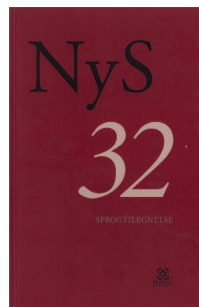


NyS

Titel:	Læseindlæring og læsetilegnelse – to positioner i teori og praksis
Forfatter:	Kjeld Kjertmann
Kilde:	<i>NyS – Nydanske Sprogstudier 32. Sprogtilegnelse,</i> 2004, s. 89-118
Udgivet af:	Multivers Academic
URL:	www.nys.dk



© NyS og artiklens forfatter

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre NyS-numre (NyS 1-36) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

Læseindlæring og læsetilegnelse

- to positioner i teori og praksis

KJELD KJERTMANN

Er 'læseindlæring' og 'læsetilegnelse' det samme? Hvis ikke, hvori består så forskellen? Dækker de to ord måske over begreber med hvert sit semantiske indhold som henviser til to forskellige indfaldsvinkler til den første læsning?

I artiklen vil jeg belyse hvordan to positioner inden for læseforskning og læsepædagogik, lydmetoden og kommunikationsmetoden, bygger på hver deres grundantagelse om skriftens funktion som symbolsystem og forholdet mellem tilegnelse af talesprog og skriftsprog. Disse teoretiske grundantagelser får nogle konkrete, handlingsstyrende konsekvenser for praksis i forskning og undervisning der kun sjældent bliver sat præcise ord på.

Afslutningsvis vil jeg vurdere den skriftsproglige opdragelse i et fuldt udviklet skriftsamfund i lyset af de to positioner.

DEN FØRSTE LÆSNING – TO VEJE

Ingen børn bliver holdt uden for modersmålet. Helt anderledes stiller det sig med skriftsproget som flertallet af børn først for alvor stifter bekendtskab med i skolen. Man kunne også udtrykke det sådan at de bliver holdt uden for skriftsproget helt frem til skolestarten på trods af det faktum at de vokser op i et højt udviklet skriftsamfund hvor de omgives af sprogets synlige manifestation døgnet rundt. Et gennemgående argument for at opretholde denne situation er at skriften som et symbolsystem på højt abstraktionsniveau gør det nødvendigt at undervise barnet i det alfabetiske princip. Og eftersom denne indlæring kræver en kognitiv udvikling der gennemsnitligt opnås i 6-7 års alderen, må det blive skolens opgave at formidle den første læsning og skrivning.

Denne argumentation og konklusion mener jeg bygger på en *grundantagelse* der holdes i live af en socio-kulturel og historisk interti. Det er i hvert fald en sandhed med modifikationer at hævde at "indlæring af skriften kræver planmæssig undervisning" (Lundberg 1996: 12), når der findes en omfattende litteratur som beskriver førskolelæsere der ikke er blevet systematisk undervist af deres forældre eller andre (Clark 1976, Durkin 1966, Goelman et al. 1984, Hansen et al. 1992, Lance et al. 1994, Liberg 1990, Morrow 2001 (1993), Strickland & Morrow 1989, Sulzby & Teale 1991, Söderbergh 1985, 1997 og 2000, Teale 1995, Teale & Sulzby 1986 o.m.a.)

Den danske undersøgelse Hansen et al. 1992 viste at ud af de 193 'tidlige læsere' i undersøgelsen havde forældrene kun i ét tilfælde foretaget sig noget målrettet for at lære deres barn at læse, altså undervist. De 192 andre børn havde lært at læse uden at være blevet planmæssigt undervist (ibid: 39). Hidtil har man antaget at 'spontan tidlig læsning' højest ses hos 1-4 % af befolkningen (ibid: 19), men en spørgeskemaundersøgelse jeg har foretaget, viser tal på 15-20 % (Kjertmann 2002: 141 f.). Og selv om min population på 700 personer ikke er repræsentativ for befolkningen, er forskellen iøjnefaldende, og hertil kommer at de hidtidige tal var 20-30 år gamle og beroede på et skøn, hvor mine tal er empirisk underbyggede og fra 2001.

Pointen i vores sammenhæng er at der findes dokumentation for at børn i en lang række tilfælde er begyndt at læse uden undervisning før skolestarten, men at anerkendte læseforskere på trods af denne kendsgerning hævder at indlæring af skriftsprog kræver undervisning. At skolen så normalt tager sig af den første læse- og skrivetilegnelse, kan højest vise at sådan mener 'man' altså at det skal gøres.

Og her nærmer vi os så det forhold at grundantagelser inden for læseforskning og læsepædagogik i nogle tilfælde styrer den erkendelsesmæssige fokus uden om felter man på forhånd anser for at være tilstrækkeligt belyst eller ikke i overensstemmelse med grundantagelsen. Eller med andre ord at grundantagelserne i sådanne tilfælde leder de forskningsmæssige og pædagogiske handlinger ind i bestemte baner som indskrænker feltet af mulige resultater i forhold til hvad en mere åben tilgang kunne have ført frem til.

TO SÆT GRUNDANTAGELSER – TO TEORIER

Inden for læsning gør forskellene i grundantagelser sig særligt gældende på to områder:

1. Indlæringen af talesprog og skriftsprog
2. Skriftens funktion som symbolsystem

Grundantagelserne på disse to områder er indbyrdes forbundne på den måde at hvis man mener at direkte undervisning er nødvendig for at lære at læse, så bygger denne antagelse på et formodet behov for at barnet først bliver bevidst om det talte sprogs enkeltlyde. Og dén formodning bygger igen på en antagelse om at skriften alene repræsenterer sprogets lyd- og udtale side, og at betydningen kun manifesterer sig indirekte ved at ordene genkendes som talesprog i en indre eller ydre stemme:

Børn har normalt ikke noget at bruge de enkelte lyde til i det talte sprog, og derfor fordrer bogstavskriften noget helt nyt af dem, nemlig at de bliver bevidste om de abstrakte lyde der svarer til bogstaverne. Det er et nyt perspektiv på det talte sprog for børnene [...]. Og det er et perspektiv, som børnene har svært ved at få uden direkte undervisning.
(Elbro 2001: 63)

I en gennemgang af denne teori om læsning hedder det med et citat af Noam Chomsky (Chomsky 1970):

Læseren omformer den givne kæde af bogstaver til den samme form som den, han eller hun benytter til at genkalde sig et ord fra ordforrådet. (...) Det er nu de samme processer, ved hvis hjælp læseren er i stand til at forstå talesprog, der sætter læseren i stand til – via associationer til en (overflade)-strukturel beskrivelse – at forstå det læste. Den strukturelle forståelse af det læste kan så danne grundlag for et fysisk signal (talesproget), efter de samme regler, som læseren bruger, når han eller hun samtaler.
(Dalby et al. 1983: 330)

Ud fra denne antagelse om læseprocessens karakter bliver det nødvendigt at undervise i bogstaver og enkeltlyde da forbindelsen mellem disse igangsætter den sekventielle proces som fører frem til en forståelse af det læste:

1. Bogstaverne identificeres ét ad gangen i samme rækkefølge, som de er skrevet.
 2. Læseren må nødvendigvis 'oversætte' skriftegnene til en abstrakt lydlig form, før han eller hun kan finde meningsindholdet i det læste.
 3. Korttidshukommelsen er opsamlingssted for 4-5 verbale enheder ad gangen – det være sig orddele, ord eller sætningsdele.
 4. Læseren opfatter meningen i det læste via en omformning til en dybdestrukturel form – på samme måde, som når læseren opfatter meningsindholdet i talt sprog.
- (ibid.: 330 f).

Flertallet af skolebørn bliver i den første læseundervisning undervist på grundlag af denne læseprocesmodel med vægt på betydningen af punkterne 1-2, pædagogisk udmøntet som træning i bogstavernes standardudtale og læsning af ortografisk regelmæssige enkeltord og tekster (Elbro 2001: 123 ff. og 142 ff.). Det bliver med denne metode helt overvejende *skriftens og talens overfladestrukturer* og de mekanismer der forbinder disse to strukturer, der fokuseres på. Børnene trænes i fonologisk opmærksomhed ved hjælp af de såkaldte sproglege hvor fokus er rettet mod sprogets enkeltlyde uden at aktiviteten nødvendigvis indgår i en naturlig sprogbrugssammenhæng. Og i fællesskab følger klassen et indlæringsforløb med en jævnt fremadskridende progression styret af et læsebogssystem og en lærervejledning, typisk begyndende med en bogstavbog.

