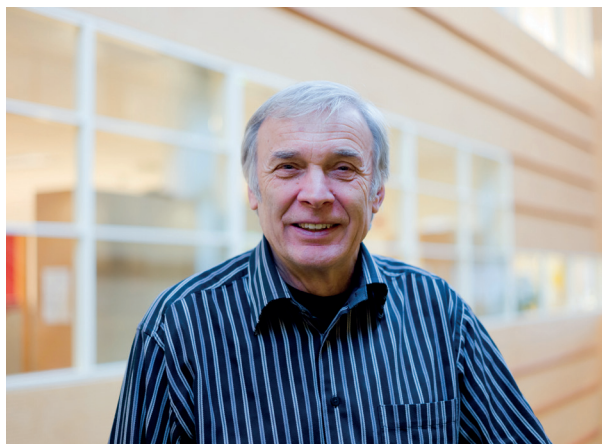


Jørgen Frost og Lis Pøhler

BOGSTAVELIGT TALT: Vi har mere på hjertet!



► **Bogstaveligt talt: Den sproglige opmærksomhed, som blev væk**
(Læsepædagogen nr. 4/2024)

Bogstaveligt talt: Timing is everything

Bogstaveligt talt: Dansen om bogstaverne

Bogstaveligt talt: Om samspillet mellem lærer og elev

Bogstaveligt talt: Må ko få øl?



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): Selvførstærkende 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 uacceptabelt mange. Den erkendelse var bl.a. med til at sætte gang i Bornholmsprojektet (Lundberg m.fl., 1988; Frost & Lønnegaard, 1995) og senere Københavnsprojektet (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 Københavnsprojektet viste, at der var en positiv sammenhæng mellem den sproglige opmærksomhed 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 analysere 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 undervisningen.

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 sprogvkundskab, 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 metodiske 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 læseglyde 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 frigivne 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.

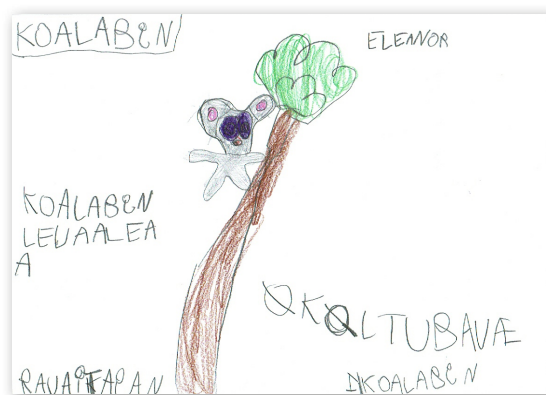
Sådan kan vi ændre retning

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. Derved 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



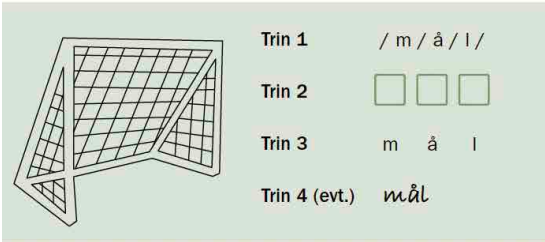
Figur 2. Elennor har tegnet og fortalt om koalabjørnen, som lever alene i træerne. Den lever af eukalyptus.

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 skelnen mellem ‘tool’ (redskab) og ‘sign’ (tegn), når det gælder pædagogisk opfølgning af den første skriftsprogsstimulering (Bakhurst, 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).

a	b	c	d	e	f	g	h
i	j	k	l	m	n	o	p
q	r	s	t	u	v	w	x
y	z	ø	å	Stumme bogstaver: hj..., hv..., ...ld, ...nd. Endelser: -er, -en, -et			

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 benævnning. 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 synteser 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 læringssystem, 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-

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).

Den nuværende børnehaveklasse og den nuværende 1. klasse samtænkes 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