johansen & Larsen (1998).*
- *Lærerinterviewskemaer om selvevaluering og elevevaluering. Sommer et al. (1996).*
- *Elevspørgeskemaer om læsevæner, egen læsefærdighed mm. Nielsen & Møller (1998).*

- *Rating-scales om egen vurdering af læsefærdighed. Nielsen & Møller (1998).*
- *Intelligensprøver.*
- *Læseprøver.*

Resultaterne af læseprøver anvendes bl.a.

- *Som grundlag for tilrettelæggelse af undervisningsforløb.*
- *For at få bekræftet eller afkræftet antagelser om det enkelte barns stærke/svage sider.*
- *For at opdage evt. oversete svagheder angående barnets læsefærdighed.*

- Som udgangspunkt for lærernes elev- og forældresamtaler.
- Som del af kriterierne for iværksættelse af specialundervisning af elever med læsevanskeligheder.
- Som del af kriterierne for specialundervisningsophør.
- Som sammenligningsgrundlag mellem klassenormer og landsnormer.
- Som sammenligningsgrundlag mellem kommuneresultater og landsnormer.
- For at sammenligne danske og tosprogede elevers læseresultater.
- For at opdage upåagtede »huller« på kommuneplan.
- For at finde sammenlignelige skoler med forskellige læseresultater for at få afdækket, hvad den bedste praksis er og formidle denne.

Der er dog også modstandere af kvantitative metoder inden for læseområdet. Af ideografiske grunde ønsker de at fortolke kvalitative interviews, observationer og dokumenter i stedet for at bruge kvantitative undersøgelser.

Til brug for en nærmere forståelse af baggrunden for uenigheden omtales først de videnskabssyn, der ligger til grund for kvantitative og kvalitative undersøgelsesmetoder.

Det nomotetiske videnskabs-syn

Det nomotetiske dvs. det naturvidenskabelige videnskabsideal går ud på at finde og formulere naturlove, så man kan forklare og forudse, hvad der vil ske. Tilhængerne af dette videnskabsideal foretrækker kvantitative forskningsmetoder, der giver mulighed for at beskrive forskningsresultaterne ved hjælp af tal, Kruuse (2000).

Der er imidlertid en række emner, hvor man ikke kan kontrollere alle de variable, der kan påvirke resultaterne. I disse tilfælde bruges statistiske metoder, der gør det muligt at lade flere faktorer variere ad gangen.

Det ideografiske videnskabsideal

Det ideografiske videnskabsideal drejer sig om at fortolke (hermeneutisk). Hermeneutikken kan føres tilbage til teologien, juraen og filologien, hvis udøvere fortolker tekster, udtalelser og observationer, der ikke forstås umiddelbart. Tilhængerne af det ideografiske videnskabsideal foretrækker kvalitative metoder som kvalitative interviews, observationer og dokumentanalyser, og de tilgængelige oplysninger fortolkes.

Forskellene mellem det nominotetiske og det ideografiske videnskabsidealer

Der er to hovedforskelle mellem de to retningers videnskabsidealer.

- **Naturvidenskabsmænd** ønsker at *forklare* og finde *årsags-sammenhænge*, mens **hermeneuter** fortolker for at finde *meningssammenhænge*, Madsen (1986).
- **Naturvidenskabsmænd** bruger *kvantitative metoder*, der giver mulighed for at *kontrollere* virkningerne af de variable, der påvirker resultaterne. **Hermeneuterne** anvender *kvalitative metoder*, der kun i ringe grad kan imødekomme kravet om kontrol, Kruuse (1999).

Kritik af kvalitative undersøgelser

Ud fra en naturvidenskabelig grundopfattelse skal en række metodekrav opfyldes, for at et undersøgelsesresultat kan accepteres. Det drejer sig om *systematik, kontrol, præcision i bergrebsdefinitioner og målinger, objektivitet, kvantificerbarhed, repræsentativitet, gentagelse, reliabilitet, validitet og generaliserbarhed*, Kruuse (2000). Disse krav kan ideografiske forskere ikke opfylde, fordi de lægger vægt på noget helt andet nemlig *fleksibilitet og ubundethed af hypoteser, helhedsbilleder, følsomhed over for nuancer, selvmodsigelser*

og *usikkerhed, fortolkninger og brug af ikke repræsentative grupper evt. af en enkelt person*, Kruuse (1999).

Desuden er det ofte svært at afgøre *validiteten* af kvalitative undersøgelsesresultater, og der kan *ikke generaliseres* ud fra resultater, der stammer fra en enkelt person eller fra afvigende personer til store repræsentative grupper. Derfor kan resultaterne af kvalitative undersøgelser ud fra naturvidenskabelig opfattelse i værste tilfælde anses som værdiløse og i bedste fald kun betragtes som velegnede forundersøgelser til kontrollerede kvantitative undersøgelser.

Kritik af kvantitative undersøgelser

Lafferly (1981) fremfører følgende argumenter mod kvantitative metoder:

- Kvantitative metoder er trivielle.
- Det er ikke muligt at trænge tilstrækkeligt dybt ned i problemerne, hvis man anvender kvantitative metoder som tests og spørgeskemaer, fordi de kun afslører overfladestrukturer som gennemsnit og spredninger.
- Der er risiko for, at måleenhederne ikke dækker det, der skal undersøges.
- Tal-opgørelser er statiske, livsfjerne og antiprocessuelle.
- Kvantitative metoder er uegnede til at afdække de relevante for-

hold, der er nødvendige for at forstå menneskers handlinger.