Læseundervisning der bygger på en sådan forståelse og brug af skriftens symbolfunktion, kaldes *lydmetoden*, og læreprocessen betegnes *læseindlæring*.

Hvis man derimod mener at sprogets betydning er direkte repræsenteret i skriften ved de skrevne ord og ordkombinationer og udtalen repræsenteret ved bogstaverne og disses kombinationer, ser man muligheder for en meningsfuld og kommunikativ tilgang til skriften. Sammen med barnet kan man bruge de betydningsbærende helheder frem for at begynde på skriftens elementniveau. Børnene arbejder med skrevne ord eller korte tekster der bliver brugt overalt i klassen til at markere tingenes funktion og tilhørsforhold, og de læser og skriver sammen med de voksne, finder og genkender ord og bogstaver og taler om bogstavernes navne og lydlig funktion i ordet. De skriver og læser i praktiske eller kreative brugssammenhænge – og de voksne fortæller dem generøst hvad de skrevne ord betyder, så børnene vænner sig til altid at være opmærk-

somme på indholdssiden og ikke blot stille sig tilfreds med at gengive den lydige overfladestruktur uden at forstå meningen med det læste (Kjertmann 2002: 112 f.).

Læseundervisning der bygger på en sådan forståelse og brug af skriftens symbolfunktion, betegnes *kommunikationsmetoden*. Den samme fremgangsmåde i uformelle læringsmiljøer kaldes *indkulturering*¹ (Kjertmann 2002: 152 ff.). Og i begge tilfælde vil læreprocessen blive betegnet *læsetilegnelse*.

LÆSEFORSTÅELSE: TO TEORIER

Et centralt spørgsmål i sammenligningen mellem de to teorier er opfattelsen af hvilke processer der fører frem til forståelsen af en læst tekst. Kan den kun opnås ved at realisere teksten som talt sprog, som fortalerne for lydmetoden mener, eller kan læseforståelse, på linje med taleforståelsen, opnås direkte gennem et samspil mellem sprogets dybdestrukturer og skriftens overfladestruktur, som for eksempel læseforskeren Frank Smith mener? Han siger om dette:

Speech itself needs to be comprehended, and print cannot be read aloud in a comprehensible way unless it is comprehended in the first place. Written language does not require decoding into sound in order to be comprehended; the manner in which we bring meaning to print is just as direct as the manner in which we understand speech. Language comprehension is the same for all surface structures.
(Smith 1994: 28)

Også læseforskeren Kenneth S. Goodman understreger denne mulighed for en direkte, umiddelbar meningsopfattelse fra den trykte tekst uden om talesproget (Dalby et al. 1983: 344 f.).

Teorien om eksistensen og betydningen af sproglige dybdestrukturer er udformet af Noam Chomsky. Ifølge hans transformationsgrammatik bestemmes den semantiske fortolkning af en ytring i et samspil mellem sprogets abstrakte fonologiske og syntaktiske dybdestrukturer og de tilsvarende overfladestrukturer:

[...] det synes korrekt at antage, at overfladestrukturen bestemmer den fonetiske fortolkning fuldstændigt, og at dybdestrukturen udtrykker de grammatiske funktioner, der spiller en rolle for bestemmelsen af den se-

semantiske fortolkning, skønt visse momenter i overfladestrukturen også kan være med til at bestemme betydningen af en sætning.
(Chomsky 1974: 52)

Chomsky er med rette blevet kritiseret for helt at se bort fra kontekstens betydning for indholdsfortolkningen. Men i vores sammenhæng er det i sig selv en vigtig pointe at hverken dybdestrukturen eller overfladestrukturen alene kan bestemme den semantiske fortolkning af en ytring, men at betydningsdannelsen er et resultat af et samspil mellem faktorer i disse to strukturer. Mange anser transformationsteorien for vanskelig at eftergive empirisk, men selv mener jeg at et overbevisende forsøg er gjort af Crain og Nakayama (1987). Andre teorier om eksistensen og betydningen af sproglige (semantiske) dybdestrukturer har vi i kasusgrammatikken (Fillmore 1968). Når identiske led i ytringer der består af de samme ord, ændrer betydning ved ændret trykfordeling, kunne dette måske forklares ved en sprogspecifik, regelbundet sammenhæng mellem trykfordeling og aktiveringen af bestemte semantiske dybdekasus. Det foreslår Erik Hansen og Jørn Lund: Han sendte brevet til **Lund** (by) – Han **sendte** brevet til Lund (person) (Hansen & Lund 1983: 80).

Vores forståelse af en talt ytring bygger således på langt flere betydningsdannede elementer i sproget end blot ordenes leksikalske betydning. 'Han er min bedste ven' kan alt efter kombinationen af tonefald, trykfordeling og intonation have mindst tre betydninger. Med 'neutralt' tonefald, hovedtryk på 'bedste' og faldende intonation bliver ytringen et udsagn om vedkommendes positive personlige relation til en mandlig tredjeperson, svarende til sætningens og ordenes grundbetydning. Hvis derimod ytringen udtales med et tonefald der er 'mistroisk', 'bebrejdende' og 'anklagende', udtrykker den samme ordkonstellation i ironisk form pludselig det stik modsatte alene fordi tonefaldet nu signalerer et negativt forhold til tredjepersonen. Et tonefald kan helt afmontere eller negere en ytrings leksikalske indhold. Endelig kan en opadgående intonation ændre den fremsættende sætning til et spørgsmål, og andre trykfordelinger kunne markere eksempelvis modsætninger i forhold til indholdet i forudgående ytringer (Hansen & Lund 1983). Der findes således nogle lovbestemte sammenhænge mellem prosodi og betydningsindhold som vi kunne kalde sprogets prosodemiske system. Og på en måde vi endnu ikke kan gøre rede for, danner de betydningsdannende prosodiske

elementer tilsyneladende en form for bindeled mellem sprogets fonologiske og semantiske strukturer (Kjertmann 1996: 64 ff.).

Men hvad nu hvis vi i stedet ikke skal høre, men *læse* sætningen 'Han er min bedste ven'? Her vil den sikre læser i sin indre eller ydre stemme mobilisere den trykfordeling der svarer til sætningens betydningsindhold i den pågældende kontekst. Jamen, er det så ikke netop et bevis på at vi kun kan forstå en læst tekst ved at realisere den mundtligt? Nej, det er det ikke, for det næste spørgsmål må uvægerligt blive: Hvordan kunne læseren mobilisere den korrekte trykfordeling? Det har han kun kunnet gøre ved at forstå sætningen og dens kontekst *før* valget af prosodi! Her er vi inde ved kernen af læseforståelsens mysterium: Læseforståelsen er formentlig i højere grad end vi normalt forestiller os, resultatet af et direkte samspil mellem skriftens overfladestruktur (skriftbilledet) og sprogets semantiske strukturer, uafhængigt af, eller suppleret med, den talesproglige overfladestruktur (teksten realiseret som talesprog).

Hvis der i den første læseundervisning i perioder fokuseres minutiøst på læsning af isolerede enkelt-ord, ville det være nærliggende at antage at barnet under denne form for læsning vænner sig til ikke at aktivere adgangen til de syntaktiske dybdestrukturer fordi der ikke findes en sproglig kontekst der muliggør og fordrer dette. Og hvis barnet herudover hyppigt bliver sat til at omkode nonsensord fra skrift til lyd ('læse') for specifikt at træne og kontrollere beherskelsen af bogstav-lydforbindelserne, bliver 'læsningen' i disse tilfælde blot en fremsigelse af lyde uden betydning. At traditionel undervisning med hyppig læsetræning af isolerede enkeltord for nogle børns vedkommende medfører problemer i form af 'papegøjelæsning' eller 'funktionelle læsevanskeligheder', har jeg sandsynliggjort i mit ph.d.-projekt hvor der var en signifikant, målelig forskel mellem forsøgsgruppens og kontrolgruppens opmærksomhed over for indholdet af det læste (Kjertmann 1999: 189 ff.). Læsning af enkeltord og nonsensord anbefales rutinemæssigt som en del af den første læseundervisning (fx Elbro 2001: 132 ff.).

LÆSETERMERNES UDVIKLING

I figur har jeg i skemaform angivet de konstituerende elementer og anvendte termer i de to positioner som de manifesterer sig i læringssituationen under barnets første møde med skriftsproget.

