

Forskning i børns tidlige skriftsproglige udvikling: En oversigt og en kritik

Af Bettina Perregaard

Når man beskæftiger sig med børns tidlige forståelse af og udnyttelse af skriftsprog, konfronteres man igen og igen med det grundlæggende spørgsmål: Hvad er skrift? Børn i førskolealderen og i børnehaveklasser bruger ikke skriftsproget konventionelt, men lader elementer af det indgå i andre symbolsystemer, som udvikles i tale, tegning, leg eller drama. Når man undersøger børns tidlige udnyttelse af skriftsprog, må man derfor ofte tænke over eller anfægte hævdundne teorier om, hvad skriftsprog er. I denne artikel vil jeg med udgangspunkt i to nyere og i store træk overensstemmende teorier om, hvad skriftsprog er, og hvad skriftsprog gør ved vores opfattelse af det mundtlige sprog, diskutere og kommentere danske undersøgelser, der omhandler eller har forbindelse til børns tidlige skriftsproglige produktion. Jeg bygger dels på Roy Harris' to bøger *The origin of writing* (1986) og *Signs of writing* (1995), dels på David R. Olsons *The world on paper* (1994). Deres respektive forståelse af skriftsystemernes historie og funktion og af forholdet mellem mundtligt og skriftligt sprog er afgørende forskellig fra den traditionelle opfattelse af disse forhold, som den danske forskning bygger på. Hverken Harris eller Olson beskæftiger sig i denne sammenhæng med børns skriftsproglige udvikling, men jeg argumenterer for, at implikationerne af det, de skriver, må føre til et opgør med de antagelser, der ligger til grund for det pågældende forskningsområde. Derfor bliver denne artikel på én gang en forskningsoversigt og en kritik af den forskning, jeg gennemgår.

Jeg vil først identificere og perspektivere nogle overordnede spørgsmål. Det drejer sig om de følgende tre, som vil blive behandlet i hver deres afsnit. 1) Forholdet imellem tale og skrift; 2) Skriftsystemernes historie og det skrivende barns udvikling; 3) Skriftsproglig kommunikation og social organisation. Hver for sig er disse komplekse spørgsmål, der udgør selvstændige forskningsområder. Men forestillinger om, hvad skriftsprog repræsenterer, hvilke fremtrædelsesformer det har i historien og hos barnet, og hvad formålet med skriftsprog er, har indflydelse på den teoretiske diskussion, der føres på de områder, der beskæftiger sig

med børns tidlige skriftsproglige udvikling, og derfor er det alligevel hensigtsmæssigt at trække tråde herfra.

Under det første punkt diskuteres det, hvorvidt skrift repræsenterer tale og i hvilken udstrækning der består et forhold imellem bogstav og lyd. Herhjemme er man først og fremmest uenig om, hvilke pædagogiske konsekvenser man skal drage af forholdet mellem skrift og tale. Det er en strid, der rækker dybt ind i den daglige undervisning (for en omtale af baggrunden for denne strid, se Borstrøm m.fl.1999). Forskellige undervisningssystemer er nemlig baserede på enten en helhedsopfattelse eller en elementopfattelse. Striden går på, hvorvidt man i undervisningen skal tage udgangspunkt i helheden (ordet) og i indholdet af det, der læses, således at børnene i begyndelsen lærer ordbilleder og ikke belastes med en teknik, der ifølge kritikerne af elementmetoden deler læsningen i teknik og forståelse, eller om man i stedet skal fokusere på elementerne (bogstaverne), således at man vækker barnets opmærksomhed overfor forholdet mellem skrift og lyd. (For en fremstilling af og et forsvar for helhedsopfattelsen, se Håkonsson, 1996 og Uhrenholdt, 1992a og b, 1994, 1995, 1996). For en fremhævelse af fordelene ved elementmetoden, se Borstrøm m.fl. 1999). Dette indlæg skal ikke læses som et forsvar for den ene eller den anden pædagogiske retning. De resultater, jeg gennemgår i det følgende, viser f.eks., at børn i forskellige kontekster spontant fokuserer på skriftens elementer (bogstaver) uden at interessere sig for lyd eller fokuserer på lyd uden at forbinde den med bestemte bogstaver. Begge dele fører alligevel til indlæring og udvikling. Det drejer sig om at skabe sammenhænge, hvori mening og helhed ansporer til udforskning af elementer og omvendt og til en større bevidsthed om, hvad skriftsprog er. Der er mange, der mener, at barnet må have opøvet en form for sproglig bevidsthed eller fonologisk opmærksomhed for at kunne lære at læse. Andre er af den opfattelse, at det først er i konfrontationen med bogstavskriften, at man overhovedet er i stand til at udvikle en sådan fonologisk opmærksomhed. Ingen af parterne anfægter det grundlæggende spørgsmål, at skrift repræsenterer tale. Hvad er de teoretiske og metodiske implikationer heraf?

Det andet punkt er nøje forbundet med det første. Det angår den antagelse, der er forankret i en bestemt tradition inden for filosofi og historieforskning, at alfabetet er kulminationen på en lang række forsøg på at nå frem til det idéelle skriftsystem, og at denne udvikling har bevæget sig fra det piktografiske over ideogrammet imod en syllabisk skrift og en nedfældelse af konsonanter for at blive fuldbyrdet i bog-

stavskriften. Skriftsystemerne er en del af en evolutionsproces, og tegningen var den nødvendige forudsætning for, at skriftsystemer kunne etableres. I dag afvises denne som en etnocentrisk og videnskabeligt uholdbar teori, som ikke desto mindre stadig har indflydelse på den betydning, vi tillægger skriftsproget, og på den måde, den tidlige undervisning tilrettelægges på.

Det er nødvendigt at gøre op med denne opfattelse af skriftsprogets betydning for fylogenesen for at nå frem til et tilsvarende opgør med opfattelsen af den skriftsproglige udvikling i ontogenesen. Vygotsky (1982) og Luria (1978) har på forskellig måde i deres arbejde brugt teorien om skriftsystemernes evolution som en ramme for deres udforskning af barnets skriftsproglige udvikling. Ifølge Vygotsky og Luria afspejler barnets skriftsproglige udvikling i grove træk skriftsystemernes historie. Især Lurias opfattelse af dette forløb er i de senere år blevet kritiseret (Ferreiro 1996, Perregaard 1997), mens Vygotskys artikel om emnet stadig inspirerer til original forskning (Dyson 1993a). I denne artikel inddrager jeg imidlertid Ragnhild Söderbergs (1997) forsøg med at lære meget små børn at læse, fordi de tidlige læsres adfærd afviger noget fra de børns adfærd, som Vygotsky observerede. På den måde anfægtes det forløb, som Vygotsky anså for at være det normale i barnets kognitive udvikling.

Det tredje spørgsmål har de færreste beskæftiget sig med herhjemme. Interessen for at belyse skriftsprogstilegnelsen som et led i den måde, barnet skaber mening ud af skolesituationen på, har været begrænset. Dette hænger dels sammen med en overvejende pædagogisk interesse for nye måder at tilrettelægge undervisningen på, der forbedrer børnenes udbytte af den, dels med forestillingen om, at skriftsproget må tilregnes som færdighed i hele dets kompleksitet, før det kan udfolde sig, få betydning for og udnyttes af børnene til kommunikative og organisatoriske formål. Jeg diskuterer mulighederne for og nødvendigheden af at observere, hvordan børn udnytter skriftsproget til at kommunikere med på samme måde, som de taler og tegner. Jeg vil give et enkelt eksempel på, hvordan skriftsproget på et meget tidligt tidspunkt udnyttes som et symbolsystem, hvorigennem magt, social organisation og genforhold forhandles.

International baggrund for dansk forskning

I dette afsnit redegør jeg for sammenhængen imellem den internationale forskning og de danske undersøgelser. Ganske få værker og individuelle forskere har haft indflydelse på udviklingen i Danmark. Det drejer sig for de tidlige værkers vedkommende især om Marie M. Clays arbejde *The reading behaviour of five year old children: A research report* (1967), som viste, hvordan 4 og 5-årige børn begyndte at forstå, at man læser fra venstre mod højre, ovenfra og ned, at punktummer er noget andet end ord, og at mellemrum er til for at skille ordene fra hinanden. Andre forskere beskæftigede sig også tidligt med at afdække, hvad små børn ved om læsning. F.eks. bør Dolores Durkins pionerarbejde nævnes: *Children who read early: Two longitudinal studies* (1966), som viste, at børn, som tidligt får erfaring med bøger, i højere grad viser interesse for at lære at læse og også lærer det på et tidligere tidspunkt end andre børn og ofte uden nogen form for formel undervisning. Også Margaret M. Clarks bog fra 1976 *Young fluent readers* har haft indflydelse på forskningsområdets udvikling. William H. Teale (1978, 1980) har lavet en oversigt over og en vurdering af disse tidlige undersøgelser betydning. Herudfra konkluderede han, at der er fire træk, der kendetegner de tidlige læsers nære miljø: For det første stilles meget forskelligartet skriftligt materiale til rådighed for dem. For det andet er der voksne og ældre søskende i hjemmet, der læser meget. For det tredje er skrivematerialer let tilgængelige for børnene, og for det fjerde er der personer i hjemmet, der reagerer positivt på børnenes skriftsproglige aktiviteter. Om tidlige læsere foreligger herhjemme Lis Ketschers rapport (1984) *Omkring identifikation af førskolelæsere* og en spørgeskemaundersøgelse, som beskriver børn og voksnes oplevelse af og erfaringer med at være tidlige læsere (Rabøl Hansen m. fl. 1992).

Emilia Ferreiro og Ana Teberoskys bog *Literacy before schooling*, som kom i engelsk oversættelse i 1982, diskuterer en række forsøg med børn fra 4-års-alderen, der blev bedt om at skrive de ord og sætninger ned, som forsøgslederen dikterede. Derefter blev børnene bedt om at læse, hvad de havde skrevet. Ferreiro og Teberosky interesserede sig for børnenes fortolkning af, hvordan det skrevne kunne læses, hvilket forhold der bestod imellem symbolerne, hvad forholdet mellem lyd og bogstaver var o.s.v. Inspireret af Piaget byggede deres undersøgelse på den antagelse, at børn bevæger sig fremad fra ét stadium til det næste imod en konventionel udnyttelse af skriftsproget. For en kritik af dette værk, se

Ketscher (1985). Glenda L. Bissex' *Gnys at Wrk, A child learns to write and read* (1980) afdækker, hvordan en dreng i 5-års-alderen i løbet af et par år først lærte at skrive og eksperimenterede med at stave, før han begyndte at læse. Der findes to gode samlinger af artikler, som viser forskningens bevægelse i midten af 1980'erne. Det drejer sig om bogen *Awakening to literacy* (1984), som er redigeret af Hillel Goelman, Antoinette A. Oberg og Frank Smith, hvis arbejde i øvrigt (1988) man trækker en del på herhjemme. Også bogen *Literacy, language, and learning* (1985), som David R. Olson, Nancy Torrance og Angela Hildyard har redigeret, fik stor betydning for de følgende års forskning, selvom man i dag har bevæget sig væk fra nogle af de antagelser om forholdet mellem mundtligt og skriftligt sprog, som f.eks. præger Wallace L. Chafe og Deborah Tannens artikler heri.