Herudover harcelerer ideografisk orienterede sociologer over, at naturvidenskabsmænd prøver at reducere meningssammenhænge til enkeltvariable, hvilket er angribeligt, fordi sammenhænge efter deres opfattelse er ureducerbare. Endelig kritiseres det, at brug af talopgørelser bevirker, at mennesker betragtes som objekter, fordi det virker undertrykkende. Det sidste synspunkt er imidlertid ikke holdbart, eftersom det ikke er kvantitative undersøgelsesresultaters objektivisering, der virker generelt undertrykkende, men andre forhold end kvantificeringen, som kan bevirke, at resultaterne bruges til undertrykkelse, Madsen (1982).

Hvorfor er der uenighed om metodevalg ?

Uenigheden om metodevalg kan anskues ud fra tre hovedsynspunkter:

- De forskere, der bruger kvalitative forskningsmetoder, er særligt interesserede i de eksplorative faser; men nomotetisk forankrede forskere mener, at der først er tale om egentlig videnskabelighed, når der anvendes kvantitative metoder, Filstead (1970). Dette argument er imidlertid forkert, fordi det bygger på den opfattelse, at simple registreringer og sammenligninger

er den eneste korrekte videnskabsproces; men undersøgelser af sammenhænge mellem begreber, udvikling af nye begreber og empirisk baserede opstillinger af hypoteser er også vigtige dele af videnskabsprocessen, Kruuse (1999).

- Kvantitative og kvalitative metoder er i princippet lige videnskabelige eller uvidenskabelige. Det, der adskiller disse metoder fra hinanden, er, at de egner sig til at afdække forskellige aspekter af virkeligheden. De bør derfor supplere hinanden, Filstead (1970).
- Konflikten mellem nomotetiske og ideografiske forskere skyldes, at de er uenige om, hvad der skal undersøges, hvilke spørgsmål, der skal stilles og hvilke regler, der skal følges, Kalleberg (1982).

Hvor står vi nu ?

Den akademiske uenighed mellem samfundsforskere om brug af kvantitative og kvalitative metoder har til tider fået bølgerne til at gå højt. Smith & Husenius (1986) hævder ganske vist, at denne debat er afsluttet blandt uddannelsesforskere. Denne opfattelse er imidlertid for optimistisk. Det er derimod mere i overensstemmelse med sandheden, at der siden 1980'erne er sket en tilnærmelse mellem forskere med henholdsvis nomotetiske og ideografiske videnskabsidealer. Det betyder,

at flere og flere ikke længere afviser den anden parts metoder, men prøver at kombinere kvantitative og kvalitative metoder, når det er nødvendigt.

Hvad kan kvalitative metoder bruges til i læseforskningen ?

I indledningen nævnes en række eksempler på, hvad *kvantitative metoder kan bruges til i forbindelse med læsning*. I det følgende ses der på, hvor *kvalitative metoder har deres force*. Det drejer sig om:

- Dybtgående undersøgelser af komplekse emner f.eks. afdækning af motivationsfaktorerens betydning for at få læseprocessen i gang.
- Dybtgående analyser af processer som: »Hvad er det, der påvirker, at et læseprogram giver effekt?« Resultaterne gengives som citater f.eks.: »Børnene er vilde med at dramatisere. Da vi havde drama og læsning, blev de meget glade for eventyr, og de lånte og læste en masse bøger. Så det har nok også været med til, at de er blevet dygtigere til at læse.«
- Dybtgående effektundersøgelser i form af afdækninger af oplysninger, der ikke kan registreres ved hjælp af læseprøver eller spørgeskemaundersøgelser. Resultaterne dokumenteres ved hjælp af overbevisende citater f.eks. :»Da jeg gik på læsekursus

opdagede jeg, at jeg godt kunne læse, da jeg fik lært, hvordan jeg skulle bære mig ad med at læse svære ord. Så nu giver jeg ikke længere op på forhånd; men har fået lyst til at læse også selvom nogle af ordene er svære.«

- Dybtgående undersøgelser af positive bieffekter, f.eks. »Jeg har aldrig haft nogen venner; men da jeg gik på læsekursus, traf jeg en dreng fra den anden 4. klasse. Vi er blevet gode venner og leger sammen hver dag. Hvor var det godt, vi kom på læsekursus samtidig.«
- Dybtgående analyser af negative sideeffekter f.eks., at et computer-program er så spændende at bruge, at et barn mister kammerater.
- Undersøgelser af helt nye eller ringe kendte fænomener som baggrund for opstilling af hypoteser.
- Afdækning af relevante variable, der kan påvirke læseprocessen, f.eks.: »Hvordan kan det være, at tosprogede piger er væsentlig dårligere til at læse læseprøven 'Nybyggerne i Canada' end jævnaldrende tosprogede drenge?« Kruuse (2000).
- Pilotprojekter, hvortil der ikke er udarbejdet kvantitative tests.

Formative evalueringer

Mens der er langvarig tradition for at bruge kvantitative metoder til proces- og effektundersøgelser, er

interessen for at anvende kvalitative metoder til pædagogiske procesanalyser og effektundersøgelser af nyere dato. I det følgende ses der nærmere på *kvalitative proces- og effektundersøgelser* i relation til læsning.

Herman et al. (1987) definerer formative evalueringer som proces-vurderinger, der skal belyse og forstå dynamikken i, hvordan et undervisningsprogram, et projekt eller relationer virker.

De, der foretrækker kvantitative metoder, anvender observationsmetoder som rating-scales og tidsobservationer, Kruuse (2000).

De, som går ind for kvalitative metoder, arbejder med kvalitative observationer, kvalitative interviews og logbøger. I det følgende går der nærmere ind på det pædagogiske kvalitative interview til brug for formative undersøgelser.

