

SPROG- OG LÆSESTIMULERING I HJEM,
DAGTILBUD OG SKOLE.
STØTTETILTAG MED BASIS I FORSKNING

Jørgen Frost¹

I denne tekst begynder vi med at drøfte, hvordan man kan skabe bedst mulig kulturel sammenhæng mellem hjem, dagtilbud og skole. Målet er at sikre et minimum af kongruens mellem hjem og institution, så børn ikke oplever så store forskelle, at det påvirker deres trivsel og tryghed. Dernæst præsenteres forskning, som har vist veje for, hvordan sprogstimuleringen i hjem, dagtilbud og skole kan samordnes til bedst gavn for børnenes udvikling. Samordningen gælder for både tale- og skriftsproget. Der advares mod den tiltagende testtradition i skolen, som betyder, at der f.eks. kan opstå en stærk kulturel ændring ved overgangen til skolen. Videre giver artiklen anvisninger til, hvordan en individualiseret læseundervisning kan finde sted helt fra 0. klasse og til mellemtrinnet. Anvisningerne fokuserer på både det at lære at læse, at automatisere læsningen og desuden aktivt arbejde med læseforståelse.

Introduktion som skal vise betydningen af at hjemmets, børnehavens og skolens kultur samordnes for at skabe bedst mulige læringsbetingelser

I alle familier kan man tale om en kulturel virkelighed som en fællesnævner for de livsomstændigheder, man lever under. Virkeligheden kan bestemmes ud fra livssyn, holdninger, forventninger og ressourcer. Den opvækst, et barn får, afspejler den kulturelle virkelighed, som barnet er en del af. I et dagtilbud eller en klasse samles derfor en broget skare af børn, der hver især medbringer deres kulturelle bagage. Men børnehavepædagoger/lærere og daginstitutioner/skoler repræsenterer også deres egne kulturelle virkeligheder. Kunststykket er at bringe denne mangfoldighed af virkeligheder i harmoni i en ny gruppe og måske et nyt sted (Ellis, 2005). Da pædagogen/læreren er dirigenten, kræver dette, ud over den faglige kompetence, først og fremmest respekt af den, som overtager en gruppe eller en klasse. Respekt for diversitet og for kvalitet i de samordningsprocesser, som i de efterføl-

¹ Jørgen Frost er oprindelig læreruddannet, siden cand.pæd.psych. og ph.d., nu professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. E-mail: jorgen.frost@uv.uio.no

gende år i et nært samarbejde med hjemmene skal få gruppen/klassen til at fungere som en social og lærende enhed (ibid.). Hver pædagog/lærer vil have forskellig baggrund for at kunne håndtere dette, og hver gruppe eller klasse vil ligeledes være forskellig.

Barnets samlede kulturelle virkelighed (inklusiv kvaliteten af skole-hjem-samarbejdet) bestemmer da stabiliteten i barnets emotionelle møde med dagtilbuddet/skolen. Er der dissonans, får det negative konsekvenser. Stabiliteten kan medvirke til at sikre barnets positive identitetsdannelse, som skal udgøre den personlige platform, barnet møder sin verden ud fra, også når barnet skal engagere sig i at lære (James, 2007).

Et vigtigt budskab til forældre, børnehavepædagoger og ikke mindst lærere er derfor at sikre den emotionelle og kulturelle stabilitet som to af de vigtigste forudsætninger for, at hvert barn kan udvikle sig optimalt. Det lokale samarbejde mellem forældre, børnehavensansatte og lærere er derfor en hjørnesten i forhold til det at skabe en god og tryk læringsplatform som basis for børnenes sproglige udvikling – og for at lære at læse og skrive (Willison & Parrett, 2006).

Den kultur, barnet vokser op i hjemme, i dagtilbuddet og i skolen, kan på denne måde være enten hæmmende eller styrkende i forhold til den energi og lyst, som skal være til stede for at barnet kan være nysgerrig og aktivt deltagende i de muligheder, dagtilbud og skole tilbyder. Børn må ikke opleve alvorlige modsætninger mellem hjem og dagtilbud/skole, og i skolen må barnet ikke opleve, at læring kan være truende (Lidz, 2003).

Vi har forskning, som har belyst, hvilke iboende egenskaber, som har betydning for, hvordan børn klarer sig i skolen læringsmæssigt og socialt. Izard et al. (2001) har vist betydningen af gode sprogfærdigheder (ordforråd) og evne til at kunne identificere følelsesudtryk (i form af plancher af ansigter, som viste forskellige udtryk) ved femårsalderen og social kompetence og akademisk læring ved niårsalderen. Hart & Risley (1995) har vist, at ordforrådet ved barnets tredje år i høj grad afspejler det ordforråd, barnet møder hjemme, og Bandura (1986) har vist, at kundskab om følelser baner vej for samtaler om følelser og for udvikling af vigtige sociale færdigheder. At sprog og evne til samtale om følelser på denne måde har betydning, ikke bare for udvikling af sociale færdigheder men også for læring, giver os signaler om værdien af kulturmønstre, som kan styrke disse færdigheder. Dermed bliver et godt samarbejde mellem hjem og daginstitutioner af særlig betydning i børns liv.

