

# *At skrive sig ind i læsningen*











af  
**Marianne Borup**  
Langhøjskolen, Hvidovre

## **Eksamensopgave**

til Læsevejlederuddannelsen, 1. modul:  
Indsigt i børns sproglige udvikling, læsning og skrivning  
herunder læse- og skrivevanskeligheder

PC, Hvidovre

# ***Indholdsfortegnelse***

 <b>1. Indledning: Problemfelt</b>	Side 1
 <b>2. Problemformulering</b>	Side 1
 <b>3. Begrebsafklaring</b>	Side 1
 <b>4. Metodebeskrivelse</b>	Side 2
 <b>5. Opgavekerne: Analysedelen</b>	Side 2
De Kognitive Læseteorier	Side 2
De Sociokulturelle Læseteorier	Side 4
Libergs Grammatiske Bad	Side 6
Libergs Fonologiske Cirkel	Side 7
 <b>6. Diskussion</b>	Side 10
 <b>7. Konklusioner</b>	Side 12
 <b>8. Perspektivering</b>	Side 13
 <b>9. Opsamling og afrunding</b>	Side 14
 <b>Litteraturliste</b>	Side 14



## 1. Indledning: Problemfelt

Børnene i mine klasser skriver meget, næsten ligeså meget som vi læser, allerede fra dag ét i 1. klasse, ved hjælp af det vi kalder "Børnestavning". Jeg vil derfor i denne opgave belyse, at børns skriveudvikling og læseudvikling er to sider af samme sag, forstået på den måde, at de to supplerer hinanden, og bør optræde samtidig.

Det, der fik mig i gang med at lade børnene skrive fra den første dag, var Annemarie Bjerre og Jesper Friis' bog: *"Nej, farfar! For vi børnestaver"*. Deres bog er ikke teoretisk velargumenteret. Til gengæld formulerer de sig på en meget lettilgængelig måde og er meget praksisorienterede.

Man kan anklage dem for at være *for* optimistiske, og *for* vedholdende i deres manglende krav om konventionel stavning fra børnene, ligesom deres konsekvente brug af Søren og Mette bøgerne bestemt kunne trænge til en læseteoretisk lup.

Ikke desto mindre var deres optimistiske tilgang til det at lade børnene skrive fra dag 1 min motivator for at prøve at lade børnene skrive sig ind i læsningen.

Jeg observerer, at min egen udgave af børnestavnings-/børneskrivnings-praksis virker: At "mine" børn skriver bedre end de øvrige klasser på årgangen, og at de også læser bedre. Jeg er helt overbevist om, at det skyldes den samtidige stimulering af skriveudvikling og læseudvikling.

Det jeg **mangler**, er en teoretisk dokumentation af, hvorfor børnenes egen skriveudvikling virker så godt på deres læseudvikling – hvad det helt præcist er, at (tidlig) børneskrivning kan og gør for børnenes læseudvikling, som ikke findes i klasser, hvor det ikke bruges systematisk.



## 2. Problemformulering

- Jeg vil derfor undersøge den teoretiske baggrund for, hvordan børn skriver sig ind i læsningen.
- Og hvorfor det virker.



## 3. Begrebsafklaring

Når jeg i indledningen bruger udtrykket "Børnestavning", mener jeg: At alle stavemåder er tilladt fra børnenes hånd. Børnene lytter sig frem, når de staver til et ord. Hvis et barn f.eks. staver giraf "gf", er det en fuldt gyldig repræsentation af ordet giraf. Man skriver, det man kan høre. Børnene er helt bevidste om, at deres stavning udvikler sig, at hele formålet med at lytte sig frem ligger i, at det er deres egen udvikling, der er i fokus. Man staver ud fra egne forudsætninger. Det, de selv kan lige nu, er noget andet i morgen, hvor der pludselig kommer flere lyde med i ordet. Retstavning kalder vi "Voksenstavning", og bruges altid fra min hånd – alt, hvad børnene ser af skriftsprog fra min hånd er voksenstavning. Alt ophængt skriftsprog i klassen og al tavleskrivning er voksenstavning.

Til sammenligning bruger Liberg (2004, s.44) udtrykket "opdagerstavning", som er mere dækkende end børnestavning, idet det viser, at børnene opdager stavningen, imens de staver.

I mit analyseafsnit bruger jeg betegnelsen: Libergs grammatiske bad. Denne betegnelse har jeg lånt fra Kjeld Kjertmann (1998), fordi det er et meget dækkende navn, idet tegningen i sig selv ligner et badekar, og selve ideen bag figuren er netop, at børnene skal være "badet" i grammatiske samtaler, skrivning og læsning – så længe de befinder sig på det udviklingstrin, der er beskrevet i bunden af tegningen/badekarret, eller når de lejlighedsvis dykker ned for at afkode ord.

## 4. Metodebeskrivelse

Jeg vil gribe belsningen af mit emne an ved at gøre rede for **De Kognitive Læseteorier**, som Carsten Elbro repræsenterer, og **De Sociokulturelle Læseteorier**, som både Caroline Liberg og Kjeld Kjertmann beskriver dem, via deres syn på børneskrivning og læseudvikling. Min hovedvægt vil ligge på Caroline Libergs teorier om skrivning og læsning, herunder de for mig særligt vigtige spørgsmål om, at skrive sig ind i læsningen.

Derefter vil jeg sammenligne de to "fronter", jeg her har linet op: Hvad har de til fælles, og hvor adskiller deres syn på læsning og skrivning sig vitalt.

Endelig vil jeg, via Kjermands og Libergs praktiske eksempler, trække teorien ind i min egen praksis – hvad gør jeg og børnene allerede, hvad vil jeg gøre i fremtiden, set i lyset af min nuværende teoretiske viden.