Patton (1990) foreslår, at pædagogiske kvalitative formative interviews drejer sig om følgende emner, der eksemplificeres med citater fra en undersøgelse, jeg har evalueret, Kruuse et al. (1996).

- »*Hvad får folk til at opleve, at et projekts forløb blev, som det blev?*«: »Det var sjovt selv at være med til at digte de historier, vi skulle optræde med.«
- »*Hvad er projektets stærke sider?*«: »Jeg synes, det er sjovt at komme til drama på skolebiblioteket, fordi det er spændende at digte historier sammen.«

- »*Hvad er projektets svage sider?*«: »Jeg synes ikke, at jeg får tid nok til at tegne de historier, vi skal dramatisere, og nogle af de andre snakker så meget, at vi andre ikke kan få tid til at sige det, vi gerne vil.«
- »*Hvordan får man deltagerne til at være med i projektet?*«: »På fritteren plejer vi at få historie og spille komedie. Det er de samme pædagoger, som jeg kender, der er med henne på skolebiblioteket. Dem kan jeg godt lide. Derfor meldte jeg mig.« »Først ville jeg ikke, for jeg ville hellere blive på fritteren og lege. Men det blev for kedeligt på fritteren, fordi alle dem, jeg leger med, var henne på skolebiblioteket. Så spurgte jeg, om jeg måtte komme med.«
- »*Hvordan er voksen-barn kontakten under projektets forløb?*« »Jeg synes, vi har det hyggeligt med børnene, mens vi laver drama og læsning, fordi de er så engagerede og glade.«
- »*Hvordan er relationerne mellem børnene under forløbet?*«: »Der har slet ikke været konflikter mellem børnene.« »Jeg har fået en ny, god ven ved at være med.«
- »*Hvad fik nogle til at falde fra?*«: »Der var en, der hele tiden ville bestemme alt, og hun blev sur, fordi hun ikke måtte få hovedrollen. Så ville hun ikke være med mere.«

Samlet kan formative evalueringer karakteriseres på følgende måder:

- *Formålet* er at forbedre en indsats f.eks. at skabe motivation blandt fritidshjemsbørn for at læse i fritiden.
- Der bliver sat *fokus* på projektets stærke og svage sider, så man kan få *råd om*, hvordan en indsats kan forbedres.
- *Antagelsen* er, at folk kan og vil bruge oplysninger for at forbedre deres undervisnings kvalitet.
- Endelig er *bedømmelsesgrundlaget* nytten og aktuel brug af programmet.

Summative evalueringer

Herman et al. (1987) *definerer* summative evalueringer som samlede bedømmelser af en specifik indsats over for en særlig population under nøje specificerede betingelser.

Der kan både gennemføres kvantitative og kvalitative summative evalueringer af læseundervisning.

Kvantitative effektundersøgelser går ud på at belyse, i hvilket omfang en undervisningsindsats giver målbare forandringer hos deltagerne, så man kan bedømme denne indsats værdi med henblik på at opnå forandringer, Mark & Cook (1984).

Kvantitative effektundersøgelser er bedst egnede over for vel-etablerede undervisningsprogram-

mer med stabile, konsistente programdele, så undervisningen kan identificeres. Som eksempel kan nævnes et staveprogram. Bedømmelsen sker ud fra diverse prøveresultater.

Det kvantitative effekt-design består af en forsøgsgruppe og en eller flere kontrolgrupper, der testes inden projektets start, ved dets afslutning og én eller flere gange efter dets ophør for at konstatere, om en evt. udebleven effekt viser sig senere, eller om en positiv korttidseffekt holder. Vanskelighederne ved at gennemføre kvantitative pædagogiske effektundersøgelser ligger i at finde en kontrolgruppe, der ved projektets start svarer til forsøgsgruppen med henblik på relevante variable som standpunkt, begavelsesniveau, modenhed og sproglig udvikling.

Endvidere er det dyrt at gennemføre supplerende undervisning af de børn, der er gået glip af noget af undervisningen grundet fravær. Hertil kommer, at diverse testninger er tidskrævende og dyre. Endelig kan der være oversete variable, der kan have påvirket resultaterne i ukendt grad.

Ved *pædagogiske kvalitative summative undersøgelser* sættes der *fokus* på indsatsens formål f.eks., at børnene bliver mere interesserede i at læse bøger.

De ønskede resultater er generelle bedømmelser af effektive indsatsformer og de betingelser, hvor-

under de virkede. I det følgende gives der nogle eksempler:

- »*Hvordan var rammerne?*«: »Vi lavede en læsehule på skolebiblioteket, hvor børnene kunne digte deres historier. Uden for læsehulen havde vi lagt puder, som børnene kunne sidde eller ligge på. Vi øvede vores eventyr på skolens scene. Børnene syntes, det var lækre omgivelser.«
- »*Hvornår afholdt I læsning og drama?*«: »Det gjorde vi én gang om ugen fra kl. 14 til kl. 16, fordi skolebiblioteket var ledigt på det tidspunkt, og skolebibliotekaren skulle ikke undervise.«
- »*Hvilke konkurrerende aktiviteter var der?*«: »2 af børnene skulle til svømning den dag. Det droppede den ene, og det var han ked af.«

Den ønskede generalisation omfatter alle de aktiviteter, der har samme målsætning. Som eksempel kan nævnes: »Skolebiblioteket har lavet en læseklub for piger, der er vilde med heste, og børnebiblioteket laver sommerferielæsning.« *Den grundlæggende antagelse* er, at det, der virker her og nu under specificerede betingelser, også burde kunne virke andre steder. »Vi vil holde et møde med de andre SFO`ledere, så de kan høre om vores erfaringer, for det er synd, at ikke flere kan høste udbytte af vores projekt om leg og drama.«

Personerne består af små ikke-repræsentative grupper f.eks. særligt engagerede pædagoger, lærere og børn, der gerne vil deltage.

