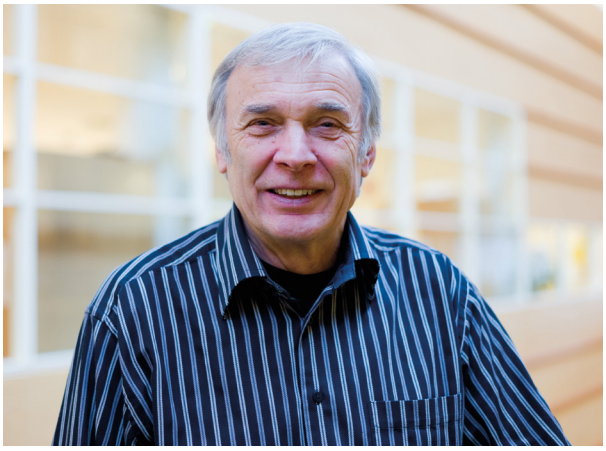
Jørgen Frost og Lis Pøhler

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?

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 strategi, 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 højre 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 højtlæsning 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 Puslehistorie (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 højtlæsning – 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 sprogstimulering i tilknytning til selvskabte tekster og efterfølgende læsearbejde. Lærerens rolle 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. 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.

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.

Hagtvet, 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 begrunder vores svar.
På gensyn – og gerne: genhør!