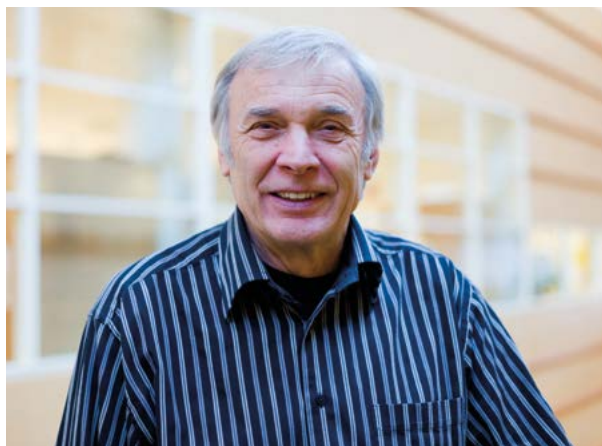


Jørgen Frost og Lis Pøhler

BOGSTAVELIGT TALT: Vi har mere på hjertet!



INDHOLD

Bogstaveligt talt: Den sproglige opmærksomhed, som blev væk . .	2
Bogstaveligt talt: Timing is everything	9
Bogstaveligt talt: Dansen om bogstaverne.	13
Bogstaveligt talt: Om samspillet mellem lærer og elev	18
Bogstaveligt talt: Må ko få øl?	22
Bogstaveligt talt: Ny definition af dysleksi – nye udfordringer? . .	28



DEN SPROGLIGE OPMÆRKSOMHED, SOM BLEV VÆK

Af Jørgen Frost og Lis Pøhler

Da Lis i sin tid blev klasselærer for 1.b, var Bornholmsprojektet lige afsluttet, og kurset »Om sproglig opmærksomhed« blev tilgængeligt (1985). Det var en øjenåbner for en nyuddannet lærer, og den blev et grundlæggende fundament for hendes forståelse af læse- og skriveundervisningen. Stort var chokket derfor, da det på kurser for børnehaveklasseledere i 2024 viste sig, at ingen af deltagerne havde nogen viden om eller kendskab til Bornholmsprojektet og dets banebrydende resultater. Hvordan i alverden kan viden om så vigtigt et forskningsresultat ryge ud med badevandet i løbet af bare en generation? Svaret kræver en nuanceret beskrivelse af fænomenet »sproglig opmærksomhed«. Sproglig opmærksomhed er ikke bare sproglig opmærksomhed, og overgangen mellem dagtilbud og skole er ikke bare en flytning af børn. Der er derfor behov for igen at se nærmere på, hvordan overgangen mellem dagtilbud og skole styrkes.

Når ældre mennesker fortæller om deres skolestart og mødet med læseundervisningen, er det som regel med reference til *Ole Bole* (1927-1955). En på mange måder fremragende læsebog, som var illustreret af Storm P., og som indeholdt både bogstavpræsentationer, skriveøvelser, poesi og prosatekster, og hvor skrivning var med fra start. Undervisningen var på den tid oftest præget af koralæsning, og man fulgtes ad. Lærerne opdagede ikke altid, at nogen havde vanskeligheder med at lære at læse, for koralæsningen slørede billedet af enkeltpræstationer. Specialundervisning var endnu ikke et alment kendt tiltag, selvom det var i de år, at også Hovedstadens Ordblindeskole (1948-2019) blev oprettet med Edith Norrie som leder. Her arbejdede man med fonologisk analyse og læsning, bl.a. med udgangspunkt i Lydhuset, som Norrie var ophavskvinde til (1960).

Det varede dog ikke længe, før indflydelsen fra det store udland gjorde sig gældende også i dansk læsemetodik. Ordbilledmetoden kom i anvendelse mange steder og i flere læsebogssystemer. Og derefter øgedes behovet for en supplerende læseundervisning, fordi man generelt undervurderede betydningen af den fonologiske indsigt.

Specialundervisningen blev efterhånden indført på de fleste skoler, fra 1958 også i folkeskoleloven, og fra 1966 til 1975 kunne man i læreruddannelsen vælge at dygtiggøre sig i specialundervisning som fag. Fra Sverige kom Ulrika Leimars LTG-metode (1978) ind i dansk læseundervisning – desværre blev de gode tanker ikke helt forstået, og mange steder øgedes igen antallet af elever, som ikke lærte sig at læse og skrive til tiden. LTG (Læsning på Talens Grund) blev mange steder blot til en aktivitet, hvor eleverne satte deres



JØRGEN FROST

Professor emeritus ved Universitetet i Oslo. Tidligere lærer, læsekonsulent og skolepsykolog på Bornholm samt seniorrådgiver ved Bredtvet kompetencecenters dysleksiteam i Oslo fra 1994 til 2007. Afhandling, KU (2000): Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren.

Jørgen Frost
Ruglandveien 142,
1359 Eiksmarka
Norge.
E-mail: jorgen.frost@uv.uio.no

egne tekster i et lille trykkeri. Der var masser af tryk-svæerte og praktiske udfordringer knyttet til aktivite-ten. Men arbejdet med først at analysere ordene og omsætte dem til bogstaver, og når ordene er skrevet: danne syntese og samle bogstaverne til ord, der kan siges, blev i praksis ikke prioriteret.

Læsebogssystemerne udviklede sig kvalitativt med tekster, som blev både mere varierede og interessante for eleverne end tidligere. Læseforskningen mente at have kortlagt de vigtigste variable, og det gav større metodisk sikkerhed. Alligevel var der stadig elever, som ikke lærte at læse til tiden. Der var faktisk uac-ceptabelt mange. Den erkendelse var bl.a. med til at sætte gang i Bornholmsprojektet (Lundberg m.fl., 1988; Frost & Lønnegaard, 1995) og senere Køben-havnsprojektet (Petersen & Borstrøm, 1997) som satte fokus på udvikling af den sproglige opmærksomhed hos de 5-6-årige.

Om sproglig opmærksomhed

Lige siden både Bornholmsprojektet og Københavns-projektet viste, at der var en positiv sammenhæng mellem den sproglige opmærk-somhed og læseudviklingen, har der været seriøse drøftelser i mange kommuner om, hvordan man bedst kunne drage nytte af den nye viden. Forskningen – også uden for Danmark – havde vist, hvordan man ved hjælp af legeprægede fælles aktiviteter i

Ved hjælp af legeprægede fælles aktiviteter i børnehaveklassen kunne man sikre en god læseudvikling hos flere børn.

børnehaveklassen kunne sikre en god læseudvikling hos flere børn, end man havde set før. Men egentlig havde en del forskere i Australien, Europa og USA allerede haft deres blik rettet mod ikke bare forholdet mellem den sproglige bevidsthed og læseudviklingen: De var også mere specifikt begyndt at interessere sig for forholdet mellem den sproglige analyse af ord i både skrivning og læsning (se fx Rohl & Tunmer, 1988) og for forholdet mellem skrivning og læsning (se fx Morris & Perney, 1984).

I dag er denne viden blevet suppleret med anden forskning, som har vist, at når børn i dagtilbuddet bliver interesseret i at udforske skrivningen på egne vilkår, udvikler de tidligere deres evne til først at ana-lysere ord og derefter til at læse, hvad de har prøvet at skrive (se fx Hofslundsengen m.fl., 2016).



Figur 1. Christopher har tegnet og skrevet om nogle børn i børnehaveklassen.



LIS PØHLER

Lærer, speciallærer og master i specialpædagogik. Medlem af bestyrelsen i Landsforeningen af Læsepædagoger. Har udgivet bøger om og til den første læse- og skriveundervisning – altid med fokus på en balanceret tilgang til un-dervisningen.

Lis Pøhler
Lerager 11,
2605 Brøndby.
Tlf.: 2521 1505.
E-mail: lis.poehler@gmail.com
Web: www.poehler.dk

Samtidig har hjerneforskning kunnet dokumentere, at når børn både hjemme og i dagtilbud får mange alsidige sproglige impulser, ser man, at nerveforbindelserne styrkes mellem de områder i hjernen, som også har betydning for den skriftsproglige udvikling. Dette gælder også for børn fra familier med dysleksi.

Desuden ser vi i stigende grad, at forskere ikke bare fokuserer på læse- og skriveudvikling hver for sig, men også på det gensidige forhold mellem skrivning og læsning (Graham, 2020). Interventioner, som fx viser effekten af skrivning på tidlige læsefærdigheder (Ray m.fl., 2021), bliver således signaler til forskersamfundet om, at et muligt paradigmeskift kan være på vej – på bekostning af et stærkt fokus på bogstavindlæring i sig selv. Det kan for nogle blive en ny erkendelse med betydning for praksisfeltet: Det vigtigste er ikke bogstaverne i sig selv, men de sproglige forhold, som skaber betingelserne for at udvikle operationel bogstavkundskab.

Den sproglige opmærksomhed, som blev væk

I 80'erne blev man, som allerede nævnt, i forskningen klar over betydningen af den sproglige opmærksomhed, og det varede ikke længe, før denne kundskab spredte sig over hele landet. Forskningen kunne dokumentere, at elever, som deltog i strukturerede sproglige aktiviteter før læsestarten, fik en bedre læsestart. Mange lærere – heriblandt også Lis – oplevede dette i deres praksis. Men problemet var, at selv om forskningen tydeligt havde vist, hvor stor betydning den sproglige opmærksomhed og brugen af sproglege havde for de 5-6-årige, så formede udviklingen i klasserne sig på den måde, at sproglegene i vid udstrækning blev gennemført, uden at dette påvirkede det øvrige indhold i begynderundervisningen i læsning. Fundamentet fulgte stadig rækkefølgen: tale-læse-skrive, og der blev stadig brugt meget undervisningstid på selve bogstavgennemgangen, hvor børnene skulle finde, vise, huske, klippe, forme, bage og smage bogstaverne – og selvfølgelig også kunne bogstavsangen. Praksis adskilte på denne måde sproglegene fra bogstavlæringen. Og her svigtede forskningen nok også lærerne, for der blev ikke sat yderligere fokus på forholdet mellem sproglege, bogstavgennemgang, skrivning og læsning.

Denne udvikling har i praksis betydet, at forskningen egentlig ikke har kunnet sige andet, end at 'det

var fornuftigt' at benytte sproglege som en støtte til en helt traditionel begyndermetodik. Det, forskningen *ikke* gjorde, var at gå yderligere i dybden for at klarlægge mere præcist, hvordan den sproglige opmærksomhed og bogstavkundskaben interagerer. Forskerne brugte og bruger viden om elevernes bogstavkundskab (benævnelse og genkendelse), når fx sproglegenes effekt på læseudviklingen skal måles. Men der

blev og bliver stadig ikke taget højde for, om den bogstavkundskab, som blev målt, også indeholder sproglig bevidsthed eller ikke. Dette er uheldigt, for det er ikke bogstaverne i sig selv, man læser med, men deri-

mod den sprogkundskab, som bogstaverne repræsenterer i skrivning og læsning.

Man kan ikke forvente, at børnene af sig selv overfører erfaringer fra sproglegene til bogstavkundskaben og dermed til læsning. Her må læreren på banen og bevidst arbejde med, at børnene integrerer deres sproglige bevidsthed i bogstavkundskaben og udvikler evne til segmentering i skrivning og lydsammenkobling i læsning, som basis for operationelle strategier.

Der har været meget få forskere, som har interesseret sig for forholdet mellem på den ene side den sproglige analyse, som udvikles gennem dele af sproglegene, og på den anden side henholdsvis læsning og skrivning. Først i dag ved vi, at det er den sproglige analyse i sproglegene, som giver *direkte* støtte til den tidlige spontane skrivelyst, og som derfor bliver indgangen til skriftsproget og læsefærdigheden. Det er ikke den systematiske gennemgang af alle bogstaverne.

Resultatet har derfor været, at det stærke fokus på bogstaverne som den vigtigste indgang til læseundervisningen fortsatte uforandret. Derfor er sproglig bevidsthed blevet ét tema, og bogstavlæring et andet. Den almindelige lærer har ikke haft grund til at ændre sin undervisning, for læsebogssystemernes meto- diske opbygning blev jo bakket op af forskning, som slet ikke havde fokuseret på denne dybere problemstilling. Sproglegene fik derfor mest karakter af underholdning og variation. De blev ikke en integreret

Det er den sproglige analyse i sproglegene, som giver direkte støtte til den tidlige spontane skrivelyst.

del af undervisningen, og netop derfor blev sproglegene heller ikke nødvendigvis til gavn for alle eleverne. Alt for mange falder stadig fra.

Hvis vi ikke ændrer retning ...

... så ender vi som bekendt dér, hvor vi er på vej hen! Og vi ved, at vi ikke er på rette kurs. Læseundersøgelse på læseundersøgelse gennem de seneste ca. 40 år har desværre vist, at såvel elevernes læsekompetencer som deres læseglæde er – om ikke i frit fald – så i hvert fald støt og roligt for nedadgående.

Hvis vi skal ændre på dette, så må vi helt enkelt ned i sprogets substans og begynde med at acceptere, at talesproget er udgangspunktet for alle alfabetiske skriftsprog. Det betyder helt konkret, at det er den sproglige analyse af ord i talesproget, som bliver indgangen til forståelse af skriftsprogets væsen. Barnet skal erfare, hvordan de talte ords lyde kobles til bogstaverne og kodes til ord i skrift. Derfor bliver det helt naturligt skrivningen, som bliver udgangspunktet for læseundervisningen, og ikke bogstavindlæring og læseøvelser. Det kan synes logisk, at man skal starte med bogstaverne, som det enkleste. Men det er at starte i den gale ende, hvis man ønsker, at barnet skal kunne se logikken fra starten: fra at tale til at skrive og fra sproglyd til bogstav.