Bedømmelsesgrundlaget er generaliserbarhed til fremtidige arbejder: »Børnene og deres forældre har plaget for, at vi fortsætter med drama og læsning til næste år. Derfor er drama og læsning gjort til en permanent ordning, og der er 4 andre SFO`ere, der vil prøve 'drama og læsning til næste år.' Hvis ordningen ikke fortsætter, bør det oplyses, hvorfor.« Der var ikke penge nok på budgettet til forfatterarrangementer og det nye læseprojekt, som vi syntes, vi gerne ville afprøve. Derfor valgte vi det nye projekt for at komme videre.«

Pædagogiske kvalitative summative undersøgelser har den *svaghed*, at det er svært at afgøre, om en virkning skyldes en specifik indsats, eller om alternative påvirkninger kan tænkes at være udslagsgivende. Ved kvalitative effektundersøgelser må der derfor argumenteres for diverse konklusioner, hvilket sker ved hjælp af overbevisende, belysende citater fra deltagerne.

Set ud fra et nomotetisk synspunkt kan kvalitative effektundersøgelser kun belyse *simultanrelationer*. Resultaterne er derimod egnede til at opstille hypoteser, hvis bæredygtighed må afprøves ved hjælp af nomotetiske designs

med forsøgs- og kontrolgrupper samt målinger.

Egne erfaringer

Efter mine erfaringer er det værdifuldt at kombinere kvantitative og kvalitative metoder i læseforskningen, fordi en sådan metodetriangulering giver en righoldigere indsigt og flere ideer om at komme videre, end man kan få ved ensidigt at bruge kvantitative metoder.

Der er en række eksempler af relevans for læseforskningen, som kun kan belyses ved hjælp af kvalitative metoder, hvis der savnes egnede tests eller, fordi spørgeskemaundersøgelser og testresultater ikke giver tilstrækkeligt nuancerede informationer. Som eksempel kan nævnes dele af et læseprogram, som børnene synes er sjove og spændende, og dele af programmer, der opleves for svære eller for kedelige. Et andet eksempel kan være dele af et læseprogram, der især fænger læseretarderede børn eller emner, der især fænger for muslimske piger.

En kombination af kvantitative og kvalitative metoder er imidlertid kompliceret, fordi begge metoder kræver særlig viden og erfaring, og i mange kommuner er der ikke ansatte, der behersker begge disse metoder, og de der har de fornødne kvalifikationer, har måske andre opgaver, som prioriteres højere. Hertil kommer, at analyser

af kvalitative interviews tager lang tid og derfor let kan blive dyrere end opgørelser af læseprøver og spørgeskemaer.

Som nævnt i indledningen har der været livlig debat, om man bør teste eller ikke. Mit klare svar er, at vi står os bedst ved at bruge trianguleringer mellem kvantitative metoder som testninger, interviews, spørgeskemaer og rating-scales og kvalitative metoder som interviews og observationer.

Sammenfatning

Uenigheden om brug af kvantitative og kvalitative metoder i læseforskningen skyldes, at der er forskel på det nomotetiske og det ideografiske videnskabsideal om, hvad der skal undersøges, hvilke spørgsmål, der skal stilles, og hvilke videnskabelige metoder, som skal anvendes.

Kvantitative og kvalitative metoder er både anvendelige til procesanalyser og til effektundersøgelser. Kvantitative undersøgelser kan afdække overfladestrukturer og statistiske relationer, mens kvalitative undersøgelser kan belyse dybdestrukturer. Hertil kommer, at kvalitative undersøgelser er velegnede i den eksploratoriske fase, så der kan skaffes et empirisk grundlag for at opstille hypoteser, som kan afprøves ved hjælp af kvantitative metoder.

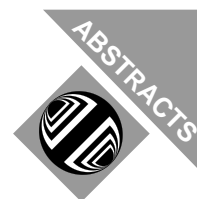
Det vil være ønskeligt, at den fremtidige læseforskning i Dan-

mark i højere grad bruger en kombination mellem kvantitative og kvalitative metoder, end det er tilfældet.