## 5. Opgavekerne: Analysedelen

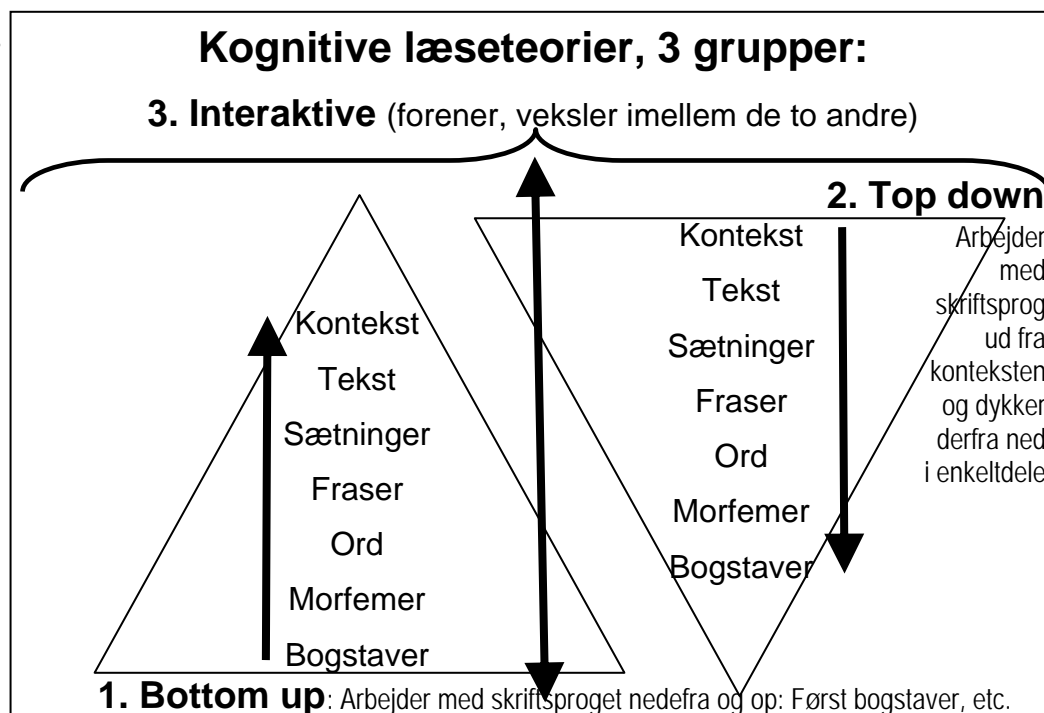
Den danske læseforsknings-scene har været/er domineret af aktører med af og til meget modsatrettede holdninger til det at lære (sig) at læse.

### **De Kognitive Læseteorier:**

På den ene side er der de forskere, der beskriver de kognitive læseteorier, hvor læsning er en "privat" sag – en indre og individuel proces, der handler om afkodning og forståelse. Herunder er der indbygget 2 modsatrettede grupper, samt en 3. der forener de to. Se figur 1 (inspireret af Dorte Kamstrup og Ane Panfil, underviserne på kurset i Hvidovre).

"**Bottom up**"-gruppen mener, at læsning bedst læres ved at begynde nedefra i skriftsprogets opbygning: Først læres bogstaverne, så morfemerne (de mindste betydningsbærende enheder i ordet), dernæst ord, fraser, sætninger, selve teksten og til sidst konteksten – den sammenhæng, teksten optræder i.

Figur 1



Børn, der læseundervises efter denne phonics-tradition, træner fonem-grafem-korrespondancen (sammenhængen mellem lyd og bogstav), altså lyderer, ganske meget for at kunne finde og forstå forbindelsen mellem talesproget og skriftsproget. Deres læsetekster vil være præget af lydrette ord, og være konstruerede med denne type læseundervisning for øje. Dette anbefales f.eks. af Carsten Elbro: *En standardløsning på problemet [med bogstaver, der har mere end én udtalemulighed] er at begynde med "lydrette" ord, altså ord, hvori de enkelte bogstaver har en standardudtale.* (Elbro, 2006, s. 133).

Læsning betragtes af disse teoretikere som værende en færdighed, som stort set foregår med samme fremgangsmåde hele livet – det er kun "*hastigheden og graden af smidighed i aktiviteter*" (Liberg, 2003, s.12), der forandres gennem årene. Sproget er for dem formelt og grammatisk. Denne phonics-tradition har rødder tilbage til starten af 1900-tallet ifølge Liberg, som siger at: *De pædagogiske implikationer der er udledt af denne forskning, har ikke forandret sig meget i tidens løb, på trods af at den nu har foregået i cirka hundrede år.* (Liberg, 2003, side 14).

"**Top down**"-teoretikerne mener det modsatte: Konteksten er det væsentligste. Ifølge dem, bør al omgang med tekster tage sit udgangspunkt i konteksten: At læse handler om at skabe mening; Hvorfor læser vi denne tekst, hvad kan den lære os etc. Læsetekster skal altid være autentiske – altså tekster, der handler om noget, tekster der har en indbygget autenticitet, velskrevne, velfungerende tekster, der er skrevet for at give mening. Delprocesserne – punkterne under konteksten i figur 1 – bruges i vekselvirkning, alt efter læserens meningssøgende behandling af teksten. Disse teoretikere betragter sprog og tekster som værende kommunikation.

Den 3. gruppe af kognitive læseteoretikere, de "interaktive", mener, at al læsning foregår i vekselvirkning mellem alle 7 punkter i pyramiden (figur 1) – man starter ikke et bestemt sted hver gang. Sprog er for dem både formelt og grammatisk, og samtidig kommunikation. Læsning er både en færdighed og en meningssøgende proces.

Det er dog sjældent, at man nu møder "rene" Bottom Up-teoretikere f.eks. De fleste accepterer en form for blanding af de to teorier. Fra lejren af kognitive læseteoretikere, kommer "*de eneste nye bidrag fra den metalingvistiske forskning. Den mener, at man kan støtte og hjælpe barnets første læseindlæring ved på forhånd eller sideløbende at opøve hans fonologiske bevidsthed*" (Liberg, 2003, side 14). Altså at hjælpe barnet til at kunne høre, at der f.eks. er 2 lyde i ordet "ko" – at kunne tale om sproget.