For at opnå dette kan og skal bogstaverne naturligvis gøres let tilgængelige for børnene, fx i form af tavler, som viser bogstavet kombineret med et billede af noget, som børnene må forventes at kende, og som starter med bogstavets standardudtale (lyd). I og med at skrivningen er udgangspunktet, så lærer børnene det væsentlige om, hvad bogstaver er, *mens* de skriver: Bogstaver er og bliver »kun« en repræsentation af sproglyd. Og det er faktisk også alt, hvad børnene har brug for at vide for at komme i gang og forstå systemet.

Bogstaver er og bliver »kun« en repræsentation af sproglyd.

Bogstaverne bliver på den måde både funktionelle og operative fra start, og de behøver ikke indgå i et metodisk program med store krav til hukommelse og elementtænkning og dertil hørende træning. Tværtimod: »Kan du skrive – kan du læse«; fordi analyse og syntese er gensidigt forbundne, og fordi analysen er enklest at lære.

Dermed bliver den klassiske bogstavgenngang overflødig. Den frivillige undervisningstid kan med fordel benyttes til at rette opmærksomheden mod selve skrivningen af bogstaverne, for ellers skriver

»Kan du skrive – kan du læse.«

børnene bogstaverne på ukonventionelle måder, hvilket ofte hæmmer dem i udviklingen af letlæselig, sammenhængende og flydende håndskrift.

Sådan kan vi ændre retning

Vi har indtil nu ikke været dygtige nok til at gennemskue og fremlægge dette, men nu, hvor vi har fat om nældens rod, forekommer det os at være stadig mere indlysende og relativt let overførbart til den daglige praksis. Det starter med sproglegene, men så snart børnene begynder at analysere (smage på) ord i legeprogrammet, kan pædagogen eller læreren introducere bogstavrækken med støttebilleder: i starten typisk med udgangspunkt i aktiviteter med børnenes navne, men snart efter suppleret med den private, spontane skrivning, som nogle børn hurtigt begynder med. Og skrivningen smitter! Når først der er nogen, som begynder at spontanskrive, så vil de næste hurtigt følge efter.

På denne måde bliver begynderundervisningen både mere inspirerende og mere meningsfuld for børnene, og det forebyggende arbejde bliver pludselig en del af en helt vanlig praksis og på mange niveauer. Alle børn følger denne arbejdsmåde og vokser med hinanden som observatører (Frost, 2020). Kvalitet og tempo kan være forskellige, men alle kommer i gang på en positiv måde. Når der fortsat arbejdes med sproglege, så styrkes den analytiske sikkerhed. Der ved forbedres kvaliteten i skrivningen, bogstavsikkerheden øges, og det, som skrives, kan læses, hvorved læsefærdigheden også styrkes.

Det teoretiske grundlag

Det vigtige i ovenstående metodiske fremstilling er, at når man arbejder på denne måde, bliver de centrale



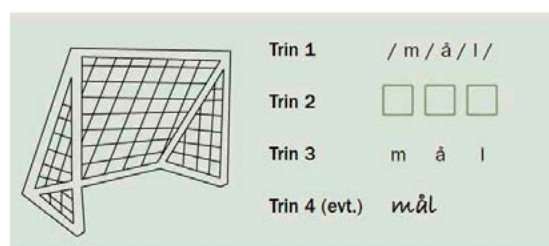
Figur 2. Elennor har tegnet og fortalt om koalabjørnen, som lever alene i træerne. Den lever af eukalyptus.

sproglige færdigheder, som indgår i skrivning og læsning, integreret. Den sproglige analyse og bogstavkundskaben kommer i et tæt og logisk samspil, som samtidig åbner for syntesedannelse og dermed læsefærdighed og forståelse, fordi indholdet er kendt. Arbejdet med afkodning og forståelse vil således gensidigt styrke hinanden. Og for læreren bliver elevens arbejdsmåder pludselig synlige og helt åbne for mediering af de respektive strategier, som eleven er i færd med at udvikle. Derved har vi åbnet døren for, at læreren effektivt kan støtte eleverne i at udvikle netop de arbejdsmåder, som bedst sætter dem i stand til at erobre skriftsproget. Det er med andre ord døren til det forebyggende arbejde, som nu står på vid gab.

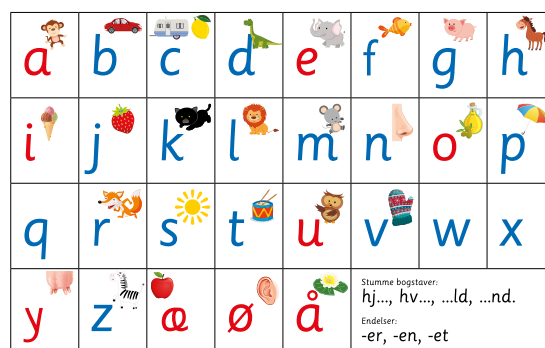
Det er døren til det forebyggende arbejde, som nu står på vid gab.

For at tydeliggøre den grundlæggende forskel mellem det at tage udgangspunkt i henholdsvis bogstav-læring eller tage udgangspunkt i sproglig segmentering ledsaget af skrivning, kan det måske være nyttigt at se nærmere på Vygotskys skelen mellem 'tool' (redskab) og 'sign' (tegn), når det gælder pædagogisk opfølgning af den første skriftsprogsstimulering (Bak-hurst, 2007). Et 'redskab' hos Vygotsky betegner en støtte til eleven for at kunne gennemføre en psykologisk eller en kognitiv proces, og som desuden kan støttes ved mediering. Det vil sige, at 'redskabet' og den aktuelle læringsproces har fælles træk. Et redskab til støtte for at kunne mediere den sproglige analyse kan være brug af konkrete genstande. Det betyder, at der bliver kongruens mellem læsning som en sprogproces og det hjælpemiddel og den arbejdsmåde, som skal støtte eleven i at gennemføre segmenteringen. Et eksempel på, hvordan papbrikker kan være et redskab i undervisningen, hvor læreren giver støtte til eleven i gennemførelse af fonologisk analyse og syntese (mediering), ses i fig. 3.

Et 'tegn' (sign) er hos Vygotsky ikke i sig selv knyttet til en bestemt læringsudfordring, men kan ses som



Figur 3. Et eksempel på brug af redskaber (her: papbrikker) i forbindelse med undervisning i fonologisk analyse til de yngste elever (Frost, 2020, s. 55).



Figur 4. Et eksempel på støtte i form af tegninger, der viser ord med bogstavet som forlyd (Skar et al., 2021).

et generelt hjælpemiddel, der benyttes til at organisere, systematisere og repræsentere. Det kan være symbolsystemer som tal og bogstaver. Støtte i forhold til at lære tegn som symboler vil derfor ligge uden for det, som eleven konkret udfordres af for at kunne skrive og læse. Det begrænser værdien af at arbejde med bogstaver isoleret. På samme måde bliver støtte til at lære bogstavnavne heller ikke en direkte støtte for at kunne gennemføre analyse og syntese.

I fig. 4 er vist, hvordan eleven kan finde støtte i at lære at koble bogstavlyd til det rigtige bogstav. Tavlen kan støtte eleven under den spontane skrivning, når eleven har analyseret lyde i et ord, som han/hun vil skrive, og vil finde de tilsvarende bogstavtegn.

Det betyder samlet, at mediering i forbindelse med at lære bogstaver ikke fungerer ved genkendelse og benævnelse. Først når bogstaverne gives lyd og knyttes til analyse- og synteseprocesserne, kan medieringens potentiale udnyttes pædagogisk, når eleven vil skrive eller læse – og har brug for hjælp. Tavlen i fig. 4 er desuden et eksempel på støtte i forhold til at identificere bogstaver. Eleven vil skrive 'Birk', som er en kammerat, han har tegnet. Nu skal han så analysere sig frem til forlyden i navnet ved at udtale navnet langsomt. Her kan læreren give støtte og mediere 'b'-lyden /b/ frem – sammen med eleven. Derefter skal eleven finde et ord på tavlen, som også begynder med /b/, og han finder tegningen af ordet 'bil'; han ser det skrevne 'b' og kan nu skrive det på sit papir.

Man kan også mediere i phonics-programmer, hvor man har særlige programmer for at træne lydering og analyse systematisk. Men det kan også som vist i eksemplet herover ses, når eleven prøver at »smage på« ord, som eleven vil skrive. I begge tilfælde kan læreren gå i samarbejde med eleven og støtte, både når eleven prøver at segmentere et ord, og når eleven prøver at danne syntese af bogstavlyde. I begge tilfælde står sproget midt i processen. En ulempe

ved de systematiske phonics-programmer er, at de ofte kan blive lidt tekniske og frigjort fra mening. Ved spontanskrivning er det meningen, som er selve udgangspunktet.

To typer af læringsprocesser

At lære at segmentere ord og at lære bogstavers navn og lyd repræsenterer med denne viden som udgangspunkt to slags læringsprocesser. Den første kan støttes ved mediering, det kan den anden ikke. Den sidste kan støttes gennem husketeknikker, det kan den første ikke. Bogstavet får sin tilknytning til sproget og meningen via det specifikke sproglige arbejde, som hjernen må lære sig at udføre og knytte til lyd, bogstaver, ord og tekst. Gensidigheden i forholdet mellem den sproganalytiske proces og de sproglige symboler må derfor etableres ved mediering af primært den sproglige proces og blive et selvstændigt kognitivt læringsystem, hvor bogstaverne er den ydre skal og sproget er kernen (Share & Stanovich, 1995).

Her har forskerne forskellige veje at anbefale som metodisk udgangspunkt: segmentering af ord i lyd (analyse) og lydsammenkobling (syntese) til ord, tekst og mening. Når nogle elever ikke lærer sig at læse som andre på samme alder, har det typisk sammenhæng med, at de sproglige analyse- og syntese-processer ikke supplerer hinanden, ikke kommer i gang eller forsinkes. Det er derfor også disse processer, det forebyggende arbejde må rettes mod. En balanceret fremgangsmåde må således balancere mellem det at lære segmentering og det at knytte sproglyde til symboler ved skrivning og læsning. Og meningen med det hele bliver derfor at overføre talesproget til et symbolsprog (ved at skrive), som derefter kan tolkes tilbage til talesproget (ved at læse). Når børn skal lære at kunne være med i dette, bør udgangspunktet derfor tages i den talesproglige analyse, så de fra starten får erfaring med arbejdsmåderne og helst med egne ord, så det er budskabet i det, barnet skriver, og meningen i det, barnet læser, som hele tiden er i fokus.

En (vild?) vision

Med dette lille faglige overblik (og tilbageblik), som er godt dokumenteret internationalt, er det enkelt at slutte, at kvalitet i overgangen mellem dagtilbuddet

og skolen har meget stor betydning for børns videre udvikling. Vi er ikke rigtig nået i land i Danmark, når det gælder den gode overgang mellem dagtilbud og skole (Lohmann & Bjerg, 2023). Mange har prøvet, og mange har udviklet gode løsninger, som i hvert fald har fungeret i nogle år, men der findes ikke nogen officiel og permanent god løsning på de iboende problemer i overgangen mellem dagtilbud og skole: Dagtilbuddet har ikke patent på at udvikle børnenes personlige og sociale kompetencer, og skolen har ikke patent på at udvikle de faglige kompetencer.

Et af problemerne er, at det drejer sig om to faggrupper, som skal finde sammen. Bølgerne kan gå højt, når man skal diskutere indhold i en overgangsordning. Lidt firkantet sagt: Dagtilbuddet vil give muligheder og se hele barnet, mens skolen vil uddanne. Dette er naturligvis alt for enkelt udtrykt, men de grundlæggende holdninger er ofte meget forskellige. Dette bør dog ikke være en trussel mod en god overgangsordning, hvor målet er at sikre kvalitet for alle børn. Tværtimod skulle dette være en udfordring til at forsøge at skabe en bedre sammenhæng fra første dag – i fællesskab. På det emotionelle område har forskere fundet, at børn, som før skolestart har vanskeligt ved at styre deres impulser, og som i sociale sammenhænge ofte får problemer, også tit får vanskeligheder, når de kommer i skole. Modsat ser man, at børn, som før skolestart er gode til at omgås andre, styre deres opmærksomhed og til at fokusere, som regel klarer sig bedre i deres skoleforløb, både socialt, emotionelt og fagligt (Rimm-Kaufman m.fl., 2005).

Som det er nu, har de fleste skoler en besøgsordning, så de ældste børn i dagtilbuddet kommer på besøg på skolen for at blive kendt med de rammer, de skal ind i snart. Nogle har etableret en slags oppe-/nedeordning, hvor personalet fra dagtilbud og skole bytter plads i korte perioder. Det sikrer i nogen grad trygheden under overgangen, men det er ingen tilfredsstillende løsning totalt set, fordi det er kortvarigt og ofte får tilfældighedens præg.

Målet for en overgang må være at skabe pædagogisk sammenhæng i det hverdagslige møde mellem børn og mellem børn og voksne. Hvis man skal opnå det, må man gribe overgangen mere fundamentalt an. Vi må finde en anden model for dette.

En overgangsordning kunne etableres som en selvstændig enhed og derfor hverken være dagtilbud eller skole. Den bør bestå af lige dele pædagoger og lærere og have en to-lærer-/pædagogordning, som kan sikre en individuel kontakt og støtte til det enkelte barn. Ordningen vil med fordel kunne være toårig, hvor forløbet rettes mod de 5-7-årige. Det betyder, at bør-

Den nuværende børnehaveklasse og den nuværende 1. klasse sam-tænkes i en pædagogisk og didaktisk enhed.

nene indskrives i ordningen, når de er 5 år, som vi kender det fra skolestart i dag, men så først starter i »den rigtige« skole fra nuværende 2. klasse – eller sagt med andre ord: Den nuværende børnehaveklasse og den nuværende 1. klasse samtænkes i en pædagogisk og didaktisk enhed. I den bedste af alle verdner bør den toårige periode dække det sidste halve år i dagtilbuddet, hele børnehaveklassen og den første halvdel af 1. klasse. Herefter kan børnene gradvist »udsluses« til den egentlige skole, som så starter i 2. klasse.