Litteraturhenvisninger

- Fielstead, W.J.: *Quantitative methodology*. Chicago: Rand McNally, 1970.
- Herman, J.L., Morris, L.L. & Fritz-Gibbon, C.T.: *Evaluators' handbook*. Newbury Park: CA, Sage Publications, 1987.
- Irwin, D.M. & Bushnelle, M.M.: *Observational strategies for child study*. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1980.
- Johansen, J. & Larsen, K.: *Tværkommunal læseevaluering i Hovedstadsområdet*. København: Danmarks Pædagogiske Institut, 1998.
- Kalleberg, R.: *Kvalitative metoder i sociologisk forskning*. I: Holter, H. & Kalleberg, R. (eds.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget, 1982.
- Kruuse, E.: *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. 3. udg. København: Dansk psykologisk Forlag, 1999.
- Kruuse, E.: *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsende fag*. 3. udg. København: Dansk psykologisk Forlag, 2000.
- Kruuse, E.: *Sådan læser eleverne i 6. klasse*. Albertslund: PCA, 2000.
- Kruuse, E., Andersen, R., Espensen, A., Kondrup, S. & Larsen, M.: *Oplevelse, drama og læsning*. Albertslund: PCA, 1997.
- Lafferly, A.L.: *Utvikling av en kvalitativ metode til studiet av ektefelleinteraksjon*. *Nordisk Psykologi*, 1981, 33, (2), 122- 134.
- Madsen, B.: *Om kvantitative og kvalitative metoders videnskabelighed*. I: Broch, T., Krarup, K., Larsen, P.K. & Rieper, O.: (eds.): *Kvalitative metoder i dansk samfundsforskning*. København: Nyt fra Samfundsvidenskabernes, 1979.
- Madsen, K.B.: *Psykologiens historie i videnskabsteoretisk perspektiv*. København: Gyldendal, 1986.
- Mark, M.M. & Cook, T.D.: *Design and randomising experiments and quasi experiments*. I: Rutman, L. (ed.): *Evaluative research methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1984, 65-120.
- Nielsen, J.C. & Møller, L.: *TL prøverne*. København: Dansk Psykologisk Forlag, 1998.
- Patton, M.Q.: *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. London: Sage Publications, 1990.
- Sommer, M., Lau, J. & Mejding, J.: *Nordlæs – en undersøgelse af læsefærdigheden i 1.-3- klasse*. København: Danmarks pædagogiske Institut, 1996.
- Smith, J. K & Husenius, L.: *Closing down the conversation. The end of the quantitative debate among educational researchers*. *Educational Researcher*, 1986, 15, (1), 4 - 15.
- Undervisningsministeriet: *Dansk- og historiebøger*. København: Undervisningsministeriet, 1994.

Emil Kruuse er cand. psych. og ansat som seniorforsker i Albertslund.



20. Vestager, Margrethe (Minister of Education). **Reading.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2000, Vol. 37, 4, 319-323.* The minister welcomes the debate about reading raised in this thematic issue, and comments on the ongoing debate. – *B. Glæsel*

21. Gamby, Gert (Psychologist in Herlev; guest editor of this issue). **Approaches to the Teaching of Reading.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2000, Vol. 37, 4, 324-335.* This article is an overview of earlier and recent approaches to the understanding of reading, presented as an example of the Thomas Kuhn paradigm. – *B. Glæsel*

22. Gamby, Gert (Psychologist in Herlev). **Preventing Reading Difficulties.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2000, Vol. 37, 4, 336-347.* The article: »Preventing Reading Difficulties in Young Children«, edited by Catherine E. Snow et al. (National Academy Press, 1998) is presented as an important effort to end the war between different theories about reading, not only in the USA, but in an international perspective. – *B. Glæsel*

23. Hjalme, Anita (Lecturer at the Högskolan in Gävle, Sweden). **Is it Possible to Learn from the Debate about Reading?** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2000, Vol. 37, 4, 348-356.* The reading debate in Sweden in three periods of time is analyzed. The debate has typically been more of a confrontation than a dialogue. The discussions began between researchers, but spread to teachers, with a somewhat changed content. She argues that discussions should aim to build bridges instead of hostility. – *B. Glæsel*

24. Lundberg, Ingvar (Professor at the University of Gothenburg). **The Road to Written Language.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2000, Vol. 37, 4, 357-370.* The temperature of the reading debate needs to be lowered. The present state of extreme polarization does not enhance the teaching of reading. The child's road towards written language may be described as double tracks, running closely together and interacting. It is important that the children get a balanced ride on their tracks by working with meaningful texts. This in no way contradicts systematic work with the alphabetic code. – *B. Glæsel*

25. Håkonsson, Erik (Lecturer at the Pedagogical University of Denmark). **The Necessary Disagreement about Reading.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2000, Vol. 37, 4, 371-384.* The article tries to grasp the fundamental issues, underlying the debate about reading. It is a question whether reading can be understood using conventional scientific techniques, and whether reading can be described and evaluated by objective, quantifiable measures. The understanding of linguistic expression is seen as subjective, and it is pointed out that what we measure is not reading itself, only indicators which relations with the contents of a text are arguable. Only open and unprejudicial discussions of this may enhance the understanding of reading and of the learning of reading. – *E. Håkonsson*

26. Frost, Jørgen (Researcher). **Make Friends with Written Language!** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2000, Vol. 37, 4, 385-399. It is pointless to discuss whether reading is based on a search for meaning or is a decoding activity. Reading consists of contemporary, linguistic processes at different levels. The reader must construe language and decode at the same time. This requires a developed spoken language and the capacity to work with details. A child can approach the written language through writing or reading. A balanced reading-method is introduced involving working with the details of the language on the basis of a comprehensive method. – G. Gamby

27. Söderbergh, Ragnhild (Researcher). **Reading as Learning of Language.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2000, Vol. 37, 4, 400-412. R.S. has introduced a quite new paradigm into the debate about reading: »Literacy from infancy«. In this article she sketches the background for this paradigm, leads the reader into it, and places the paradigm into the debate about traditional, code-based teaching. – G. Gamby.

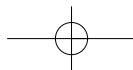
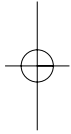
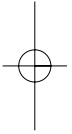
28. Liberg, Caroline (Professor at Malmö Högskola, Sweden). **The Many Voices of a Child: Reading, Writing and Speaking.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2000, Vol. 37, 4, 413-434. The learning of reading is characterized by the multiplicity of roads towards written language. A very important one is early reading and writing in which the children can experiment and in which they get opportunities to use grammatical rules in their writing efforts. She points out that all the alternative roads towards reading should not be forgotten in the present debate about phonological awareness. – G. Gamby.