FIGUR 1. TERMINOLOGI OG PRAKSIS I DE TO POSITIONER

	<i>Grundantagelse 1</i>	<i>Grundantagelse 2</i>
Skriftens symbolfunktion	Skriften kan kun hen-vise indirekte til betydning ved at blive realiseret som talt sprog. Bogstaverne repræsenterer sprogets udtale- og lydside (kode 2).	Skriftens ord repræsenterer, enkeltvist eller sammen, sprogets betydning (kode 1), og bogstaverne repræsenterer sprogets udtale- og lydside (kode 2).
Etablering af læseforståelse	Ved syntese af enkeltlyde og efterfølgende genkendelse af ordene som talesprog.	Ved visuel-semantisk identifikation af ord eller visuel-auditiv identifikation og syntese af morfemer og stavelser.
<i>Pædagogisk udmøntning af grundantagelserne</i>		
Formidlingsform	Fonologisk opmærksomhedstræning og undervisning i det alfabetiske princip efterfulgt af læsning af ortografisk regelmæssige enkeltord og sætninger.	Kommunikativ brug af skriftens betydningsbærende helheder sammen med voksne med en samtidig eller efterfølgende udforskning af det alfabetiske princip.
Læringssituation	Formel	Formel eller uformel
<i>Termer</i>		
Betegnelse for læreprocessen	Læseindlæring	Læsetilegnelse
Betegnelse for den pædagogiske fremgangsmåde	Undervisning: Lydmetoden	Undervisning: Kommunikationsmetoden Uformel læringssituation: Indkulturering

Hvordan er begrebsparret læseindlæring/læsetilegnelse opstået? I *Den Store Danske Encyclopædi* skelnes der under opslagsordet 'læreprocesser' generelt mellem direkte og indirekte læreprocesser:

Man lærer matematik i skolen i kraft af direkte læreprocesser. Matematik, der indgår i så meget, er trukket ud i et fag, der kan undervises i. Når man derimod lærer at tale, foregår det som indirekte læring, der er styret af behov for kommunikation og social aktivitet.

Her siges talesproget altså at blive lært gennem indirekte læreprocesser som defineres på følgende måde:

Ved indirekte læreprocesser er læring et biprodukt af handlinger, som har et andet sigte. Indirekte læring kan være delkomponent i leg, arbejde, kunstnerisk skabende aktivitet eller andre former for handlinger, hvis primære mål ligger uden for selve læringen.

Som modsætning til indirekte læring nævnte *Encyclopædien* matematik der læres gennem undervisning i skolen. Altså, direkte læring er et resultat af undervisning, indirekte læring et biprodukt af handlinger med et andet sigte.

Kriteriet for om læreprocessen er direkte eller indirekte, er således brugen eller fraværet af undervisning. Men uden for de akademiske fagområder pædagogik og psykologi er der en tendens til i stedet at bruge ordet *indlæring* når de erhvervede kompetencer er et resultat af formel undervisning, og *læring* når de mere er et resultat af den lærendes egen aktive indsats, måske i uformelle læringsituationer. Disse termer er dog ikke klart afgrænsede, og brugen af dem er ikke konsekvent. Ikke desto mindre har de vundet hævd i pædagogisk sprogbrug. Carsten Elbro har i en artikel i *Mål & Måle* set nærmere på den pædagogiske sprogbrug blandt folkeskolelærere:

Lærere, der bruger ordet 'læring', forsøger at se på undervisningen fra elevens side. Det er elevens indlæring, der er i fokus. Man planlægger undervisningen sådan, at eleven selv får lejlighed til at tage initiativer. Lærere, der bruger ordet 'læring' i stedet for 'indlæring', fremhæver således ofte elevens aktive deltagelse i undervisningen. For eksempel vil et udviklingsarbejde fremme elevernes evne til selvforvaltning og med-

ansvarlighed for egen læring. På mere almindeligt dansk betyder det, at eleverne skal have mere ansvar for, at de lærer noget.
(Elbro 1995: 21)

Lærerne benytter tilsyneladende 'læring' om udbyttet af en mindre lærerstyret undervisning end termen 'indlæring' står for. Men ifølge *Psykologisk-pædagogisk Ordbog* kan 'læring' bruges både som synonym for 'indlæring' og som modsætning til 'indlæring' [!]. Så de to termer er langt fra entydige:

Læring 1) indlæring 2) tilegnelse af færdigheder el. kundskaber ved eget valg af arbejdet; bruges ideologisk som modsætning til indlæring, der beskrives som tilegnelse i tilknytning til skolens systematiske, formelle undervisning.

(Hansen, Thomsen & Varming 1997: 232)

Forvirringen begynder med verbet 'lære' der som bekendt kan betyde både at yde og at modtage undervisning. Hertil kommer at verberne 'lære' og 'indlære' i betydningen erhverve sig ny viden og kundskaber, er svære at skelne fra hinanden. Verbalsubstantivet 'indlæring' er i de akademiske fagområder pædagogik og psykologi en 'betegnelse for resultaterne af erfaringer og øvelse' (opslagsordet 'indlæring' i Encyclopædien) og altså set fra den lærendes ('elevens') synsvinkel. Men som vi har set, benyttes 'indlære' og 'indlæring' i praktisk-pædagogiske sammenhænge snarere når der har været tale om undervisning, som modsætning til udtrykkene 'lære sig (+obj.)' og 'læring' der understreger den lærendes egen aktive og selvstændige rolle i læreprocessen.

Her opstår så det problem at man ikke kan danne et verbalsubstantiv af det sammensatte udtryk 'lære sig(+obj.)' hvis det reflektive pronomen skal bibeholdes for at understrege den lærendes egen aktive rolle i læreprocessen. I stedet ville det umiddelbart synes nærliggende at danne verbalsubstantivet 'læselæring' som modsætningen til 'læseindlæring'. Men med udeladelsen af 'sig' forsvinder den vigtige betydningsnuance der understreger den lærende som sin egen lærer; og her kommer 'tilegnelse' yderst belejligt ind som et verbalsubstantiv med samme betydningsindhold som 'lære sig (+obj.)'. 'Tilegne' og 'tilegnelse' har netop grundbetydningen 'gøre egen, gøre noget til sin ejendom' (*Dansk Etymologisk Ordbog*), hvilket er præcis det der ønskes udtrykt, nemlig at den lærende

gør den nye viden til sin ejendom. Og dermed har vi så fået indført verbalsubstantivet 'læsetilegnelse' som en læsepædagogisk fagterm med andre konnotationer end 'læseindlæring'.

LÆSEFORSKERSAMFUNDET

Jeg hævder ikke at 'læseindlæring' og 'læsetilegnelse' bruges konsekvent om hver sin læsepædagogiske position. Men jeg fastholder at der eksisterer to positioner som bygger på hver sit sæt af grundantagelser, og at disse får nogle helt konkrete handlingsstyrende konsekvenser.

Fortalerne for de to positioner er enige om at modersmålet kan tilegnes uden formel undervisning. Uenigheden gælder erhvervelsen af de skriftssproglige kompetencer hvor et flertal af teoretikere og forskere mener at vi står over for en fundamental anden form for læringsituation der slet ikke kan sammenlignes og sidestilles med modersmålssituationen.

Men holder denne antagelse nu også for en nærmere prøve? Hvis det kan påvises at børn i nogle tilfælde har lært at læse og skrive uden planmæssig undervisning, burde det jo alene i erkendelsens interesse give anledning til en mere systematisk undersøgelse af denne formidling og læring. Det kan imidlertid være svært at få læseforskere interesseret i en sådan forskning. Det fremgår tydeligt af en rapport bestilt af den amerikanske kongres og udgivet af National Institute for Literacy under det amerikanske undervisningsministerium (NIFL 2000). Rapportens undertitel er *An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Her gennemgås resultaterne af et stort antal forskningsprojekter, hvilket jo lyder tilforladeligt nok, ligesom titlen indgyder autoritativ respekt og tillid. Indtil man opdager at alle bogens kapitler er bygget op som en gennemgang af de elementer der indgår i *phonics*-paradigmet, altså lydmetoden, skrevet i samme rækkefølge som den de normalt introduceres i i klasseværelset! Først et kapitel om undervisningen i fonologisk opmærksomhed, så et om undervisningen i *phonics*, altså forbindelsen mellem bogstaver og lyde osv. Ikke ét ord om andre mulige former for læseundervisning i skolen, endsige helt andre læringsmiljøer som ramme for mødet med skriftsproget. Klarere kan den nuværende ensidighed i læseforskningen næsten

ikke illustreres. Man leder forgæves efter alternative indfaldsvinkler indtil man efter de mere end 500 sider af den egentlige rapport til allersidst støder på 6 sider med 'Minority View'. Her skriver et frustreret medlem af panelet blandt andet:

I was also engaged in conversation by two reading researchers who testified at the Panel's regional meeting in Portland in 1998. They called then for the inclusion of ethnographic research in the Panel's investigations and have since learned that it was not included. They could not see any logic or fairness in that decision. I did not tell them that their appeals at the Portland meeting and those of like-minded colleagues at other regional meetings were not even mentioned in the Panel's Executive Summary.