Broen – har egen læreplan ... og personalet har efteruddannelse, som gør dem til eksperter i netop disse to vigtige år af børnenes liv.

Det nye er, at disse to år tilrettelægges i et nært samarbejde mellem pædagoger og lærere som en selvstændig organisatorisk enhed. Enheden – som vi kunne fristes til at kalde Broen – har egen læreplan, som bliver udformet på basis af al den forskning, som internationalt har interesseret sig for netop de forhold, som har særlig betydning for, hvordan 5-7-årige børn lykkes i overgangen til skolen. Personalet har efteruddannelse, som bygger oven på hhv. pædagog- og læreruddannelsen, og som gør dem til eksperter i netop disse to vigtige år af børnenes liv. De voksne, som arbejder i Broen, skal nemlig være eksperter på både de sociale, emotionelle og faglige aspekter af de 5-7-åriges liv (Frost & Pøhler, under udarbejdelse).

REFERENCER I UDVALG

En fuldstændig referenceliste kan fås ved henvendelse til forfatterne.

Bakhurst, D. (2007). Vygotsky's Demons. I: H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (red.): Vygotsky. Cambridge University Press.

Frost, J. (2002). *Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren.* Dansk psykologisk Forlag.

Frost, J. (2020). Mærk sproget – Skriv og læs! Forlaget Pøhler.

Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(81), 535-544.

Hofslundsengen, H., Hagtvæt, B.E. & Gustafsson, J.F. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing*, 25, 4-32.

Lohmann, Nanna & Bjerg, Helle (2023). Debat: Børn i indskolingen skal møde sammenhæng fra første dag. *Skolemonitor*, 18. maj 2023.

Lundberg, L., Frost, J. & Petersen, O.P. (1988). Effects of an Extensive program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.

Morris, D. & Perney, J. (1984). Developmental spelling as a predictor of first-grade reading achievement. *The Elementary School Journal*, 84, 441-457.

Ray, K., Dally, K., Colyvas, K. & Lane, A.E. (2021). The effects of a whole-class kindergarten handwriting intervention on early reading skills. *Reading Research Quarterly*, 56(81), 193-207.

Rimm-Kaufman, S.E., La Paro, K.M., Downer, J.T. & Pianta, R.C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105(4), 377-394.

Rohl, M. & Tunmer, W.E. (1988). Phonemic segmentation skill and spelling acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 9, 335-350.

Share, D.L. & Stanovich, K.E. (1995). Cognitive processes in early reading development. *Issues in Education*, 1-58.

Redaktion: Kristoffer Wiedemann

Kære Jørgen Frost

Landsforeningen af Læsepædagoger ønsker dig hjertelig til lykke med de 80 år. Du har gennem årene bidraget både med rigtig mange artikler i bladet og med indlæg på Munkebjergkonferencerne. Dine bidrag har altid været præget af din store faglige viden, dit stærke engagement i børnenes ve og vel og dit budskab om udvikling af en respektfuld tilgang til undervisningen ikke mindst af de børn, som har haft mest behov for støtte og forståelse.

På vegne af foreningens bestyrelse
Thomas Ais Christensen
formand

BOGSTAVELIGT TALT: "TIMING IS EVERYTHING"

Af Jørgen Frost og Lis Pøhler

Et afgørende punkt for motivation og strategiudvikling ved tilegnelse af skrive- og læsefærdighed, er lige netop dér, hvor barnet oplever, at semantikken kobles til symboler via de analytisk-syntetiske sprogprocesser. Det er en genuin aha-oplevelse, hvor barnet i ét nu har set, hvordan indhold og teknik fungerer sammen og på den måde opdager, hvordan skrivning og læsning opstår. Det giver lyst og energi til at involvere sig yderligere i at ville udtrykke sig med personligt motiveret skrivning, som derefter med stolthed kan læses for sig selv og andre.

I denne artikel har vi valgt at fokusere på selve timingen, altså de øjeblikke, hvor teknik og indhold smelter sammen i barnets bestræbelser for at meddele sig skriftlig og jeg-orienteret eller for at fange et smart reklameskilt på vejen med bussen. Teknisk set, bliver det mødet mellem det formelle, det funktionelle og det indholdsmæssige. Fra dette læringsmæssige fixpunkt begynder barnet at opleve noget helt nyt og personligt: JEG skriver noget! Har du set? Og JEG kan læse det! Hør nu!

I en traditionel undervisning med start i formel bogstavgennemgang kan det vare længe, før alle børn oplever denne timing mellem teknik (formel bogstavkundskab) og mening (oplevelse og semantik). Det er, fordi semantikken ikke nødvendigvis er til stede i en formel bogstavmetodik, som jo ikke rummer skrivningens og læsningens væsen. Men når aha-oplevelsen indfinder sig, går udviklingen erfaringsmæssigt stærkt, især for de allerede (og næsten) parate børn, som derfra får ekstra fart i udviklingen. For de børn, som ikke oplever nogen timing, går det ikke stærkt. Men det kan gå fremad, hvis læreren fokuserer på at sikre de enkelte børns oplevelse af timing under enkle forhold: "Læs efter mig!" – "Læs sammen med mig!" Herfra udgår motivation og læring, når barnet først har oplevet og er begyndt at forstå det.

Når man arbejder med at lære børn at skrive og læse, må man derfor fokusere bevidst på også at støtte barnet *direkte* i at gennemskue systemet via en guided strategy, som giver barnet oplevelsen

af, at netop nu og i netop denne situation forstår han/hun, hvad man skal gøre, når man skal skrive og læse. Jo mere usikkert barnet fremtræder, desto stærkere må den jeg-orienterede, medierende tilpasning fra læreren blive, for at barnet kan opleve timingen. Bogstavkendskab gør i sig selv ikke dette, fordi den indeholder kun en teknisk information, men ikke den sproganalytiske indsigt midt i det semantiske felt, hvor begge faktorer skal være til stede, for at det kan lade sig gøre at spille op til dette i undervisningen af de yngste skolebørn (Frost & Pøhler, 2024).

Når læsefærdigheden så småt begynder at vise sig, bliver pointen, at læreren tydeligt må demonstrere, at når man læser, så læser man ikke bare de enkelte ord: Når man læser, har man den foregående sætnings indhold med sig og udbygger på den måde hele tiden sin forståelse af den aktuelle tekst. Dette 'forståelsesmæssige bygningsværk' finder sted under al læsning af sammenhængende tekst, og giver på den ene side forståelse af det, man lige nu læser og forventninger til det, som kommer. Ved at være bevidst om dette, kan man understøtte læseforståelsen fra starten (Oralova m.fl., 2025).

Læreren må derfor modellere arbejdsmåden helt konkret og på den ene side opbygge forståelse og på den anden side langsomt så at sige trække børnene med ind i at fokusere på de grundlæggende sproganalytiske strategier, netop med sigte på, at de skal opleve fixpunktet, hvor afkodning og forståelse går op i en højere enhed.

Forarbejdet består derfor dels af at snakke med børnene om tekstindhold i tekster, som læreren læser højt for klassen. På den anden side består arbejdet i at udnytte erfaringerne fra sproglegene optimalt, så de afsnit, som omhandler især lege med rim og ordanalyser, får meget tid både med gentagelser og variationer, således at alle børn opbygger fortrolighed med at lege sig ind i sproget og lærer at kunne bevæge sig frit imellem indhold og form og derefter skrive sig ind i læsningen.

Sprogbaseret strategi

Det gode sprogarbejde består derfor af fælles højt-læsning med samtaler og efterbearbejdning, hvor fortællingerne lever videre i de universer, som børnene selv skaber i tegninger og tekst, alene eller sammen med andre (Frost og Pøhler, 2020; 2024).

På et tidspunkt vil de blive inspireret til ikke bare at efterbearbejde, men også til at deltage aktivt i fælles historieskrivning, hvor læreren er ordstyrer og skribent på tavle, flipover eller elektronisk tavle, så alle kan deltage dialogisk med læreren. Hvis muligt, så anvend små flipovere til denne tekstskrivning. Fordelen ved flipoveren er, at teksten bliver stående, sådan som den blev skrevet, den dag den blev udarbejdet, og at teksterne på flipoveren efterfølgende kan anvendes som læsetekster i frikvarterer og timer.

I starten produceres korte fortællinger om fælles oplevelser eller korte fagtekster om et tema, som klassen har arbejdet med. Efterhånden vil ideer til nye tekster dukke op blandt børnene. Pointen er, at læreren er den, som styrer og skriver, men at dette foregår i dialog med gruppen med mange spørgsmål og drøftelser om alt fra at 'smage' på ord, skrivning af bogstaver til stavning (lydering) og læsning. Samlet set bliver dette til en præsentation af, *hvordan* man sammen med andre digter, formulerer, analyserer, bogstaverer og skriver en tekst. Når teksten er skrevet, får børnene en kopi af den fælles historie med plads til at tegne, og som sættes ind i en særlig mappe, som bliver klassens egen læsebog. Her kan klassen så arbejde

videre med tekster efter behov og lyst. Måske skal der suppleres med tegning og mere tekst. Måske skal teksten klippes i stykker og bruges som Pusle-historie (Frost, 2003).



Figur 1 En tosset tusch er et redskab til samtale om de fejl, børnene laver.

Hvis læreren i disse fællessamtaler vil have fokus på et særligt aspekt, som fx at man skriver fra venstre til højre og oppefra og ned, at der er afstand mellem ordene, eller at en tekst bliver kedelig, når hver sætning starter med: Og så ..., så kan læreren med fordel bruge en *tosset tusch* (jf. figur 1). Det kan være en fordel for læreren at være i besiddelse af en sådan tosset tusch. Den kan simpelthen ikke skrive helt rigtigt og ordentligt. Nogle gange skriver den spejlvendt, andre gange anvender den forkert skrivevej. Nogle gange staver den forkert, andre gange bruger den ord, som slet ikke hører hjemme i teksten.

Første gang den tossede tusch anvendes, skal den *ikke* introduceres, men den fejl, tuschen laver, skal være meget åbenlys – den kan fx skrive hvert andet bogstav i dobbelt højde. Børnene vil opdage og kommentere fejlen, og læreren vil forundret kigge på tuschen og kommentere, at den her tusch er helt tosset i dag! Så tager læreren en anden tusch, skriver det samme som før, men denne gang helt korrekt. Pointen er: En tosset tusch kan man ikke stole på! Allerede næste gang tuschen tages i brug, vil børnenes opmærksomhed være skærpet: *Hvad mon den finder på i dag?*

Den tossede tusch kan på den måde være lærerens redskab til at fortælle om nogle af de fejl, børnene laver, uden at nogen hænges ud for det.

Ideen med den tossede tusch kan også bringes i spil, fx hvis et barn skriver i sit hæfte – men ikke slipper så heldigt fra det: måske er der ikke afstand mellem ordene. Læreren kan kigge forundret på den blyant, barnet skriver med, og spørge, om det er en skør blyant, han har fået med i skole, siden den eksempelvis har glemt at lave afstand mellem ordene. Læreren kan derefter opfordre barnet til at tage en anden blyant, som ikke er tosset i dag, og prøve om den anden blyant er bedre til at lave afstand mellem ordene. Ved at 'rette' barnet på denne måde, bliver det blyanten og ikke barnet, der laver fejlen. Selvtilliden bibeholdes ved udskiftning af skriveredskab og på forunderlig vis, så kommer der afstand mellem ordene, når de bliver skrevet med den nye blyant. Barnets opmærksomhed på fejlen skærpes, hvilket gør, at fejlen ofte rettes med det samme.

Det er klart, at der kun skal fokuseres på en enkelt og let forståelig fejltype ad gangen, når man arbejder med den tossede tusch. Brug af den tossede tusch kan desuden give anledning til mange centrale drøftelser af forholdet mellem tekststruktur, disponering, ordvalg, stavning og bogstavskrivning.

Tilbage til timingen

I den arbejdsmåde, som vi her har beskrevet, er der rig anledning til at guide et hvilket som helst barn i gruppen ind i en dybere forståelse af, hvad der foregår, når man arbejder fra ide til tekst eller læser. Man starter i det små og lader det langsomt vokse i takt med den modenhed og forståelse for arbejdsprocessen, man ser udvikle sig i gruppen. Nogle gange med fælles drøftelser, suppleret med forklaringer fra læreren. Andre gange med højt-læsning – fælles, eventuelt alene og mange gange. Ikke for hurtigt – alle skal med!

Vi trækker her store veksler på Clay (1975), Leimar (1978) og Bell (2003) – solide faglige inspiratorer, som hver især stod for alsidig sprog-

stimulering i tilknytning til selvskabte tekster og efterfølgende læsarbejde. Læreren fik mange nuancer for at sikre, at overgangen fra tale til skrift førte til udvikling af skriftsproglige kompetencer for alle. Ved at følge strategien, som vi her har beskrevet, får bogstaverne deres naturlige plads i det metodiske hierarki, og man vil efterfølgende bedre kunne overvinde en eventuel usikkerhed og genopbygge den sproglige indsigt, som er afgørende nødvendig, for at kunne lykkes.

Denne arbejdsmåde, tankegang og metodik er desuden et oplagt område som udgangspunkt for lokalt at kunne udvikle lærersamarbejdet på de første klassetrin og for at bygge bro mellem dagtilbud og skole (Frost og Pøhler, 2024).