Skiftet fra dagtilbuddets kultur til skolens er derfor også vigtigt at drøfte på et principielt niveau. Forandringen er blevet større i de senere år med øget akademisk læringspres og krav om at kunne præstere i prøvesituationer. Allerede fra de mindste klasser benyttes prøver under eksamensformer for at undersøge, om læring har fundet sted. Ingen har undersøgt om dette er godt eller dårligt for børnenes læring – eller for deres identitetsudvikling.

Et fingerpeg om dette kan læses ud af resultaterne fra et norsk forskningsprojekt om værdien af at måle elevers akademiske selvopfattelse (Frost & Ottem, 2016). Elever fra forskellige klassetrin i grundskolen (N=115) skulle besvare et spørgeskema med 20 spørgsmål og sætte kryds på en skala fra 1-5, om de var enige eller uenige i forskellige udsagn (f.eks.: Jeg er god til at besvare prøver; det er let at lære noget nyt, etc. (Burden, 2012)). Samtidig deltog eleverne i et træningsprojekt om læsning og vokabular, hvor eleverne blev testet før og efter interventionen: Problemløsning, sætningslæsning, stavning, matematik og vokabular. Eleverne vidste, at de deltog i et projekt, hvor lærerne forventede, at de skulle blive dygtigere gennem arbejdet, og at de ville blive testet før og efter. De fik ikke noget at vide om, hvordan de klarede prøverne.

Samlet set havde interventionen ingen påviselig effekt på elevernes besvarelse af spørgeskemaet om deres akademiske selvopfattelse. Men når gruppen af elever blev opdelt i to grupper efter deres præstationer i de faglige prøver (stærk (N=77) / svag (N=38)), fandt man signifikante forskelle mellem dem. Gruppen med de dygtigste elever øgede deres positive akademiske selvopfattelse i løbet af interventionen, mens gruppen af de svageste elever viste en mere negativ selvopfattelse. De tre spørgsmål, som især gav udslag, var: "Jeg er ikke så god til at løse problemer", "Jeg synes, der er mange svære opgaver i skolen" og "Det er svært at lære noget nyt".

Et studie som dette kan måske belyse en kulturel situation i skolen med en intensiv testkultur, der måske er tydeligere i et forskningsprojekt end i skolens hverdag. Men resultatet kan også være skriften på væggen, som kan minde skolen om, at børn reagerer forskelligt på at blive testet om og om igen – en "vær varsom"-plakat for skoleledere.

Der satses stort på faglig udvikling i skolen. Faglige satsninger er vigtige, men man må ikke miste perspektiver, som omhandler læringskulturen i klassen og ikke mindst relationen mellem lærer og elev samt mellem forældre og skole. Eksterne, summative evalueringer har en tendens til at underminere netop dette (Frost, 2009). Alle børn har behov for at vokse op under forhold, der sikrer emotionel og kulturel stabilitet og forudsigelighed. Det gælder hjemme, i dagtilbuddet og i skolen.

Spørgsmålet kan dermed blive: Skal forældre træne med deres børn før skolestart, således at børnene ikke vil tage skade af det faglige pres, de bliver pålagt helt fra starten? Det mener jeg ikke de skal – endnu! Men det er vigtigt, at der tales åbent om dette.

Når jeg i det følgende vil vise, hvordan man på det konkrete plan kan skabe sammenhæng mellem det, som sker i hjemmet, i dagtilbuddet og i skolens begynderundervisning, så er det ikke for at øge presset på børnene. Formålet er at nære en bestemt indstilling vedrørende skriftsproglig kultur, som kan bygge kulturel bro mellem hjem og daginstitution/skole, og som uden at presse barnet kan yde en positiv indvirkning på barnets sprog- og

læseudvikling. Hvis dette lykkes, vil skolestarten blive en mere naturlig overgangsfase i barnets liv – og ikke en risiko for et kulturchok.

Hverdagens arenaer for sproglige samspil

Sprog og læsning er nært knyttede til hinanden. Læsefærdighed bygger derfor også på gode sprogfærdigheder, og som nævnt bygger barnets tidlige sprogudvikling i høj grad på hjemmets sprogkultur. Kultur består af vaner, holdninger og samværs mønstre og i dette ligger derfor også, hvordan man bruger sproget i alle hverdagens mangfoldige situationer (Dickinson & Tabors, 2001).