(NIFL 2000: Appendix C, page 6)

Her ser vi klart hvordan panelets flertal ganske enkelt ignorerer ønsker om forskning i hvordan børn bærer sig ad i virkelige læse- og skrivesituationer i eller uden for skolen ('ethnographic research'). Og ligeledes afviser de resultaterne af forskning i sammenhængen mellem hjemmemiljøet og barnets første læsning:

In addition, I attended a presentation by Patricia Edwards, a member of the International Reading Association (IRA) Board, who has done research on the effects of home culture on children's literacy development. She did not have to persuade me; this area of early language development and literacy and world experience is the one I believe is most critical to children's school learning, and the one I could not persuade the Panel to investigate. Without such an investigation, the NRP Report's coverage of beginning reading is narrow and biased.

(ibid.)

Det er bekymrende at amerikanske politikere henter deres oplysninger fra et sådant forskningsmiljø som de med god grund tror er uhildet og fordomsfrit. Men tror man at det er lettere at komme igennem med tilsvarende 'alternative' opfattelser af vejen til den første læsning og skrivning i Danmark? Også her er det kun resultater fra forskning der bygger på *eksperiment- og testdata* de toneangivende læseforskere anerkender fuldt ud som dokumenteret viden. De *naturalistiske data*² fra etnografisk læseforskning som beskriver og analyserer børns læsning og skrivning i auten-

tiske situationer, anses ikke i samme grad for generaliserbar viden. Nøjagtig som vi har set det i den amerikanske rapport.

ETNOGRAFISK LÆSEFORSKNING

Men hvilken viden på læseområdet har den etnografiske læseforskning bidraget med? Lad os først se på en central teoretisk grundlagsdiskussion.

De to læsepædagogiske grundantagelser bygger på forskellige teoretiske opfattelser af forholdet mellem talesprog og skriftsprog hvor man traditionelt opregner flere forskelle end ligheder mellem de to manifestationer af sproget. Men disse analyser accepterer professor i lingvistik Caroline Liberg ikke. Man kan ikke blot sammenligne 'samtalesprog' og 'skriftsprog', siger hun. Der må skelnes mellem om det er skriftsproget som et færdigt produkt eller som en igangværende proces man sammenligner med talesproget, der jo *altid* er en sproglig proces. Ellers sammenligner man to usammenlignelige størrelser, et produkt og en proces. Og dét er, ifølge Caroline Liberg, præcis hvad man hidtil har gjort (Liberg 1997: 112 ff.).

Hvis man i stedet sammenligner talesproget med skriftsproget sådan som dette bliver brugt i en lang række uformelle hverdagssammenhænge eller under forarbejdningsfaserne frem mod den endelige, færdigredigerede tekst, så giver sammenligningen mening. For så er det to dynamiske sprogprocesser der sammenlignes. Og så viser der sig pludselig en lang række lighedspunkter:

- Så er det ikke kun talesproget der bliver brugt dialogisk, men også skriften (beskeder, chat på nettet, dialog-logbog, procesorienteret skrivning),
- ikke kun skriften der bliver brugt monologisk, men også talesproget (foredrag, taler, 'bogsprog', radio etc.),
- ikke kun i skriften der kan være stor fysisk afstand mellem afsender og modtager, men også i talesituationer (telefon),
- ikke kun talen der kan bruges med kort fysisk afstand mellem sprogbrugerne, også skriften (beskeder, notater, huskesedler, indkøbssedler osv.),
- ikke kun talens sprog der kan være uformelt og mindre grammatisk korrekt, men også sproget i hverdagens skriftbrug,

- ikke kun i talen der findes lave stillejer, men også i hverdagens skriftformer,
- ikke kun talen der er situationsafhængig, men også skriften i hverdagsbrug,
- ikke kun talen der kan læres uformelt, men også skriften.
- Med det sidste punkt refererer Caroline Liberg til den skriftsprogstilignelse som amerikansk og engelsk forskning i *emergent literacy* har påvist finder sted i mange læsegunstige hjemmemiljøer.
- I sin 'Uppsala-undersøgelse' har Liberg gennem flere år fulgt elleve børns skriftsproglige udvikling og samarbejde med forældrene fra før skolestarten (Liberg 1990). Med denne begrænsede population er det lykkedes hende at finde empirisk belæg for at kategorisere børns individuelle tilegnelsesveje i nogle hovedgrupper. Dem der overvejende foretrækker at *læse* sig frem til en beherskelse af skriftsproget, dem der helst vil *skrive* sig ind i skriftsproget, og så endelig dem der bedst kan lide at *samtale* sig frem til en indsigt (Liberg 1990: 125 ff.). Og hendes materiale har muliggjort nogle dybtgående analyser af ordlæsning som hun påviser ikke blot er en synteseproces, men også en analyseproces. Når begynderlæsere skal læse et ord, skal de ikke blot sammenføje lyde for at danne ordet, de skal også holde de enkelte dele adskilt for at der ikke sniger sig uvedkommende dele ind, og for at have fuld kontrol over ordet. Det kalder Liberg for analyse-i-syntesen-læsen, eller AIS-læsen (Liberg 1997: 100). Når et ord skal skrives, skal man tilsvarende ikke blot opsplitte det udtalte ord i enkeltdele, men samtidig også holde sammen på ordet, tilpasse rækkefølgen af bogstaver til lydfølgen og holde uvedkommende lyde ude. Det kalder hun syntese-i-analysen skreven, eller SIA-skreven. Dette er en vigtig indsigt når man skal vejlede begynderlæseren.

SKRIFTEN BRUGT SOM SPROG

Caroline Libergs studier har fået hende til at skelne mellem brugen af sprog i 'den sproglige verden' og uden for 'den sproglige verden'. Når vi bruger sproget i 'den sproglige verden', bruger vi det i overensstemmelse med det der er hensigten med sproget, nemlig til at skabe og fastholde en mening i en social sammenhæng. De nødvendige tekniske funktioner på elementniveau kalder hun sprogets 'grammatiske teknikker', og de træ-

der ind som hjælpefunktioner i forbindelse med, og styret af, de kommunikative udtryksbehov. Hvis de 'grammatiske teknikker' derimod selv kommer i fokus som objekt for træning uden for 'den sproglige verden', har vi gjort vold mod sprogets natur. Hun citerer her V.R. Allen (Allen 1976: 37).

To separate language from what it stands for, to pull symbols away from their meanings, and to teach about the symbols without teaching about the experience would be an empty sort of task.
(Liberg 1990: 181)

Derfor understreger Liberg betydningen af skriftsprogets anvendelse i ægte livssituationer hvor barnet møder skriften når den er naturligt forekommende eller anvendelig. Og denne lighed med vores måde at bruge talesproget på har fået hende til at konkludere at indlæringen af talesprog og skriftsprog er blevet *gjort* mere forskellig end den behøver at være. En sådan påstand skulle jo nok kunne få læseforskere op af stolen (Liberg 1990).

