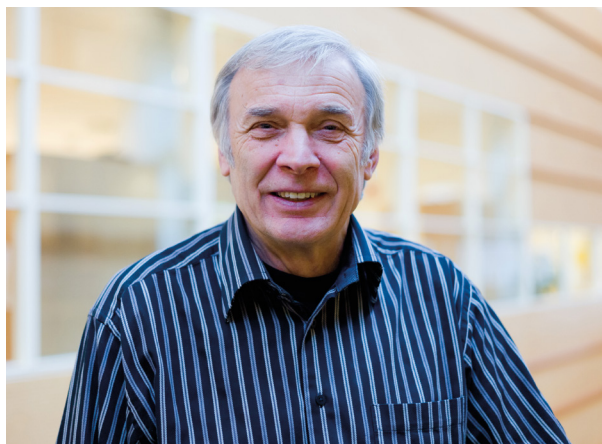


Jørgen Frost og Lis Pøhler

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: 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- 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.