Der er dog ingen af disse forskere, der på noget tidspunkt har beskæftiget sig nævneværdigt med børnenes skrivning.

Det leder mig til at gøre rede for "den anden side" af læseteoriene, nemlig dem, der mener, at læsning og skrivning, altså skriftsprogbrug samlet set, er en social og kulturformidlende aktivitet.

## De Sociokulturelle Læseteorier:

Eller som Caroline Liberg siger det, så er: "*Det individualspsykologiske perspektiv langsomt men sikkert er blevet opgivet til fordel for et social-interaktionistisk perspektiv.*" (Liberg, 2003, s. 15)

Disse læseteorier ser ikke læsning og skrivning som en privat sag, men som en kommunikation mellem mennesker:

*Såvel tale- som skriftsprog handler om kommunikation, om at meddele sig til andre og sig selv. Det handler i begge tilfælde om en aktiv og meningsskabende proces hvor man ønsker at gøre sig forstået eller at forstå en andens tanker og hensigter. Hele individet er engageret med sin vilje, sine ønsker og følelser. Det der adskiller tale og skrift, er at talesproget er ørets sprog, mens skriftsproget er øjets sprog. (Liberg, 2004 s.16).*

Disse forskere mener, at børns skriftsproglige udvikling begynder længe før skolealderen. Nogle børn kan skrive og læse inden skolestart. Den skriftsproglige udvikling kan ikke kun ansues som værende en sag, der handler om at finde den rigtige teknik eller metode til at "lære" dem det, men som en proces som inddrager barnet, familien, børnehaven – ja, selve barnets udvikling af personligheden. Dette er ikke kun skolens anliggende – arbejdet med skriftsprog kan med fordel startes allerede i børnehaven, når der tages udgangspunkt i børnenes talesproglige fundament. Dette gøres ved at sætte børnene i sprogbrugs-situationer, hvor de er "*ligeværdige sprogpartnere*" (Liberg, 2004, s.16). Børnenes skriftsproglige udfoldelser skal roses, ikke rettes. Børnene lærer at tale i autentiske, talesproglige situationer – de skal også lære at skrive i autentiske, skriftsproglige situationer.

Kjeld Kjertmann har i særlig grad beskæftiget sig med førskolebørns skriftsproglige udvikling. Han mener, at vi skal give børnene skriftsproget, på samme måde som vi giver dem talesproget: Skriv nye betydningsbærende ord, f.eks på små kort, som barnet så kan lave sig en samling af, når du præsenterer dem for, siger dem til, barnet, så den talesproglige og skriftsproglige præsentation forløber parallelt. Han bruger et eksempel fra sine studier i en svensk børnehave i Öjaby: En pige kommer med sit ordkort, hvorpå der står "Krebs" og holder det forventningsfuldt op til den pædagog, der i sin tid skrev ordet på kortet. Pædagogen husker straks den sjove historie, der førte til nedskrivningen af det betydningsbærende ord "Krebs", tager barnet op på armen og fortæller historien igen. Barnet lyser op i et stort smil: Hun har oplevet, at det ord, hun i sin tid selv valgte at få i nedskrevet form, kunne udløse en fortælling, som hun meget gerne ville høre igen – og det hele skete på hendes eget initiativ. Ordkortet optræder altså her som en "*individuel, sproglig og emotionel katalysator*" (Kjertmann, 2002, s. 219).

Når bogstaverne således gives stemme (læses op), og barnet oplever, at det der bliver sagt, kan gengives ved hjælp af streger og kruseduller (skrives ned), så har vi præsenteret de to veje samtidig, og derved givet børnene mulighed for at lære at forene ørets og øjets sprog. (Liberg, 2004, s. 36).

Liberg introducerer også en ny term for disse hyggelige oplæsnings- og fortællingsstunder med voksen og barn, hun kalder dem "*litterære amnestunder*" (Liberg, 2004, s. 12), og påpeger vigtigheden af, at alle børn oplever disse. Hvis ikke derhjemme, så i professionelle sammenhæng – idet hun jo mener, at en afgørende grundtanke for børns skrive- og læseudvikling er: "*at børnene skal lære at læse og skrive i fællesskab med andre, både børn og voksne*". (Liberg, 2004, s. 14).

Kjeld Kjertmann taler i denne sammenhæng om, at de formidlingsprincipper de voksne tager i brug i denne første introduktion til skriftsproget skal ligge tættere på forældres talestøtte til deres børn, altså bruges i uformelle sammenhænge, end på skolens læseundervisning.

Kjertmann har skrevet ti bud, der viser hvordan børnene kan indkultureres i skriftsproget, og altså netop ikke undervises.

### Kjertmanns 10 bud om indkulturering

1. *Børnene oplever hver dag skriftsproget blive brugt af de voksne og erfarer, hvad det kan bruges til.*
  2. *Børnene oplever, at de voksne selv kan lide at læse og skrive*
  3. *De voksne inddrager børnene i læse- og skriveaktiviteter*
  4. *Skriftsproget bliver brugt om emner og forhold, der interesserer børnene*
  5. *Brugen af skriftsprog over for børnene er tilpasset børnenes alder og omverdensforståelse i form og indhold, både når der skrives og læses*
  6. *Barnet har let adgang til papir og skriveredskaber og et varieret udbud af læsestof*
  7. *De voksne er aktivt indlæringsstøttende uden at overhøre eller stille kontrolspørgsmål*
  8. *Barnet stimuleres af det omgivende miljø til at bruge tilegnelsesstrategierne imitation, regeldannelse og kreativitet*
  9. *Oplæsning for og sammen med barnet er en "daglig" foreteelse*
  10. *Barnet er aktivt med i oplæsningen ved at kommentere og kigge med i bogen, og ved sammen med den voksne at udpege ord i teksten.*
- Kjertmann, 2002, side 189