En anden svensk sprogforsker der har studeret førskolelæsning, er professor i børnesprog Ragnhild Söderbergh. Hun har igennem mere end tredive år arbejdet med skriftsproglig stimulering af børns mundtlige sprogudvikling, og hun taler om 'læsning som sprogudvikling' (Söderbergh 2000). Hun blev internationalt kendt da hun offentliggjorde en lingvistisk beskrivelse af sin egen datters tidlige læseudvikling som moderen opmuntrede og støttede (Söderbergh 1977). I Sverige er hun siden blevet mest kendt som fortaler for anvendelsen af ordkort med ord for begreber der er 'nære og kære' for det lille barn som støtte for sprogudviklingen. I daginstitutionen Öjaby förskola har personalet i fjorten år arbejdet efter hendes principper og integreret skriftsproget i de daglige rutiner og aktiviteter med dyb og ægte respekt for det enkelte barns individuelle tilgang og interesse. Her har en undersøgelse vist at ud af seks årgange børn fra denne institution har efterfølgende ikke ét af disse børn haft brug for specialundervisning eller anden særlig hjælp på læse- og skriveområdet i skolen, mod normalt i gennemsnit 15 % af en årgang svenske børn (Thorsjö 2000: 20).

Forskere som ikke mener at indlæring af skriftsprog (læse og skrive) nødvendigvis kræver planmæssig undervisning, vil i høj grad interessere sig for studiet af børns første læsning og skrivning i miljøer uden for skolen for at få afdækket og beskrevet flest mulige af de tilgange til læsning og skrivning der rent faktisk måtte forekomme rundt om i samfundet. Et eksempel på en sådan læseforsker der helt bevidst prøver at glemme alle sine medbragte forhåndsantagelser når hun studerer børns læse- og skriveforsøg i læsegunstige hjemmemiljøer, er den amerikanske *emergent literacy*-forsker Elisabeth Sulzby:

I spend much time in close observation of individual children, attempting to see the world of literacy from the child's point of view, suspending empirical and theoretical presuppositions while looking, then modifying both my research and emerging theory in response to these observations. (Sulzby 1986: 52)

Bestræbelsen på at se læreprocessen helt fra barnets synsvinkel finder jeg befriende og inspirerende. Elisabeth Sulzby er et godt eksempel på læseforskere som bevidst sætter det lærende barn i centrum for sin forskning frem for at tilrettelægge eksperimenterne ud fra deres egne forestillinger om hvad der måtte være en hensigtsmæssig progression i indlæringen (undervisningen) af skriftsproglige delfærdigheder.

Men hvad viser Sulzbys forskning så? Ja, ved uheldet at studere børns brug af skriftsproget i læsegunstige miljøer hvor de voksne ikke underviser efter en bestemt plan, kommer hun ind til kernen af den klassiske diskussion om anvendelsen af *top down*- eller *bottom up*-strategier hos den sikre læser og i begynderundervisningen. Her er alle læseforskere enige om at den sikre læser veksler mellem brugen af *top down*- og *bottom up*-strategier alt efter variationen i tekstens indholdsmæssige og ortografiske kompleksitet. Det store spørgsmål i læsepædagogikken har så været om denne *interaktive læseprocesmodel* kunne overføres direkte til begynderundervisningen, eller om børn, i modsætning til den sikre læser, ville være bedre tjent med først at lære og træne de såkaldt *lavere sprogfunktioner* (bogstaver, lyde, ord), og først senere beskæftige sig med de *højere sprogfunktioner* (tekstproduktion, indholdsforståelse, vurdering, selvrettelser).

Her har Sulzby's og andre *emergent literacy*-forskeres undersøgelser vist

at hos børn i uformelle hjemmemiljøer foregår der en samtidig brug af de lavere og højere funktioner:

Now, researchers are amassing evidence that so-called 'higher' levels such as textproduction, textcomprehension, monitoring and self-correction strategies are also being developed at the same time that children are beginning to develop concepts about letters, sounds and words. I argue that children's knowledges are not organized like adult, conventional knowledge [i.e. about written language]

(Sulzby 1986: 52)

Med disse resultater har emergent literacy-forskningen i virkeligheden sat et stort spørgsmålstegn ved hovedbegrundelsen for al traditionel læsepædagogik, nemlig at det er nødvendigt af hensyn til børnene at de voksne opdeler skriftsproget i elementer og så sætter dem sammen igen og præsenterer dem på en måde som efter de voksnes mening må være den mest hensigtsmæssige for begynderen. For dén måde bliver tværtimod let en kopi af den voksnes viden om skriftsproget som er struktureret systematisk ud fra en teoretisk indsigt i mekanikken bag den alfabetiske skrift. Børn som har voksne omkring sig der skriver og læser sammen med børnene, tager derimod rask væk dele fra skriftsproget i den rækkefølge og i de sammenhænge de møder dem, og bruger dem på de tidspunkter og i de sammenhænge der fanger her og nu:

[...] the children do not seem to go through a straightforward, stage like development from immature form to what looks like a mature form. Instead, children may seem to go back and forth across different forms of writing and reading. Often children show great interest in literacy and in writing, coming proudly to display their writing to parents and other members of the family. At other times, though, they seem to have absolutely no interest in literacy.

(Sulzby, Teale & Kamberelis 1989: 69)

Elisabeth Sulzby har altså ikke på forhånd lagt sig fast på en bestemt opfattelse af hvilke stadier børns læseudvikling gennemløber, eller hvilke sproglige forudsætninger der er nødvendige for at kunne forsøge sig med læsning og skrivning. Og med det forskningssyn er det lykkedes hende at dokumentere at børn der selv kan vælge, bruger skriftsproget til noget de finder meningsfuldt, og det indebærer en samtidig brug af skriftsprogets 'lavere' og 'højere' funktioner.

I min egen undersøgelse ses det samme mønster, at førskolelæsernes

læse- og skriveaktiviteter altid er indgået i en meningsfuld sammenhæng og har integreret de tekniske ('lavere') funktioner og de betydningsbærende, meningsskabende ('højere') funktioner – om end på et elementært plan, naturligvis. Som en førskolelæser i undersøgelsen fortæller:

Allerede i en alder af 4 år begyndte jeg at hjælpe mine forældre med at skrive huskesedler til indkøb. På dette tidspunkt kendte jeg ikke bogstaverne, men elskede at tegne. Den 'fangede' min mor og viste mig de små tegninger (bogstavernes). Fx hvis vi skulle købe mælk, viste hun mig mælkekartonen og spurgte om vi skulle prøve at tegne det første bogstav M'et osv. På kort tid lærte jeg at holde rigtigt på blyanten, og så kunne jeg skrive! Jeg skrev bogstaverne i stedet for at tegne dem! Jeg nød at hjælpe med at skrive på sedlen.

(Kjertmann 2002: 156)

FORMIDLING SOM I TALETILEGNELSEN

Et andet vigtigt mønster der viser sig når jeg sammenholder resultaterne i min undersøgelse med anden etnografisk forskning af førskolelæsere (Cohen & Söderbergh 1999, Hansen et al. 1992, Kjertmann 2002, Morrow 2001 (1993), Sulzby & Teale 1991, Strickland & Morrow 1989, Söderbergh 1997 og 2000 mfl.), er nogle generelle formidlingsprincipper som alle disse børn har lært at læse og skrive efter. Og disse principper viser sig at have mere til fælles med modersmålstilegnelsen end med skolens læseundervisning.

I modersmålstilegnelsen er det et konstituerende princip at læringen er et "resultat af handlinger hvis primære mål ligger uden for selve læringen". Det var definitionen på indirekte læring i Encyclopædien. Når vi taler med spædbarnet eller det lille barn, gør vi det ikke for at undervise i sprog, men for at kommunikere. Og det vi kommunikerer om, er ikke på forhånd udvalgt efter et indlæringskriterium, men ud fra hvad vi og barnet er optaget af her og nu, og har brug for at komme frem til en fælles forståelse af. Og det sprog vi bruger, er det normale talesprog, tilpasset barnets alder og omverdensforståelse i tempo, tonefald og ordforråd. Her har vi to hovedkomponenter i modersmålssituationen, nemlig *kommunikation* og *sprogbrug*. Med sproget anvendt på denne måde får det normalt udviklede barn gradvist lært at forstå, og efterhånden også

selv at tale, det pågældende sprog. Og hermed er vi kommet til den tredje komponent i modersmålstilegnelsen: *læringen*.