Det var imidlertid med bogen *Emergent literacy. Writing and reading*, som William H. Teale og Elisabeth Sulzby skrev et par artikler til, redigerede og udgav i 1986, at begrebet *Emergent literacy* blev udbredt og en mere samlet forskningsindsats på området etableret. De enkelte forskere følger, hvordan børn langsomt skaber mening ud af skriftsproget og tilegner sig færdigheder i læsning og skrivning. De motiverer enten selv børnene til skriftsproglige aktiviteter eller nøjes med at observere, hvordan børnene udnytter de ressourcer, de får stillet til rådighed i deres sædvanlige omgivelser.

Selv vil jeg fremhæve en ellers ikke så citeret forsker som Anne Haas Dyson (1982, 1993a, 1993b, 1997) for hendes fine etnografiske arbejde, der især fokuserer på børns integration af forskellige symbolsystemer som tale, tegning og skriftsprog i børnehaveklasse og 1. klasse. Og så selvfølgelig klassikeren Shirley Brice Heath's *Ways with Words* fra 1983, der er en stor etnografi, der især fokuserer på, hvordan forskellige børn med meget forskellig social og kulturel baggrund og dermed skriftsproglige forudsætninger møder undervisningen i skolen.

For oversigter, gennemgange, kommentarer og henvisninger se desuden følgende værker: Elisabeth Sulzby og William H. Teale har skrevet et større kapitel om forskningsretningen *Emergent Literacy* i *Handbook of Reading Research, Vol 2* (1991), som er et stort værk, der inddrager alle aspekter ved skriftsproglig udvikling. Lea M. McGee og Victoria Purcell-Gates (1997) diskuterer i en kort artikel forskningsretningens seneste udvikling i U.S.A. og Clotilde Pontecorvo (1997) har redigeret en vægtig samling af artikler, der indgår i bogen *Writing development, An interdisciplinary view*, der f.eks. trækker på materiale fra hebraisk, spansk og

italiensk og derfor især fra en sprogsammenlignende synsvinkel er interessant. En anden række af artikler er samlet i bogen *Play and early literacy development* (1991), som James F. Christie har redigeret. Heri fokuserer forfatterne på, hvordan man kan tilrettelægge skriftsproglige aktiviteter på en sådan måde, at børn kan se en mening med at udnytte deres skriftsproglige kompetence til f.eks. at iscenesætte små historier som teater. Desuden har *The International Reading Association* i 1994 udgivet en meget stor samling artikler i bogen *Theoretical models and processes of reading*, der også behandler skriftsproglig udvikling, og de har en ordbog fra 1995: *The Literacy Dictionary*, hvori man kan finde definitioner og forklaringer på de centrale begreber inden for hele forskningsområdet.

I Norge har den samme kreds af forskere givet inspiration til en større undersøgelse om børns sproglige udvikling og skriftsproglige kompetence, som Bente Eriksen Hagtvet har forestået og sammenfattet resultaterne af i *Skriftspråkutvikling gjennom lek* (1988) og sammen med Herdis Pálsdóttir i *Lek med språket* (1992). Det erklærede formål med begge bøger er at præsentere en pædagogisk metode, der kan bruges af børnehaveklasseledere i deres arbejde med at stimulere børns skriftsproglige udfoldelse. Forslagene herfra er også udnyttet i dansk sammenhæng i Kjeld Kjertmanns ph.d.-afhandling (1998), som vil blive diskuteret nedenfor. Fra Finland har Ria Heilä-Ylikallio (1994, 1997) givet inspiration til en dansk undersøgelse af, hvordan børn opfatter læsning ved skolegangens begyndelse. Gert Gambys artikel herom (1997) vil også blive diskuteret i et senere afsnit. Fra Sverige er det selvfølgelig først og fremmest Ragnhild Söderbergh (1977/1971) og senere Caroline Libergs forskning (1993), der har indflydelse på, hvad forskningen interesserer sig for herhjemme. Söderbergh har samlet en række nordiske bidrag i artikelsamlingen *Från joller till läsning och skrivning* (1997). Heri definerer hun selv en retning inden for forskning i skriftsprogstilegnelse, som hun kalder *Literacy from infancy*. Som navnet antyder, drejer det sig her om at lære børn at læse på et så tidligt tidspunkt, at skriftsprogstilegnelsen kommer til at forløbe parallelt med tilegnelsen af det mundtlige sprog. Resultaterne af Söderberghs tidlige forsøg med at udvikle en metode hertil blev allerede fremlagt i begyndelsen af 1970'erne, men de teoretiske implikationer heraf er endnu ikke blevet behandlet udførligt.

Herhjemme har man hidtil overvejende beskæftiget sig med traditionelle pædagogiske spørgsmål, der er bundet til de første år af børnenes skolegang. Først og fremmest interesserer man sig for at udvikle metoder

til at forbedre børns læse- og stavefærdigheder. Der er en omfattende international forskning i læseprocesser og dysleksi, som bl.a. Carsten Elbro bidrager til (Elbro 1990, Elbro m.fl. 1995). Jeg henviser kun til dette område i det omfang, at teoridannelsen her har indflydelse på eller betydning for den del af forskningen, der beskæftiger sig med børns skriftsproglige produktion. Ingen har endnu udviklet en teori om børns tidlige tilegnelse, der forstår skrivprocessen og læsningen som et integreret hele. Men da læseforskningen og forskningen i skriftsproglig produktion må forholde sig til de samme antagelser om, hvad skriftsprog er, hænger de to områder mere sammen end deres tilhørsforhold i forskellige forskningstraditioner antyder. Af større arbejder herhjemme er der foruden Carsten Elbros disputats (1990) Preben Kihls disputats (1988) om en 7-8-årig skoledrengs staveregler. Den vil blive kommenteret i et senere afsnit. Kjeld Kjertmanns ph.d.-afhandling *Skriftsprog og skolestart* (1998) har jeg allerede fremhævet. Derudover er der John Mauls ph.d.-afhandling *Studier i mulige sammenhænge mellem læsevanskeligheder og ryttemisering* (1995), der ligesom Elbros disputats handler om dysleksi. Erik Håkonssons licentiatafhandling er om den *Lærebogsfri undervisning i læsning* (1989). Læseforskning og de pædagogiske problemstillinger er således hidtil blevet prioriteret højere i dansk sammenhæng end undersøgelser af børns tidlige skriftsproglige produktion.

Der er flere artikelsamlinger med nordiske bidrag som f.eks. *Læsning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv*, redigeret af Carsten Elbro m. fl. (1990) og *Språkvitenskapelige beskrivelsesmodeller i studiet av lesing og skrivning*, redigeret af Geirr Wiggen og Carsten Elbro (1994). Dertil kommer *Skriften på veggen, hva skjer med vår leseferdighet?* redigeret af Jørgen Frost m. fl. (1997). Desuden rapporter fra de såkaldte Fredensborgkonferencer (1987, 1989, 1991), der omhandler og diskuterer et forsøgs- og udviklingsarbejde om sproglig opmærksomhed i de første skoleår.

Danmarks Lærerhøjskole udgiver en række af forskningstidsskrifter. I det første *Læsning og læsevanskeligheder* (1997) forefindes en bibliografi over de artikler og bøger om læsning, som Lærerhøjskolens medarbejdere har publiceret i årene 1985-1997. Desuden er der både heri og i nr. 3 *Veje ind i skrifkulturen* (1999) artikler om skriftsproglig udvikling.

Der er et særligt område, der beskæftiger sig med de sproglige mindretalsevers skriftsprogstilegnelse (Holmen m.fl. red., 1989). Det inddrager flere problemstillinger, end det er muligt at komme ind på her, men jeg anser det for at være vigtigt at sammenligne f.eks. to-sprogede og et-

sprogede børns måde at tilegne sig skriftsprog på. Elisabeth Hansen (1989, 1991) har undersøgt, hvordan tekstbehandlingssystemer kan udnyttes i skriveundervisningen. Jeg vil ikke i denne artikel yderligere omtale eller vurdere pædagogiske *metoder*, men koncentrere mig om at finde frem til de antagelser om, hvad skriftsprog er, der styrer forskningen og får betydning for undervisningen, når resultaterne heraf forsøges implementeret i skolen.

Til sidst vil jeg fremhæve Elisabeth Hansens undersøgelse (1999) af sammenhængen mellem læsning og skrivning hos børn, der allerede har lært at læse, fordi hun med dette arbejde om begrebet genre og børns genreforståelse introducerer et forskningsområde i Danmark, som i nogle år har betydet en del i især Australien og England. I Norge har også Sigmund Ongstad redigeret en bog om genrebegrebet *Hva gjør vi med sjangrene – og de med oss?* (1996). Elisabeth Hansen trækker selv på Bill Cope og Mary Kalantzis bog fra 1993 *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Man kunne også nævne M.A.K. Halliday og J.R. Martins bog *Writing science: Literacy and discursive power* (1993). Til denne kreds af forskere hører også Gunther Kress, som med bogen *Before writing, rethinking paths to literacy* (1997) bidrager til diskussionen med en tese om, at vi er nødt til at forstå de principper, børn følger i deres bestræbelser på at skabe mening ud af deres tilværelse i det hele taget, før vi kan gøre os håb om at få indsigt i, hvordan de opfatter og udnytter skriftsproget. David Barton giver med sit bidrag *Literacy* (1994) en introduktion til hele forskningsområdet. En overvejende teoretisk diskussion føres i *The politics of writing* (1997), som Romy Clark og Roz Ivanic har skrevet og også Jay L. Lemkes *Textual politics. Discourse and social dynamics* (1995) ser kritisk på, hvordan man med sprog i tekster på én gang forhandler om og fastholder magt. Se også Allan Lukes artikel *Genres of power? Literacy education and the production of capital* (1996) og for en diskussion heraf Perregaard (1999). For en vigtig diskussion af litteraritetsbegrebets historie og de ideologiske implikationer heraf, se James P. Gees bog *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse* (1996) og artikelsamlingen *Rewriting Literacy: Culture and the discourse of the other* (1991), redigeret af Candace Mitchell og Kathleen Weiler. Disse værker er væsentlige, fordi de bidrager til at fremme diskussionen af, hvordan sociale processer og skriftsproglig udvikling interagerer, og hvordan genrer repræsenterer og viderefører historisk og ideologisk bestemte funktioner og strukturer. Denne tilgang til analyser af børns tidlige skriftsproglige udvikling er fuldkommen fraværende i de

danske undersøgelser, men genrebegrebet i dets mere neutrale form introduceres som sagt i dansk sammenhæng af Elisabeth Hansen. I artiklens sidste afsnit diskuterer jeg, hvorfor og hvordan man bør inddrage disse spørgsmål i forskningen fremover.