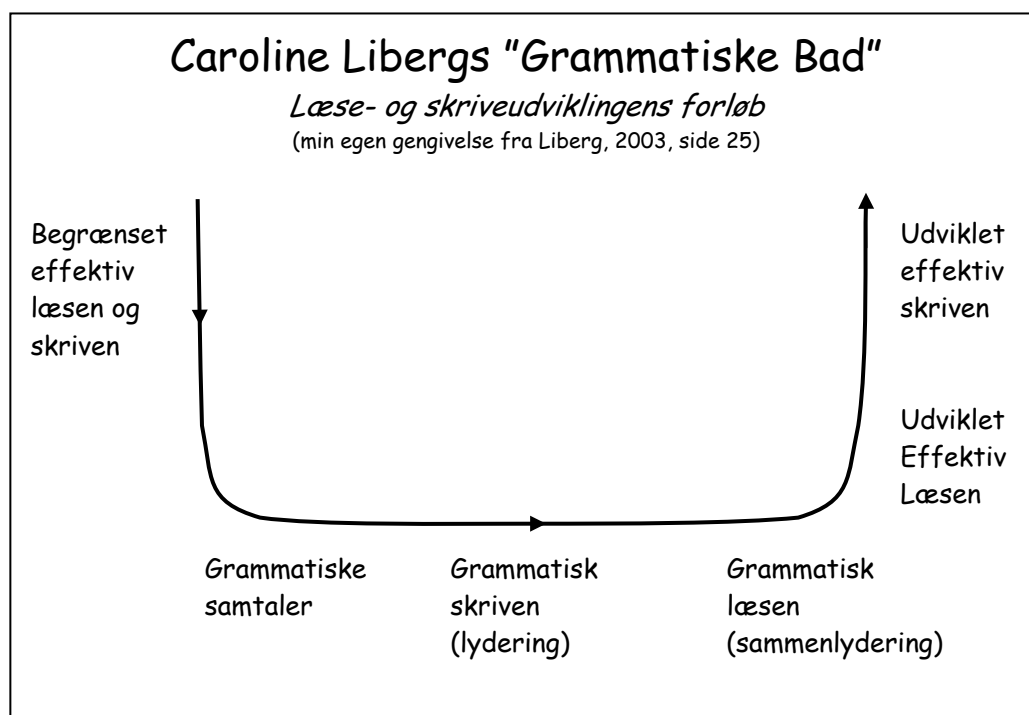
Disse bud skal bruges med det, jeg vil kalde "rettidig omhu", altså når barnet er motiveret og kun i naturlige sammenhænge – ingen overhøring eller formaliseret undervisning. Bud 4 belyses i eksemplet med ordkortet "krebs" (øverst på siden her), flere af buddene (f.eks. 2,9 og 10) er tilsammen Kjertmanns udgave af Libergs "litterære ammestunder". Kjertmann understreger ligesom Liberg vigtigheden af oplæsning, og siger at vi "*aldrig må glemme, at læsning først og fremmest drejer sig om at få adgang til gode historier*" (Kjertmann, 2002, s. 186).

Libergs forskning omkring børns tidlige skriftsproglige aktiviteter har medført, at hun har opstillet nogle modeller for børns læse- og skriveudviklings forløb. I det følgende vil jeg vise, at hun via de to modeller "Det grammatiske bad" og "Den fonologiske cirkel" påviser, at børn skriver grammatisk (altså bruger lydene til at finde de bogstaver, de vil bruge i skrivning af deres selvvalgt ord) FØR de er klar til at læse grammatisk (altså bruge lydene til at finde ud af, hvilke (fremmede) ord, der står i teksten).

## Libergs Grammatiske Bad

Liberg skelner mellem *grammatisk* læsen og skriven og *effektiv* læsen og skriven (Liberg, 2003, s. 17 og 20), på baggrund af sin forskning omkring førskolebørns læse- og skriveudvikling. Se Figur 2.

Figur 2



Effektiv læsen og skriven forstås som det, at barnet læser flydende, at barnet ikke længere føler, at det har behov for at stave/lydere sig igennem ordene for at læse.



Begrænset effektiv læsning og skrivning er, når det lille barn har skrevet noget, som det kun selv kan læse, men som for barnet er et alvorligt ment bud på en tekst. Og når det lille barn kan genkende og skrive ord som f.eks. far, mor, sit eget navn etc. – ord, der betyder noget i barnets hverdag.

Det grammatiske bad træder i kraft, når barnet begynder at sammenligne ord, der f.eks. begynder med den samme lyd, med det samme bogstav, og i det hele taget spørger ind til enkeltdele i ord. Disse samtaler lægger grunden for den grammatiske skrivning, hvor barnet hører enkeltlyde – udlydere - og sætter dem sammen til de ord, som det har brug for at skrive. Derefter kommer den grammatiske læsning, hvor barnet ser og bruger lydene sammen – sammenlydere - for at finde ud af, hvilket ord der står.

Efter udviklingsforløbet i "bunden af det grammatiske bad" går barnet videre i læseforløbet til det Liberg kalder udviklet effektiv læsning, altså flydende læsning.

Disse trin skal dog ikke ses som absolutter, men som vekselvirkende størrelser. Når barnet ikke lige kender eller forstår et ord og går i stå i sin flydende læsning eller skrivning, træder kendskabet til grammatikken ind. Man kan således ikke, ifølge Liberg, springe det grammatiske bad over.

Førskolelæsere har dog hyppigt kun lige taget et ganske kort bad i grammatikken og derefter skyndt sig videre til den udviklede effektive læsning. Disse børn udvikler som regel først meget senere udviklet effektiv skrivning (Liberg, 2003, s. 25).