29. Kjertmann, Kjeld (Lecturer at the Pedagogical University of Denmark). **Reading – Enhancing Environments: Research and Pedagogical Implications.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2000, Vol. 37, 4, 425-436. Discussing the traditional ties between the research of teaching and psychological and educational disciplines, the author argues that the learning of reading is a process of transfer: an inculturation from one generation to the next one. This inculturation begins early and may be observed in reading-enhancing environments. Inculturation should be given more attention than phonological awareness. – G. Gamby

30. Hagtvet, Bente Eriksen (Professor at the University of Oslo). **From Writing to Reading?** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2000, Vol. 37, 4, 437-450. Inspired by the »Emergent literacy« paradigm, the author underlines the natural interest in written language as a motivational factor in children. She stresses the influence of writing on the acquisition of language, and demonstrates the interaction of technique and meaning. – G. Gamby

31. Nielsen, Jørgen Chr. (Researcher at the Pedagogical University of Denmark). **Flint fractures with smooth Surfaces.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2000, Vol. 37, 4, 451-460. The Dan-Læs report about the teaching of reading in Denmark contains many statements about teaching in 1st form. 28 of these seem highly valid for the discrimination between good and bad readers. Using 6 of these statements and 5 others from the survey, the teaching may be characterized as either specifically sequential or specifically holistic. On this background the prevalence of sequential and holistic teaching in the 10 top and 10 bottom classes are presented. – G. Gamby

32. Kruuse, Emil (Researcher in Albertslund). **Design and Methodology in Reading Research.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2000, Vol. 37, 4, 461-470. Disagreements about quantitative and qualitative methods in the research about reading stem from the difference between the nomotetic and ideographic scientific ideals. Both kinds of methods should be used in combination in order to gain deeper knowledge about reading. – B. Glæsel





Tvangstanker og tvangshandlinger

*Padmal de Silva og Stanley Rachman
Tvangstanker og tvangshandlinger.
Fakta om obsessive-kompulsive tilstande.
Dansk psykologisk Forlag 1999,
155 sider, 248 kr.*

Ca. 80 procent af tilfældigt udvalgte mennesker fra den almene befolkning kender til tvangstanker, som ikke er forskellige i form og indhold fra de tvangstanker, man finder hos mennesker, der søger hjælp. Forskellen er at normale personer med tvangstanker har ikke tankerne så ofte og at de kvaler, de medfører, er mindre alvorlige.

Livstidsrisikoen for at udvikle en egentlig obsessiv-kompulsiv lidelse er ca. 3%.

Tvangstanker kan f.eks. omhandle besmittelse og snavs, sygdomme, død, vold og aggression, moralske og religiøse temaer.

Tvangshandlinger kan f.eks. være overdreven håndvask, overdreven kontrol, ekstrem langsommelighed.

Mennesker med sådanne problemer føler sig ofte som hjælpeløse ofre og kan lide betydeligt. Den obsessive-kompulsive tilstand påvirker den pågældende og de pårørendes liv drastisk.

»Tvangstanker og tvangshandlinger« giver læseren en grundlæggende viden om obsessive-kompulsive tilstande og læseren indføres i lidelsernes symptomer, årsager, udbredelse, behandlings-

muligheder, prognose og får praktiske råd gennem nedenstående 9 kapitler:

1. En introduktion til obsessiv-kompulsiv tilstand
2. Forhold til andre tilstande
3. Obsessiv-kompulsive patienter
4. Indvirkning på familie, arbejde og det sociale liv
5. Udbredelse og beslægtede faktorer
6. Teorier og forklaringer
7. Behandling
8. Vurdering og evaluering
9. Praktiske råd

Hertil kommer 4 appendiks, som er meget nyttige værktøjer i arbejdet med obsessive-kompulsive tilstande:

1. Lær at slappe af: En vejledning
2. Antidepressiv medicin
3. Maudsleys obsessive-kompulsive spørgeskema
4. Scoringsliste for Maudsleys spørgeskema
5. Litteraturliste.

Til trods for, at bogen er meget stringent opbygget med en kort, klar og præcis fremstilling, er der plads til mange små cases, der eksemplificerer aspekter ved obsessive-kompulsive tilstande og behandling heraf.

Selv blev jeg meget optaget af de afsnit, der omhandler differentialdiagnostisering, hvor obsessive-kompulsive tilstande afgrænses fra bl.a. sygelig optagethed, skizofreni, fobier, spiseforstyrrelser, tourette og hjerneskader, og hvor sammenhænge og forskelle mellem ob-

sessive-kompulsive tilstande og depressioner præciseres, både når det gælder fremtrædelsesformer og behandling.

Forfatterne introducerer flere forskellige psykologiske og medicinske behandlingsformer mod obsessive-kompulsive tilstande, og gør mere uddybende rede for, hvordan *kognitiv adfærdsterapi* kan anvendes i behandlingen af disse lidelser.

Bogen er letlæselig og særdeles velegnet som orienteringsmateriale for klienter og pårørende, men er også et godt grundlag for både henvisere og behandlere – f.eks for medarbejdere i en PPR.

Henning Strand.

Vore ubevidste ressourcer

Ole Vedfelt: Ubevidst Intelligens – du ved mere end du tror. Gyldendal 2000, 352 sider, 249,-kr.

Med sin nye bog, »Ubevidst Intelligens – du ved mere end du tror«, vender forfatteren og psykoterapeuten Ole Vedfelt op og ned på vore konventionelle begreber om bevidstheden og det ubevidste. Det ubevidste er ifølge Ole Vedfelt ikke de sørgelige rester fra bevidsthedens bord, det er et intelligent selvregulerende system, som hensigtsmæssigt søger at optimere personligheden, og som på mange måder er bevidstheden overlegent.