Pointen er at de tre komponenter i modersmålssituationen, *kommunikation, sprogbrug og læring*, er uløseligt vævet ind i hinanden, uden at man kan skille dem ad, og uden at man kan sige hvornår den ene begynder, eller den anden slutter. De nødvendige kommunikative handlinger, udtrykt ved hjælp af sproget og bestemt af de øjeblikkelige behov, har som et *biprodukt* den læring vi betegner modersmåls-tilegnelse. Og når jeg helt bevidst vælger at sige 'tilegnelse' og ikke 'indlæring', skyldes det at der i modersmålssituationen ikke fokuseres isoleret på læringskomponenten som i skolen, og at de voksne og barnet ikke er i rollerne som lærere og lærende, allerhøjest implicit. I stedet er det den ægte livssituation der bestemmer det øjeblikkelige kommunikative samspil mellem barn og voksen, og ikke et bestemt sprogligt delmål barnet skal træne og lære. Derfor kan man sige at barnet igennem de sociale og kommunikative handlinger *tilegner* sig sproget som et biprodukt af disse handlinger. I skolen er det derimod mere nærliggende at tale om 'indlæring'. Dels fordi læringskomponenten er eksplicit, dels fordi barnet og de voksne agerer i veldefinerede sociale roller som lærende og lærere.

I talesprogsrummet udspringer læringen af en autentisk sprogbrug og kommunikation inden for en meningsfuld kontekst i en virkelig livssituation. Disse betingelser for sproglæring har jeg kaldt det *sprogpædagogiske generalprincip* (Kjertmann 2002). Modersmålstilegnelse og andet-sprogstilegnelse i autentiske sprogmiljøer er eksempler på sproglæring efter det sprogpædagogiske generalprincip.

Men svarene i min spørgeskemaundersøgelse tyder på at også børn der er begyndt at læse før skolestarten, har haft mulighed for at nærme sig skriftsproget efter de samme grundprincipper som i modersmålstilegnelsen. Af de 102 førskolelæsere var fem blevet planmæssigt undervist af deres forældre, mens de resterende 97 var begyndt at læse og skrive uden en systematisk og målrettet indsats fra de voksnes side. Når disse førskolelæsere fortæller om hvordan læsning og skrivning er indgået i deres barndom, kan seks generelle formidlingsprincipper fra den vellykkede talesprogsstøtte identificeres. Lad os se hvordan disse principper gør sig gældende i modersmålssituationen når et barn i vores kulturkreds vokser op i familien:

1. Hvis barnet ikke havde voksne eller ældre børn omkring sig der selv talte og inddrog barnet i den verbale kommunikation, ville barnet ikke lære at tale. Men *normalt hører barnet uafsladeligt talesproget blive brugt omkring sig og erfarer hvad det kan bruges til.*
2. Hvis de voksne kun talte til barnet om emner de selv fandt interessante og kendte til, ville barnet få svært ved at lære at tale. Men *normalt taler forældrene med det lille barn om emner der er meningsfulde, overskuelige og forståelige for barnet.*
3. Hvis de voksne enten viser barnet at de er utålmodige og utilfredse med dets fremskridt, eller overlader det meget til sig selv, vil det med sikkerhed skade barnets taleudvikling. Men *normalt er forældrene tålmodige, accepterende og indlæringsstøttende over for barnets taleforsøg.*
4. Hvis de voksne fra barnets første levedag kun brugte de samme ord som til voksne og talte med samme hastighed og i det samme tonefald som til voksne, ville det med sikkerhed gøre det vanskeligt for barnet at lære sproget ordentligt. Men det gør ingen voksne, for *vi afpasser helt automatisk ordvalg, tempo og tonefald efter barnets alder og omverdensforståelse.*
5. Hvis de voksne ustandselig greb ind når barnet sagde noget, og rettede eller afkrævede det korrekte udtaler og bøjningsformer, ville det med sikkerhed hæmme og forstyrre taleudviklingen. Men *normalt har barnet frihed til at benytte tilegnelsesstrategierne imitation, regeldannelse og kreativitet.*
6. Hvis der er sociale eller psykiske problemer i hjemmet, og barnet ikke får den tilstrækkelige omsorg, vil det påvirke kommunikationen med de voksne og dermed barnets sprogudvikling. Men *i den vellykkede talesprogssituation er omgivelserne normalt hensynsfulde og opmærksomme over for barnet så det føler sig trygt.*

INDKULTURERING

Førskolelæsernes beretninger udviser naturligvis forskelle fra hjem til hjem. Men de har alle som børn oplevet voksne der selv i en eller anden udstrækning var optaget af at læse og skrive, og som ikke var bange for at inddrage dem i deres læsning og skrivning:

Mine forældre var ikke særlig belæste, men begge læste da avis og lignende dagligt. Jeg tror, det havde stor betydning, at jeg fik svar, når jeg spurgte! Således husker jeg, hvordan vi ofte i forbindelse med spisningen kom til at snakke om alt muligt. Jeg husker mange stunder, hvor vi sad og skrev bag på en kuvert – navne og små ord. Det kunne også være andet, fx at tegne Jylland i fri hånd eller lignende. Selv om jeg absolut ikke betragter mine forældre som særlig pædagogiske, opstod denne spontane lærings-situation ofte. Jeg vil karakterisere det som mesterlære.

(Kjertmann 2002: 145)

Disse forældre har ikke været højt uddannede, men alligevel har de formået at vække barnets interesse for skriftsproget. Efter Socialforsknings-instituttets opdeling af befolkningen i fem grupper efter statusklassifikation (erhverv og uddannelse) tilhører 19 % af forældrene til førskolelæ-serne i min undersøgelse begge socialgruppe IV eller V, og 68 % social-grupperne III – V. Så det er ikke nødvendigt at have en høj uddannelse for at kunne *indkulturere* sit barn i skriftsproget uden at undervise plan-mæssigt og systematisk. Den formidlingsform som modersmålstilegnel-sen bygger på, og som førskolelæserne for flertallets vedkommende havde lært at læse og skrive efter, kalder jeg *indkulturering*.

Indkulturering er en formidlingsproces hvor barnet i et fælles enga-gement med voksne eller ældre børn lempeligt bliver ført ind i et nyt videns- og færdighedsområde som vil få stor social og kulturel betydning for barnet senere i livet. De emner der læses eller skrives om sammen med barnet, er udvalgt efter hvad de voksne og barnet er optaget af her og nu, altså en slags *ad hoc*-princip. Der er tale om indkulturering når formidlingen bygger på det sprogpædagogiske generalprincip og de seks formidlingsprincipper i modersmålstilegnelsen.

Beretningerne viser at når børnene inddrages på en meningsfuld måde i de voksnes aktiviteter, har der ikke været brug for at de først skulle trænes i 'de nødvendige forudsætningsfunktioner'. Nu er der helt andre drivkræfter på spil end når læsning indlæres i formelle rammer:

Om sommeren når vi plukkede bær, skrev vi bærsort og antal skåle der blev plukket. Det var vigtigt for afregningen.

[...]

Vi drev entreprenørvirksomhed og var med i det børn kunne være med i – altså det meste[!]. Jeg var især interesseret i maskinspecifikationer og lærte at 'affotografere' ret vanskelige tekster/sætninger. Eks.: 'Udlægger-

armens længde er 5 meter' eller 'Maskinen har den største ydelse i Europa' o.lign. Desuden fandt jeg 'kendte' navne i Statstidende – Mine forældre tjekkede hjemtagningen af lån af hensyn til betaling af regninger. (Kjertmann 2002: 152)

I disse tilfælde har forældrenes behov for at få afviklet forretningen ganske overskygget enhver pædagogisk anfægtelse, og den reelle betydning børnenes indsats har haft for arbejdsgangen, har været drivkraften der gav dem lyst til at hjælpe med. Den samme drivkraft som gennem menneskeheds historie har ført børnene ind i det omgivende samfunds kultur.

Alt i alt har den etnografiske læseforskning givet os en indsigt i hvordan børn i uformelle læringsmiljøer tilegner sig skriftsproget før skolestarten, og har derigennem bidraget med en vigtig teorigennering:

- Der er flere ligheder end forskelle mellem indlæringen af talesprog og skriftsprog.
- Formidlingsprincipperne i de læsegunstige hjemmemiljøer har flere træk til fælles med modersmålsstøtten end med skolens læseundervisning.
- Børn i førskolealderen kan lære at læse og skrive ved at blive indkultureret i skriftsproget frem for undervist.
- Førskolelæserne anvender og lærer skriftsprogets højere og lavere funktioner på samme tid og ikke sekventielt.
- Ordlæsning og ordskrivning er begge både en analyseproces og en synteseproces.
- Børn fra en svensk daginstitution der integrerer skriftsproget i de daglige aktiviteter, har vist et stærkt reduceret behov for specialundervisning i skolen.