Her er det værd at lægge mærke til, at skolebørns læseudvikling bliver tvunget ind i nogle andre rammer, idet traditionel læseundervisning som regel starter med grammatisk læsning, altså sammenlydering, samt at grammatisk skrivning læres efter grammatisk læsning i den traditionelle læseundervisning. Autentiske skriftsprogsituationer, brugen af skriftsproget i naturlige sammenhænge, som barnet er i sammen med voksne og evt. andre børn, viser os altså, at børn skriver grammatisk, før de læser grammatisk.

I det følgende afsnit kommer jeg nærmere ind på, hvad indholdet i de grammatiske samtaler kan/bør være, og hvordan de fører barnet ind i skriftsprogets både grammatiske og forunderlige verden med alle dets udtryksmuligheder.

## Libergs Fonologiske Cirkel

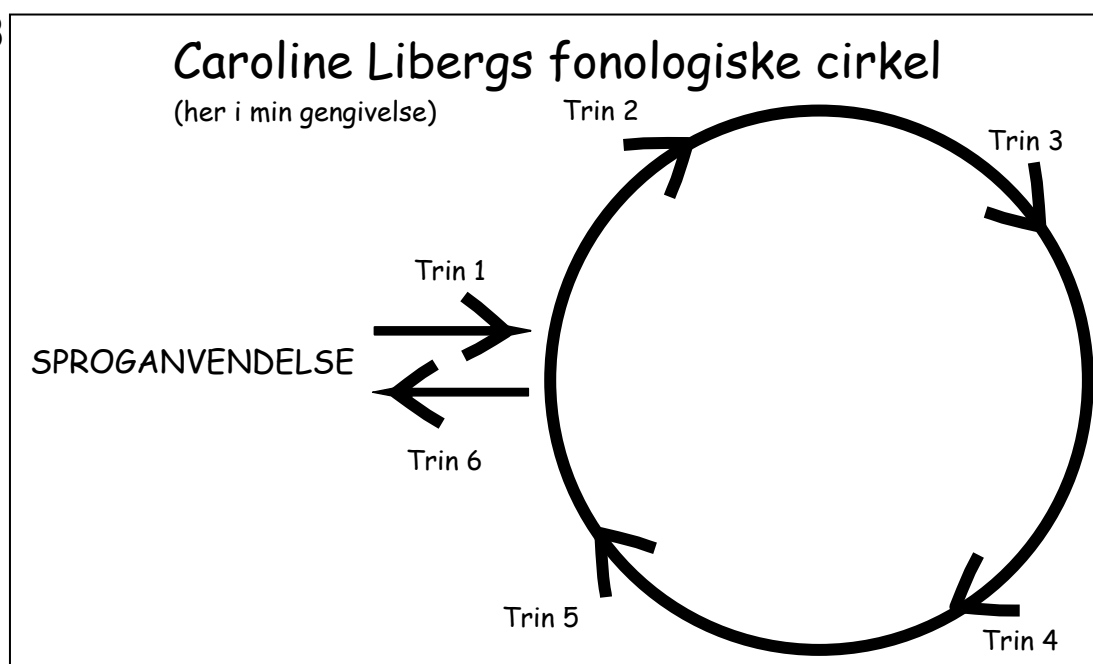
Liberg (2004, s. 37-45) har beskrevet, hvorfor denne rækkefølge er lettere for børnene, end det, vi som regel udsætter dem for i skolens formaliserede læse- og skriveundervisning.

Hun har opstillet en model for lyderingsteknikkens trin, som hun har kaldt "Den fonologiske cirkel" (Liberg, 2004, s. 43) – se Figur 3.

**Trin 1:** Når barnet begynder at forstå, at et ord har en betydning, at det kan skrives ned, og bagefter læses og udtales på samme måde. Som i Kjertmanns eksempel med barnet i Öjaby, der kommer med et ordkort

med ordet "Krebs", for at få pædagogen til at læse ordet højt og genfortælle historien, som førte til nedskrivningen af netop dette ord, for barnet (Kjertmann, 2002, side 219). Barnet her demonstrerer en forståelse for, at sproget har en lydlig side, kan siges og høres, og en skriftlig side, kan skrives og læses; at det er noget man kan bruge til at se på, lytte til og tale om. Han har taget hul på den metasproglige udforskning, hvor han kan begynde at "betragte sproget som et objekt", at opfylde "princippet om objektivering" (Liberg, 2003, s. 57)

Figur 3



**Trin 2:** Her skal barnet have en forståelse for, at ordene består af mindre dele, kunne høre f.eks. 0 i "sol", og forstå spørgsmål som: Hvor mange lyde er der i "ko"? Her tager barnet fat på opfyldelsen af "princippet om den dobbelte artikulation" (Liberg, 2003, s. 58). Han skal altså forstå, at et ord kan være en meningsfuld enhed, samt at ikke meningsfulde, mindre, enheder kan sættes sammen og give et ord med mening.

**Trin 3:** På dette trin er det vigtigt, at barnet har lært, at delene i ordet har hver sin lyd og hver sit udseende. Her skal barnet kunne besvare spørgsmål som: Hvilke lyde er der i ordet "kat". Her gælder det opfyldelsen af "Princippet om skrifttegnes invarians" (Liberg, 2003, s. 61), hvor barnet lærer, at hvert bogstav hedder noget bestemt, har en bestemt lyd og et bestemt udseende. Undtagelserne, som lyden af "a" i abe, and og appelsin, forklares ved hjælp af staveregler. Det er vigtigt her at henlede

opmærksomheden på, at en tydelig udtale er afgørende for resultatet af denne lyderingsproces. Det er derfor anbefalelsesværdigt at lade udviklingen af disse to være parallelle på en sådan måde, at de påvirker hinanden, og viser barnet, at tydelig udtale og vellykket lydering er to af hinanden helt afhængige størrelser.