Med dette udgangspunkt giver »Ubevidst Intelligens« et afgørende nyt perspektiv på kommunikation og personlighedsudvikling, på forholdet mellem krop, følelser og intellekt og en række andre emner, som er helt centrale for psykologi og pædagogik samt for hverdagslivet i almindelighed.

Med Freuds psykoanalyse erobrede det ubevidste for 100 år siden en plads i psykologien, og op gennem århundredet har den freudianske opfattelse i stigende grad domineret vort uddannelsessystem og vores hverdag. Ifølge denne opfattelse er det ubevidste et primitivt kaotisk univers af drifter og fortrængninger, som vi under opvæksten langsomt lærer at kontrollere med den rationelle bevidsthed. Spædbarnets bevidsthed er en tom tavle, som kulturen i en smertelig kamp mod drifterne sætter sit præg på.

Som psykoanalytiker og terapeut er Vedfelt velbekendt med den analytiske tradition og har blik for dens fortrin, men han finder også, at den på mange punkter er ude af trit med den nyeste empiriske forskning, med en moderne opfattelse af mennesket i almindelighed og barnet i særdeleshed, samt med den kliniske praksis, som den har udviklet sig i de seneste årtier.

I stedet for en pessimistisk og dæmoniserende opfattelse sætter han en beskrivelse af det ubevidste som en uudtømmelig kreativ ressource og inspirationskilde, et hyperkomplekst informations-system, som understøtter og er i stadig dialog med bevidstheden.

Vedfelt underbygger sine antagelser med grundig dokumentation og anskuelige eksempler. De seneste årtiers omfattende forskning i »subliminal perception«, (sansning under bevidsthedstærsklen) viser eksempelvis, at vi i vort daglige liv opfatter langt mere med det ubevidste end med bevidstheden, og at de optagne informationer lynhurtigt og på meningsfuld måde bearbejdes i ubevidste associative netværk. Utallige påvirkninger i hverdagen styrer vores oplevelse af os selv og andre, uden at vi gør os det klart. Dette gælder blandt andet vores opfattelse af andres kropssprog.

Hvis vi fx snakker med en depressiv person, bliver vores eget kropssprog i samtalen løb ofte mere depressivt end den depressive – viser videooptagelser. Men den ubevidste imitation af den andens kropssprog virker indad, så vi kommer i en depressiv stemning, uden at vi rigtig gør os det klart. Der overføres en slags følelsesmæssig smitte. Vores ubevidste forståelse af andres kropssprog spiller beviseligt en langt større rolle for opfattelsen af andre mennesker, end det de faktisk siger. Den verbale kommunikation er kun ansvarlig for ca. 7%, mens mimik og stemmeklang tilsammen er ansvarlig for 93%, fx ved en jobsamtale, en forældresamtale i en psykoterapi eller i forholdet til elever.

Denne ubevidste menneskekundskab er den egentlige bærer af den sociale og følelsesmæssige kommunikation mellem mennesker. Ved at blive mere bevidst om kropssproget og vore følelsesmæssige reaktioner, kan vi forbedre både vores egen selvforståelse og relationen til andre i meget væsentlig grad.

Resultater fra den intensive moderne spædbarnsforskning peger på, at spædbarnet har langt større motoriske, følelsesmæssige og intellektuelle evner, end hidtil antaget. Dets perception er yderst veludviklet, og det er konstant optaget af at udforske og lære. Vedfelt viser, hvordan den ikke-bevidste forståelse af vore nærmestes kropssprog og sociale adfærd anlægges i den tidligste barndom og danner baggrund for den ikke-verbale menneskekundskab.

Vi lærer de mest grundlæggende menneskelige færdigheder i en praksis sammen med vore nærmeste omsorgspersoner. Vi står i en »mesterlære som menneske«. Vort opdragelses- og uddannelses-system er overvejende baseret på den »skolastiske« og verbale viden, på rent faglige færdigheder. Hermed forsømmes

udviklingen af menneskelige egenskaber, som ikke alene er fundamentet for alt socialt samspil, men som også i høj grad påvirker vores måde at erhverve faglig viden på.

Med udgangspunkt i forskning i psykoterapieffektivitet tager Vedfelt luften ud af de ofte spekulative stridigheder mellem de psykoterapeutiske skoler. Alle de kendte skoler har kunnet dokumentere en rimelig effekt på psykiske og psykosomatiske lidelser. Men den vigtigste komponent i helbredelsen har vist sig at være terapeutens personlighed og relationskompetence. Altså er, ifølge Vedfelt, personligheden og dennes relationskompetence de centrale værktøjer, der skal udvikles. De psykoterapeutiske teknikker forkastes ikke, men de er underordnet personligheden i dens helhed. Og at blive en relationskompetent personlighed kræver en mesterlære med personlig oplevelse og supervision. I den faglige undervisning har lærerens evne til at være en »god person«, som eleven kan identificere sig med, en helt afgørende rolle for indlæringen. Hvis læreren synes, eleven er dårlig, så bliver han dårlig. For de såkaldte mønsterbrydere eller mælkebøttebørn fra dårligt fungerende familier kan en forstående, relationskompetent lærer være den afgørende redningsplanke.

Da mesterlæren, den følelsesmæssigt sociale opdragelse, starter allerede ved fødslen, kan vi som voksne have vidt forskellige forudsætninger for at hjælpe andre mennesker. Derfor bør udvælgelsen af mennesker, der skal arbejde med andre mennesker, ikke baseres på 13-taller i fransk og matematik, men på personlighed og relationskompetence.