Tilegnelsen af skriftsproglige færdigheder må derfor helst knyttes til kommunikation og formidling af budskaber, hvor skriftsprogets form og udtryk bliver budbringerens og indholdet afsenderens. Børnene har forskellige behov, som skal imødekommes både i rollen som budbringer og som afsender. Til begge kommunikationsroller har barnet brug for en dynamisk støtte, som både styrker selvopfattelsen og den faglige udvikling. I det kommunikative klasserum er der rig mulighed for gensidig støtte og inspiration børnene imellem og mellem børn og lærer. Klassens opslagstavle bliver på den måde den synlige arena, hvor alle kan være *budbringere* med tekstlige variationer, tegninger og/eller som *afsendere* med skiftende indhold.

Målet for den første skriftsprogstilegnelse bliver således ikke at lære bogstaver og tal, men at lære både at formidle og tage imod budskaber i en arbejdsproces, som rummer såvel sprogligt analytiske færdigheder som symbolforståelse. I dette rollespil bliver bogstaverne og tallene således de *symboler*, som børnene lærer at håndtere som deres sproglige *værktøjer* for både at kunne formulere og forstå budskaber. Forholdet mellem børn og lærer intensiveres og nuanceres: Læreren bliver på en og samme tid inspiratoren, støtten, dirigenten og supervisoren, der holder processen i gang.

Referencer og baggrundslitteratur til artikelsamlingen Bogstaveligt talt – Vi har mere på hjertet.

Bell, S. (2003). Storyline i begynderundervisningen. I: J. Frost: *Freja og Eskil. Læreren Bog*. Gyldendal.

Clay, M. (1975). *What did I write?* Auckland, New Zealand. Heinemann.

Elkonin, D.B. (1973). Methods of teaching reading. I: Downing, J. (red.): *Comparative Reading. Cross national studies of behavior and processes in reading and writing*, 551-579. New York: The MacMillan Company.

Falkenberg, C. m.fl. (1994). *Storyline-metoden: Den skotske metode. Undervisning på fantasiens vinger*. Kroghs Forlag.

Frost, J. (2003). *Principper for god læseundervisning*. Dansk psykologisk Forlag.

Frost, J. (2007). *Læsemesteren. Kopisamling: Elevtekster med opgaver*. Gyldendal.

Frost, J. og Nielsen, J.C. (2015). *IL-basis. Vejledning og prøvesæt*. Hogrefe.

Frost, J. (2020). *Mærk sproget – Skriv og læs!* Forlaget Pøhler.

Frost, J. & Pøhler, L. (2020). *Mærk sproget – Skriv og Læs: Studiehefte 1-5*. Forlaget Pøhler.

Frost, J. & Pøhler, L. (2024). *Bogstaveligt talt: En god skolestart*. Forlaget Pøhler.

Hagtvæt, B.E. (2012). Skrivelyst og læring i børnehaven. I: Madsbjerg, S. & Friis, K.: *Skrivelyst i børnehaven*, s. 47-68. Dansk Psykologisk Forlag.

Leimar, U. (1978). *LTG metoden*. Gyldendal.

Oralova, G., Chen, L., Clark, S., Teodorescu, D., Helfrich, M., Fysche, A., Epp, C.D. & Perfetti, C. (2025). Surprisal in Reading: Language models predict the N400 for L2 readers. *Language, Cognition and Neuroscience*. <https://doi.org/10.1080/23273798.2025.2585303>

Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo, Universitetsforlaget.

I den næste artikel – *Dansen om bogstaverne* – diskuterer vi spørgsmålet om, for hvilken børnegruppe en formel gennemgang af de 24 mest almindelige bogstaver egentlig er en nødvendighed. Er det hensigtsmæssigt at indlede skrive- og læseundervisningen med en grundig, fælles bogstavgennemgang, uanset børnenes forhåndsviden om og erfaringer med skriftsproget?

Vi svarer 'et betinget nej' og begrundet vores svar. På gensyn – og gerne: genhør!



BOGSTAVELIGT TALT: DANSEN OM BOGSTAVERNE

Af Jørgen Frost og Lis Pøhler

For hvilken børnegruppe er en formel gennemgang af de 24 mest almindelige bogstaver egentlig en nødvendighed? De børn, der kender alle bogstaverne, har ikke brug for at få dem repeteret. De, der kan nogle bogstaver, får hurtigt samlet kendskabet til de resterende op, mens de, som kender ingen eller kun ganske få bogstaver, oftest får en lang og træg start. Skrivning og læsning er primært stærkt integrerede sprogprocesser. Alle neurale funktioner vedrørende læsning handler om sproglig bearbejdning på makro- og mikroniveau, og som en tilføjelse hertil kommer så den visuelle opmærksomhed på bogstaverne.

Spørgsmålet er derfor, om det er hensigtsmæssigt at indlede skrive- og læseundervisningen med en grundig, fælles bogstavgennemgang, uanset børnenes forhåndsviden om og erfaringer med skriftsproget?

Traditionelt starter skrive- og læseindlæringen i skolen med en bogstavbog, hvor der primært er fokus på at lære bogstavernes form, navn og lyd. Børnene øver sig i at skrive bogstaver og (i bedste fald) læse enkeltord. Til hvert bogstav – fx bogstavet f – vil der typisk være udarbejdet et par sider med diverse opgaver og illustrationer, måske suppleret med en kort tekst med mange f-ord: *Far får fem fisk, billeder af ting, der starter med f: fisk, flamingo, faldskærm og farver*, visning af skrivevej, skriv en linje med f'er og sæt ring om f'erne: *t – F – m – f – d – E – f – I – H*. Alt sammen opgaver, som især fokuserer på den visuelle genkendelse af bogstavet, skrivning og på læsning med billedstøtte.

Hvis vi historisk set betragter menneskets brug af skriftsproget, og den måde de tidlige skriftsprog spredte sig på, så bliver det tydeligt, at talesproget eksisterede før skriftsproget: Den, som ville riste en runetekst, måtte da begynde med analysen af

sit eget talesprog for at kunne vurdere hvilken rune, som skulle ristes. Netop den læringsproces har vi aldrig taget helt alvorligt i forskning og skole. I stedet udvikledes en akademisk model for en læseindlæring, hvor det formelle indhold i bogstavkundskab: form, navn og lyd, blev de første trædesten ind i skriftsprogets forunderlige verden. Undervisningen blev domineret af træning af de formelle og tekniske færdigheder, som ligger bag først og fremmest læsefærdigheden, i stedet for at der fra start blev sat fokus på at lære om og udvikle metoder til, *hvordan* overgangen fra tale- til skriftsprog via tidlig skrivning bedst kan etableres.

Bogstaverne behøver ikke at være det første, man skal stræbe efter at lære børnene. Risikoen for en formalisering af undervisningen er så absolut til stede, når børnene skal lære at skelne de 24 mest almindelige bogstavers form, navn og lyd. Og langt hen ad vejen vil det være spild af tid.

Artiklen blev bragt som debatindlæg på Skolemonitor.dk 24. november 2025:

Eksperter: Læg bogstavbogen væk – skrive- og læsetræningen bør starte et helt andet sted.

Et ensidigt fokus på bogstavtræning gør undervisningen mekanisk og løsrevet fra sproglig bevidsthed. I stedet bør børn møde skriftsproget gennem leg og nysgerrighed, skriver Lis Pøhler og Jørgen Frost.

Problemet er, at den formelle bogstavindlæring i meget ringe grad knyttes til den sproglige bevidsthed, som til syvende og sidst styrer skrive- og læseprocessen. Det har de dygtigste elever intuitivt opdaget, men ikke de svageste. Og hvis nogle af eleverne ikke har lært bogstaverne efter den fælles gennemgang, så kan skolen sætte ind med ekstraundervisning, som ofte fokuserer på træning af hukommelse af bogstavformer, -navne og -lyd suppleret med træning i de 120 hyppige ord.

Talesproget er fundamentet

Et modsvar til denne praksis har været på vej gennem flere årtier: I samarbejde med Ingvar Lundberg fra Umeå Universitet gennemførte PPR på Bornholm i 1980'erne en dansk udgave af arbejdet med sproglig opmærksomhed, som en ny basis for at komme godt i gang med læsningen – og med de behørig kontrolgrupper primært fra Jylland. Programmet bestod af mundtlige, sproglige aktiviteter som fælleslege i børnehaveklassen (remser og rim, analyse af forlyde og enkeltlyde i ord, terminologi for stavelse, ord og sætning). Programmet blev populært, og man anvendte disse sproglege – i hvert fald de efterfølgende ca. 15 år – i stort set alle skoler i landet.

Forskerne, som skulle vurdere effekten af disse aktiviteter, fandt i både ind- og udland, at der var positiv effekt af sproglegeprogrammet for alle børn, men især for børn med den svageste sproglige profil. Det, som var fornyelsen i disse projekter, var dels det, at kommunerne bevidst arbejdede med konkrete, *fælles* perspektiver for både dagtilbuddet og skolen. Det var også nyt, at lærere og pædagoger helt konkret tog talesproget ind i arbejdet med at *forberede* børnene på skrive- og læseundervisningen. Mange tog del i både afprøvning og spredning af viden om sproglegene, og tilbagemeldingerne var positive.

Børnene tog også godt imod aktiviteterne i børnehaveklasserne, og lærerne i 1. klasse oplevede mange steder, at stadig flere børn nu var aktivt med, allerede fra starten af skoleåret. På den måde var resultaterne lovende – men effekten i det store billede er desværre aftaget med årene. Mest åbenbart, fordi arbejdet med sproglegene ikke blev integreret i det samlede metodiske grundlag for den første skrive- og læseundervisning. Sproglegene blev ét tema og bogstavgennemgangen et andet.

Når panikken sætter ind

Men der er flere grunde til, at effekten tog af. Dels var 'systemet' sådan, at lærere fra de ældre klassetrin hvert år rykkede ned i begynderundervisningen for at få ansvar for undervisningen i 1. klasse. Det gjorde det vanskeligt at fastholde ny kundskab og erfaring på trinnet. Samtidig kom de internationale læseundersøgelser, og panikken bredte sig. Der blev lavet nye fælles mål og produceret nye grundbøger til børnehaveklassen, og mange begyndte derfor at sætte ekstra fokus på den formelle bogstavindlæring og nu med udgangspunkt i stadig mere farvestrålende ABC-bøger. Langsomt blev de sproglige aktiviteter, som kunne have ændret billedet, reduceret til underholdning og variation, og de blev derfor ikke indarbejdet i en ny, sammenhængende metodisk fornyelse: Ingen turde røkke ved den formelle bogstavkundskab som selve kernen i begyndermetodikken. Lokale konsulenter for begynderundervisningen kunne have gjort stor nytte, hvis de var blevet inddraget i arbejdet med nye mål, læseplaner og udviklingen af nye materialer til begynderundervisningen.



Ambitionen om at få "alle med på vognen" har gennem alle årene været målet det tidlige arbejde med sprog-, skrive- og læseundervisning i både dagtilbud og skole, men resultaterne har været moderate. Alligevel fortsætter undervisningen uanfægtet i det samme spor.

Det spor, lovgivningen har været funderet på, har hele vejen bygget på en metodisk model, hvor grundig bogstavgennemgang og klasseundervisning er selve udgangspunktet. Bogstavkundskab har været brugt som et parameter for *vurdering* af læseundervisningens effekt. Det kan give god mening: Gode læsere genkender naturligvis bogstaverne hurtigt og sikkert. Men prisen har været, at både forskere og lærere i praksis har accepteret, at 10-20% af eleverne i hver klasse har store udfordringer med at lære at skrive og læse. Læsefærdighederne har med disse målinger været stort set stabile i alle disse år. Eller sagt med andre ord: Andelen af usikre læsere er ikke blevet mindre trods alverdens indsatser, test og prøver.

Desværre er effekten af eventuelle andre veje til at etablere de grundlæggende skrive- og læsefærdigheder ikke blevet undersøgt – veje, som kunne sikre, at endnu flere elever i højere grad kunne lykkes. I stedet har mange været optaget af at gøre den formelle bogstavtræning mere levende og spændende. Der er kommet farver, lyd og bevægelse ind i bogstavindlæringen. Men kernen er stadig en formel bogstavindlæring og -træning, som de svageste i klassen ofte får problemer med at udnytte.

Der har ikke været sat spørgsmålstejn ved det grundlæggende metodiske udgangspunkt – og lovgivningen om skolen er ikke blevet udfordret til at se andre muligheder for at få alle i klassen med. Tværtimod er indført obligatoriske test, som kunne vise skolerne, om man er på rette vej i den første læseundervisning. Tallenes tale fik endnu større betydning: Udgangspunktet i Norden var svage læseresultater i IEA i 1991, fulgt op af det første PISA-chok i 2012 (se fx <https://www.folkeskolen.dk/danmark-er-et-pisa-chok-land/>). Resultater, som man frygter, vil fortsætte også nu – i 2025. Der er stadigvæk flere elever, som har svært ved at følge med! Måske det er på tide at gå nye veje?

Vores opfordring lyder derfor, at når vi skal lære børn at bruge skriftsproget i dag, må vi starte med

udgangspunkt i det talesprog, som barnet allerede har. Vi må tage ved lære af, hvordan den gamle runerister videreførte sin kunnen til den unge mand, som ville lære at riste egne runer. Det var et funktionelt samarbejde, båret af høj motivation fra begge sider. Og når noget er skrevet – så kan det også læses. Navne er oftest det første, som skrives. Her opstår magien, og på denne måde undgår man at falde i hukommelsesfælden.