**Trin 4:** Her handler det om, at barnet forstår, at den orden, de enkelte dele i ordet kommer i, er afgørende for, hvilket ord de danner, hvilken betydning de får og hvordan ordet udtales. Det er i denne fase, at barnet kan besvare spørgsmål som: Hvilken lyd kommer først i "kat"? og "Hvilket bogstav kommer sidst i sol?". Princippet om skrifttegnenes linearisering (Liberg, 2003, s.65) søger sin opfyldelse på dette trin. Kjertmann (2002, side 172) påpeger, at brugen af ordkort, altså skriftlig præsentation af betydningsbærende ord samtidig med mundtlig brug af ordet, giver barnet en chance for, selv at få øje på, at det der ser ens ud, også lyder ens. Ved at give barnet "udtalestable skrevne ord og bogstavrækker" (ibid.) efter behov, giver vi det samtidig mulighed for at lære de grammatiske principper ved hjælp af nære og kære ord.

**Trin 5:** For at kunne mestre dette trin, skal barnet have forstået, at rækkefølgen af bogstaverne i et bestemt ord er så vigtig, at det bliver til et helt andet ord, hvis man ændrer på rækkefølgen. Altså barnet skal f.eks. kunne se og høre, at "kat" bliver til "tak", fordi rækkefølgen af tre ens bogstaver er ændret – i dette eksempel ændres også udtalen af det midterste bogstav. Princippet, der gælder her, er princippet om skrifttegnenes bi-unikhed (Liberg, 2003, s. 67), som kræver af barnet, at han forstår, at bogstaver ikke lyder ens, når de kombineres forskelligt.

**Trin 6:** Fører barnet tilbage til udgangspunktet: Sproganvendelsen. Dette trin kan kun lykkes, hvis barnet efter at have været hele cirklen rundt kan lydere sig frem til det rigtige ord, og derefter sætte det ind i sin oprindelige sammenhæng og forstå ordet ved hjælp af dets kontekst.

Som det vil fremgå at ovenstående redegørelse, er hvert trin afhængigt af forståelsen af det foregående trin, hvert nyt grammatisk princip er afhængigt af opfyldelsen af det foregående grammatiske princip.

Vender vi nu tilbage til Libergs "Grammatiske Bad", Figur 2, ser vi, at alle de grammatiske principper om lydering finder deres opfyldelse, der hvor barnet lyderer, altså når barnet skriver. Først derefter er barnet klar til at sammenlydere, altså læse ukendte ord ved hjælp af at sammensætte bogstavernes formodede lyde i håbet om, at de vil finde sammen og give et kendt ord, som muligvis vil give mening i konteksten.

Udøvelsen af de grammatiske principper i forbindelse med skrivning skal endvidere ses i lyset af, at barnet selv vælger, hvilket ord det vil tale om eller skrive. Barnet ved altså i forvejen, hvilket ord der er tale om og i hvilken kontekst det optræder, og benytter denne viden som baggrund for sin lydering. Her er det også værd at notere sig, at barnet skriver de bogstaver, det allerede kender, når det lyder sig igennem et ord, der skal skrives. Ukendte lyde/bogstaver udelades blot. Denne fremgangsmåde kalder Liberg "opdagerstavning" (2004, s. 44).

Ved sammenlydering skal barnet tyde et ord, som det muligvis aldrig har set før, ved hjælp af nogle bogstaver barnet måske ikke kender, og nogle lyde, som måske opfører sig, lyder, anderledes i dette ord end barnet forventer, og alt sammen i en kontekst som barnet måske ikke kan gennemskue.

Sammenfattende kan det fastslås, at det er en rigtig god ide at lade børnene skrive grammatisk, før man sætter dem til at læse grammatisk. De to sider af skriftsprogsbrug, skrivning og læsning, supplerer hinanden, men det er meget lettere for barnet at få lov at tage udgangspunkt i det kendte, det nære, det behovsorienterede, nemlig skrivningen af ord, som barnet kender udtalen og betydningen af og selv har valgt, end at blive kastet ud i at skulle sammenlydere, som det første, når det kommer i skole og skal lære at læse.

Nogle børn vil være klar til grammatisk læsning, når de møder skolen, via et stort forarbejde hjemmefra, eller fra børnehaven, men Libergs og Kjertmanns erfaringer med førskolebørn viser os, at det er yderst vigtigt, at alle børnene i klassen har fået lov at blive indkultureret i skriftsproget og at "opdageskrive" og skrive grammatisk, før vi sætter dem til at læse grammatisk



## 6. Diskussion

Her støder Libergs og Kjertmanns holdninger sammen med Elbros, idet Carsten Elbros holdning til børnestavning/børneskrivning er klart afvisende. Han skriver, at det er: "*vigtigt, at "legeskrivning" eller "børnestavning" ikke bliver et mål i sig selv; en kryptisk "indianerskrift" kan barnet ikke bruge til noget på lidt længere sigt*". (Elbro, 2006, s. 98). Ingen kan vel være uenig med ham i, at indianerskrift ikke gavner udviklingen af dansk skriftsprog. Det gør til gengæld både "førkonventionel skrivning" (Kjertmann, 2002, s. 175) og "opdagerstavning".

Liberg har jo netop vist, at "opdagerstavning" er en af de vigtige veje for førskolebarnets skriftsproglige udvikling, en naturlig del af det grammatiske bad. Men da Elbro, som "Bottom up"-tilhænger, ikke interesserer sig særligt for børns skrivning, er han tilsyneladende ikke bekendt med Libergs forskningsresultater desangående.

Kjertmann ser dog nogle farer/ulemper ved for megen fokus på lydering.

*"I den traditionelle pædagogik bliver den første skrivning derimod let til lydlig opgaveløsning ud i den blå luft, fordi barnet normalt ikke har fået tilstrækkeligt solide visuelle erfaringer med skriftsproget igennem en tilsvarende demonstrationsfase af forholdet mellem skrift og udtale."* (Kjertmann, 2002, s. 176).