Forholdet imellem tale og skrift

I sin bog *The origin of writing* anfægter Roy Harris den almindelige antagelse, at skrift er en repræsentation af tale. Ifølge Harris har denne antagelse ført til, at ældre skriftsystemer, som ikke er lydbaserede, er blevet karakteriserede som mangelfulde eller ufuldstændige forsøg på netop at repræsentere tale. Tegningen eller billedet blev ud fra denne evolutionære betragtning forudsætningen for al skriftsprog. Som skriftsprogene udviklede sig, veg de originale billeder til fordel for arbitrære, grafiske symboler. Der formodedes at være en kontinuitet fra det billedlige til det ikke-billedlige i skriftens historie. Hieroglyffer var således genkendelige som billeder, men man kan ikke forstå betydningen af dem alene ud fra billederne. Princippet i dette skriftsystem, har argumentationen lydt, er grundlæggende det samme som i alfabetet: indirekte repræsentation. Skriftsprog er således i hvert fald siden Aristoteles blevet defineret som en udnyttelse af en dobbelt form for symbolisme: De grafiske tegn henviser igennem et andet symbolsystem til fænomener og relationer i virkeligheden. Harris hævder imidlertid, at denne definition af, hvad skrift er, blev til som grækernes forklaring på, hvordan *alfabetet* fungerer: Skriften er en repræsentation af (ud)talen. I Platons *Faidros* er Sokrates og Faidros således enige om, at det skrevne ord er en *imitation* af det talte. Som en konsekvens af denne opfattelse nåede grækerne aldrig langt i deres bestræbelse på at beskrive det artikulatoriske forløb i talen, for de ignorerede de lydlige forskelle i talen, som ikke afspejledes i græsk ortografi.

Man har således forstået både tegning og skrift som »mimetic modes of representation«. Vi afbilder genstande, når vi tegner, og vi afbilder talens lyd, når vi skriver. Stumme bogstaver har derfor fået status af undtagelser til et ellers regelmæssigt system. Vi sætter stumme bogstaver i ord, når vi staver, men som Harris anfører, kunne vi ikke finde på at sætte »stumme« streger på papiret, når vi tegner. Aristoteles hæftede sig ved en række overensstemmelser imellem lyd og bogstav og fremførte dem som

bevis for skriftens karakter af repræsentation. Men ifølge Harris er grundlaget for dette skriftsystem i virkeligheden »a non-mimetic mode of representation«. Skriftsystemet blev udformet på en sådan måde, at de budskaber, det skulle formidle, kunne forstås. Problemet er, at det har vist sig pædagogisk hensigtsmæssigt at ignorere, at der ikke består et efterlignende forhold imellem tale og skrift og derfor heller ikke en dobbelt symbolisme i den forstand, Aristoteles forestillede sig.

I stedet har vi at gøre med en form for overenskomst, en række af konventioner eller et regelsæt, hvis indhold af skriftsymboler sætter os i stand til at identificere ord og dermed betydning. Det, vi oplever som talte og skrevne former af det samme sprog, er i virkeligheden semiologisk forskellige systemer (p. 105). Der er mange fænomener i talen, som bogstavskriften kan siges at antyde, men ikke har bogstaver eller andre tegn til at repræsentere. Det er tilstrækkeligt, at vi selv supplerer med de relevante oplysninger, det ikke er muligt hente ud af skriftsystemet. Men hvis det ikke er den dobbelte symbolisme, som f.eks. piktogrammer, syl-labisk skrift og bogstavskrift har til fælles, hvad er det så? Alt andet lige er det, at de mennesker, der udnyttede hvert af disse systemer, alle var interesserede i skriften som *skrift* og ikke i, hvordan den lød. Det var den form for kommunikation, skriftsystemet gjorde mulig, der var det egentlige. Ifølge Harris har vi ikke noget sprogligt begreb, der kan definere det niveau, skriftsystemerne udfolder sig på. Han foreslår på trods af uenighed om definitionen af ord »the level of word identification«:

Alphabetisation is essentially a problem of re-deploying existing symbols in such a way as to reduce their number, but at the same time lose few or none of the facilities of »word identification« which the previous writing system afforded. In essence it does not differ from the reduction of logographic systems to syllabaries. That is why the so-called »alphabetic principle« is a misnomer. How the reduction may best be carried out will depend on the language and the previous system concerned (Harris 1986, pp. 119-120).

Man kan frit gengive Harris' opfattelse af forholdet mellem skrift og ud-tale (p.121) på følgende måde: I Kraks kort over København finder jeg Kongens Nytorv på side 148 G3. G3 er en del af et net, der er spændt ud over kortet for at gøre det lettere for mig at finde Kongens Nytorv. Ved at gå til feltet G3, kan jeg bestemme Kgs. Nytorvs placering i forhold til de omkringliggende gader. Det forholder sig på ingen måde sådan, at G3 er

en *repræsentation* af Kgs. Nytorv og de omkringliggende gader. Harris hævder, at der gælder et tilsvarende forhold imellem skrift og udtale som imellem det net, feltet G3 er en del af, og de streger på kortet, der viser, hvordan plads og gader er indbyrdes forbundne. Skriften er et regelsæt, der gør det muligt, for de af os der har lært det, at identificere ord og sætninger og deres indbyrdes relation. Så selvom det net, der er lagt ned over kortet, har noget at gøre med aftegningen af plads og gader, er det en misforståelse at tro, at nettet er en repræsentation af disse.

David R. Olson diskuterer i sin bog *The world on paper*, hvordan man i en vis forstand kan sige, at skriftsproget kom før talen. Det var nemlig først med skriftsproget, at det blev muligt at blive bevidst om og at udforske det mundtlige sprog. Det er Olsons pointe, at alfabetet kom til at fungere som en *model* for det mundtlige sprog. Selvom det ikke fra begyndelsen var formålet med alfabetet, at det skulle transskribere udtale, fastholder alfabetet, hvad nogen opfatter som de grundlæggende byggeklodser i lydsystemet – nemlig fonemerne. Men Olson hævder, at det først var ved at *anvende* alfabetet, at man kunne nå frem til en sådan forståelse af forholdet mellem lyd og skrift. Olson er nemlig enig med Harris i, at hvis man forstår alfabetet som en opfindelse af et system, der repræsenterer udtale, har man det problem, at man forudsætter, hvad man skal forklare. Man forudsætter, at opfinderne af alfabetet allerede vidste en del om sproget og dets struktur – om ord, fonemer og lignende, og at det udelukkende drejede sig om at finde en utvetydig måde at repræsentere disse mønstre og strukturer på. Det mener Olson ikke, at man kan forudsætte. Skriftsystemerne blev til i forsøget på at udvikle mnemotekniske hjælpemidler og for at gøre det muligt at kommunikere i grafisk form.

Ifølge Olson er syntaks det afgørende. Når et skriftsystem har en syntaks, kan de enkelte grafiske symboler forstås som ord og ikke bare som symboler for konkrete genstande, og konstruktionen kan forstås som et udsagn og er ikke længere bare en liste over de pågældende genstande:

A system which represents *three sheep* by three symbols for a sheep (i.e. sheep, sheep, sheep) is categorically different ... from one which represents the same three sheep by two tokens, one representing sheep, the other the number. Just as syntax is what makes a language a language, it is the syntax which makes a graphic system »generative« for it permits the combination and recombination of symbols to express a broad range of meanings (p. 73).

Opfindelsen af den form for skrift gav dermed mulighed for, at sproget kunne ses som sammensat af ord, der er forbundet ved hjælp af syntaks. Opmærksomhed over for strukturer i sproget er altså et resultat af skriftsystemet snarere end en forudsætning for det. Vi ser ind i sproget og tænkningen ved hjælp af de kategorier, som vore skriftsystemer stiller til rådighed. Udviklingen af en funktionel måde at kommunikere med grafiske symboler på blev samtidig en opdagelse af mulighederne for at udnytte sproget i grafisk form. Et ord, der begynder med et stort bogstav, læses ikke anderledes end et ord, der begynder med et lille bogstav. Denne konvention gør det lettere at forstå – ikke at udtale.

Skriften leverer en model for talen og at lære at læse er netop at lære denne model. Det er ironisk, at det at lære at læse indebærer at høre tale på en ny måde. Det betyder, at det at lære at læse er at finde eller identificere aspekter af sin egen implicite sprogstruktur, som kan forbindes med eller repræsenteres af skriftsystemet. Olson konkluderer, at skriften altså på sin vis repræsenterer talen, men ikke på den måde, vi hidtil har forestillet os:

The models of language provided by our scripts is both what is acquired in the process of learning to read and write and what is employed in thinking about language; writing is in principle metalinguistics. Thus, our intellectual debt to our scripts for those aspects of linguistic structure for which they do provide a model and about which they permit us to think, is enormous (Olson 1994, p. 89).

Ved at engagere sig i denne teori om skriftsystemernes historie bliver det lettere at forklare, hvorfor forholdet mellem lyd og skrift ikke er så entydigt, som vi kunne ønske os.

I sin artikel *En af læseundervisningens helt store myter: Sammenhængen mellem bogstav og lyd* (1996) argumenterer John Maul netop for, at den forudsatte overensstemmelse imellem lyd og bogstav ikke er reel. Hastighed og koartikulation i talen forhindrer, at vi opfatter lyd i de små bidder, som hvert af fonemerne svarer til. Dertil kommer, at det er de fonetiske varianter af det enkelte fonem og ikke fonemet som sådan, der indgår i talen; der er ikke noget direkte forhold imellem lyd og fonem. Fonemer er abstrakte størrelser, som vi ikke ville være blevet opmærksomme på, hvis vi ikke i forvejen havde haft alfabetet. Det er ikke lyd i sig selv, der er afgørende, men de forskelle i lyd, som gør det muligt at skelne sekvenser af lyd fra hinanden.

»Det menneskelige øres akustiske kapacitet magter ikke at skelne mellem talesegmenter som er mindre end en stavelse«, skriver Maul (p. 18). Det betyder, at vi ud fra stavelserne skaber »huller« i talestrømmen, der gør det muligt for os at opfatte, hvad der bliver sagt. »Og denne segmentering antages at støtte sig til betoning, pausering, rytmisering, intonation og prosodi« (p. 19). De børn, der møder i skolen, opererer allerede overbevisende på denne måde, men de er sig ikke bevidste, hvordan de gør. Træningen i fonologisk opmærksomhed skulle netop bevidstgøre om denne proces. Maul indvender imidlertid med støtte i Goswami og Bryant (1990), at den fonologiske opmærksomhed ikke er en forudsætning for at lære at læse og skrive, men at denne tværtimod først kan aktiveres i mødet med det alfabetiske skriftsprog. De børn, der lige er begyndt at læse, læser oftere ved at genkende et ord som et mønster eller huske det som en sekvens af bogstaver end ved at støtte sig til bogstav-lyd-forbindelser. Disse forbindelser får først alvor betydning, når barnet fokuserer på at lære at stave. Herefter bliver den ortografiske konvention styrende for barnets og for de fleste voksnes opfattelse af, hvordan talen lyder. Maul henviser til Hofstadters forestilling om isomorfi, der gør sig gældende »... når to komplekse strukturer kan lægges ind over hinanden på en sådan måde, at der for hver del af den ene struktur findes en tilsvarende i den anden, hvor ordet »tilsvarende« opfattes således, at de to spiller samme rolle i hver sin struktur« (Hofstadter 1992, citeret i Maul, 1996, p. 26). Som det ses, er denne opfattelse i overensstemmelse med Olsons forståelse af forholdet mellem tale og skrift. Men Maul foreslår, at man i undervisningen slår bro imellem de to systemer på en anden måde end den, der fremhæver en fonem-grafem-forbindelse. Det er således Mauls pointe, at

en rytmisk tilgang til staveprocessen hjælper barnet til at danne isomorfe størrelser, der som genkendelige bogstavmønstre virker fremmede på staveprocessen. Men også at dette snarere foregår på et ubevidst tilgængelighedsniveau end på et bevidst opmærksomhedsniveau (Maul 1996, p. 26).