I en amerikansk undersøgelse viste det sig, at mere end 90 procent af de ord, som 3-årige brugte, stammede direkte fra deres forældres ordforråd (Hart & Risley, 1995). Så forstår man, at det har stor betydning, hvordan forældre taler til og med deres børn. Vi ved også, at forældrenes samspil med deres børn, har stor betydning både psykologisk, emotionelt, socialt og sprogligt: at man fra starten har god øjenkontakt med barnet, at man skaber et fælles rum for samtale og undersøgelse af den nære omverden – og at man lader mobilen være ind imellem. Ud fra denne fælles opmærksomhed vokser barnets egen udforskning og benævnelse af ting i omverdenen, og herudfra springer barnets evne til symbolleg (Laakso, Poikkeus, Eklund, & Lyytinen, 1999).

Alle børn elsker godnatsange, og vil ofte gerne høre de samme om og om igen. Allerede før toårsalderen kan man fange børns opmærksomhed ved at benytte korte remser og vers (“Abel Spendabel ...”) eller rytmiske lege som, idet man “rider ranke”, “klapper kage”. Små remser, hvor barnets fingre samtidig berøres en efter en, eller hvor ansigtets øjne, ører, næse, mund og hage mv. berøres og indgår i remsen, skaber fokuserede øjeblikke med forventning og gryende fornemmelse af det narrative element i handlingsforløb.

De fleste forældre trives med dette, fordi de oplever at få ekstra god kontakt med deres børn. Men samtidig er dette en sprogstimulering, som fører langt videre end tilsigtet med den lille leg. Ofte bliver den voksne træt før barnet, og netop det er det gode signal, som man må være opmærksom på: Når man kan fange barnets opmærksomhed med en leg, så er det fordi, legen passer ind i barnets nærmeste udviklingszone (Wertsch, 1983), og så må den voksne kende sin besøgstid og følge aktiviteten op.

Også Hart og Risley (1995) såvel som Dickinson og Tabors (2001) har forsøgt at indkredse samtalemønstre i hjemmene fra tre år og op til skolealderen. Disse mønstre viste sig særligt vigtige for børnenes sprogudvikling. I den almindelige omgang med ens børn benytter man sig ofte af et dagligdags sprog, som har til formål at få gjort ting på en praktisk måde. Man kunne kalde det for *familiens forretningssprog* (business talk), fordi det støtter de daglige rutiner i en familie.

Men når man til tider har bedre tid, kan kommunikationen med børnene forandre karakter og blive mere personlig og uddybende, idet man snakker om de oplevelser, man har haft, og om de ting, man kunne ønske sig skulle ske i fremtiden. I disse tilfælde ændrer sprogkvaliteten sig, og samtalen kan løfte sproget ind på mere personlige spor (kan du huske ...?), aktivere fantasien (hvad nu hvis ...?), og måske også føre samtalen ind på noget, man har gået og tænkt længe på, og som man gerne vil tale om. Det knytter personer sammen, og det udvikler børns sprog.

I dette samspil kan temaer også komme op, hvor den voksne får anledning til at lære barnet om nye begreber og derved udvide barnets sprog (teachable moments). Sådanne udvidede samtaler foranlediget af spørgsmål fra barnet i situationer, hvor barnet ikke forstår, viste sig at have stor betydning for barnets videre sprogudvikling (Hagtvet, 2002; 2009). Det er derfor vigtigt, at de voksne ser og udnytter mulighederne, som opstår, og kender deres betydning.

Den vigtige højtlesning

Meget forskning både i og uden for Norden har undersøgt betydningen af højtlesning for børn (Grøver, 2018). En læsestund ved sengetid både beroliger børnene og giver dem positive oplevelser; og desuden stimulerer det sproget på mange måder. Det kan være bøger med rim og remser, som hjælper barnet til at begynde at lege med sproget, og som desuden støtter den sproglige opmærksomhed ved at kunne begynde at lytte til lyde i ord. Men barnet får også hørt mange nye ord, som kan føre til samtaler mellem barnet og den, som læser højt. Det medfører, at barnet begynder at tænke over betydningen af ord, som det hører både i bøgerne, som læses, og i samtaler, de overhører mellem større børn og voksne.

Mange forskere har været optaget af betydningen af, at børn udvikler deres ordforråd (Nagy, 2005). Det sætter dem bedre i stand til at forstå deres omverden og til at forstå det, de hører og senere selv læser. Derfor er det også vigtigt, at de bøger, man læser for sine børn, er tilpasset barnets alder, så man ikke fortsætter med kun at læse enkle bøger. At gå på biblioteket og vælge bøger til højtlesning hjemme kan for børnene også blive en vigtig kilde til inspiration til at ville høre historier, og bibliotekarerne har erfaring med at vælge bøger til børn på forskellige alderstrin.