En vigtig konsekvens af at betragte det ubevidste som et reservoir for skjulte ressourcer er, at hovedvægten i psykoterapi, pædagogik og almindeligt men-

neskeligt samvær i langt højere grad end hidtil bør hvile på udviklingen af allerede tilstedeværende kompetencer, i modsætning til at diagnosticere og analysere personen sønder og sammen.

I stedet for at fokusere på fejl og mangler bør vi søge efter og opdyrke allerede eksisterende potentialer. Mennesket har en medfødt målrettet tendens til at søge de bedst mulige udviklingspartnere. Og hvad der umiddelbart kan præsenteres sig som fejl og mangler, kan vise sig at dække over ufuldstændige forsøg på udvikling og kontakt.

I Ole Vedfelts overordnede teoretiske model opfattes psyken som et neuralt netværk, der udvikler sig gennem læring i praksis, og hvor mange enheder fungerer parallelt på samme tid: vore sjælenetværk rummer et utal af skemaer og arbejdsmodeller, som kan mobiliseres lynhurtigt og intuitivt matches med alle tænkelige livssituationer.

Netværket er lagdelt og organiseret som et hierarki af styringsystemer, hvor de mere komplekse og informationsrige niveauer kan regulere de mindre komplekse. Deraf navnet kybernetisk psykologi. I modellen er det ubevidste det mest komplekse og derfor overordnede system. Bevidstheden kan kun rumme ca. 20 informationsenheder (bits), mens den menneskelige psyke kan bearbejde milliarder af informationsenheder. Der er ikke, ifølge Vedfelt, skarpe grænser mellem bevidstheden og det ubevidste, men flydende overgange, så erindringer og forestillinger kan glide frem og tilbage mellem de to områder afhængig af situationen.

Bogen igennem viser den kybernetiske model sig egnet til at rumme en langt mere konstruktiv menneskeopfattelse end de ældre reduktionistiske teorier. Fx omdefineres psykoanalytiske begreber som projektion, modstand, for-

trængning, dissociation osv., der har en udpræget negativ karakter, til hensigtsmæssige former for informationsbearbejdning under både normale og vanskelige forhold.

Vedfelts projekt er ambitiøst. I stedet for at fortsætte med at hælde ny vin på gamle flasker vil han skabe en ny overordnet teori og anskueliggøre og eksemplificere den på en måde, som gør den praktisk anvendelig. Endvidere vil han bringe psykoterapiernes erfaringer ud af deres elfenbenstårn til mere almene livssfærer. Denne opgave har han løst på forbilledlig måde. Som i sine tidligere bøger er han en fremragende formidler, der er istand til at præsentere et materiale, der befinder sig på det højeste faglige niveau, og som alligevel via velvalgte eksempler bliver spændende og medrivende læsning.

Bogen er efter min mening specielt interessant for os der på PPR kontorer arbejder med børn, hvor relationerne til voksne (forældre, pædagoger og lærere) i mange tilfælde har udviklet sig på en u hensigtsmæssig måde. Vedfelt giver os med sin bog nye muligheder for at forstå og beskrive mange af disse børns situation ud fra en ressourceorienteret opfattelse af samspillet med de voksne. Vi har gennem de seneste år oplevet en voldsom stigning i antallet af børn, som på grund af deres adfærd og samspil med andre er blevet segregerede fra deres normale institutions/skolemiljøer. Som PPR-psykologer har vi været flittige »bidragydere« til denne udvikling ud fra en fagligt overbevisning om, at jo mere specialiserede vi har kunnet udvikle vores diagnostik og »fejlfinding« i forhold til disse børn, jo større ville mulighederne for at hjælpe dem være. Vi er efterhånden blevet rigtig gode til at beskrive årsagerne til disse børns vanskeligheder som noget, der skal findes *inde i* barnet

(DAMP, ADHD, børn med opmærksomhedsproblemer m.fl.). Såfremt denne udvikling skal vendes, hvilket jeg mener er nødvendigt, bliver vi nødt til at finde nye faglige indfaldsvinkler. Og det er netop her, jeg ser Vedfelts bog som en kærkommen mulighed for både at hente teoretisk nytænkning men også prak-

tiske færdigheder til at kunne befordre en sådan ændret udvikling – en udvikling der i øvrigt er i overensstemmelse med Undervisningsministeriets tanker i den nye AKT-vejledning.

Lars Tolsgaard



INTERNATIONAL AUTISME KONFERENCE

Skive-hallerne, Skyttevej, 7800 Skive, Danmark

10. og 11. november 2000

Kommunikation og sociale færdigheder Workshops

Foredragsholdere:

Kathleen Ann Quill, Ed. D., Director of the Autism Institute, Essex, USA

Sally Ozonoff, Ph.D., Professor in the Departments of Psychology and Psychiatry, University of Utah, USA

Andrew Bondy, Ph.D., Pyramid Educational Consultants (PECS), Newark, USA

Demetrious Haracopos, Videnscenter og Center for Autisme, København

Konferencen henvender sig til forældre og fagfolk, der arbejder med børn, unge og voksne med autisme og Asperbergs syndrom. Der vil være fuld tolkning til engelsk/dansk/svensk.

Konferencepris: DKK 1.375,- uden overnatning.

Tilmelding: Senest den 15. september 2000.

Brochure og nærmere oplysninger:

Krabbeshus Heldagsskole, Strandvejen 11, 7800 Skive.

Tlf. 9751 1799 – Fax 9751 1744 – e-mail: uskcb@vibamt.dk