UNDERVISNINGEN: TO VEJE

Modsætningen til indkulturering er undervisning forstået som et voksenplanlagt og voksenstyret indlæringsforløb. Hvis der undervises efter lydmetoden, trænes sproglige delkomponenter (talte eller skrevne) i isolerede, pædagogisk tilrettelagte aktiviteter der er organiseret med lingvistiske delmål i en fremadskridende progression. I den forberedende

læse- og skriveundervisning organiseres sådanne undervisningsaktiviteter som 'sproglege', og de menes at være *forudsætningen* for den første egentlige læsning og skrivning (Elbro 2001: 96 ff.). Altså en nødvendig betingelse. Men så må man jo undre sig over hvordan de førskolelæsere der ikke har fået den samme form for undervisning, har lært at læse. Forklaringen er at vi her har at gøre med en *antagelse* og ikke en nødvendig forudsætning i egentlig forstand.

Det er naturligvis en fordel for børn der i skolen bliver undervist efter lydmetoden, på forhånd at være trænet i fonologisk opmærksomhed, for så er de jo allerede fortrolige med det grundlag denne undervisning bygger på. Og så kan det jo heller ikke undre at de får et bedre udbytte af undervisningen end børn der ikke har været tilsvarende trænet! Men dét er jo ikke det samme som at læseundervisningen ikke kunne bygge på et andet princip der ikke forudsætter en forudgående træning i sproglige delkomponenter. Det er i andre sammenhænge almindeligt anerkendt at børn har lettere ved at gå fra det konkrete (her skrevne ord og betydning) til det abstrakte (her bogstaver og enkeltlyde) end omvendt. Men i den danske læseundervisning mener man at det er nødvendigt at gå den modsatte vej på trods af de mange dokumenterede tilfælde i den etnografiske forskning hvor førskolelæsere har lært at læse uden først at være blevet undervist i fonologisk opmærksomhed.

I New Zealand er man gået andre veje. Her har undervisningsministeriet valgt at lytte til forskere der anbefaler kommunikationsmetoden frem for lydvejen som indfaldsvinkel til den første læseundervisning. En forsker som Kenneth S. Goodman har således stor gennemslagskraft (Goodman 1986 og 1993), og hans tanker om *whole language* præger læseundervisningen og de centralt producerede materialer. Set fra denne position finder man det helt naturligt og nyttigt at sammenligne den første læse- og skrivetilegnelse med modersmålssituationen (New Zealand MOE 1997: 10), og man har systematiseret udviklingsfaserne i moder-barn læsesituationen og overført dem til klasseværelset med en model hvor det er læreren der er den aktive læser i de første stadier (*Reading aloud*) for gradvis at lade først gruppen overtage dele af læsningen (*Shared reading*) og efterhånden de enkelte børn (*Guided reading* og *Independant reading*) (ibid: 69). Det er en meget direkte og konkret anvendelse af princippet i talesprogsstøtten hvor det tilsvarende er de voksne der taler,

og barnet der efterhånden hænger på. I de internationale læseundersøgelser har New Zealand ligget blandt de højest placerede lande.

EKSPERIMENT- OG TESTBASERET LÆSEFORSKNING

Forskere der mener at indlæring af skriftsprog (læse og skrive) kræver planmæssig undervisning, vil overvejende fokusere på læseundervisning i skolen og typisk undersøge betydningen af undervisning i sprogets lydside. Og så vil de fastlægge alle detaljer ud fra det naturvidenskabelige ideal om at have mest mulig kontrol med flest mulige variable i forsøget.

Et eksempel på en sådan undersøgelse er 'Bornholmerundersøgelsen' (Elbro 2001: 102, Lundberg et al. 1988). Her sammenlignede man over 200 børn på Bornholm som i børnehaveklassen gennem sproglege var blevet trænet i fonembevidsthed, med en kontrolgruppe i Jylland der ikke havde fået denne træning. Alle andre faktorer blev forsøgt holdt ens, mens sprogforskelle mellem bornholmske og jyske børn ikke blev tillagt betydning. Ud fra denne metode fastslog man at der var en stærk sammenhæng mellem forskelle i læsepræstationer og graden af børnenes fonembevidsthed. Både de lavest præsterende og forsøgsgruppen som helhed scorede bedre i ordlæseprøver end kontrolgruppen.

Hvis det nu konkluderes efter flere lignende forsøg også i andre lande med tilsvarende resultater at træning i fonemisk opmærksomhed er en vigtig forudsætning for at opnå de bedste læseresultater (Elbro 2001: 103), bliver dette udmøntet i pædagogisk praksis som undervisning efter de samme retningslinjer som i forsøgene. For mig at se er det i dette tilfælde problematisk at slutte så direkte fra forskning til pædagogik. Ved hver gang at vælge skolen som ramme om hele forsøget har man implicit meldt ud at læsning kun kan læres gennem undervisning. Når man så endvidere anbefaler et bestemt indhold i den 'forebyggende undervisning', har man yderligere understreget denne antagelses tilsyneladende gyldighed. Så ikke bare har man på forhånd lagt sig fast på at den første læsning nu engang foregår inden for rammerne af formel undervisning. Man har også skabt en forestilling om hvordan indholdet i denne undervisning bør være. Og som det alvorligste ligger det snublende nær at udlægge forsøgsresultaterne og den heraf afledte pædagogiske fremgangsmåde som belæg for grundantagelsen om læseundervisningens nødven-

dighed. Men det er naturligvis et cirkelbevis eftersom man jo ikke har afprøvet andre fremgangsmåder end undervisning.

Hertil kommer at forskerne på forhånd selv har udtænkt de mulige undervisningsmetoder som de gennem eksperimentelle studier afprøver effekten af. Med det giver jo kun den relative oplysning at forskernes metode 1 var bedre end forskernes metode 2 målt med forskernes egen målestok. Og hvis metode 1 derefter bliver lanceret på det læsepædagogiske marked som den dokumenteret bedste metode og vinder stor udbredelse, vil en række andre pædagogiske muligheder blive skubbet i baggrunden eller glemt fordi de ikke inddrages i forskningsfeltet og derfor ikke får den samme omtale og bevågenhed som de metoder forskerne selv lancerer som veldokumenterede.

Hvis læseforskere tilrettelægger deres forskning ud fra deres egne forhåndsantagelser om hvad der hjælper børn bedst, bliver det vanskeligt at nå frem til andre konklusioner end de allerede kendte. Som når det fremhæves at mere end 1300 internationale forsøg har vist at lydmetoden er den bedste undervisningsform i de første skoleår (Elbro 2001: 103). Det er i dag for længst fastslået at årsagssammenhængen kan gå to veje, og at opmærksomheden mod sprogets enkeltlyde lige så vel kan være en *følge* af den første læsning og skrivning, som noget der skal gå forud og være trænet *før* den egentlige læseundervisning. Og som Sulzby's og andres forskning viser, er det naturligt for børn der selv administrerer deres brug af skriftsproget, at beskæftige sig med skriftsprogets lavere og højere funktioner på samme tid fordi en meningsfuld brug af skriften nødvendiggør brugen af begge disse niveauer. Den erfaring peger mod andre strategier i begynderundervisningen end en sekventiel indføring i skriftens funktioner startende med bogstaver og lyde.

PÆDAGOGISKE PERSPEKTIVER

Den sekventielle tilgang medfører at læsning og skrivning det første år ofte bliver sammenlignet med at stå på ski eller spille klaver. Så lyder argumentet at det er nødvendigt at træne fonologisk opmærksomhed og øve læsning af isolerede enkeltord og nonsensord for at træne det alfabetiske princip, *ligesom* det er nødvendigt at øve skalaer for at lære at spille klaver, og træne knæbøjninger og balance når man skal lære at stå

på ski. Men dén analogi finder jeg helt uholdbar. Sprog kan ikke uden videre sammenlignes med at cykle, svømme eller spille fodbold. Her er træning i delfærdigheder uden tvivl relevante og nyttige. Men når vi har med sprog at gøre, består 'træningen' i den dagligt tilbagevendende brug af sproget i autentisk kommunikation inden for rammerne af en meningsfuld kontekst i ægte livssituationer. Og det gælder ikke kun tale-sproget. Førskolelæserne har for de flestes vedkommende tilsvarende hjemme fået demonstreret brugen af skriftsproget i situationer og sammenhænge hvor forældrene og barnet følte det meningsfuldt og naturligt at skrive eller læse.