Det funktionelle indeholder udover magien, både det at analysere ord og kode lyde til bogstavformer. Denne unisone, sprogbaseerede fremgangsmåde har i praksis vist sig at fungere godt i en tidlig start på skrivevejen. Og på den måde bliver læringsprocessen desuden logisk og selvfølgelig for børnene, fordi skrivning og læsning primært er sproglige processer. Barnet kan talesproget, og derfor er det et trygt sted at starte, når barnet som det første skal lære at analysere det og derfra knytte symboler til lydene, og som barnet bagefter selv kan læse.

Med støtte fra en voksen 'smager' barnet på ordet, og den voksne viser barnet, hvordan talesprogets lyde veksles til bogstaver og skrives (kodes). På den måde kan barnet skrive det, det lige nu har

lyst til. Og netop dét er den naturlige indgang til skriftsproget. Samtidig bliver det skriftsproglige mere knyttet til det enkelte barns egen verden.

Hvad kan vi gøre ved det?

Erfarne forskere fra hhv. Canada, New Zealand, Norge og Portugal har gennem deres forskning om opdagende skrivning (invented writing) dokumenteret, at et sådant metodisk skifte kan være på vej.

I de nordiske lande er børneskrivning, dvs. en tilgang til skriftsproget, som tager udgangspunkt i at lade børnene skrive ordene, som de hører dem, som fx skole (skole), blade (blade) eller hvem (hvem), efterhånden ret udbredt, mens sproglegene med deres vægt på den sproglige analyse, som kunne ses som en forløber for – eller medløber til – den første børneskrivning, tilsyneladende er ved at glide ud. De fleste lærere – og stort set alle grundbogssystemer – har fastholdt hovedvægten på det traditionelle metodiske grundlag og med udgangspunkt i en meget grundig bogstav-gennemgang. Sproglegene blev tilsyneladende en døgnflue – selv om den levede i bedste velgående i næsten 15 år.

Men måske er der en ændring på vej. Forskningen i opdagende skrivning (invented writing) kunne tyde på det. Sproglegene, som blev udviklet i et nordisk samarbejde, vil i dag både kunne fungere som en forløber for – og integreret del af – ”invented writing”. De foreløbige erfaringer med effekten af skrivning før læsning er så stærke, at ny forskning om dette vil kunne blive afgørende for en længe ventet forbedring for mange. Men en blivende ændring i det metodiske grundlag for den første skrive- og læseundervisning udvikles ikke i skolernes dagligdag alene, som det er nu. Der skal investeres i forskning på området.

På det lokale plan

Mens vi venter på bevillinger og nye forskningsresultater, kan vi lokalt investere i at styrke samordningen mellem de ældste børn i dagtilbuddet og de yngste i skolen. Vi kan tage udgangspunkt i sproglegene, som blev udviklet på Bornholm i 1980'erne, og supplere dem med vores viden om den opdagende skrivning. I kommunerne må der fokuseres på udvikling af tale- og skriftsprog, og der må skabes et fagligt forum, som i højere grad kan sikre det forebyggende arbejde. Og det haster!



Efterskrift: Professor (Em.) Jørgen Frost og MA i specialpædagogik Lis Pøhler. I tilknytning til den fælles bog: *Bogstaveligt talt: En god skolestart* og i samarbejde med lærere fra flere kommuner, har vi udviklet et sproglegekatalog, som frit kan downloades her: www.poehler.dk/bogstaveligt-talt-en-god-skolestart/#hjertet

Bornholmsprojektet er grundigt beskrevet i:

Frost, J. og Lønnegaard, A. (1995). *Sproglege – til styrkelse af sproglig bevidsthed. Teoridel.* Dansk psykologisk Forlag.

Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.

I den næste artikel *Om samspillet mellem lærer og elev* sætter vi fokus på samspillet mellem lærer og elev, som en afgørende forudsætning for børns udvikling af skrive- og læsefærdigheder. Med afsæt i både teori og praksis belyser vi betydningen af deltagende støtte, intersubjektivitet og dynamisk kortlægning, og vi argumenterer for, at vurdering og støtte bør tage udgangspunkt i elevens aktuelle læringsproces. Artiklen viser, hvordan en mere fleksibel og sprogbaseret tilgang kan styrke undervisningen – især for elever, som har vanskeligheder med at komme godt i gang med at skrive og læse.



BOGSTAVELIGT TALT: OM SAMSPILLET MELLEM LÆRER OG ELEV

Af Jørgen Frost og Lis Pøhler

Når man kan skrive og læse, kan man også benævne og skrive bogstaverne. Men det er ikke givet, at man kan skrive og læse, selv om man kan benævne og skrive bogstaver. En pige i børnehaveklassen havde skrevet dette brev til Michael fra SFO (figur 1). Da læreren spurgte, hvad der stod i brevet, svarede pigen: *Det ved jeg ikke. Jeg kan skrive, men jeg kan altså ikke læse endnu!*

Et bogstav er nemlig ikke noget i sig selv; det er et grafisk symbol for sproglyde. Hvis et A skal give mening, kræver det derfor, at det sættes sammen med andre bogstaver og blive til ord, som igen bliver til sætninger. Eleven må først og fremmest forstå, at ord og sætninger er en repræsentation af noget sprogligt. Dermed er det arbejdet med *de mellemliggende sproglige færdigheder* det, som gør, at vi kan skrive og læse ved hjælp af de tegn, som vi kalder for bogstaver. Det er ikke symbolerne i sig selv.

Når skrive- og læseundervisning indledes med at fokusere på bogstaver (som tegn), så begynder man faktisk der, hvor processen skulle slutte, og mange elever magter ikke af sig selv at etablere *de mellemliggende sproglige færdigheder*, som skal udgøre grundlaget for at kunne lære at skrive og læse ved hjælp

af bogstaver som symboler. Jo stærkere pres man lægger på *at lære bogstaver udenad som et isoleret mål (tegn)*, dvs. uden de underliggende sproglige analyse- og synteseprocesser intakte, jo værre bliver det. Mange læsevanskeligheder kan have deres ophav her.

Pointen er, at bogstaverne gradvis skal knyttes til sprog og sproglige analyser. Det er herfra, eleverne får begreb om, hvad bogstaver egentlig er. Den enkleste måde at gøre det på er, at eleverne

deltager i sproglege (Frost & Lønnegaard, 1996; Frost & Pøhler, 2025) og samtidig inspireres til også at skrive enkle ting af egen lyst. Herfra er det blot at lade sproget vokse.

Når lærere skal undervise en klasse, men her naturligvis med særligt sigte på de elever, som ikke kommer positivt i gang med at skrive/læse, så er selve kontakten mellem lærer og elev selvfølgelig det første, der skal fungere godt. Samspillet mellem eleverne og mellem lærer og elever skal være konstruktivt. Der er god grund til at være særlig opmærksom på intersubjek-

tiviteten (Hagtvet, 2012; Rommetveit, 1972), for vi ved, at uden et godt samspil mellem lærer og elev, bliver der ingen udvikling (Frost og Pøhler, 2024).



Figur 1 Sabrinas brev til Michael.

Men den pædagogisk-metodiske ramme for undervisningen er også af meget stor betydning. Kontakten mellem lærer og elev skal være god, og den pædagogisk-metodiske ramme og indholdet i teksten skal harmonere med elevens intellektuelle niveau. Det vil vi fokusere på i det næste afsnit.

Deltagende støtte og dynamisk kortlægning.

Specialundervisning er ikke blot ”speciel undervisning”. Specialundervisningen er det sted på skolen, hvor lærerne har dygtiggjort sig i at støtte elever i faglige vanskeligheder. Lærerens kundskab har en skriftsproglig faglig-psykologisk basis, som går ud på at kunne tolke elevens handlemønstre under læring, når eleven ikke udvikler læsefærdigheder på det niveau, som både skolen og eleven selv ønsker. Spørgsmålet er så, hvordan eleven reagerer, når han eller hun ikke lykkes. Og tilsvarende, hvordan læreren opfatter og handler i forhold til det, han/hun ser hos eleven. Dette har en psykologisk og en pædagogisk-metodisk vinkel. Desuden får læsesamværet en kvalitet i forhold til, hvordan interaktionen mellem lærer og elev foregår. Målet er ikke at hjælpe mere end nødvendigt, men at give den fornødne hjælp til hver aktuel observation af elevens skrive- og læseforsøg, og kontrollere effekten af støtten (Frost, 2003; Larsen, 1971). Afslutningsvis udnyttes effekten af gentagelse, ved at eleven opmuntres til nu at repetere det, som støtten var rettet mod, for på den måde at vise, at eleven lærte.

Når undervisningen tilrettelægges på denne måde, vil samspillet løbende afsløre, hvad eleven tilegner sig, og hvad der stadig er problematisk. Dermed

reduceres behovet for direkte kortlægning. Hvis man alligevel føler behov for at kortlægge (måske af hensyn til forældre eller ledelse), anbefales dynamisk kortlægning. Den er systematisk og demonstrerer, hvad eleven har lært, hvordan eleven arbejder, og hvad eleven stadig slås med (Frost & Nielsen, 2015).

Testopgaver og opgaver, som eleverne skal lære noget af

Der er mindst to måder, man kan teste eller kortlægge børns kunnen på. Den ene er det, man kalder testning. Eleven skal da kortlægges systematisk og formelt, så han eller hun ikke har mulighed for at få hjælp til at løse opgaverne i testen. Her får man resultater, som viser, om eleven kan det, som man undersøger. Men det havde jo været nyttigt for en lærer at vide, om eleven næsten kan det, man undersøger. Undervisningen eller støtten vil blive forskellig, alt afhængigt af om eleven næsten kan, eller om eleven slet ikke kan. Læreren vil automatisk opføre sig forskelligt i forhold til den elev, som man ser næsten kan og den elev, som ikke kan.

Den anden måde at kortlægge på kaldes for dynamisk kortlægning. Her må læreren for det meste sidde sammen med eleven, som ved individuel undervisning. Men i denne måde at kortlægge på har læreren mulighed for at støtte undervejs, hvis eleven går i stå eller laver fejl. Også her noterer læreren sig, når eleven laver fejl her, men samtidig gør læreren brug af en systematisk oversigt over mulige støttestrategier, som han/hun kan tilbyde eleven – og med den mindste støtte først. Pointen er, at lærerens opgave er her at finde frem til



den mindste støtte, som eleven har brug for, for at gennemføre den givne opgave rigtigt. Derfor tilbyder læreren den mindste støtte først, og hvis den ikke er nok, tilbydes en stærkere støtte. Når læreren finder frem til den nødvendige støtte, som gør eleven i stand til at løse en given opgave, så ved læreren også, hvordan eleven kan støttes i det daglige for at kunne komme videre (Frost & Nielsen, 2015).

Når du som lærer tænker på, hvordan du kan finde ud af, hvad dine elever kan eller ikke kan i et givet fag, kan du benytte en formel kortlægning først, men du må altid forholde dig kritisk til

resultaterne. For at kunne vurdere dine elever på en troværdig måde, må den formelle kortlægning derfor følges op i din daglige kontakt med eleverne. Her er samtalen med den enkelte vigtig. Her har du mulighed for at udfordre og følge op med de opgaver, som kan føre eleven videre. Man kan sige, at en vurdering altid har to sider: en del som peger bagud og viser, hvordan en elev har udviklet sig. Og den anden del peger fremad og viser, hvordan en elev skal udvikle sig videre. Hvis eleven klarer en prøve dårligt, er det lærerens ansvar at sikre, at eleven i næste periode får de rigtige opgaver, som kan føre eleven videre i udviklingen derfra, hvor eleven er.

Referencer og baggrundslitteratur til artikelsamlingen **Bogstaveligt talt – Vi har mere på hjertet.**

Bell, S. (2003). Storyline i begynderundervisningen. I: J. Frost: *Freja og Eskil. Læreren Bog*. Gyldendal.

Clay, M. (1975). *What did I write?* Auckland, New Zealand. Heinemann.

Elkonin, D.B. (1973). Methods of teaching reading. I: Downing, J. (red.): *Comparative Reading. Cross national studies of behavior and processes in reading and writing*, 551-579. New York: The MacMillan Company.

Frost, J. (2003). *Principper for god læseundervisning*. Dansk Psykologisk Forlag.

Frost, J. (2007). *Læsemesteren*. Gyldendal.

Frost, J. og Nielsen, J.C. (2015). *IL-basis. Vejledning og prøvesæt*. Hogrefe.

Frost, J. (2020). *Mærk sproget – Skriv og læs!* Forlaget Pøhler.

Frost, J. & Pøhler, L. (2020). *Mærk sproget – Skriv og Læs. Studiehæfte 2*. Forlaget Pøhler. Hæftet kan frit downloades fra forlagets hjemmeside.

Frost, J. & Pøhler, L. (2024). *Bogstaveligt talt: En god læsestart*. Forlaget Pøhler.

Frost, J. & Pøhler, L. (2025). *Bogstaveligt talt: Sproglegekataloget*. Forlaget Pøhler. Kataloget kan frit downloades fra forlagets hjemmeside.

Hagtvet, B.E. (2012). Skrivelyst og læring i børnehaven. I: Madsbjerg, S. & Friis, K.: *Skrivelyst i børnehaven*, s. 47-68. Dansk Psykologisk Forlag.

Larsen, C. Å. (1971). Om anvendelse af ordet metode i pædagogikken. *Pædagogik*, 1. årgang, Nr. 2.

Leimar, U. (1978). *LTG metoden*. Gyldendal.

Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo, Universitetsforlaget.

I næste artikel *Må ko få øl?* sætter vi både fokus på lærerens ansvar og på lærerens muligheder for at tilpasse sin støtte til elever i skrive- og læsevanskeligheder. Vi ser på både statisk og dynamisk kortlægning for at kunne være så fremadrettet og fair som muligt over for elevens konkrete behov for støtte for at komme videre. Vi viser konkret, hvordan man kan individualisere undervisningen ved at lade eleven udforme sin egen læsebog. På den måde mener vi, at vi bedst kan sikre, at udviklingen ikke går i stå.