Nogle forskere har undersøgt, hvad der finder sted mellem barnet og den voksne under højtlesningen (McGee & Schickedanz, 2007). En vigtig pointe har vist sig at være, at den voksne ikke bare læser højt. Det støtter barnets forståelse, hvis den voksne indimellem stopper op og snakker med barnet om, hvad det har hørt. Desuden ligger der i selve det sproglige samspil, som kan udspille sig mellem den voksne og barnet, et stærkt potentiale til styrkelse af barnets sprog. Zevenbergen og Whitehurst (2003) beskriver en kon-

kret ramme (dialogisk læsning), som har kunnet vise stærke effekter af dette samspil på barnets ordforråd, formuleringsevne og narrative fortællestil. Grundideen i dette er, at den voksne fra starten og med enkle spørgsmål prøver at trække barnet med ind i samtaler om billeder og tekst og samtidig støtter barnet i dets forsøg på at deltage aktivt i et sprogligt samspil. Det afgørende er her den voksnes evne til at stilladsere barnets deltagelse i samspillet og bekræfte barnet ved at gentage og ved gradvist at udvide formuleringerne (Brostrøm, Jensen de López, & Løntoft, 2012).

Nogle børn elsker at høre den samme bog mange gange. Det sker især med lidt yngre børn, som da oplever glæden ved gradvist at få kontrol over handlingen i en bog. Barnet nyder at vide helt præcist, hvad der kommer fra side til side. Ofte betyder det, at barnet da også begynder at se, ikke bare på billederne, men også på teksten, og det kan da ind imellem fokusere på nogle ord i teksten, mens den voksne læser dem, f.eks. ved sideskift. Disse observationer kan også hos nogle børn sætte gang i en første skriftsproglig læringsproces, som da kan medføre, at et barn begynder at tegne noget fra bogens handling og derefter ser i bogen for at kunne skrive netop det ord på tegningen, det har genkendt.

Tegning som indfaldsvinkel til sprogligt samspil og skrivning

Når barnet begynder at ville tegne, får man nye anledninger til at samtale med det. Barnet tegner altid *noget*, og da kan man støtte ved at interessere sig for, hvad barnet ønsker at formidle. Samtalerne om dette kan blive lange. Det kan i starten være vanskeligt at se, hvad det er, barnet vil vise, men efterhånden kommer der mere form, som man kan genkende, og da kan man begynde at tegne mere *sammen* med barnet.

Det, som i denne sammenhæng bliver ekstra spændende, er, når barnet begynder at ville skrive noget med bogstaver eller tal (Vygotsky, 1935/1978). I starten er det bølgelinjer eller bare streger, men efterhånden kommer der diverse bogstavformer, som barnet har observeret. Barnet begynder da ofte at finde på egne "hemmelige" tegn – et eget symbolsprog, som bliver en forløber for skriftsproget (Hagtvet, 2002).

På et tidspunkt får barnet lyst til at skrive sit eget navn og derefter resten af familiens navne. Da er det vigtigt, at den voksne igen kender sin besøgstid, og tager sig tid til at være sammen med barnet omkring skrivningen. I begyndelsen lader man bare barnet skrive, som det vil og kan. Men fra ca. 4 årsalderen kan en del børn være med på små hyggelige dialoger om det, som det tegner og skriver. Barnet kan være vældigt optaget af at skrive bogstaver. Det har selvfølgelig værdi. Men det vigtigste er ikke, om barnet kan huske det ene eller det andet bogstav. Det vigtigste er, at barnet langsomt begynder at forstå, at bogstaverne hænger sammen med lyde i de ord, man udtaler (Frost, 2002). På den måde knyttes bogstaverne til sproget. Når barnet for-

står dette, begynder det at lære bogstaver af sig selv. Da har barnet udviklet en selvlæringsmekanisme, som kan lukke op for videre udforskning og læring (Share & Stanovich, 1995).

På dette niveau vil barnet f.eks. være optaget af, at dette er “mors bogstav”, og et andet er “fars bogstav”. Her har barnet opdaget, at forældrenes navne begynder med disse bogstaver. Den voksne kan da sige navnet med vældig tydelig udtale og sådan, at første lyd i navnet får ekstra betoning. På denne måde begynder barnet efterhånden selv at smage på ordene og danne kategorier, som f.eks. at en bestemt persons navn begynder med samme bogstav som mors eller fars navn. Derefter kan man på samme måde og med indføling fokusere på flere bogstaver/lyde i navnet, hvormed opdagelsen af, hvordan man læser og skriver, fortsætter.

Den voksne skal da helst fortsætte med at benytte en strategi, hvor udtalen af navnet/ordet bliver tydeligt artikuleret og lydene knyttet til bogstaverne. I starten drejer det sig om korte ord, men efterhånden bliver de længere. Samtidig kan man købe magnetbogstaver, som man sætter op på køleskabet eller andre steder, hvor barnet kan lege videre selv. Skrivning på pc eller iPad kan være ekstra motiverende. Ofte skal der mange små af sådanne forløb til, før barnet selv begynder at kunne gøre noget på egen hånd. Men de små korte samtaler er vigtige. Det behøver bare at være korte samtaler, så længe opmærksomheden hos barnet er til stede. Barnet har brug for tålmodige voksne i denne udforskende proces.