For børn har en følsomhed over for rim og rytme, som kan hjælpe dem til at lave analogier mellem talesegmenter og stavemønstre (p. 25). På den måde mener Maul, at man skal tilrettelægge den tidlige danskundervisning således, at det bliver muligt for barnet i løbet af tilegnelsesprocessen på én gang at forlade sig på lydforbindelser og på stavemønstre.

Preben Kihls disputats fra 1988 beskriver og forklarer et enkelt barns staveregler, som de kunne afdækkes ud fra et materiale på 1200 stavede ord, hvori der indgik 720 stavefejl. Drengen, Kristian, blev i løbet af det år, han gik i 2. klasse, tre gange bedt om at udtale og stave en lang række ord, som forfatteren udvalgte efter kriterier, der sikrede, at »alle de rigsmålslyde, der indgår i Danias lydskrift, var repræsenteret i ordene i alle positioner, dvs. i forlyd, indlyd, dækket udlyd og udlyd« (p. 17). Drengens udtale af ordene blev transskriberet efter Dania og sammenholdt med de stavefejl, han lavede. Mange vanskelige ord og ord, drengen ikke kendte betydningen af, indgik i undersøgelsen. Med staveregler mener Kihl »en omsætningsregel mellem fonetisk definerede sproglyde og barnets skrift« (p. 14). For at barnet kan lære at stave rigtigt, må det afprøve en række hypoteser og identificere det forhold og de forskelle, der består imellem dets udtale og gældende ortografi. Kihl antager således, at der grundlæggende består et forhold mellem fonem og grafem, men at der i det danske ortografiske system findes en del undtagelser herfra. Disse undtagelser kan imidlertid, mener Kihl, til dels forklares ud fra en historisk forskydning i udtaleforhold, således at stavemåden i dag lader sig forklare ved det tættere forhold imellem fonem og grafem, der tilsyneladende var i dansk tale og skrift i middelalderen. Kihl diskuterer ikke, hvordan alfabetet i sig selv er en forudsætning for at isolere de abstrakte størrelser, som fonemer er, og heller ikke i hvilken udstrækning gamle stavemåder kan have indflydelse på udviklingen af udtaleforhold i de grupper af befolkningen, som bruger skriftsproget mest. Kihl tager udgangspunkt i barnets naive forestilling om, at der er en sammenhæng imellem gældende ortografi og det fonetisk-artikulatoriske niveau. Denne forestilling rører sig i dets måde at stave på, men den hænger selvfølgelig også sammen med den måde, barnet ofte undervises på.

Et enkelt eksempel fra min egen observation af aktiviteterne i en børnehaveklasse i det indre af København kan illustrere dette. Børnehaveklasselederen har deltaget i kurser om fonologisk opmærksomhed og bruger idéer herfra i sin tilrettelæggelse af de daglige øvelser. Børnene skal fortælle, hvilken dag i ugen det er, hvilken måned og årstal: Laura staver korrekt og uden tøven t-o-r-s-d-a-. Da hun når hertil, afbryder børnehaveklasselederen hende og kommenterer: »og så det svære, som også nogen gange lyder som »k««. Laura afslutter korrekt og siger »-g«. Problemet er selvfølgelig, at når Laura siger »torsdag«, kan man hverken høre et »g« eller et »k«, og det er kun et stavet »k«, der kan lyde som et »g« og ikke omvendt. Ikke desto mindre kommer børnehaveklasseledere

og dansklærere hele tiden i situationer, hvor de får sådanne forklaringsproblemer. Alligevel får de at vide, at det er mest hensigtsmæssigt at undervise i og opretholde illusionen om den tætte forbindelse imellem enkeltlyd og bogstav.

Kihl inddeler Kristians stavfejl i forskellige kategorier. Af betydning for diskussionen her er den første kategori, der rummer kompetencefejlene, dels de såkaldt fonetiske fejl, dels analogifejl – også kaldet hyperkorrektioner. Fonetiske fejl opstår, når drengen på baggrund af sin egen udtale repræsenterer en lyd med et bogstav, som ikke ifølge retskrivningen skal være der (som når »bræt« staves »brat«). Hyperkorrektioner kaldes de stavfejl, som drengen laver, når han »anvender retskrivningssystemets regler på ord, hvis lydstruktur faktisk tillader, at reglen anvendes. Resultatet bliver blot forkert, fordi der er to eller flere mulige skrivemåder for en given lyd på dansk« (p. 33). Men i kraft af sin viden om det ortografiske system indsætter drengen et eller flere bogstaver, der er bundet til ortografien frem for til udtalen, som når »hende« staves »hinde« »fordi udtalt e ... i stor udstrækning staves som »i«« (p. 33). Det er altså Kihls pointe, at drengen også ræsonnerer lydligt, når han bestræber sig på at stave de ord rigtigt, hvor der ikke er nogen én-til-én sammenhæng ml. lyd og bogstav på dansk. For kortvokalernes vedkommende staver Kristian nemlig kun opad (f.eks. e til i), således »at hans hyperkorrektioner afspejler en del af de normale danske stavesammenhænge mellem kortvokaler og bogstaver« (p. 50).

Drengen er blevet undervist efter *Søren og Mette* (det læsesystem, som fremhæves som det, der hurtigst giver de bedste resultater i den undersøgelse. Borstrøm m.fl. (1999) har foretaget). Han har både en forestilling om en lyd-bogstav-forbindelse og en fornemmelse af, at den ikke altid gælder, og han har udviklet hypoteser om, i hvilke tilfælde den ikke gælder. Disse hypoteser, som altså også er lydligt funderede, viser sig i hans stavfejl som hyperkorrektioner, f.eks. i ord med stumme bogstaver. Kihl viser således, at Kristian indføjer stumme bogstaver i de ord, hvor det stumme alligevel på sin vis er repræsenteret som lydtræk i talesproget, f.eks. som stød. I udlyd i ord med trykstærk kortvokal + // eller /n/ + stød eller i ord med /r/ + stød kan der forekomme et stunt »d« til sidst som i »fald«, »land« og »bord« (p. 88). Kihl hævder, at Kristian udnytter denne observation, når han f.eks. staver ord som »svømmehal« på følgende måde SVØMEHALD. Derimod indføjer Kristian aldrig det stumme »d«, når det ikke har et udtalemæssigt modstykke. Kristian skriver f.eks. BLØT og BESTEMOR for »blødt« og »bedstemor«.

Der er flere pointer at hente her: På trods af Kihls omfattende analyse ved vi alt for lidt om de strategier, børn udvikler i deres tidlige skriftsprogstilegnelse, i hvilken udstrækning de afhænger af den undervisning (formel eller uformel), de modtager, og i hvilken grad de er auditivt eller visuelt baserede. Vi har også brug for undersøgelser, der i højere grad ser barnets tilegnelse som en integreret proces, der samler frem for at dele barnets kompetencer ind i læsning, stavning og skriftsproglig produktion.

Olson mener, at det er fejlagtigt at tro, at læsning svarer til at afkode, for så forudsætter man, at de fonologiske principper er umiddelbart tilgængelige for bevidstheden. Men det er også fejlagtigt at tro, at lyd-bogstav-forbindelser er fuldkommen irrelevante. Det, man skal være opmærksom på, er, at skriftsystemer, der har en syntaks, skaber en model for det mundtlige sprog, og at lære at læse netop er at lære denne model. Fra Olsons synsvinkel er det interessante ved Kihls undersøgelse først og fremmest det, den afdækker om staveprocessens betydning for drengens viden om sit mundtlige sprog og dermed om sprog og struktur i det hele taget. Det er denne viden om et »et sprogsystem«, Kihl forudsætter, at Kristian har på forhånd:

Det måske væsentligste grundlag hos et barn i staveindlærings-situationen er barnets beherskelse af dets sprogs struktur, specielt måske barnets udtalte viden om morfologi og fonologi, dvs. viden om ordenes indre struktur og forhold til hinanden samt viden om sproglydene, fonemerne (Kihl 1988 p. 24).

Men det er Kristians allerede erhvervede læse- og stavefærdighed, der sætter ham i stand til at opfatte sit mundtlige sprog på en ny måde. Han kombinerer denne nye viden med sine erfaringer med det ortografiske system.

Kihls præcise analyse af Kristians staveregler, drengens lydige ræsonnement og udnyttelse af »stumme« bogstaver til at repræsentere stød i talen ville nok ikke anfægte Harris i synderlig grad. For Harris er der principielt ikke noget efterlignende forhold imellem lyd og skrift, og det har ikke nogen kommunikative konsekvenser, om der er stor eller lille overensstemmelse i så henseende imellem den ene og den anden modus.

Skriftsystemernes historie og det skrivende barns udvikling

Ragnhild Söderbergh (se Söderbergh 1997 for en større oversigt over hendes publikationer) er blevet berømt for sin forskning i børns tidlige læsning. Den har især ført til interesse for den tidlige læsnings betydning for den fonologiske udvikling (Barton 1992). Igen kan man imidlertid vælge at betone barnets tidlige udnyttelse af to forskellige tegnsystemer og denne kombinations betydning for barnets samlede kognitive udvikling. Man må gå ud fra, at en tidlig læsefærdighed også øger barnets opmærksomhed over for morfemer, syntaks og tekstpragmatiske principper. Børnene i Söderberghs forskning bliver i 1½-2 års-alderen præsenteret for ordkort. Der er ingen systematisk undervisning, men

Dessa barn stimuleras i lekfullt samspel baserat på hela ords betydelse och funktion. Textade ordlappar knyts till personer, ting, företeelser och skeenden som speciellt intresserar barnen. Och orden läggs småningom samman till fraser, meningar och slutligen texter, där man visar läsriktningen genom att peka från vänster till höger. Också vid byggandet av meningar och texter är det barnens eget intresse som styr – ofta är det egna upplevelser som ger stoffet. Via enkla pekböcker och bilderböcker kommer man till slut in på barnlitteraturens kapitelböcker (Söderbergh 1997, p. 267).