BOGSTAVELIGT TALT: MÅ KO FÅ ØL?

Af Jørgen Frost og Lis Pøhler

Skolens læsevejleder observerer efter aftale samspillet mellem en lærer og en elev (Stine), som er i alvorlige skrive- og læsevanskeligheder. Observationen finder sted i en dagligdags undervisningssituation uden for klassen. Stine er en pige på 10 år med en skriftsproglig kompetence, der beskrives som *tidlig alfabetisk læsning*: Hun er opmærksom på bogstaver i forskellige ord, primært forbogstaver, og ved, hvordan enkelte kendte ord ser ud. Hun kan desuden genkende forbogstaver på nogle ord og gætte sig til indholdet ud fra konteksten.

Læreren underviser hende individuelt 2 timer om ugen. Stine kan teknisk set læse lydrette ord på op til 3 bogstaver. 3-bogstavsord udgør derfor aktuelt hendes zone for nærmeste udvikling. For tiden har læreren valgt at lade hende læse enkle tekster med lydrette ord.

Læsesamværet er hyggeligt og trygt. Læreren har talt med Stine om, at læsevejlederen er til stede for at støtte undervisningen af Stine bedst muligt. Men de aftaler desuden, at Stine skal sige til

læreren, hvis hun oplever noget af det, de laver sammen, som særligt positivt eller negativt.

Pigen er velfungerende, men har haft krævende opvækstforhold. Hun er nært knyttet til sin mor og nærmeste familie. Tilsyneladende har hun dysleksi, men vi kender ikke detaljer om hendes skolegang og konkrete undervisning. Nøgternt set er det ligetil at beskrive hendes aktive læsestandpunkt som *tidlig alfabetisk læser* – men er det relevant?

Man kunne stille sig flere spørgsmål. Der arbejdes med tekster med lydrette småord, som ligger langt under hendes intellektuelle niveau. Måske er denne teksttype ikke særligt egnet til at videreudvikle



Læseteksten (Solvang, 2012): Ko og so. Må Bo få is? Må Bo få øl? My må da få is. Må so få hø? Osv.

Stine: Skal jeg bare læse?

Lærer: Ja!

Stine: Må ko få øl?

Lærer: Ja! Flot!

Stine: Må Bo få is?

Lærer: Årh, så flot!

Stine: Mø må....

Lærer: Hvordan lyder det der bogstav?
(peger på 'y')

Stine: My....

Lærer: Siger lyden: mmmm

Stine: My....

Lærer: Ja!

Stine: My må blæ ...

Lærer: Peger på et *d* og siger: lyder.

Stine: ...da... My må da få is...

Lærer: Flot.

Figur 1 Uddrag fra læseloggen

læsefærdighederne hos en ellers velfungerende 10-årig pige? Hun følger trofast lærerens anvisninger. Hun forsøger ihærdigt at få et indhold frem i teksten, men måske forstår hun ikke, hvad læsning er, fordi teksten faktisk er helt blottet for indhold, hun kan føle sig fortrolig med.

Refleksioner efter undervisningen

Efterfølgende talte læreren og læsevejlederen om den planlagte undervisning og dens gennemførelse. Læreren er en erfaren underviser af elever med alvorlige læsevanskeligheder og opfatter sig selv som en lærer med et balanceret læsesyn. Relationen mellem hende og Stine er god, og hun oplever, at Stine er glad for at læse og modtagelig for undervisning.

Læsevejlederen spørger, om læreren mener, at Stine syntes, det var spændende at læse.

Læreren: ”Altså, da vi sad i denne læsesituation, skal jeg være helt ærlig: Jeg tænkte faktisk ikke over, om hun syntes, det var spændende at læse. For inde i mit hoved, tænker jeg, at vi træner teknisk læsning. Det ved eleverne godt, at det er lidt kedeligt, men vi træner jo teknikken. Så jeg har en formodning om, at det ved eleven godt, det er. Men når jeg nu tænker nærmere over det, så tror jeg faktisk ikke, at hun syntes, det var særligt spændende. Og jeg tror egentlig heller ikke, at hun fik trænet det, hun måske havde brug for.”

Læsevejlederen: ”Synes du selv, at dette var spændende – rent fagligt?”

Læreren: ”Det var også et stort spørgsmål. Det tænkte jeg heller ikke over i situationen – om jeg syntes, det var spændende. Og skal jeg være helt ærlig, så var det faktisk ikke særligt spændende. Det er jo stof til eftertanke. Ja, det er det jo. Og jeg tror heller ikke, at læreren skal synes, det er spændende, nødvendigvis, men det kunne godt være, at man burde tænke over det, fordi der ligger jo meget motivation her – både for eleven og for læreren.”

Læsevejlederen: ”Vi har hørt om det balancerede læsesyn, hvor helhed-del-helhed kan være et

godt udgangspunkt for tilrettelæggelse af læseundervisning for den svage del af eleverne (Frost, 2003). Tænker du på læsesyn, når du underviser?”

Læreren: ”Ja, det gør jeg egentlig. Jeg tænker jo, at jeg har et balanceret læsesyn, men når jeg bliver udfordret i de her spørgsmål, så tror jeg faktisk, at jeg måske tænker og tror, at jeg har et balanceret læsesyn. Men hold da op – det har jeg vist ikke, når jeg kigger på det, jeg faktisk praktiserede. Den time med Stine, det var jo bare træning af teknik og enkeltdele. Det var jo et eksempel på et sekventielt læsesyn, kan jeg godt se nu. Og da er jeg helt ovre i ren phonics undervisning, det må jeg sige. Så jeg ser, at her bliver jeg udfordret i at se nærmere på mit faktiske læsesyn. Jeg troede, jeg havde ét, men jeg udførte et andet.”

Læsevejlederen: ”Når I så arbejder med læsningen, får I så fat i tekstens sproglige indholdside i det, I læser?”

Læreren: ”Nej, overhovedet ikke! Og det udfordrer mig også lidt, når du spørger ind til det, fordi det tænker jeg jo, at vi gør, men det gør vi overhovedet ikke i den her time. Inde i mit hoved, der har vi forståelsestimer, og der har vi fokus på sprog, indhold og forståelse. Men i denne mere tekniske læsetime har vi overhovedet ikke fat i sproget samtidig. Og jeg ser jo nu, at man ikke kan dele de to ting op på denne måde.”

Læsevejlederen: ”Kunne du forestille dig at udarbejde en mig-selv-bog med Stine, hvor hun selv er med til at udforme indholdet, og at I så bruger det som hendes læsebog?”

Læreren: ”Ja, egentlig, ja! Jeg arbejdede med en lidt ældre elev, som har meget store sproglige vanskeligheder, og han var gået helt i stå med læsningen. Han gad simpelthen ikke mere. Så prøvede jeg at få ham i gang med at lave en mig-selv-bog om sport, og han skrev og skrev og skrev i et halvt år. Og efterhånden læste han teksterne selv – også de svære ord, og han endte med at være så stolt af sine bøger!

Ja, og jeg tror, at der, hvor jeg bliver udfordret i alt det her, det er jo, at jeg godt kan se, at Stine, hun er simpelthen for gammel til at lave det, vi gør. Det interesserer hende ikke det mindste. På en måde læser hun bare for at glæde mig. Men vi

ved jo også, at vi skal træne på niveau. Men det kunne godt være, jeg skulle tænke det lidt anderledes ind i arbejdet. Og det vil jeg nu overveje, hvordan vi skal gøre. Jeg må se, hvordan vi kan udnytte helhed–del–helhed princippet og på den måde arbejde både med indhold og desuden træne det tekniske ved at hente alle ord fra den tekst, eleven er optaget af indholdsmæssigt, så det tekniske bliver integreret med indholdet og på elevens niveau”.

Stines egen læsebog

Det giver ikke nogen væsentlig udvikling i ordforråd og omverdensforståelse at læse tekster, som den, der blev vist i figur 1. Det er desuden svært at finde en mening med teksten, som kan stimulere læseglæden. Kunne man i stedet tænke sig, at denne meget venlige, kloge og velopdragne pige får udfordringer, som ligger tættere på hendes følelsesmæssige, intellektuelle, sproglige og erfaringsbaserede liv? Kan man tilbyde hende en undervisning, hvor hun selv er med til at vælge og formulere teksterne, og som derfor indeholder forhold, som er genkendelige for hende? Kan disse tekster samtidigt blive udgangspunkt for samtaler dels om emner, hun selv er fortrolig med, dels om den sproglige analyse, som skal styre bogstavering og skrivning?

Både Stine og læreren skal til at lære nyt, så det skal gøres roligt, nænsomt og med stor sandsynlighed for succes. Vi skal nemlig hente Stine netop der, hvor filmen i sin tid knækkede for hende: Hun skal etablere *de mellemliggende sproglige færdigheder*, som skal udgøre grundlaget for at kunne lære at skrive og læse. Den undervisningsplan, vi gengiver herunder, følger de ideer, vi præsenterede i indledningen af denne artikel.

1. Samtale om at lave sin egen læsebog. Læreren medbragte eksempler på ”bøger”, som elever har skrevet. Nogle var skrevet af elever i børnehaveklassen, andre af elever på mellemtrin og i udskoling.

2. Samtale med Stine om, hvad den første fortælling i hendes egen bog skulle handle om.
3. Samtale med Stine om processen: Det er Stine, som bestemmer, hvad teksten skal handle om. Læreren skal støtte hende som underviser, sekretær og samtalepartner.
4. Læreren præsenterer et skelet for fortællingen: En overskrift – en indledning – en handling – og en afslutning. Læreren hjælper Stine med formuleringerne, så der i første omgang kun bruges hovedsætninger, og så der så vidt muligt anvendes korte – og enkelte længere – ord. Læreren er dog bevidst om, at længere ord kan være lettere at læse, end de mange små lydrette ord, som fx *da*, *der*, *må*, som binder teksten sammen, men ikke i sig selv bærer mening.

Stine køber ind.

I går spurgte mor Stine,

om hun kunne købe ind.

Hun skulle købe mælk, mel og rosiner.

Det ville Stine gerne.

Figur 2 Stines første tekst.

Da teksten var færdigskrevet, kunne læreren gå i gang med at arbejde med sproget. Metodikken er beskrevet hos Frost (2003, 2007 og 2020): Hun fulgte denne plan:

1. Stine og læreren læser teksten sammen
2. Stine læser selv, og læreren støtter ved behov, fx ved at forære ordene eller støtter med lydstrategier, så læsningen bliver en succes.
3. Læreren fokuserer på 4. linje og skriver ordene på ordkort. Ordkortene lægges på bordet og bruges til at danne nye sætninger, som Stine skal læse og eventuelt skrive af, fx
 - Skulle hun købe mælk, rosiner og smør?
 - Mælk skulle hun købe.
 - Hun skulle købe mælk og rosiner.

Pointen er at prøve sig frem med udgangspunkt i Stines tekst og følge princippet om hellere for meget støtte i starten end for lidt. Læreren prøver med gentagelse af afsnit og sætninger for at se, om hun lærer. Her kan læreren til en start godt have hovedfokus på de lydrete ord – men ikke udelukkende. Læreren skal ikke være bange for at udfordre hende. Så længe Stine oplever, at læreren er med hende, fungerer det intersubjektive samspil. Og Stine skal udfordres – med støtte – på et niveau, der modsvarer hendes kognitive kompetencer og hendes ordforråd.

Hvorfor går udviklingen af og til i stå – og hvad gør vi?

Skrivningen er en central aktivitet, hvor eleverne kan udvikle sikrere analyse- og syntesefunktioner, som derefter kan automatiseres gennem læsningen. En sådan undervisning kræver mulighed for individualisering og inspiration fra dygtige og engagerede lærere. I det videre udviklingsforløb skal der fortsat og dagligt arbejdes med skrivning.

gen. Gennem skrivningen udvikler og samordner eleverne relevante strategier, som derefter automatiseres, når de læser deres egne tekster i deres egne læsebøger. De skal skrive tekster om noget, som interesserer dem og vedkommer dem. Der skal være mening både med og i teksterne, som selvfølgelig kan suppleres med andre tekster, som passer ind i det, de skriver om og er optaget af, – som i en scrapbog.

Sagen er, at der findes et væld af træningsmaterialer til elever med skrive-, læsevanskeligheder, som alle kan forsvares, og som sikkert også vil fungere for nogle elever. *Men ikke når det gælder elever med en afsporet læseudvikling.* Det vil sige elever med alvorlige læsevanskeligheder, hvor læsningen ikke bare er lidt forsinket. Læsningen fungerer simpelthen ikke – selv på et meget enkelt niveau – og læseforståelsen udebliver.

Med disse elever må vi *back to basics*, men med et indhold, som styres af elevens interesser. Det vil sige, vi må samle hele den analytisk-syntetiske



funktion op fra bunden og bygge på eleven selv vedrørende indholdet. Det gør man ved at starte med at skrive, fordi under skrivning må eleven sige ord langsomt og tydeligt hen for sig og successivt fokusere på de enkelte lyde (analyse), som findes i ordet (jf. Elkonin, 1973; Frost, 2020). Når læsevanskelighederne har nået dette store omfang, så er det jo i sagens natur, fordi eleven ikke har fået denne første, grundige, sproglige bevidsthed på plads, før de skulle begynde med læsebøger og arbejdshæfter i klassen. Det er som at bygge et hus på sandet jord: fundamentet er ikke til stede.

Samtidig ved vi af erfaring, at energien hos disse elever ofte er blevet meget begrænset og egentlig vil mange helst slippe for at skulle deltage i læse- og skrivesammenhænge i klassen. Det bedste ville være at finde et tema, som interesserer den pågældende elev. Det kan fx være sport, hurtige biler, idoler eller noget med dyr. Mulighederne er mange, men valget er vigtigt.