Nogle børn har brug for lang tid, og så er disse små dryp ekstra vigtige at få med, især hvis der er dysleksi i familien. Dysleksiens kerneproblem er tæt knyttet til disse små læreprocesser med opmærksomhed knyttet til udtale og kobling til bogstaver (Snowling, 2012). Det, man som voksen kan gøre *forkert* her, er at betone selve bogstavformen mere end den bevidste fokusering på udtale af ordene, man vil skrive. Når fokus på udtalen lykkes og koblingen fra udtalen til bogstavet opstår, har man gjort en meget vigtig indsats for sit barn. Derefter kan man også godt støtte selve skrivningen af bogstavet. I denne grundlæggende læreproces er det vigtigste dog først at sige ordet tydeligt og fokusere på lyden for derefter at matche med bogstavformen ved skrivning.

Skolens begynderundervisning i skriftsprog

Mange forskere har i de seneste årtier været optaget af, hvordan det fungerer, når børn på 4-5 år i en skolesammenhæng får anledning til at eksperimentere med opdagende skrivning med skrivemåder, hvor børnene skriver det, de selv mener er rigtige ord. Hofslundsengen, Hagtvæt og Gustafsson (2016) har afprøvet en arbejdsform, som ligger i forlængelse af den beskrevne naturlige læringsvej, og som med støtte fra voksne eller søskende også kan foregå hjemme. Børnene bliver her opmuntret til at skrive (uden at blive

rettet på) på mange forskellige måder, og det udløser oftest stor energi og skriveglæde. Deres resultater i et randomiseret studie (N=105) viser desuden med stor tydelighed, at forsøgsgruppen (som fokuserede på opdagende skrivning) i forhold til en kontrolgruppe (med et traditionelt program) udvikle sig bedre i fonembevidsthed, stavning og ordlæsning både ved afslutning af træningsperioden og et halvt år efter – uden en formel bogstavtræning.

Der er derfor god grund til at se kritisk på den skolekultur, som præger dagens begynderundervisning. Den hviler på en tradition, hvor man tilgår det at lære at læse ud fra den betragtning, at bogstavet er den logiske start i en sådan læringsproces, fordi det er den mindste og enkleste enhed i skriftsproget. Dette er en beklagelig vurdering, som resulterer i, at mange elever hvert år får det unødvendigt vanskeligt ved at lære sig at læse.

Bogstavet er skriftsprogets håndgribelige ikon. Men det er for en del børn ubegribeligt i sin funktion. Hemmeligheden ved bogstavet er dets skjulte budskab: en lyd – som funktionelt set altid er relateret til talesproget. Men læringskulturen signaliserer, at fokus bør være på selve bogstavet. Derfor har man lang tradition for at begynde en læseundervisning med at lære børn bogstaver. Det betyder, at man introducerer en arbejdsmåde på et tidspunkt, hvor forståelsen for sprogmekanismerne bag skriftsproget for de fleste børn er ukendt land.

I stedet burde man starte med at lade børnene lege med at skrive, da udgangspunktet i så fald bliver talesproget og ordenes lyde. Resultater fra både engelsk, norsk og dansk forskning med en sådan tilrettelæggelse af den første læse- og skriveundervisning står derfor i stærk kontrast til den traditionelle begynderundervisning i læsning, hvor hovedvægten bliver lagt på en grundig og formelt anlagt bogstavundervisning i nu 0. klasse. I modsætning til det norske sprog er engelsk og dansk tilnærmelsesmæssigt ens i forhold til den ofte svage overensstemmelse mellem lyde og bogstaver. Under børns tidlige læseforsøg betyder det i praksis, at bogstavlydene ikke er helt enkle at stole på, når ord skal skrives eller bogstavlyde skal sættes sammen og blive til ord. Det medfører for de danske børn, at de vil profitere af at deltage i sproglege inden eller samtidig med læsestarten i 0. klasse. Det støtter deres forståelse af, hvordan man kan fokusere på sproglyde og gennemføre fonologisk processering frem for primært at huske bogstavernes former og skrivemåder.

Sproglegene, som blev benyttet i Bornholmsprojektet (Frost & Lønnegård, 1995), indfører gradvist børnene i det at lægge mærke til sproget i sig selv og lege med det på forskellige måder. De leger først med remser, derefter med rim og endelig med rytme via stavelser, før de kommer frem til ordanalyse og lydprocessering. Gennem de første lege bliver de fortrolige med at lytte til sproget og analysere det ved at lære remser, lave rim og klappe stavelser. Når de da begynder at lytte til lyde i ord, er de vant til at lytte og bemærke (smage på), hvilke lyde der bor i ord. På dette niveau lytter vi først

til begyndelseslyde, og siden slutlyde og lyde inde i ord. Hvis børnene også er begyndt at skrive på egne præmisser, vil de hurtigt begynde at bruge deres erfaringer med lydanalyse og med bogstavformer til at lave små tekster – ofte i tilknytning til deres tegninger.