Og i sin artikel om funktionelle læsevanskeligheder skriver han:

*"Hvis dette "bad" med fokus på lyde og bogstaver i form af fonologisk opmærksomhedsstræning er for langvarigt og for koncentreret, vil nogle børn fortsætte med at rette deres bevidsthed mod de tekniske lag af læseprocessen, så de aldrig får rigtig fat i tekstens indholdsside. De udvikler kort sagt funktionelle læsevanskeligheder."* (Kjertmann, 1998, s.18).

Kjertmann anviser heldigvis en vej til at undgå disse læsevanskeligheder, nemlig indkulturering i skriftsproget via øjets sprog – når barnet f.eks. via ordkort er blevet præsenteret for den visuelle side af ordenes skrivemåder som det første, er det bedre hjulpet, når det i sin videre skriftsprogsudvikling dykker op og ned i små grammatiske "soppe"-bade i samtaler med voksne, samtidig med at det bliver ved med også at få præsenteret ordenes visuelle side. Når dette foregår ud fra barnets forhåndskendskab til ordets betydning, er kontekstafhængigt, vil barnet samarbejde øjets og ørets sprog, og således bedre kunne undgå læsevanskeligheder, *"fordi indholdssiden altid er udgangspunktet for barnets optagethed af detaljer i de pågældende ord"*. (Kjertmann, 1998, s. 18).

Også Libergs litterære amnestunder og Kjertmanns 10 bud om indkulturering i skriftsproget er Elbro uenig i vigtigheden af:

*"oplæsning for børn har begrænset direkte effekt på børnenes egne læsefærdigheder. Måske får børnene mere lyst til at lære at læse. Men børnene må selv tage livtag med skriften for at lære at læse. At sidde ved siden af en læser er selvfølgelig ikke nok."* (Elbro, 2006, s. 116).

Igen har han ret! Det er bare ikke det rigtige sted at stoppe sin iagttagelse af oplæsningens muligheder – hvis han dykkede lidt længere ned i oplæsningens vidtrækkende samtalemuligheder, ville han have givet sig selv chancen for at komme frem til en anden konklusion.

Kjertmann er på sin side meget lidt begejstret for Elbros "teknisk-alfabetiske læsepædagogik", som udvælger korte, lydrette ord til at vise børnene udtale-skrift-relationen i det danske skriftsprog.

*"Børn, der således er vænnet til at lydere sig frem til udtalen af et ord bogstav for bogstav, bemærker og genkender slet ikke de udtalestabile bogstavrækker i ordene og kan derfor ikke udnytte dem, og dét gør læsningen af ukendte ord langt vanskeligere end den behøvede at være."* (Kjertmann, 2002, s.172).

Princippet med, at børn skal gå fra læsning af de enkle ord til de sammensatte uden anden hjælp end lydering, og evt. staveregler, er ham helt imod. Lige så snart det lydrette princip brydes, giver det børnene problemer. Kjertmann mener, at børnene i stedet skal have mulighed for at gå fra kendte, selvvalgte, nøje studerede ord til ukendte ord, som de så kan overføre nogle af de mønstre, de har set fra de kendte ord,

til. Når de får lov at møde skriftsproget via udtalestable ord, lærer de at samme bogstavkombinationer udtales ens. Og sammen med lyderings-teknikkerne kan de senere komme ind til ukendte ords betydning. Elbro anerkender, at det kan være problematisk: *"Lydmetodens mest iøjnefaldende udfordring på dansk er, at bogstaverne ikke altid udtales med deres standardudtale."* (Elbro, 2006, s.132). Alligevel fraviger han ikke et øjeblik konklusionen om, at bruge netop lydrette ord som *"standardløsning på problemet"* (Elbro, 2006, s. 133).

Indtil nu har jeg kun diskuteret forskelle og uenigheder mellem henholdsvis Elbro, Liberg og Kjertmann. Men jeg ser faktisk også, at Liberg og Elbro har mere tilfælles, end jeg oprindeligt havde regnet med. I Libergs grammatiske bad dykker hun i dén grad ned i lyderings-principperne, først i skrivning – i modsætning til Elbro -, og dernæst i læsningen. Og det er her, hun har en del tilfælles med Elbro. I hendes gennemgang af "Store-lille-bogs metodikken" er der mange henvisninger – selvfølgelig – til måder at snakke om teksten på, der minder om de "litterære ammestunder", men der er sandelig også ganske mange lyderingsteknikker med. Så lige dér er der en stor enighed Liberg og Elbro imellem.

Jeg er klar over, at Libergs forarbejde med børnene vil være et ganske andet. Jeg påpeger blot, at de – trods deres store forskelligheder i læseteoretisk standpunkt – har nogle generelle lyderingsprincipper, og endog undervisningsmetoder, tilfælles.

Liberg er meget kritisk overfor Elbros linje og især den deraf følgende traditionelle læse- og skriveundervisning, idet hun mener, at vi her kan finde årsagen til læse- og skriveproblemer. Den undervisningstradition overbetoner den grammatiske læsen og skreven. *"De børn, der ikke har de forkundskaber der skal til for at kunne lære denne teknik, bliver sat ud på et sidespor."* (Liberg, 2003, s. 151). Så netop de børn, der har allermest brug for at danne egne mønstre, have flere veje ind i skriftsproget, bliver ladet mest i stikken i den traditionelle undervisning, som Elbro er fortaler for. Og ydermere bliver de testet normativt – altså for at undersøge, om de nu også opfylder de normative krav, der stilles til læsning i denne tradition – med aflæsnings- og stavetest, eller med andre ord *"enkle grammatiske test. Man måler barnets fonologiske kunnen"*. (Liberg, 2003, s. 139).

Libergs grammatiske bad bliver med andre ord ikke inddraget i den traditionelle skrive- og læseundervisning.