På denne måde lærer børnene at læse i en meget tidlig alder. De lærer hurtigt at genkende de nedfældede ord, og ordkortene indgår i deres leg, idet de symboliserer konkrete genstande: Det kort, hvorpå der står »telefon«, holdes op til øret. Det kort, hvorpå der står »dukke«, lægges til at sove i dukkevognen o.s.v. Efter få måneder interesserer børnene sig for de skrevne ords grafiske struktur. De bliver opmærksomme på, at de samme bogstaver indgår i forskellige ord. Deres iagttagelser fører dem efterhånden til opdagelsen af, at de ord, der ser ens ud, ofte også lyder ens, når man udtaler dem. Et af børnene (Söderbergh 1997/71) lærte at læse på det tidspunkt, hvor hun i sit mundtlige sprog var begyndt at etablere den svenske ordbøjning. Genitiv-s blev den markør, der fik barnet til i skriften at skelne mellem og korrekt læse »mamma-mammas«, »Anna-Annas« o.s.v. Olson ville selvfølgelig anføre, at det her kan være skriftsproget, der henleder barnets opmærksomhed på en skelnen i det mundtlige sprog. De helt små børn, som altså præsenteres for ordkort i 9-, 12- og 15-måneders alderen, hvor de endnu ikke har lært at tale, præsenteres for

ord i skriftlig form, som forældrene ved, de forstår, selvom børnene endnu ikke kan udtale dem. Sprogforståelsen styrkes ved, at ordkortene sættes i tæt forbindelse til referenten. De små børn lærer hurtigt at udpege referenten, når de præsenteres for ordkortet. Mitra, som første gang blev præsenteret for ordkort, da hun var 11 måneder gammel, lærte hurtigt at læse ord som hånd, hals, hår, øre, næse o.s.v., idet hun f.eks. pegede på næsen, når hun blev præsenteret for det pågældende ordkort. Verber som danse, vinke, grine, blinke og hoste agerede hun derimod. Agnes begyndte i 15-måneders alderen at observere kontrasterende særtræk ved bogstaverne, idet hun først hæftede sig ved det grafiske forhold mellem O og Ø. Siden udpegede hun p og q (det spejlvendte p) og opfordrede den voksne til at fortælle hende navnene på bogstaverne. En måned senere pegede hun igen spontant på bogstaverne Q, Ø, O, som selvfølgelig alle bygger på cirklen. Derefter C og G (halvcirklen med eller uden tillægsmarkering). Mitra gjorde noget tilsvarende i sin analyse af forholdet mellem h og n. Hun læste både »hej« og »nej« som »hej«, men blev af sin mor gjort opmærksom på forskellen. Derefter pegede hun på de respektive begyndelsesbogstaver og siger for *hej* »stort« og for *nej* »lille«. Hvad der for denne diskussion er interessant, er, at børnene meget tidligt begynder at interessere sig for de enkelte bogstaver. De præsenteres overvejende for dem i sammenhæng, som ordbilleder med en referent og ikke som isolerede bogstaver. Alligevel retter de meget hurtigt deres opmærksomhed imod elementerne, ligesom Kristian i en noget senere alder fokuserede på lyd i forhold til enkeltbogstaver. Söderbergh og Kihl giver os eksempler på, at børn retter deres opmærksomhed imod elementer, som hver især fremhæver grafisk form og lyd.

Både L.S. Vygotsky (1928-1929/1982) og A.R. Luria (1929/1978) havde som udgangspunkt for deres forskning i børns skriftsprogstilegnelse, at man i en vis udstrækning kunne drage en parallel imellem skriftsystemernes evolution og barnets skriftsproglige udvikling. Af artiklen *The development of writing in the child*, som Luria skrev om emnet, fremgår det meget tydeligt, at han betragtede et piktografisk stadium som værende en forudsætning for barnets skriftsproglige udvikling og mente, at for at barnet kunne begynde at skrive, måtte det være nået til en vis erkendelse af, at tegn kan udnyttes som støtte for hukommelsen. Han formodede, at skriftsprogets forhistorie hos barnet gennemløb de stadier, de forskellige skriftsystemer hidtil er blevet antaget for at repræsentere i historien. Dermed gik han også ud fra, at denne forhistorie var uafhængig af barnets socialisering til et bestemt skriftsystem. I sine eksperimenter

fremprovokerede Luria etableringen af symbolsystemer hos børnene. Børnene brugte disse systemer som mnemotekniske hjælpemidler og ikke som forsøg på at tegne sprog.

Vygotsky argumenterede i sin artikel *Skriftsprogets forhistorie* for, at selvom barnets udviklingsproces er indviklet, så foreligger der en ubrudt linie i skriftens historie, som går igennem barnets leg og tegning. Denne linie er karakteriseret ved barnets etablering og udnyttelse af små tegnsystemer, der formes som en del af legen, eller når barnet formulerer sig om de ting, det tegner. Tilegnelse af skriftsprog betyder nemlig for barnet »tilegnelse af et særegent og yderst kompliceret symbolsystem af tegn« (p. 151). Dette system repræsenterer ifølge Vygotsky en symbolisme af 2. grad, der efterhånden igen bliver til symbolisme af 1. grad. Det mundtlige sprog repræsenterer genstande og deres relationer i virkeligheden, mens skriftsproget repræsenterer lyd og ord fra det mundtlige sprog, hvorfor skriftsproget står i et indirekte forhold til virkeligheden.

Efterhånden bortfalder den mellemste eller den formidlende forbindelse, nemlig det mundtlige sprog, og skriftsproget bliver til et system af tegn, der umiddelbart symboliserer de omhandlede genstande og relationerne imellem dem (Vygotsky 1982, p. 151).

Der er tre forhold af interesse for diskussionen i det følgende: For det første viser Söderberghs forskning, at tegning i hvert fald ikke er en forudsætning for at lære at læse. Man må antage, at de børn, der lærer at læse på et så tidligt tidspunkt, lærer at skrive på en noget anden måde end de børn, for hvem læse- og skriveundervisning først tilbydes i 6-7-års alderen. For det andet viser Söderberghs forskning, at de tidlige læsere bruger deres ordkort som symboler for genstande på samme måde, som børnene i Vygotskys eksperimenter lod genstande udfylde symbolske funktioner i deres leg. Forskellen er, at Vygotsky hæftede sig ved, at det var en forudsætning for en genstands egnethed som symbol i en leg, at den kunne indgå i det samme bevægelsesmønster som det, der krævedes for at udføre handlingen i virkeligheden. F.eks. kan en stok repræsentere en hest, for den muliggør de samme bevægelser, som når man rider på hesten. En tøjbylt kan gøre det ud for en dukke eller et lille barn, for man kan vugge den i armene. Spørgsmålet er, om man kan vugge et ordkort? Ifølge Vygotsky kommer betydningen i legen til at ligge i bevægelsen. Hvor ligger betydningen for de børn i Söderberghs forskning, som bru-

ger deres ordkort i leg? For det tredje har Vygotsky børnenes udnyttelse af symbolsystemer af 1. og 2. grad som udgangspunkt for sin diskussion. Giver det mening at opretholde dette udgangspunkt, når børn lærer at læse, før de kan tale?

I et par artikler (1994/1995, 1997) og i sin afhandling om *Skriftsprog og skolestart* (1998) gør Kjeld Kjertmann op med forestillingen om skriftsproget som symbolisme af 2. grad, idet han diskuterer forhold og situationer, hvor skriftsproget på én gang optræder som symbolsystem af 1. og 2. grad. Derimod gør Kjertmann ikke op med forbindelsen imellem denne forestilling og så den bagvedliggende forståelse af skriftsystemernes evolution. Som jeg har diskuteret det i det foregående, er der bundet to forhold sammen i Aristoteles' forståelse af den dobbelte symbolisme: Skrift blev defineret ved det forhold, at ét symbolsystem meddeler noget om virkeligheden igennem et andet symbolsystem. F.eks. omfattedes hieroglyffer af denne definition, fordi de som billeder betragtet kunne opfattes som henvisende til idéer frem for til genstande. Teorien om den dobbelte symbolisme kom til at hænge sammen med forestillingen om alfabetet som kulminationen på en lang række forsøg på at fortrænge billedet som repræsentation af først genstande og siden begreber. Først med alfabetet opfandt man et system af tegn, der på en fuldstændig måde kunne repræsentere det mundtlige sprog. Det er vanskeligt at gøre op med den ene del af denne forestilling uden at rive den anden med i faldet. På den ene side skriver Kjertmann:

Men her overser man betydningen af de mange erkendelsesstadier, der i menneskehedsens historie er gået forud for alfabetskriftens raffinerede symbolbrug af det enkelte grafiske tegn som repræsentant for en abstrakt sproglyd, der først i kombination med andre fonemer danner de egentlige sprogtegn, ordene. Når barnet skal lære at læse og skrive, kan vi ikke ustraffet ignorere denne bevidsthedsmæssige evolution i menneskets brug af det grafiske tegn. I billedskriften havde det stiliserede tegn en global, direkte betydning som et symbol for et begreb i den konkrete omverden. I de syllabiske og alfabetiske skriftsystemer fik det en partiel, indirekte betydning som repræsentant for abstrakte sproglyde. Hvis vi tror, at barnet i sin udforskning af sammenhængen mellem det talte og det skrevne sprog springer alle disse erkendelsesstadier over, er det kun, fordi vi ikke bemærker de mange konfrontationer, børn har med skriften hver dag under opvæksten (Kjertmann 1994-1995, p. 59).

På den anden side konkluderer Kjertmann (1997) på baggrund af Söderberghs forskning, at vi her står over for eksempler på, at symbolsystemer af 1. og 2. grad tilegnes samtidig:

Hvis ordet for et kendt og nært begreb skrives på et kort mens det 1½-2 år gamle barn ser på, og det samtidig formidles med en tydelig og engageret udtale i tæt forbindelse med det pågældende konkrete objekt, bliver ordbilledet i barnets bevidsthed knyttet til både det talte ord og referenten (objektet det henviser til) og bliver derfor på én gang et symbol af 1. og 2. grad! (Kjertmann 1997).

Men indbygget i forestillingen om symbolsystemer af 1. og 2. grad er der altså dels en teori om skriftsproget som en repræsentation af det mundtlige sprog og dels en antagelse om et udviklingsforløb i fylogenesen såvel som i ontogenesen. Söderberghs forskning afdækker nogle grundlæggende problemer i hver af disse antagelser, selvom Söderbergh mig bekendt ikke selv diskuterer dem.