De små lydlig uregelmæssigheder, der som nævnt findes i forholdet mellem lydene i ord på dansk og de rene bogstavlyde, bliver på denne baggrund lettere erfaret og accepteret, således at tolerance for variansen i sproglydene bliver bredere. Samme accept for lydlig varians har jeg set i de “gamle” førsteklasser, når børn også lærte bogstavnavne samtidig med bogstavlydene (form, navn og lyd). Men når de får erfaringer med at lytte til lyde i ord, sætte lyde sammen igennem sproglegene og videre begynder at lege med skrivning, så får børnene mulighed for også at få læseerfaringer, fordi de altid vil prøve at læse det, de har skrevet. Inden man ser sig om, har de på denne måde lært bogstaverne gennem en praktisk, naturlig og børnevenlig måde, og det vil sige uden den unødvendige formalisering som bogstavgengangen ofte byder på.

Disse erfaringer støttes af engelsk og amerikansk forskning (Ehri, 2014; Muter, Hulme, & Snowling, 1997). I et projekt, hvor forskerne undersøgte sammenhængen for børn omkring femårsalderen mellem sproglige forudsætninger (fonembevidsthed, bogstavkundskab og ordforråd) og læseudviklingen 2 år senere, fandt man at det var fonembevidsthed og bogstavkundskab, som tilsammen primært kunne forudsige ordlæsningen. Det vigtige her er, at fonembevidsthed og bogstavkundskab repræsenterer to forskellige typer af viden: viden om hvordan lyde afgrænses og identificeres i ord (proceskundskab med evne til analytisk processering) og viden om bogstaver, som har former, navne og lyde (formalkundskab). Det første kræver bevidsthed og erfaring med fonologisk processering, det sidste kræver hukommelse for bogstaver i tre dimensioner. Begge dele kaldes ofte for bogstavkundskab, men der er afgørende forskel. I mange forskningsresultater skiller man ikke de to forhold ad, og det kan betyde, at man kan komme til at konkludere, at bogstavkundskaben er meget vigtig, uden at man samtidig har gjort sig klart, om den kundskab, man har undersøgt, indeholder fonembevidsthed eller ej. Men man kan lære bogstavnavne og benævne bogstaver uden nødvendigvis at kunne sætte dem sammen (processere dem lydligt) eller læse. Den funktionelle bogstavkundskab indeholder derfor også fonembevidsthed (Frost, 2003).

Har man lært at arbejde med lyde i ord, som siges, har man forudsætningen for også at få bogstaverne til at blive til ord og derfor også til at kunne læse. Dette blev vist i et dansk forskningsprojekt hvor børn med hhv. høj og lav fonembevidsthed blev sammenlignet med hinanden i læsestarten (Frost, 2003). Der blev signifikant forskel på de to grupper af børn i forhold til læseudviklingen i favør til børnene med høj fonembevidsthed ved starten af 1. klasse. Børnene med lavest fonembevidsthed fik en meget lang og besværlig læsestart. Samtidig viste projektet, at det var børnene med høj fonembevidsthed som også spontant kom først i gang med at skrive, så andre kunne se,

hvad der skulle stå (ibid.). I dette projekt var kriterierne for udvælgelse af elever, at ingen måtte vise tegn på at have sprogvanskeligheder i øvrigt.

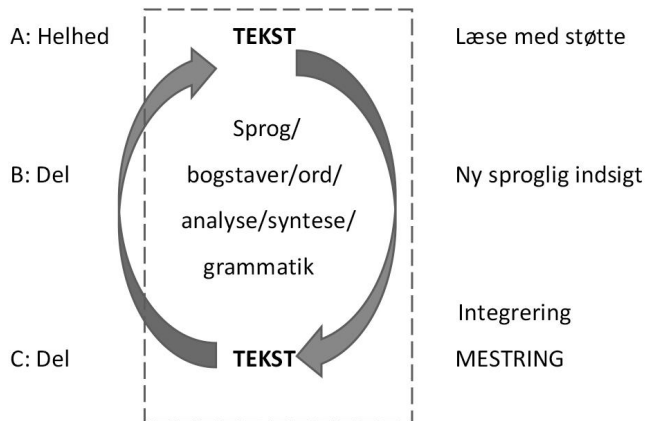
Når barnet får problemer med at lære at læse (begynderniveau)

Alle børn har glæde af de aktiviteter, vi har drøftet i det foregående, men for børn, der er disponeret for at udvikle dysleksi eller læse- og skrivevanskeligheder, vil aktiviteterne kunne være direkte forebyggende. Nogle af disse børn lærer ikke at læse uden dem. Det, vi ser hos børn, som får problemer fra starten, er netop, at de ikke formår at forbinde lyde og bogstaver og at få bogstaverne til at "sige noget"- og samtidig holde fast i mening. Bogstaverne bliver ikke til redskaber, som kan lukke op for meningen i ordene. Nogle børn begynder derfor at huske-læse, fordi de tror, at det er det, de andre gør, når de læser. Nogle klarer at huske ganske mange ord i de småtekster, man benytter i 0. eller i 1. klasse, sådan at det kan vare et stykke tid før læreren (og forældrene) bliver klar over, at det er det, barnet gør.