Vi lever i dag i et højt udviklet skriftsamfund hvor det er blevet en social overlevelsesbetingelse at kunne læse og skrive funktionelt, og hvor skriftsproget er en integreret del af alle funktioner i dagligdagen og samfundslivet. Men alligevel opfører vi os fortsat som om vi befandt os i 1700-tallet hvor det store flertal af befolkningen let kunne klare dagligdagen uden at læse og skrive, og hvor skolen måtte være det sted skriftsproget bredte sig videre ud i samfundet fra fordi det kun var administrationen og kirken der for alvor benyttede sig af skriftsproget. Men selv om vi i dag lever i en overflod af bøger og blade og er omgivet af skriftsprog fra morgen til aften, er det fortsat skolen der har eneansvaret for skriftsprogsopdragelsen som anses for et ekspertanliggende kun særligt sagkyndige har forstand på. Og så afstår mange forældre, bedsteforældre, ældre søskende og pædagoger selvfølgelig fra at rette barnets opmærksomhed mod skriftsproget som de ellers gør det mod så mange andre fænomener i omverdenen de finder det værdifuldt og nyttigt at fortælle barnet om. Hvor mange forældre ville mon undlade at fortælle deres barn om dyr i naturen eller om tal? Nej, vel? Det er kun på læse- og skriveområdet vi har givet skolen monopol på vidensformidling.

Det er tankevækkende at uanset de mange pædagogiske tiltag siden 1994 med fonologisk opmærksomhedstræning og 'tidlig indsats' ligger antallet af læsesvage uændret på 18-20 %.³ Så noget kunne tyde på at der må andre initiativer til omkring børnene, end dem skolen for tiden byder på. Måske skulle de mange voksne som barnet er sammen med hver dag hjemme og i institution, opfordres til som noget helt naturligt at inddrage barnet i skriftsproget før skolestarten frem for som nu at overlade hele denne læreproces til skolen. I Öjaby havde den tidlige inddragelse af skriftsproget jo reduceret antallet af børn med behov for specialunder-

visning til nul. Og i klasseværelset kunne man prøve med strategier hvor det ligesom i New Zealand i højere grad var læreren der er modellæser for børnene, ligesom den voksne i modersmålsituationen er modeltaler for det opvoksende barn.

KJELD KJERTMANN

DANMARKS PÆDAGOGISKE UNIVERSITET

Institut for Curriculumforskning

E-mail: kjk@dpu.dk

NOTER

- ¹ Stavemåden *ind*kulturering har jeg forelagt Dansk Sprognævn som har sagt god for den. Grundbetydningen er at barnet føres *ind* i kulturen, og der er ingen etymologisk forbindelse med det latinske præfiks *in-*.
- ² Til forskel fra den traditionelle pædagogiske og psykologiske forsknings eksperiment- og testdata beskriver naturalistiske data 'hvordan børn bærer sig ad i virkelige læse- og skrivesituationer.' (Liberg 1997: 14).
- ³ I 1994 blev den første danske rapport fra den internationale IEA-læseundersøgelse offentliggjort herhjemme, og den vakte uhyre opsigt både i offentligheden og læsepædagogiske kredse (Mejding 1994).

LITTERATUR

- Allen, V.R. (1976): *Language Experience in Communication*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Chomsky, N. (1970): "Phonology and reading". H. Levin & J.P. Williams (eds.): *Basic studies on reading*. New York: Basic Books Inc.
- Chomsky, N. (1974): *Sprog og bevidsthed*. København: Gyldendal.
- Clark, M.M. (1976): *Young Fluent Readers*. London: Heinemann Books.
- Cohen, R. & R. Söderbergh (1999): *Apprendre à lire avant de savoir parler*. Paris: Albin Michel Éducation.
- Crain S. & M. Nakayama (1987): "Structure Dependence in Grammar Formation". *Language* 63(3): 522-543.

- Dalby, M.A., C. Elbro, M. Jansen, T. Krogh & W.P. Christensen (1983): *Bogen om læsning – forudsætninger og status I*. København: Munksgaard og Danmarks Pædagogiske Institut.
- Durkin D. (1966): *Children Who Read Early*. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- Elbro, C. (1995): "Pædagogisk". *Mål & Måle* 18(1): 18-26.
- Elbro, C. (2001): *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal.
- Fillmore, C.J. (1968): "The case for case". Bach, R. T. & E. Harms (eds.): *Universals in Linguistic Theory*. New York. 1-88.
- Goelman, H., A. Oberg & F. Smith (eds.) (1984): *Awakening to Literacy*. London: Heinemann Educational Books.
- Goodman, K.S. (1986): *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Goodman, K.S. (1993): *Phonics Phacts*. Richmond Hill, Ontario: Scholastic Canada Ltd.
- Hansen, E. & J. Lund (1983): *Sæt tryk på. Syntaktisk tryk i dansk*. København: Lærforeningernes Materialeudvalg.
- Hansen, V.R., M. Jansen, J. Lau & O. Robenhagen (1992): *Tidlige læsere*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Hansen M., P. Thomsen & O. Varming (1997): *Psykologisk-pædagogisk ordbog*. København: Samlerens Bogklub.
- Kjertmann, K. (1996): "Naturlig skriftsprogsudvikling". H.G. Jacobsen (red.): *Selskab for Nordisk Filologi, København: Årsberetning 1994-1995*. København: Selskab for Nordisk Filologi.
- Kjertmann, K. (1999): *Skriftsprog og skolestart. En effektundersøgelse i to klasser af sammenhængen mellem førskolepædagogik og læse- og skriveudvikling i skolestarten*. Ph. d.-afhandling. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Kjertmann, K. (2002): *Læsetilegnelse – ikke kun en sag for skolen*. København: Alinea.
- Lance, D. F. (ed.) (1994): *Children's Emergent Literacy. From Research to Practice*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Liberg, C. (1990): *Learning to Read and Write*. Institutionen för lingvistik, Uppsala universitet: Reports from Uppsala University, Linguistics (RUUL) 20.
- Liberg, C. (1997): *Sådan lærer børn at læse og skrive*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Lundberg, I. (1996): *Sprog og læsning – læseprocesser i undervisningen*. 2. udg. København: Munksgaard.

- Lundberg, I., J. Frost, & O.-P. Petersen (1988): "Effects of an intensive program for stimulating phonological awareness in pre-school children". *Reading Research Quarterly*, årg. 33. 263-284.
- Mejdning, J. (1994): *Den grimme ælling og svanerne? – om danske elevers læsefærdigheder*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Morrow, L.M. (2001; 1993): *Literacy Development in the Early Years*. Boston: Allyn & Bacon.
- New Zealand MOE (1997): *Reading for Life. The Learner as a Reader*. Learning Media.
- NIFL (2000): *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read. An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups*. National Institute for Literacy. Department of Education USA. December 2000.
- Smith, F. (1994): *Understanding Reading*. (5th ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Strickland, D.S. & L.M. Morrow (1989): *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Sulzby, E. (1986): "Writing and Reading: Signs of Oral and Written Language Organization in the Young Child". W.H. Teale & E. Sulzby (eds.): *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Sulzby, E. & W.H. Teale (1991): "Emergent Literacy". R. Barr et al. (eds.): *Handbook of Reading Research*, vol. II. New York & London: Longman.
- Sulzby, E., W.H. Teale & G. Kamberelis (1989): "Emergent Writing in the Classroom: Home and School Connections". D.S. Strickland & L.M. Morrow (eds.): *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Söderbergh, R. (1977): *Reading in Early Childhood. A Linguistic Study of a Preschool Child's Gradual Acquisition of Reading Ability*. Washington: Georgetown University Press.
- Söderbergh, R. (1985): "Early Reading with Deaf Children". *Prospects*, XV(1): 77-85.
- Söderbergh, R. (1997): "Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutveckling". R. Söderbergh (red.): *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Söderbergh, R. (2000): "Läsning som språkinläring". G. Gamby (red.): *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 37(4-5). 'Temanummer: Brudflader i læsedebatten'. 400-412.

- Teale, W.H. (1995): "Emergent Literacy". T.L. Harris & R.E. Hodges (eds.): *The Literacy Dictionary*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Teale, W. H. & E. Sulzby (1986): *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Thorsjø, A. (2000): "Skrive- og læseglæde – en sag for småbørn". *Skolestart* 4, april 2000. 16-20.