Fra *barnets* synsvinkel vil der nemlig ikke være tale om symbolsystemer af 1. og 2. grad, hvis de tilegnes samtidig. Pointen er, at set fra *barnets* synsvinkel vil begge systemer, når de tilegnes samtidig være symbolsystemer af 1. grad, der er semiologisk forskellige. Forældrene kan vælge at lægge vægt på, at ordkortet »Lise« refererer til dukken, eller at lægge vægt på, at det refererer til lyden, når man siger »Lise«. I det sidste tilfælde vil skriftsproget opfattes som et symbolsystem af 2. grad, men det skyldes den fortolkning, forældrene vælger at lægge frem for barnet; den er ikke en forudsætning for barnets identifikation af betydningen, og dermed er dette forhold heller ikke et karakteristikum ved skriftsprog *per se*. Det er nødvendigt at opstille en helt anden teori for at kunne begrebsliggøre, hvad der sker, når barnet tilegner sig et ord som skrifttegn, før det har et tilsvarende i sit talesprog. For hermed tilegner barnet sig sproget – mundtligt og skriftligt – på en sådan måde, at tilegnelsesprocessen ikke kan rummes eller forklares inden for den allerede opstillede ramme. Det har en række teoretiske implikationer, der rækker langt videre, end litteraturen på området endnu har diskuteret.

I sin afhandling har Kjertmann udvidet sin diskussion og forstår her skriftsproget som et symbolsystem som på én gang er af 1. og 2. grad »med to henvisningsfunktioner og to principper for omformning af tale

til skrift« (Kjertmann 1998, p. 22f). Kjertmann foreslår, at skriftsproget har »en begrebshenvisende funktion med det skrevne ord som mindste enhed« (kode 1) og »en udtalehenvisende funktion med bogstavet som mindste enhed« (kode 2). Kjertmann understreger, at hans opdeling skal tjene pædagogiske formål, men skriftsprogets egentlige funktion som kommunikation, også for de børn, der befinder sig i den tidlige tilegnelsesproces, behandles ikke teoretisk i afhandlingen. Derimod har den stor betydning for den empiriske del. Afhandlingen har undertitlen *En effektundersøgelse i to klasser af sammenhængen mellem førskolepædagogik og læse- skriveudvikling i skolestarten*. Kjertmann argumenterer overbevisende for at lade børn i børnehaver og børnehaveklasser »lege-skrive« og »legelæse« og udnytte skriftsproget i forskellige sammenhænge, så de på den måde bliver fortrolige med skriftsprogets funktion og dermed bedre forberedte på undervisningen i skolen. I Kjertmanns forsøgsgruppe blev børnene opfordret til at »læse« og »skrive«, idet pædagogerne gjorde det muligt for børnene at lege posthus, restaurant, lægekonsultation o.s.v. De indrettede en læsekrog og læste ofte højt for børnene. Kjertmann er inspireret af Hagtvæt (1989) og Hagtvæt og Palsdottirs (1992) undersøgelser i Norge. Da forsøgsgruppen kom i 1. klasse, lærte den at læse tidligere og hurtigere end kontrolgruppen, som ikke på samme måde var blevet motiveret for skriftsproglige aktiviteter. Forsøgsgruppen skrev også længere tekster og gjorde det hurtigere end kontrolgruppen. Desuden kan Kjertmann konkludere, at børnene i forsøgsgruppen var bedre til at fokusere på og forstå indholdet af det, de læste, hvad der underbygger hans hypotese om, at det er vigtigt at give barnet indsigt i kode 2 (den udtalehenvisende) ved løbende at tilrettelægge aktiviteter, hvor kode 1 (den begrebshenvisende) bliver styrende for barnets handlinger og forståelse. Derved undgår man »en fase hvor opmærksomheden pludselig rettes mere ensidigt mod omkodningsprocesserne, syntese og analyse af lyde og bogstaver« (Kjertmann 1998, p. 27).

Med sin afhandling har Kjertmann kunnet påvise en positiv *effekt* af børns tidlige udnyttelse af skriftsprog i leg og tegning for deres læse- og skriveudvikling i de første år af skolen. I det følgende afsnit vil jeg i stedet fokusere på, hvordan børnene *forvalter de ressourcer*, de får stillet til rådighed derhjemme eller i børnehaveklassen, og som giver dem den fornødne interesse for og viden om skriftsprog.

Skriftsproglig kommunikation og social organisation

Når man forsker i børns skriftsproglige produktion, kan det være interessant at klarlægge, hvad små børn ved om læsning og skriftsprog. Det har Ria Heilä-Ylikallio (1994) forsøgt. Hun indsamlede et større datamateriale, der kunne belyse, hvordan børn i 6-års-alderen opfatter læsning, hvilken værdi de tillægger den, og hvordan de anvender skriftsprog i form af »legelæsning« og »legeskrivning«. Gert Gamby (1997) har i en artikel redegjort for Ria Heilä-Ylikallios undersøgelse af de 44 finske børnehaveklassebørns viden om skriftsprog og for sine egne to tilsvarende undersøgelser af børn i børnehaveklasser og førsteklasse i Herlev Kommune. Dataindsamlingen i Danmark fulgte den metode, Heilä-Ylikallio havde udviklet til en del af sin undersøgelse: Børnene fik af deres børnehaveklasseleder og lærere følgende instruktion: »Tegn, hvad man gør, når man læser«. Derefter blev børnene bedt om at svare på spørgsmålene: »Hvad gør man, når man læser?« – »Hvad handler din tegning om?« – »Fortæl mere om den, der læser«. Både Heilä-Ylikallio og Gamby vurderede tegninger og bemærkninger samlet. Det var dog tegningerne, der blev styrende for identifikationen af mønstre i børnenes viden om skriftsprog. Tegningerne blev inddelt i fire kategorier: 1) Personer, der læser; 2) Læsemateriale; 3) Indholdet; 4) Kan ikke klassificeres. Den første kategori blev yderligere inddelt i fire, hvoraf kun de første to er relevante for diskussionen i det følgende. Heilä-Ylikallio og Gamby skelnede nemlig mellem tegninger, hvor der optrådte mindst en person, der havde øjenkontakt med læsematerialet, og tegninger, hvor den eller de afbildede personer ikke havde øjenkontakt med læsematerialet. På tegninger, der hørte under kategori 2, var der f.eks. afbildet en opslået bog eller en række af bogstaver, men ingen personer. Kategori 3 indeholdt de tegninger, der ifølge det enkelte barns bemærkninger refererede til indholdet af en bog eller en avis. Under den fjerde kategori kom de tegninger, som ikke umiddelbart kunne bestemmes, og hvor barnets bemærkninger ikke tydede på, at det havde villet eller kunnet løse opgaven. Heilä-Ylikallio viste, at der var en sammenhæng imellem børnenes alder og den kategori, hvortil deres tegning hørte. De ældste børns tegninger hørte overvejende til i kategori 1, og børn i især kategori 1A gav i tegning og kommentarer udtryk for »stor metakognitiv viden om læsning« (Gamby 1997, p. 32). På den måde mener forskerne, at der er et udviklingsforløb at spore, således at de børn, der var mest fortrolige med læsning (og var ældst), fik deres tegninger i kategori 1A, mens de børn, der vidste mindst

om skriftsprog (og var yngre), fik deres tegninger i kategori 4. I de danske undersøgelser kender man ikke børnenes nøjagtige alder – kun deres klassetrin. Alligevel drager Gamby langt videre udviklingspsykologiske konsekvenser af børnenes tegninger og disses forbindelse til bestemte kategorier, end Heilä-Ylikallio gør i sin undersøgelse.

Af interesse for Heilä-Ylikallios arbejde bad jeg min egen datter, som dengang var 5,3 år om at lave en tegning. Hun fik samme instruktion som børnene i den danske undersøgelse. Hun var i begyndelsen ganske uforstående og bad mig flere gange om at forklare, hvad jeg mente. Jeg nøjedes dog med at gentage instruktionen: »Tegn, hvad man gør, når man læser«. I al hast lavede hun derefter en tegning, der forestiller to personer, der har front mod betragteren. Imellem sig holder de en åben bog. Det placerer tegningen i kategori 1B, idet der både optræder en person og et læsemateriale, men personen har ikke øjenkontakt med materialet. Et par uger senere opdager jeg tilfældigt en opstilling, min datter har lavet på gulvet med møbler fra sit dukkehus. Heri indgår en stol og foran denne et bord. På bordet ligger en lille lap papir med flere bølgede blyantstreger, der tydeligvis skal forestille skrift. Lidt derfra med front mod bord og stol står tre andre stole i en halvcirkel. På gulvet foran hver af disse ligger en tilsvarende lap papir. På hver af de fire stole er sat en lille dukke. På spørgsmålet om, hvad hun laver, svarer hun, at hun »leger skole«. Der er altså her en tydelig forbindelse imellem »læreren« og »eleverne« og det »læsemateriale«, som hver af figurerne har liggende foran sig. Denne opstilling svarer altså til de tegninger, der kom i kategori 1A og ikke som barnets egen tegning, 1B. Barnet er 1,3 år yngre end gennemsnittet af de børn, som i Heilä-Ylikallios undersøgelse blev placeret i kategori 1. Med eksemplet vil jeg anføre tre forhold: Det kan være, hvad jeg foreløbig vil kalde en begrænsning i den grafiske formåen, der hæmmer barnets mulighed for at demonstrere sin viden om læsning. Dette er Heilä-Ylikallio også tilbøjelig til at mene, idet hun skriver:

I underkategori 1B har barnet fortsättningsvis fokus på läsaren, men läsmaterialet ligger placeret i en sådan vinkel eller så långt från läsaren att konventionell läsning inte går att genomföra. Givetvis kan tekniska problem vara orsaken till läsmaterialets placering (Heilä-Ylikallio 1994, p. 97).

Men Gamby er af en anden opfattelse. Om kategori 1B skriver han således:

Det er sandsynligt, at forskellen mellem øjenkontakt til teksten eller ikke øjenkontakt til teksten, som den afslører sig i tegningen, viser *en kvalitativ forandring* i børnenes opfattelse af læsning (Gamby 1997, p. 28, min fremhævelse).

Jeg mener for det første ikke, at der kan være belæg for at sige noget om et barns skriftsproglige udvikling på baggrund af en enkelt tegning og kommentarer hertil. Når alder er en relevant faktor i Heilä-Ylikallios undersøgelse, skyldes det sandsynligvis bare de ældre børns større erfaring med skriftsproglige aktiviteter i skolen. Nogle børn vil nå hertil i en tidligere alder, fordi de får denne erfaring derhjemme.

For det andet er jeg betænkelig ved overhovedet at forbinde sådanne tegninger og kommentarer med en forestilling om barnets mentale »udviklingstrin«, som om der består et direkte forhold imellem et normalt udviklingsforløb og litteraritet på børnehaveklasseniveau. Gamby bruger vendinger som at »Det er rimeligt at kalde disse børn for risikobørn« (p. 31) og »I en stor gruppe må man forvente at finde børn, der viser tegn på at være sent udviklet på området« (p. 34). Den form for perspektivering mener jeg ikke, at hverken den finske eller de danske undersøgelser giver belæg for. Derimod diskuterer Heilä-Ylikallio i et afsnit i sin afhandling tre udvalgte børns viden om skriftsprog, sådan som de har demonstreret den igennem tegning, interview, legeskrivning, legelæsning og i deres vurdering af egen læsefærdighed. Denne del af undersøgelsen viser sig at være mere interessant, for her antydes netop det forhold imellem børnenes sociale og familiemæssige baggrund, deres adfærd i interviewsituationen, resultater af intelligens- og sprogtests og deres viden om skriftsprog, der fører til det henholdsvis »högpresterande« og »lægsta möjliga nivå«, som Heilä-Ylikallio når frem til. Sådanne kategoriseringer kan imidlertid ikke *forklare* den sammenhæng, de antyder, og faren ved at opstille kategorier er, at de forleder til at drage konsekvenser af kategoriseringen, som der ikke er belæg for i materialet.