Metodikken, som læreren kan benytte, når han eller hun møder vanskeligheder på dette niveau, bygger på det, jeg har skrevet om i det foregående. Som det fremgår, kræver læsning forskellige former for sproglige kundskaber, som skal integreres i en meningsskabende afkodningsproces med skreven tekst som udgangspunkt (Hudson, Pullen, Lane, & Torgesen, 2009). Forenklet kan man sige, at mening og teknik skal samordnes. I starten kan teknikken observeres, men når læseren læser flydende, kan teknikken ikke mere observeres, og læseren ved ikke engang, hvad han/hun gør for at kunne læse. Vores viden om læseprocessens forløb kommer derfor primært fra studier af læsebegyndere og personer med læsevanskeligheder. Desuden har man fået viden om læseforståelsen ved at studere, hvordan etablerede læsere på forskellige niveauer henter information gennem deres læsning.

En vigtig præmis for læsning er, at processerne som indgår i læsningen, foregår samtidigt. Desuden ved vi fra studier om læseudvikling, at de fonologiske processer er de første, som etableres i et samspil med semantikken (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Her er fokus på fonembevidsthed, bogstaver og fonologisk processering centralt. Når fonologisk processering (lydering) foregår sikkert og rimeligt hurtigt, begynder strategierne at ændre sig således, at fokus kan flyttes over på ordafkodning med støtte også i morfologi og andre grammatiske nøgler (Ehri, 2014). Dette er betingelsen for, at læsning kan blive et hurtigt og nyttigt redskab for læring og oplevelse.

Men et sådant udviklingsperspektiv medfører, at elever i en læringsproces for læsning må støttes forskelligt afhængigt af, hvor de er i udviklingen. Det fælles aspekt er, at det på alle læseniveauer drejer sig om forskellige sproglige forhold, som må tilegnes, integreres og automatiseres. Samtidig må balancen mellem teknik og mening hele tiden opretholdes for at sikre, at eleven tilegner sig ny sproglig viden, som bliver integreret i elevens læsestrategier.



Figur 1. Helhedslæsning i tre trin (Frost, 2003).

I forlængelse af det, som blev skrevet i det foregående om forholdet mellem det talte, det skrevne og det læste, kunne man på begyndertrinet slå ind på en anden metodisk vej, hvor man i langt højere grad bliver i stand til at følge op på det enkelte barn. Udgangspunktet kan være fotografier af barnet og med scener, hvor barnet er aktivt på forskellige måder. Billederne må referere til oplevelser, barnet har et interesseforhold til, og må gerne også være taget i skolen med andre kammerater i motivet. Billederne lægges ind på en pc. Den voksne og barnet ser på billederne sammen, og barnet opmuntres til at snakke om, hvad der foregår på dem. I fællesskab udvælges et antal billeder, der sammen kan skabe ramme om en kort fortælling. Rækkefølgen bestemmes (med ret til ændringer). Derefter formuleres små tekster til billederne, således at der fremkommer et lille handlingsforløb med barnet i centrum. I starten nedfældes blot en kort sætning eller to til hvert billede, f.eks.: "Her er Jonas på sit værelse. Han leger med Lego." Barnet må også her opmuntres til at formulere sig, men den voksne må styre den endelige formulering, således at den passer til barnets umiddelbare læseniveau. Skriv enkelt og vælg så lette ord, som det er naturligt. Det gør dog ikke noget, at enkelte ord er over barnets umiddelbare læseniveau, da man altid kan tale om et vanskeligt ord, således at barnet tilegner sig en enkel strategi for at kunne se, om det ord, barnet måske husker, kan checkes mod f.eks. første lyd eller første stavelse. En tommelfingerregel vil være, at barnet skal kunne angribe fire ud af fem ord med fonologiske læsestrategier (Nielsen, m.fl., 1992).

Fremgangsmåde, når man skal få den tidlige læsning i gang:

1. Først læser den voksne og barnet sammen, sådan at barnet til sidst kan "læse" de to små sætninger og pege på hvert ord, når det læser. Måske kan barnet huske-læse enkelte ord, og måske kan barnet allerede læse enkelte ord selv. Målet er at skabe fortrolighed med tekstens indhold og mange af ordene.