Nogle af disse elever er måske kommet så langt ud i deres energitab, at det virker som om, de slet ikke interesserer sig for noget! Så er gode råd dyre, og alle kneb gælder. Måske kan I skrive en opskrift på en kage, bage den og spise den, måske kan I skrive gåder eller fjollede vitser. Måske kan I skrive om, hvad der skete i frikvarteret.

I starten kan læreren hjælpe ved at finde tekster med billeder, hvor der ikke kræves højtlesning, men som lægger op til samtale og på den måde lokke eleven frem i skoene, mens læreren læser højt. Når isen er brudt, kan man en dag skrive den første tekst sammen. Det vigtige er, at eleven er med i en arbejdsproces, hvor lærer og elev sammen skaber en ganske enkel og kort tekst om et tema, som eleven har vist interesse for. Dermed har man startet på at arbejde med at lave ”Elevens egen læsebog”.

Metodikken består nu af overindlæring af korte, enkle tekster, som eleven har været med til at ud-

forme, og som eleven kender næsten udenad. Med udgangspunkt i teksten henter man så de enkelte ord frem og analyserer dem i stavelser og i enkeltlyde, som Elkonin har vist i sin forskning og mange har bygget på efter ham. Målet er at blive helt sikker i alle ord i teksten, så eleven begynder at føle, at han/hun læser den selv – og med kontrol. I Frost (2007) findes mange konkrete eksempler på, hvordan tekster kan udnyttes på denne måde.

Målet med dette arbejde er at samle elevens fonologiske bevidsthed op, så eleven begynder at kunne benytte lyderingsstrategi ved læsning. Når skrivningen har været udgangspunktet, så begynder den samlede skrive- og læsekompetence gradvist at falde på plads – med et sprogligt indhold, der matcher elevens kompetencer, og på et tidspunkt vil den indsats give mulighed for, at eleven begynder at slappe af i forhold til sine præstationer.

Hvis vi skal nå flere børn, må vi

1. med en legende tilgang til skriftsproget starte lidt tidligere end i børnehaveklassen. Ikke for at presse på, men for at skabe sammenhæng og meningsfulde oplevelser for børnene i mødet med både tale- og skriftsprog.
2. rette børnenes opmærksomhed mere direkte mod selve sproget og derfra nærme os skriftsproget på en mere oplevelsespræget måde, fx ved at lade sproglig analyse og skrivning være det første læringsfokus i forhold til skriftsproget.
3. sørge for, at de børn, som trods en sproglig og legende tilgang alligevel har vanskeligheder med at tilegne sig skriftsproget, mødes af voksne med empati og af en undervisning, der *både* tager udgangspunkt der, hvor filmen i sin tid knækkede, og i tekster, som for det enkelte barn opleves meningsfyldte og relevante. Gerne tekster, som barnet selv har været med til at skrive.

Referencer og baggrundslitteratur til artikelsamlingen

Bogstaveligt talt – Vi har mere på hjertet.

Bell, S. (2003): Storyline i begynderundervisningen. I: J. Frost: *Freja og Eskil*. Lærerens Bog. Gyldendal.

Clay, M. (1975): *What did I write?* Auckland, New Zealand. Heinemann.

Elkonin, D.B. (1973): Methods of teaching reading. I: Downing, J. (red.): *Comparative Reading. Cross national studies of behavior and processes in reading and writing*, 551-579. New York: The MacMillan Company.

Frost, J. (2003): *Principper for god læseundervisning*. Dansk Psykologisk Forlag.

Frost, J. (2007): *Læsemesteren*. Gyldendal.

Frost, J. og Nielsen, J.C. (2015): *IL-basis. Vejledning og prøvesæt*. Hogrefe.

Frost, J. (2020): *Mærk sproget – Skriv og læs!* Forlaget Pøhler.

Frost, J. & Pøhler, L. (2020): *Mærk sproget – Skriv og Læs. Studiehefte 2*. Forlaget Pøhler. Hæftet kan frit downloades fra forlagets hjemmeside.

Frost, J. & Pøhler, L. (2024): *Bogstaveligt talt: En god skolestart*. Forlaget Pøhler.

Frost, J. & Pøhler, L. (2025): *Bogstaveligt talt: Sproglegekataloget*. Forlaget Pøhler. Kataloget kan frit downloades fra forlagets hjemmeside.

Hagtvet, B.E. (2012): Skrivelyst og læring i børnehaven. I: Madsbjerg, S. & Friis, K.: *Skrivelyst i børnehaven*, s. 47-68. Dansk psykologisk forlag.

Larsen, C. Å. (1971): Om anvendelse af ordet metode i pædagogikken. *Pædagogik*, 1. årgang, Nr. 2.

Leimar, U. (1978): *LTG metoden*. Gyldendal.

Rommetveit, R. (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo, Universitetsforlaget.

Solvang, R. (2012): *Ko og so*, Special-Pædagogisk Forlag.

I den sidste og afsluttende artikel 'Ny definition af dysleksi – nye udfordringer?' sætter vi fokus på den nye definition af dysleksi og de perspektiver, den åbner for i undervisningen. Vi vil se nærmere på, hvordan forståelsen af dysleksi er blevet bredere – fra at handle om, hvad elever ikke kan, til hvordan vi bedst kan støtte deres sproglige udvikling tidligt, bredt og vedvarende. Samtidig dykker vi ned i centrale områder som sproglig bearbejdning, årsagsforståelse og betydningen af tidlig indsats – og hvad det konkret betyder for praksis i både dagtilbud og skole.



BOGSTAVELIGT TALT: NY DEFINITION AF DYSLEKSI – NYE UDFORDRINGER?

Af Jørgen Frost og Lis Pøhler

IDA (International Dyslexia Association) publicerede i 2025 (figur 1) en ny definition af dysleksi, som afløser for definitionen fra 2002 (figur 2). Tidligere har Friis i 2022 i en artikel i *Læsepædagogen* grundigt gjort rede for forståelsen af læsevanskeligheder med udgangspunkt i ICD10 og ICD11, som er den internationale diagnosemanual.

Den nye definition fra IDA giver anledning til overvejelser om, hvordan vi i første omgang forebygger og identificerer dysleksi, og i næste omgang hvordan vi tilrettelægger undervisningen af de elever, som bliver diagnosticeret med dysleksi. Hvor 2002-definitionen især handlede om *hvad eleven ikke kan*, handler 2025-definitionen mere om *hvordan skolen bedst støtter elevens sproglige og faglige udvikling – tidligt, bredt og vedvarende*. For os at se kalder det på tid til refleksion over vores tiltag – før, under og efter en diagnosticering.

Begge definitioner ser dysleksi som en reelt identificerbar læsevanskelighed, og ikke et spørgsmål om fx intelligens, dovenskab eller lyst til at lære. 2002-definitionen bygger på en idé om, at dysleksi har neurobiologisk oprindelse og betragtes som en “uventet” vanskelighed. Der fokuseres primært på fonologiske vanskeligheder, ordgenkendelse og stavning.

2025-definitionen er betydeligt bredere. Vi har udvalgt 6 fokusområder, som vi vil uddybe i denne artikel.



1. Dysleksi viser sig ved vanskeligheder med nøjagtighed og/eller hastighed – og er afhængig af sprogets ortografi. Vanskelighederne udvikler sig langs et kontinuum – ikke som en skarp diagnose-grænse.
2. Årsagsforståelsen er mere kompleks end tidligere, eksplicit omfattende *genetiske, neurobiologiske og miljømæssige faktorer*.
3. Vanskeligheder med fonologisk og morfologisk bearbejdning af ord er almindeligt, men gælder ikke for alle.
4. Morfologisk bearbejdning og tidlige vanskeligheder i den mundtlige sprogudvikling kan forekomme men ikke som universelle aspekter.
5. Uafhængighed af effektiv almenundervisning: vanskelighederne fortsætter, også når eleven har fået undervisning svarende til, hvad der virker for deres jævnbyrdige.
6. Tidlige vanskeligheder i det mundtlige sprog kan varsle senere udfordringer med læse- og skrivefærdigheder.

IDA's 2025-definition

Dysleksi er en specifik indlæringsvanskelighed, der er kendetegnet ved vanskeligheder med ordlæsning og/eller stavning, som vedrører nøjagtighed, hastighed eller begge dele og varierer afhængigt af skriftsprogets ortografi. Disse vanskeligheder forekommer på et kontinuum af sværhedsgrader og vedvarer, selv når personen modtager undervisning, der er effektiv for jævnaldrende.

Årsagerne til dysleksi er komplekse og involverer kombinationer af genetiske, neurobiologiske og miljømæssige påvirkninger, som interagerer gennem hele udviklingsforløbet. Underliggende vanskeligheder med fonologisk og morfologisk bearbejdning af ord er almindelige, men gælder ikke for alle, og tidlige vanskeligheder i det mundtlige sprog varsler ofte senere udfordringer med læse- og skrive-

færdigheder.

Sekundære konsekvenser kan omfatte problemer med læseforståelse og generelt mindre omfang af læse- og skriveerfaringer. Det vil medføre mindre vækst i sprogudvikling, kundskaber generelt, skriftsproglig udtrykkevne og akademisk udvikling i almindelighed. Psykologisk trivsel og muligheder vedrørende erhvervsvalg kan måske blive negativt påvirket.

Selv om afdækning af vanskeligheder og målrettet undervisning er vigtigt på alle alderstrin, så vil tale- og skriftsproglig støtte før og under de første uddannelsesår i børnehave og skole være af særlig stor betydning.

Figur 1 IDA's 2025-definition

IDA's 2002-definition

Dysleksi er en specifik indlæringsvanskelighed, som har et neurobiologisk grundlag. Den er karakteriseret ved vanskeligheder med præcis og/eller flydende ordgenkendelse samt mangelfulde stave- og afkodningsfærdigheder. Disse vanskeligheder skyldes typisk en svækkelse i den fonologiske komponent af sproget, som ofte er uventet i forhold til andre kognitive

evner og til den undervisning, personen har modtaget. Sekundære konsekvenser kan omfatte problemer med læseforståelse og manglende erfaring med at læse, hvilket kan hindre udviklingen af ordforråd og baggrundsviden.

(vores oversættelse)

Figur 2 IDA's 2002-definition



Vi diskuterer hvert af de seks punkter mere indgående i det følgende, og runder artiklen af med nogle anbefalinger til den fremtidige undervisning i skriftsproglighed generelt og mere specifikt, undervisning af elever med dysleksi.

1. Dysleksi viser sig ved vanskeligheder med nøjagtighed og/eller hastighed

Nøjagtighed og hastighed ved ordlæsning og stavning anses som de centrale områder for afvigelse. Nogle sprog viser sig at være mere tilgængelige for læring, men generelt har tiltag ikke samme positive effekt for alle børn.

Den alvorlige udfordring ved denne første del af dysleksibeskrivelsen er, at *undervisning kan have forskellig effekt i forhold til forskellige børn*. Det betyder, at læreren må kunne fokusere på de enkelte elevers skriftsproglige udvikling for at sikre effekten af støtte bedst muligt. Det centrale problemfelt beskrives som *vanskeligheder med præcision* ved håndtering af sprogets detaljer både ved skrivning og læsning (analyse, syntese og grammatikalsk kundskab).

Det er vigtigt at lægge mærke til, at metoder ved begynderundervisning i skriftsproget ikke tematiseres i definitionen. Traditionelt har den første skriftsprogsundervisning lagt vægt på en grundig og alsidig bogstavgenngang. På en måde logisk at forstå, men teoretisk set ulogisk, fordi skriftsproget må håndteres processuelt ved hjælp af forståelse for og brug af primært analyse- og syntesedannelse. *Dette må derfor være selve udgangspunktet og dermed hovedfokus i undervisningen for at udvikle de strategier, som skaber de grundlæggende færdigheder for de centrale sproglige strategier, som ligger bag tilegnelse af skrive- og læsefærdighed*. Skrivning og læsning er sprog i brug! Bogstaverne bliver dermed instrumenter (tools) for arbejdet med de skriftsproglige hovedprocesser, sproglig analyse og syntese, og ikke mål i sig selv.

Et centralt problem for begynderlærerne er, at i samme øjeblik bogstaverne bliver hovedfokus i skrive- og læseundervisningen, så bliver børnenes hovedfokus rettet mod identifikation af bogstaver i stedet for at fokus rettes mod de sproglige analyse- og synteseprocesser. Især de sprogligt svage elever bliver derved ladt i stikken. For at udvikle bogstavkundskaben fokuserer eleverne (og lærerne) primært på at huske form, lyd og navn i stedet for på de grundlæggende sprogprocesser, som bogstaverne skal indgå i. Det kan skabe en forsinkelse i udvikling hos nogle af eleverne, som kan vare i flere år. De dygtigere elever i en given børnegruppe falder ikke i denne fælde, fordi de måske allerede før, de kommer til skolen, har forstået grundlaget for at skrive og læse, og blandt andet tidligt er begyndt at kunne skrive og læse småting.

I de senere år har der i forskningen i forskellige vestlige lande været lagt vægt på netop det sproglige baggrundsarbejde ved skrivning og læsning. Her har man fra 80'erne fokuseret på sproglege (Lundberg, Frost og Petersen, 1988), hvor analyse- og synteseprocesserne har stået centralt, understøttet af opmuntring til at tegne og skrive eller 'fortælle på papiret', hvad de har tegnet (Hagtvet, 2004). Bogstaverne har været tilgængelige (ved ophæng eller en remsestrimmel på bordet) for børnene og på forskellige måder præsenteret i forbindelse med børnenes forsøg på at skrive 'noget'. Og her får bogstaverne allerede i udgangspunktet sin rette placering i skrive- og læseprocessen: Ved skrivning, efter gennemførelse af lydanalysen. Hermed har eleven fået både støtte til sin ordanalyse, og samtidig semantisk støtte til det, som er det vanskeligste at lære: at sætte bogstaver sammen (lydering) til trykte eller skrevne ord, som efterfølgende kan læses (syntetisk støtte). På denne måde lærer børnene bogstaver funktionelt (i brug) i stedet for formelt. De svageste børn i en klasse vil få problemer med al formel læring.