For det tredje er det vigtigt i undersøgelser som disse, der lægger så stor betydning i børns tegninger, at der redegøres for, hvad der forstås ved en tegning. Heilä-Ylikallio gennemgår flere forskellige teorier om børns »bilspråksutveckling«, og hun tilslutter sig både Piaget og Vygotskys teorier om den kognitive udvikling og fremhæver hermed idéen om, at »barn tecknar vad de vet«. Vygotsky bruger netop dette udtryk i artiklen om *Skriftsprogets forhistorie*, som jeg diskuterede ovenfor:

Som bekendt tegner barnet i begyndelsen efter hukommelsen. Hvis man beder det tegne sin mor, der sidder lige overfor det eller en ting, der ligger lige i nærheden, tegner barnet uden en eneste gang at se på originalen. Det tegner efter hukommelsen og tegner ikke det, det ser, men det, det ved ... Så er der endelig overspringelserne af meget vigtige dele. Når barnet f.eks. tegner benene direkte på hovedet, idet det springer hals og krop over, og kombinationen af tegningens enkelte dele viser, at barnet ... tegner ved hjælp af tale ... Teknikken i barnetegningen viser tydeligt, at tegning netop er en grafisk fortælling, dvs., at den er barnets særlige skriftsprog (Vygotsky 1928-1929/1982 p. 161).

Ikke desto mindre kategoriserer Heilä-Ylikallio og Gamby tegningerne på baggrund af ganske få karakteristiske træk, der har deres *afbildende* kvalitet til fælles. Dermed kommer de uafvidende til at isolere tegningerne fra kommentarerne til dem. Kategoriseringen af tegningerne viser, at Heilä-Ylikallio og Gamby positivt fremhæver de træk, der kan stå alene på bekostning af de træk, hvor de grafiske og de fortællende elementer er gensidigt afhængige. Børnenes kommentarer til tegningerne bruges på en måde, der sikrer, at tegningerne kommer i de rigtige kategorier. De bruges ikke til at vise, hvordan barnet »tegner ved hjælp af tale«. Det betyder, at Heilä-Ylikallio og Gamby opfatter børnenes tegninger som det, Harris refererer til som »mimetic modes of representation«, og netop ikke som det, de i visse tilfælde ér, nemlig »non-mimetic modes of representation«. Det afskærer dem fra at opnå en egentlig indsigt i netop de to spørgsmål, de var interesserede i at undersøge: »Hur tänker barn om läsning?« og »Hur använder barn skriftspråket?« (Heilä-Ylikallio 1994, p. 60). Hvis der er et udviklingsforløb at spore, mener jeg derfor, at det ligger i den måde, børnene anvender de forskellige fremstillingsformer på (Vygotsky 1928-29/1982, p. 160). Der findes nemlig ikke nogen måde, hvorpå børns ekstralingvistiske viden om læsning og skrift kan måles eller vurderes som »trin« i deres kognitive udvikling.

Barnets skriftsproglige udvikling forløber igennem overordentlig komplekse interaktionsmønstre. På den måde forvalter børnene løbende deres viden om skriftsprog eller læsning, både i undervisningsmæssige sammenhænge, i leg og i uformel samtale. Det er disse situationer, der former eller hæmmer den skriftsproglige udvikling for det enkelte barn. Tale, tegning og skriftsprog er forbundne, fordi de som praksisformer aktivt blandes som et led i både leg og undervisning.

Skriftsproget bruges derudover fra et tidligt tidspunkt som en måde at kommunikere på og som en måde at forhandle om forskellige situationers betydning på. Et andet eksempel fra min egen observation af aktiviteterne i en børnehaveklasse kan tjene til at beskrive, hvad skriftsproget bruges til af børnene. Klassen har haft emneuge om »Harald Hårdtand«, som er en gennemgående figur i et materiale, som Tandplejen i Københavns kommune har udviklet. Børnene har hørt om, hvordan man undgår at få huller i tænderne, og har løst forskellige opgaver. Nu er de nået dertil, hvor de i mindre grupper skal blive enige om en »tandhistorie«, som de kan opføre som dukketeater. De skal tale om, hvad historien i stykket skal være. De skal lave hver deres tegning, som derefter i rækkefølge kan indgå som led i historien. Endelig skal de med udgangspunkt i tegningerne diktere historien til én af de voksne, som skriver den ned. Først herefter skal de dramatisere historien. I den gruppe, jeg observerede, var der fem børn: Caroline, Jacob, Jonas, Anders og Maria. Det er anden gang, gruppen er samlet. Første gang forsøgte Jacob løbende at formulere og holde sammen på historien, og han udfordrede de andre til at gøre det samme ved flere gange at minde dem om, hvad de hver især lavede. Anden gang gruppen er samlet, er tegningerne færdige. Jacob spørger, hvad de forskellige dele forestiller eller betyder for den samlede historie. På den måde udviser Jacob et overblik og en forståelse af, hvad formålet med aktiviteten er, og han reflekterer over, hvad der skal til for at nå målet. På et sent tidspunkt får Jonas den samme interesse for projektet og indleder et samarbejde med Jacob for at få historien dikteret til mig. Carolines bidrag – såvel hendes tegning som det, hun siger – indgår uproblematisk i denne sammenhæng. Maria er fraværende den dag, så børnene stykker historien sammen uden om hendes bidrag, således at hendes tegning i første omgang udgår. Anders er ikke optaget af projektet – hverken af sin tegning eller af historien. Han afbryder ofte og forsøger at få de to drenge til at tale om helt andre ting. Da børnene skal forbinde tegningerne, så jeg kan skrive historien ned, forsøger Jonas diskret at skubbe Anders' tegning ud. I stedet introducerer han den fraværende Marias tegning, fordi han er af den opfattelse, at den passer bedre ind i historien. Den måde, Jonas udviser diskretion på, vidner om, at han er meget bevidst om det sårende for Anders i at få sit bidrag afvist.

Episoden viser noget om, hvordan tegning, samtale og skriftsprog i situationer som denne aktivt bruges til at organisere sociale relationer med. Tale og skrift kan ikke adskilles i situationer som denne, for børnene

trækker både på viden om, hvad der karakteriserer en god historie som mundtlig fortælling, og på erfaringer med skriftsproglige genrer, som de har mødt dem i børnelitteraturen. Til materialet om »Harald Hårdtand« indgår f.eks. historier, som klassen har fået læst højt. De tre af børnenes viden om mulighederne for at omdanne det, de tegner og fortæller til skriftsprog – deres viden om relevans, struktur og kohærens blev udnyttet til at vurdere og afvise et fjerde barns bidrag. På den måde har børnenes implicite viden om skriftsprog og deres erfaringer med, hvordan man må formulere sig, for at det, man siger, kan give mening i skriftlig form, en betydning for, hvordan de opfatter og forstår formålet med aktiviteter i skolen i det hele taget, og for hvordan de her vurderer og reagerer på, hvad de betragter som hhv. relevante og irrelevante bidrag til interaktionen. Har det enkelte barn ikke en viden om eller erfaringer med tale og skrift fra sådanne situationer, resulterer det som i Anders' tilfælde i, at hans samtalemæssige formåen eller diskursive kompetence slet ikke kommer til udfoldelse og derfor heller ikke på nogen hensigtsmæssig måde kommer til at danne baggrund for hans skriftsproglige udvikling. Der er nemlig ikke nogen umiddelbar forbindelse imellem Anders' sproglige bidrag og de krav til interaktionen, som formålet med den pågældende aktivitet stillede. På den måde har Anders' manglende forudsætninger for at indgå i situationer som den, jeg her har beskrevet, marginaliseret ham, allerede før han er blevet præsenteret for sin første ABC.

Konklusion

Med denne artikel har jeg foruden at give en oversigt over det relevante forskningsområde villet diskutere to forhold.

For det første er børn mere avancerede og baggrunden for deres skriftsprogstilegnelse mere kompleks, end vi forestiller os. Børnene integrerer samtale, tegning og skriftsprog på en sådan måde, at denne integration hjælper dem med at løse de problemer, der er forbundet med at formidle det, de ønsker at kommunikere. Som Erik Håkonsson gør opmærksom på, er »legeskrivning« et misvisende begreb, på samme måde som »legetegning« ville være det (Håkonsson 1996, p. 17). Børnene konstruerer løbende betydningen af det, de laver, og de forhandler løbende om værdien af det. I dag ser man »legelæsning« og »legeskrivning« som et for-

stadium for opdagelsen af forholdet mellem lyd og skrift. Men ved at anske denne tidlige form for skriftsproglig aktivitet som en forløber, som noget ufuldstændigt eller endnu ikke udviklet afskærer vi os selv fra en egentlig forståelse af, hvad børnene gør, hvorfor de gør det, hvad de bruger det til, hvilken betydning de lægger i det, hvilke kompetencer de trækker på i deres indbyrdes forhandling om relevans og værdi, og hvordan deres indsigt løbende transformeres henimod det, vi ønsker at lære dem. Harris opfatter forholdet på følgende måde: »Instead of treating writing and reading as activities made possible by the prior existence of written signs, written signs are treated as the communicational products of writing and reading« (1995, p. 7). Denne opfattelse ville være et interessant udgangspunkt for forskningen i børns tidlige udnyttelse af skriftsprog. Dermed ville man nemlig se barnets udnyttelse af skriftsproget som et led i en »contextualized integration of ... activities by means of signs« (1995, p. 4). Hvis man flytter fokus fra barnets *opdagelse* af et system til barnets *konstruktion* af betydning, får man også lettere øje på, hvordan skriftsproget indgår i og får betydning i sociale sammenhænge og for børnenes organisation af sådanne sammenhænge. Dermed bliver det muligt at udforske, hvilken status skriftsproget har for børnene, hvordan de kommunikerer med hinanden og med pædagog eller lærer igennem det, og i hvilken udstrækning deres forvaltning af det passer eller ikke passer ind i den ideologiske ramme, der bærer institutionens funktion og undervisning.

For det andet har jeg villet diskutere de antagelser om, hvad skriftsprog er, der ligger til grund for forskningen i skriftsprogstilignelse, og som er forankrede i en bestemt historisk, filosofisk og udviklingspsykologisk tradition. Den normale udvikling hos barnet går fra det talte sprog over læsning til en egentlig skriftsproglig produktion. Nyere forskning viser imidlertid, at de omstændigheder, hvorunder børn lærer at tale, læse og skrive, giver dem forskellige forudsætninger og får dem til at udvikle forskellige strategier, der alle med tiden fører til en konventionel udnyttelse af skriftsproget. Jeg har villet vise, at de teorier, som forskningen bygger på, er forældede i forhold til den empiri, som dele af området kan præstere i dag. Det betyder, at der er fare for, at det empiriske materiale kommer til at underminere den teori, det blev indsamlet på baggrund af, uden at dette forhold erkendes fuldt ud. Jeg mener, det er nødvendigt for forskningsområdet videre udvikling, at det problematiserer og diskuterer implikationerne af denne diskrepans.