## 7. Konklusioner

- Liberg har vist mig, at børn skriver sig ind i læsningen, hvis vi giver dem mulighederne for det gennem grammatiske samtaler, litterære ammestunder, som giver dem forkundskaberne til at kunne bevæge sig ind i skriftsproget via skrivningen. Dette ser vi i den fonologiske cirkel, som er den trinvis forklaringsmodel til aktiviteterne i bunden af det grammatiske bad. Og Liberg har

påvist, at de nødvendige forkundskaber, som børnene tilegner sig, eller selv opdager, igennem de grammatiske samtaler, netop leder børnene videre til at skrive, fordi det er i skrivningen, de øver sig i alt det, de lærte i samtalerne – med udgangspunkt i det nære og det kendte, ord de selv vælger og kender betydningen af, selv har brug for at kunne skrive. Således hjulpet af deres egen motivation til at finde rundt i sammenhængen mellem udtale og skrift – mellem ørets og øjets sprog – skriver børnene sig ind i læsningen.

- Det virker, fordi det er den naturlige vej ind i skriftsproget – det er den vej, førskolelæsere vælger. Det er den vej Öjabybørnene i Kjertmanns undersøgelse vælger, når de gennem indkulturering i skriftsproget udfolder deres egen skriftsprogsbrug. Kjertmann siger ikke decideret, at skrivning kommer før læsningen – i hans sprogpædagogik er der mere tale om en vekselvirkning -, men brugen af ordkort, som han mener bør være en af barnets første møder med den naturlige brug af skriftsproget, medfører, at *"barnet bogstaveligt talt ser og hører det nye ord blive født for sine øjne."* (Kjertmann, 2002, s. 109).

Smukkere kan det vist ikke udtrykkes, at børn skriver sig ind i skriftsproget, ind i læsningen.



## 8. Perspektiveringer

Kjertmanns indkulturering virker så indlysende rigtig, at jeg vil bringe det op i mit "spor", den indskolingsafdeling jeg er en del af på min skole. Sammenholdt med Libergs begreb: Litterære amnestunder giver det børnehaveklassen et rigtig godt udgangspunkt for at arbejde med børnenes sproglige – tale- såvel som skriftsproglige – udvikling på det enkelte barns præmisser. Så samværet omkring (skrift)sproget bevæger sig frit mellem samtale, skrivning og læsning.

Ordkortene vil jeg selv indføre i den børnehaveklasse, jeg lige nu besøger 1 time ugentligt, når vi når de sidste 12 uger af skoleåret, hvor jeg får 4 lektioner i klassen ugentligt.

De vil blive en del af "Barnets Bog", med sprogscreeninger, DLBtest, KTI etc., som skal give den kommende dansklærer – mig – et overblik over hvert enkelt barns sproglige og begrebslige udviklingstrin. Som en hjælp til at spotte, hvor langt barnet er nået rundt i den fonologiske cirkel, hvilket grammatisk princip der ligger i zonen for nærmeste udvikling.

Når jeg har gjort mine erfaringer med denne metode, vil jeg dele disse med mine øvrige indskolingskolleger.

Desuden vil jeg udvikle den "Store-lille-bogs-praksis", vi allerede har indlagt i vores læseprojekt i den sidste 1/3 af børnehaveklassen og de første 2/3 af 1.klasse. Jeg vil beskrive den ud fra Libergs gennemgang, så kommende læselærere har en mulighed for at sætte sig ind i metodikken, som hun anbefaler.

Samtidig vil jeg gøre mig til talskvinde for, at alle førsteklasse bør skrive hver dag fra dag 1. I den børnehaveklasse, jeg overtager efter sommerferien, skriver børnene hver fredag "opdagerstaving" i "logbøger" – en slags opsamling på ugen der gik. Denne praksis glæder jeg mig til at evaluere med personalet til sommer, når vi gennemgår "Barnets Bog" sammen.

Skolens handleplan for læsning vil komme til at indeholde anvisninger/anbefalinger vedrørende ovenstående praksis.

## 9. Opsamling og afrunding

For at Liberg og Kjertmanns teorier skal have den rigtige gennemslagskraft, må deres ideer implementeres på småbørnsområdet.

Kommunernes uddannelse af sprogvejledere til småbørnsområdet tolker jeg som et tiltag i den rigtige retning. I Hvidovre Kommunes Læsehandleplan er brugt udtryk som sprogudvikling, sprogscreening og sprogstimulering – men desværre er skriftsproget ikke nævnt et eneste sted. Det er mit håb, at sprogvejledernes opgave bliver at beskæftige sig med børnenes tale- og skriftsproglige udvikling.

Selv vil jeg på sigt foreslå kommunens læsekonsulent at etablere et samarbejde mellem sprogvejledere og læsevejledere, udover selvfølgelig indskolingslærerne, på skoler og institutioner, der har tradition for at "dele" børn. På denne måde vil førskoleområdet og skoleområdet meget bedre kunne drage nytte af hinandens viden og erfaringer om og med netop de børn, de deler.

Øvrig ny viden ang. f.eks. læseforståelse vil jeg også implementere i skolens læsehandleplan samt min løbende undervisning, men det falder udenfor rammerne af denne opgave.

## Litteraturliste

- Bjerre, Annemarie og Friis, Jesper, 2004: *Nej, farfar! For vi børnestaver*. København, Alinea.
- Elbro, Carsten, 2006: *Læsning og læseundervisning*. Danmark, Gyldendal.
- Kjertmann, Kjeld, 2002: *Læsetilegnelse ikke kun en sag for skolen*. København, Alinea.
- Kjertmann, Kjeld, 1998: *Funktionelle læsevanskeligheder kan modvirkes*. Artikel i "Skolestart", nr. 7, årg. 28.
- Liberg, Caroline et al., 2004: *Veje ind i skriftsproget*. Danmark, Gyldendal.
- Liberg, Caroline, 2003: *Sådan lærer børn at læse og skrive*. Danmark, Gyldendal.