Talesproget som sådan nævnes ikke i IDA's definition som del af dette problemfelt. Det betyder, at vanskelighederne vil begynde, når man skal udvikle evne til at afgrænse og dermed fokusere

mentalt og præcist på sekvenser af ords struktur og dermed opbevare ordene i korttidshukommelsen for nærmere bearbejdning under skrivning og læsning. Det kan gøre arbejdet med at analysere ord svært for nogle; det samme gælder for det at skulle sætte lyde sammen ved ordlæsning. *Samtidig åbner dette for et vigtigt sted at starte med tilpassede støttestrategier* (Frost & Nielsen, 2015; Frost & Pøhler, 2024, s.128; Gaskins, 1998; Jensen, 2025). Læreren vigtigste opgave bliver at støtte eleverne socialt, mentalt og helt konkret i gennemførelse af både ordanalyse ved skrivning og lydering, når eleven skal læse ord.

IDA beskriver desuden det centrale problemfelt som *vanskeligheder med præcision* ved håndtering af sprogets detaljer både ved skrivning og læsning (analyse og syntese). Vanskeligheder kan ses som naturlige i en læringssammenhæng, men som et symptom, hvis vanskelighederne ikke erstattes af brugbare strategier, på trods af tilpasset støtte. Samlet bliver dette et overbevisende punkt i en teoretisk funderet anvisning på, hvad undervisningen skal indeholde for at kunne møde alle børn med relevant undervisning og kortlægning – især i skrive- og læsestarten. Denne understregning af basale, distinkte sproglige strategier som basis for en veltilrettelagt begynderundervisning må ikke underkendes. Samtidig peger dette på betydningen af brugen af sproglege i begynderundervisningen, som næsten er gledet helt ud til fordel for en stadig mere bastant bogstavgennemgang. Dette er uheldigt for en stor del af børnene i overgangen fra dagtilbud til skole.



2. Komplex årsagsforståelse

Årsagen til dysleksi ses som en varieret blanding af både neurologiske og miljømæssige forhold.

Samarbejdet mellem personalegruppen i dagtilbuddet og skolen skal indeholde en formuleret og gennemførlig plan, hvor faggruppernes faglige kompetencer udnyttes optimalt. Planen skal give et fagligt overblik som udgangspunkt, hvor observationer (lægge mærke til) deles og lægger grunden for samkørte måder at møde børnene på (se Frost & Pøhler (2024), kapitel 4: organiseringsformer og interventioner). Det at omgås en børnegruppe fra dag til dag i længere perioder, giver en enestående mulighed for at se adfærdsmønstre og samspil, som kan påvirke andre både negativt og positivt. Lederens opgave er derfor at organisere muligheder for i fællesskab at kunne samtale for at kunne dele observationer og udvikle fælles strategier for, hvordan man enten kan beskytte andre børn eller korrigere for uheldige måder at optræde på over for andre. I de mere alvorlige sager kan man etablere mere konkrete indsatser, som relevante nøglepersoner i personalet kan få ansvar for (se Frost og Pøhler (2024), kapitel 3 og 4).

Når det gælder de grundlæggende faglige forhold, som arbejdet med børn i 5-7-årsalderen også handler om, så er vi mest optaget af, hvordan vi også kan skabe et fagligt rum i hverdagen med aktiviteter, som har fagligt forebyggende karakter. Det kan synes vanskeligt direkte at kunne forebygge 'påvirkninger fra genetisk neurobiologiske forhold', men hvis man får mistanke om, at nogle i gruppen viser vanskeligheder med f.eks. at deltage aktivt i nogle af sproglegene, eller som virker adspredte i forbindelse med højtlesning af bøger i fællesgruppen, kan man sikre, at disse børn får optimale læreforhold, f.eks. i en tryk armkrog! Men desuden er det vigtigt at drøfte med forældrene, hvordan man både hjemme og på skolen kan skabe positive samværsøjeblikke omkring de aktiviteter, som et barn kan være usikker i forhold til. Hvis ikke dette lykkes må næste skridt være at tage kontakt med lokale fagpersoner f.eks. konsulenter og psykologer på PPR.

3. Vanskeligheder med fonologisk og morfologisk bearbejdning af ord

Nogen har talesproglige vanskeligheder, og andre har vanskeligheder med både lydmæssige og strukturelle forhold ved ord.

De mest aktuelle vanskeligheder med både læsning og skrivning handler om vanskeligheder med bearbejdning af ord på forskellige udviklingsniveauer, hvor der her bliver fokuseret på fonologisk og morfologisk niveau. De 'store' forskelle mellem de to niveauer er at finde på ordstrukturen, hvor fonologisk niveau oftest er et niveau, hvor lydrethed er det principielle og karakteristiske træk ved ordets struktur. Her danner udtalen af ordet basis for den strategi, som man kan udnytte. Dvs. en langsom og præcis udtale af ordet, vil som oftest kunne danne basis for en pålidelig bogstavering. Nogle børn med udtalevanskeligheder kan få problemer med denne strategi. Det vil kunne støtte disse elever, hvis man supplerer med brikstavning (se Frost, 2003). Her visualiseres stavelsesdelingen, og det giver mulighed for en opfølgende stavelsesmæssig syntesedannelse, hvor hver brik repræsenterer en stavelse. Det betyder, at eleven her får en meget grundig indføring i ordets fonologiske struktur. Dette støtter den fonologiske strukturering ved tydelig udtale og ved at stavelserne samtidig visualiseres.

Når det gælder en morfologisk bestemt struktur, som kommer efter den fonologiske i udvikling, da

arbejder man med udgangspunkt i en grammatisk struktur med fokus først på ordets stamme (den kortest mulige form af ordet, uden at ordets leksikale betydning påvirkes) og derefter med tilføjelser af grammatiske endelser som f.eks. ved ental-flertal. Men generelt vil arbejdet med den tydelige udtale af stavelser med den visuelle opfølgning med stavelsesbrikker også kunne støtte elever med f.eks. udtalevanskeligheder.

4. Morfologisk bearbejdning og tidlige vanskeligheder i den mundtlige sprogudvikling

Nogen får følgevanskeligheder med nedsat læseforståelse og mindre rutine med læsning og skrivning. Det påvirker personen generelt.

I specialundervisning anbefales det desuden, at de lidt større elever bliver involveret i at lave deres egen læsebog med selvudvalgt indhold fra aviser og andre skriftlige kilder og med ledsagende og behovsbestemt skrive- og læseundervisning.

Gruppearbejde i klassen kan følge samme metodik, som en levende samfundslære og med klassesdrøftelser, hvor læreren fastholder centrale punkter ved at skrive på tavle eller flip-over. Da kan der skabes en vigtig sammenhæng mellem klasse- og specialundervisning, hvor eleven med læse- og skrivevanskeligheder kan hente yderligere motivation og få individuel støtte.



5. Uafhængighed af effektiv almenundervisning

Nogen påvirkes psykologisk og socialt og kan desuden opleve færre jobmuligheder.

Specialundervisningen kan her hente undervisningsstof som en slags tilpasset erhvervsvejledning, evt. med besøg på relevante arbejdspladser. Sideløbende udarbejdes en egen bog (mappe), hvor alle oplysninger samles, og som kan drøftes med forældrene, så man sikrer, at der åbnes for en 'lang' forældrekontakt om elevens fremtidsmuligheder.

Den store fordel ved dette er den indvirkning som fremgangsmåden vil få på eleverne, fordi indholdet i de tekster, som der bliver arbejdet med, er naturligt knyttet til elevernes personlige interesseområder.

Den konkrete fremgangsmåde kan bygge på Helhedslæsningsprincippet (Frost, 2003; Frost (red.) 2009), hvor en fremgangsmåde til elever på forskellige læseniveauer bliver præsenteret. Rammen består af en valgt tekst som udgangspunkt, som ligger tæt ved elevens selvstændige mestringsniveau, og som eleven har lyst til at se nærmere på.

Arbejdsmåden er tredelt:

1. Først fokuseres på teksten i sin helhed. Læreren læser teksten sammen med eleven på den måde, at eleven forsøger sig og læreren støtter efter behov. Der kan undervises – i tekstdele, som eleven *næsten* kan læse selv, ellers læser læreren for eleven. På basis af dette samarbejde, definerer læreren det tekststykkets længde, som man vil mene, eleven kan arbejde med, for hver gang et tekststykke vælges. Under dette førstegangsmøde med teksten, lægger læreren mærke til, hvilke ord eleven læser umiddelbart, eller eleven næsten kan læse og til sidst, hvilke ord eleven stopper helt op ved, og som læreren derfor må læse for eleven. De sidste ord noterer

læreren for sig selv, og lægger en plan for, hvordan der arbejdes med disse ord senere (resten af timen eller næste). Hovedfokus ved dette førstegangsmøde med en tekst handler om *både* at tilfredsstille elevens nysgerrighed og forståelse af teksten og om at få en samtale med eleven om teksten og eventuelt aktivere den baggrundsinformation, som eleven eller læreren kan have. Måske er der et billedmateriale, som eleven kan klippe ud/eller kopiere, hvorefter tekst og billede kan sættes ind i elevens arbejdsmappe.

2. Næste niveau handler om at styrke elevens evne til præcis ordafkodning. Udgangspunktet kan med fordel være den tekst, eleven arbejder med (jf. pkt. 1). Læreren fokuserer på de ord, som eleven havde umiddelbart svært ved at læse ved første tekstmøde. Læreren kan f.eks. sortere ordene i korte og lange ord og måske i lydrette og ikke-lydrette ord (se Frost, 2009, kap. 3-5). Undervisningen vil i starten bestå i at fokusere på en ordkategori ad gangen. Efterhånden prøver man at få eleven til at formulere sig om et ords udtale, analyse og struktur. Lærerens strategi ved ordarbejde kan bestå i at sige: "Her står 'hestevogn'. Prøv at stave det." På den måde vænner eleven sig til at kunne tale om ord på forskellige undersøgende måder og bliver efterhånden mere bevidst om ord.
3. Til sidst, når eleven har læst og haft særlig opmærksomhed på de ord, som eleven ikke umiddelbart kunne læse, vender man tilbage til den oprindelige tekst for at læse alle ordene, der har været arbejdet med, i deres sammenhæng. Arbejdsmodellen kan således beskrives som: helhed, analyse (fokus på ord), helhed, hvor den sidste helhedsfase skal vise, om eleven har lært det, man kunne forvente, og helhedsfasen bliver på den måde også både elevens og lærerens mulighed for at opleve forbedring (Helhed-Del-Helhed).

6. Tidlige vanskeligheder i det mundtlige sprog

Det er vigtigt med diagnosticering og målrettet undervisning på alle trin, men tidlig støtte (og solidt samarbejde med forældrene) er af særlig stor betydning.

Det betyder, at der må rettes en særlig opmærksomhed i alle kommuner mod det arbejde, der finder sted i overgangen fra børnehave til skole.

Vi har i mange sammenhænge fremhævet, at skolen er ikke den første institution, som børn møder i dag. Langt de fleste kommer fra en daginstitution – et dagtilbud. Da bliver det ikke bare skolen, men *dagtilbuddet og skolen* tilsammen, som får betydning for børnenes udvikling fra 3-5 år og opover. Forskningen har dokumenteret, at dette fællesskab mellem institutioner har stor betydning for ikke bare, hvordan børnene lærer skolefagene, men også for hvordan børnenes lærelyst og sociale samspil med andre udvikler sig. Tilsammen er det dette, som betinger en god skolestart (Frost, 2020).

Vi har foreslået, at man etablerer en fælles skolestart fra 5 til og med 7 år, hvor begge institutioner har fælles ansvar for, at overgangen bliver optimal for hvert enkelt barn. Et sådant fælles forebyggende arbejde vil få stor positiv betydning for alle børns udvikling (Frost & Pøhler, 2024).



Afsluttende bemærkninger

Når vi har skrevet de to bøger: 'Mærk sproget – skriv og læs', samt 'Bogstaveligt talt: En god skolestart', så er det netop for at fremhæve den store betydning, som en god skolestart har. Vi har efterfølgende suppleret begge bøger med artikler til fri download. I tilknytning til 'Mærk sproget – skriv og læs' har vi udgivet 5 studiehæfter med henblik på at gøre bogens indhold endnu mere praksisrelateret. I tilknytning til 'Bogstaveligt talt: En god skolestart' har vi dels udgivet artikelsamlingen 'Vi har mere på hjertet', som afsluttes med den artikel, du lige nu er nået til vejs ende på, dels 'Sproglegekataloget', som er sprængfyldt med ideer til, hvordan sproglegene kan foldes ud og gennemføres i den vigtigste periode i børnenes skoleliv: Fra starten på det sidste år i børnehaven til slutningen af 1. klasse.

Vi håber, at vi med disse materialer har været med til at sætte gang i debatten og inspirere til en mere både respektfuld og meningsfuld skolestart for de kommende skolestartere.

Vi hører gerne fra dig, hvis du har kommentarer, spørgsmål eller ideer. Du kan kontakte os:

Jørgen Frost: jorgen.frost@gmail.com

Lis Pøhler: lis.poehler@gmail.com



Pøhler

Forlaget Pøhler · www.poebler.dk

Lerager 11, 2605 Brøndby · Tlf. +45 3133 9699 · kontakt@poebler.dk