Litteratur

- Barr, Rebecca, Kamil, M. L., Mosenthal, P. og Pearson, P. D. (red.) (1991): *Hand-book of Reading Research*, Vol. II. New York: Longman.
- Barton, David (1992): The emergence of sounds: Parallels between learning to read and learning to speak. I Ferguson, C. A., Menn, L. og Stoel-Gammon, C. (red.) *Phonological Development: Models, research, implications*. Timonium: York Press.
- Barton, David (1994): *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bissex, Glenda L. (1980): *Gnys at Wrk: A Child Learns to Write and Read*. Cambridge: Harvard University Press.
- Borstrøm, Ina, Petersen, D. K. og Elbro, C. (1999): *Hvordan kommer børn bedst i gang med at læse? En undersøgelse af læsebogens betydning for den første læseudvikling*. Manuskript, Center for læseforskning, Københavns Universitet.
- Chafe, Wallace L. (1985): Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. I D.R. Olson, Torrance, N. og Hildyard, A. (red.) *Literacy, Language, and Learning: The nature and consequences of reading and writing*. New York: Cambridge University Press.
- Christie, James F. (red.) (1991): *Play and early literacy development*. New York: State University of New York Press.
- Clark, Margaret M. (1976): *Young Fluent Readers*. London: Heinemann.
- Clark, Romy og Ivanic (1997): *The politics of writing*. London: Routledge.
- Clay, Marie M. (1967): The reading behaviour of five year old children: A research report. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2, 11-31
- Cope, Bill og Kalantzis, Mary (1993): *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press.
- Durkin, Dolores (1966): *Children who read early: Two longitudinal studies*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, Anne Haas (1982): The Emergence of Visible Language: Interrelationships between drawing and early writing. *Visible Language*, 16, 360-381.
- Dyson, Anne Haas (1993a): From Prop to Mediator: The Changing Role of Written Language in Children's Symbolic Repertoires. I Spodek, B. og Saracho, O.N. (red.): *Language and Literacy in Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, Anne Haas (1993b): *Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, Anne Haas (1997): *Writing superheroes: Contemporary Childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.
- Elbro, Carsten (1990): *Differences in Dyslexia. A Study of Reading Strategies and Deficits in a Linguistic Perspective*. København: Munksgaard.
- Elbro, Carsten, Liberg, C., Magnusson, E., Nauclér, K. og Wiggen, G. (red.) (1990): *Læsning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Elbro, Carsten, Møller, S. & Nielsen, E.M. (1995): Functional reading difficulties in Denmark. A study of adult reading of common texts. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7, 1-20.

- Ferreiro, Emilia (1996): Luria on Writing: Historical and psychological reconsideration. Indlæg ved *IInd Conference for socio-cultural research 1896-1996, Vygotsky - Piaget*, Université de Genève, 11-15 september 1996.
- Ferreiro, Emilia og Teberosky, Ana (1982): *Literacy before Schooling*. Exeter, New Hampshire: Heinemann.
- Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole (1997): Tema: *Læsning og læsevanskeligheder*, 1.1.
- Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole (1999): Tema: *Vej ind i skriftkulturen*, 3.3.
- Frost, Jørgen (1997): *Læsepraksis - på teoretisk grundlag*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Frost, Jørgen, Sletmo, A. og Tønnessen, F.E. (1997): *Skriften på veggen: Hva skjer med vår leseferdighet?* København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gamby, Gert (1997): Børns opfattelse af læsning ved skolegangens begyndelse. *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole* 1, 1, 25-36.
- Gee, James P. (1996): *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse*. London: The Falmer Press.
- Goelman, Hillel, Oberg, A.A. og Smith, F. (red.) (1984): *Awakening to Literacy*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Hagtvet, Bente Eriksen (1988): *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget A/S.
- Hagtvet, Bente Eriksen og Pálsdóttir, Herdis (1992): *Lek med språket*. Oslo: Universitetsforlaget A/S.
- Halliday, M.A.K. og Martin, J.R. (1993): *Writing Science: Literacy and discursive power*. London: The Falmer Press.
- Hansen, Elisabeth (1989): *Forældrenes møde med procesorienteret skrivning og tekstbehandling*. Prodata, delrapport. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hansen, Elisabeth (1991): *Elever og lærere arbejder med procesorienteret skrivning og tekstbehandling. Forløb og erfaringer*. Prodata, delrapport. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hansen, Elisabeth (1999): Sammenhæng mellem læsning og skrivning. *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole* 3, 3, 11-27.
- Hansen, Vagn Rabøl, Jansen, M., Lau, J. og Robenhagen, O. (red.) (1992): *Tidlige læsere*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Harris, Roy (1986): *The Origin of Writing*. London: Duckworth.
- Harris, Roy (1995): *Signs of Writing*. London: Routledge.
- Harris, Theodore L. og Hodges, Richard E. (red.) (1995): *The Literacy Dictionary*. Newark, DE: International Reading Association.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heilä-Ylikallio, Ria (1994): *Mönster i förskolbarns möte med skriftspråket*. Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi.
- Heilä-Ylikallio, Ria (1997): *Vad berättar barnexter? Mönster i texter skrivna av barn i åldern sex och åtta år*. Åbo Akademis Förlag.
- Holmen, Anne og Jørgensen, Jens Normann (red.) (1989): *Skriftsproget og de sproglige mindretalelever*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hvidbog fra Fredensborgkonferencen* (1987, 1989, 1991). Frost, Jørgen (red.) Bornholms Amtsentral.

- Håkonsson, Erik (1989): *Lærebogsfri undervisning i læsning*. Licentiatafhandling. Danmarks Lærerhøjskole.
- Håkonsson, Erik (1996): *Indgangen til læsning. Om opbygningen af forudsætninger for en god læseudvikling*. Vejle: Kroghs forlag.
- Ketscher, Lis (1984): *Omkring identifikation af førskolelæsere*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Ketscher, Lis (1985): *Mindre børns begreber om skriftsprog*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Kihl, Preben (1988): *En skoledrengs staveregler. En undersøgelse af strukturen i og motiverne til 700 stavfejl i 1200 ord stavet af et 7-8 årigt barn i løbet af 2. klasse*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Kjertmann, Kjeld (1994-1995): *Naturlig skriftsprogudvikling*. Selskab for Nordisk Filologi: Årsberetning.
- Kjertmann, Kjeld (1997): Legelæse eller læselege? Den lille forskel med den store virkning. *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole* 1, 1, 11-23.
- Kjertmann, Kjeld (1998): *Skriftsprog og skolestart. En effektundersøgelse i to klasser af sammenhængen mellem førskolepædagogik og læse-skriveudvikling i skolestarten*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Lærerhøjskole.
- Kress, Gunther (1997): *Before writing: Rethinking paths to literacy*. London: Routledge.
- Lemke, Jay L. (1995): *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis.
- Liberg, Caroline (1993): *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Luke, Allan (1996): Genres of Power? Literacy education and the production of capital. I Hasan, Ruqaiya og Williams, Geoff (red.) *Literacy in Society*. London: Longman.
- Luria Alexander R. (1929/1978): The Development of writing in the child. I Cole, M. (red.) *Selected Writings of Luria*. New York: M.E. Sharpe Inc.
- McGee, Lea M. og Purcell-Gates, Victoria (1997): So what's going on in research on emergent literacy? *Reading Research Quarterly*, 32, 3, 310-318.
- Maul, John (1995): *Studier i mulige sammenhænge mellem læsevanskeligheder og rytmisering: En analyse af et »rytmisk-sekventielt« tema i dysleksi*. Ph.d.-afhandling. Aalborg: Danmarks Lærerhøjskole.
- Maul, John (1996): En af læseundervisningens helt store myter: Sammenhængen mellem bogstav og lyd. I *Tidsskrift for sprogpsykologi* 3, 2, 16-32.
- Mitchell, Candace og Weiler, Kathleen (red.) (1991): *Rewriting Literacy: Culture and the discourse of the other*. Westport: Bergin & Garvey.
- Olson, David R. (1994): *The World on Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, David R., Torrance, N. og Hildyard, A. (red.) (1985): *Literacy, Language, and Learning: The nature and consequences of reading and writing*. New York: Cambridge University Press.
- Ongstad, Sigmund (1996): *Hva gjør vi med sjangrene – og de med oss?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Perregaard, Bettina (1997): *Forskning og undervisning i skriftsprog: Kritiske studier i forholdet mellem social interaktion, kognitiv udvikling og skriftsproglig kompetence*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.

- Perregaard, Bettina (1999): Forskningsmæssige perspektiver i forsøg med undervisning i skriftlig fremstilling. *Skolefag, læring og dannelse, Arbejdsrapporter 15*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Pontecorvo, Clotilde (red.) (1997): *Writing Development. An interdisciplinary view*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ruddell, Robert B. Ruddell, M.R. og Singer, H. (1994): *Theoretical models and processes of reading*, fourth edition. Newark: International Reading Association.
- Smith, Frank (1988): *Understanding reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Söderbergh, Ragnhild (1977/1971): Reading in early childhood: A linguistic study of a preschool child's gradual acquisition of reading ability. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Söderbergh, Ragnhild (1997): Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutvecklingen. I Söderbergh, R. (red.) *Från joller til läsning och skrivning*, 264-277. Malmö: Gleerups Förlag.
- Tannen, Deborah (1985): Relative focus on involvement in oral and written discourse. I Olson, D.R., Torrance, N. og Hildyard, A. (red.) *Literacy, Language, and Learning: The nature and consequences of reading and writing*. New York: Cambridge University Press.
- Teale William H. (1978): Positive environments for learning to read: What studies of early readers tell us. *Language Arts*, 55, 922-932.
- Teale William H. (1980): *Early Reading: An annotated bibliography*. Newark, DE: International Reading Association.
- Teale, William H. og Sulzby, Elizabeth (red.) (1986): *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Uhrenholdt, Gorm (1992a): *Læsning i skolen*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Uhrenholdt, Gorm (1992b): *Læsning – kvalificerende praksis på forskellige alderstrin*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Uhrenholdt, Gorm (1994): *Fra læsning til skriftlig fremstilling*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Uhrenholdt, Gorm (1995): *Læsning på tværs*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Uhrenholdt, Gorm (1996): *Tidlig skrive/læseudvikling*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1928-1929/1982): Skriftsprogets forhistorie. I Vygotsky, L.S., Leontjev, A.N., Levina, R.E. og Luria, A.R.: *Om barnets psykiske udvikling*. København: Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck.
- Wiggen, Geirr og Elbro, Carsten (red.) (1994): *Språkvitenskapelige beskrivelsesmodeller i studiet av læsning og skrivning*. Oslo: Universitetet i Oslo, Senter for lærerutdanning og skoletjeneste.