2. Derefter skriver den voksne teksten over på et eget ark (uden billederne) og tegner en ramme rundt om hvert ord. Ordene klippes ud og lægges på bordet i blandet orden. Der arbejdes med en (måske to) sætning(er) ad gangen.
3. Nu kan den voksne spørge barnet om han/hun kan huske den første sætning. Man kan her hente hjælp ved at se på læsearket, som derefter lægges væk, når barnet har fået den hjælp, han/hun havde behov for. Det er vigtigt, at barnet kan sige sætningen udenad.
4. Nu skal barnet vælge ordkort ud fra de ord, som er i sætningen, og lægge kortene i den rigtige ordrækkefølge. Først det første ord. Hvad var det? Man kan støtte ved at lade barnet gentage sætningen, før barnet leder efter det aktuelle ord. Man kan spørge barnet, hvad det næste ord begynder med. Man kan spørge, om det er et langt ord eller et kort ord. Man kan spørge, om barnet ved, hvordan det ord, som barnet leder efter på bordet, staves. Det vigtige i denne del er, at barnet ved at sige sætningen først finder frem til det enkelte ord; derefter siger det for sig selv og leder efter det tilsvarende ord blandt ordkortene på bordet, der har de bogstaver, som passer med de lyde, barnet har udtalt; og siden tager ordet op og lægger det til de ordkort, som allerede er fundet og lagt i korrekt rækkefølge. På denne måde bygges hele sætningen op på ny – et ord ad gangen. Når barnet læser den færdiglagte sætning til sidst, bør man lægge mærke til, om barnet læser alt udenad igen, eller om barnet begynder at læse ordene på en måde, som viser, at barnet også har opmærksomhed mod bogstaver og lyd under læsningen. På dette niveau er den bedste hjælp kun at sige lydene, så barnet vænner sig til at afkode fonologisk.
5. Puslehistorier (Frost, 2003): Her vælges en sætning (kort tekst) ud, hvor der findes ord med flere stavelser, og som helst er nogenlunde lydrette. Formålet er at lære barnet orddeling ud fra et stavelsesprincip og derefter arbejde med ordene på et eksplicit fonologisk niveau, som afsluttes med læsning af hele teksten for at sikre integrering af den lærte ordkundskab.
 - Ordene skrives på en strimmel papir i stavelser og med en vandret streg mellem stavelserne. Stavelserne klippes op midt i stregerne og mellem ord, således at der fremkommer førstestavelser, midterstavelser, slutstavelser og selvstændige ord Disse kategorier sorteres i hver deres bunke foran barnet.
 - Barnet læser hele sætningen på læsearket og deler ordene op i stavelser.
 - Barnet husker ordene og skal derefter finde de stavelser, som det har klippet op. Barnet vurderer, om en given stavelse skal findes i bunken med førstestavelser, anden-/midterstavelser og slutstavelser. På den måde lægges hele sætningen igen, og barnet afslutter med at læse sætningen og her betone stavelserne.
 - Til sidst læses hele teksten i det uddrag, som sætningerne er hentet fra.

Den her beskrevne fremgangsmetode repræsenterer samtidig en metodik, som barnet kan lære at læse ved hjælp af (Frost, 2003). Sætningerne/teksten i den hjemmelavede bog bliver gradvist længere og længere, og barnet vil efterhånden beherske arbejdsgangen gradvist mere sikkert. Til sidst kan man bede barnet om at skrive sætningerne/teksten, når de(n) er lagt på bordet, på en pc eller i hånden.

Når barnet på denne måde – og ved at bruge det lærte i forskellige sammenhænge – får bedre styr på sin fonologiske læsestrategi, vil læsefærdigheden på nye ord også øge. Herefter er næste skridt at automatisere det lærte ved at bruge det vedvarende. Men nu bliver tekstvalget særdeles vigtigt, for teksten, som barnet skal øve sig på, må ikke være for svær. Det bedste niveau vil være, at barnet skal kunne læse mindst fire af hver fem ord (80 procent) uden at stoppe op og stave (Nielsen m.fl., 1992). Derfor kan det stadig være vigtigt at lave tekster til billeder lidt endnu, fordi man da kan bestemme ordvalgene. Men der findes efterhånden mange gode småbøger med lavt lixtal.

Når barnet har problemer med at lære at læse (let øvet læser)

Når barnet begynder at håndtere den fonologiske processering rimelig godt, må tekstarbejdet gradvist tilpasses denne. Under den fonologiske læsning fokuserer barnet i høj grad på bogstaver og sammenkoblingen af bogstavlyde til stavelser og ord. Automatisering begynder at vise sig ved småord – især de lydrette småord. Brug af stavelsesdeling kan hjælpe barnet til at få en automatisering af stavelser på plads, og efterhånden vil også en automatisering af ordlæsningen opstå. I mange tilfælde må der overlæring til. Men herfra er det vigtigt for den videre læseudvikling, at stavelsesdelingen gradvist bliver afløst af en opmærksomhed mod orddeling, som er knyttet til en grammatisk, semantisk struktur (morfologi).

Dette kan man begynde med, når den fonologiske strategi har fæstet sig (Ehri, 2014). Hvis man ikke foretager dette skift i metodikken, kan man risikere, at barnet bliver hængende i en *for* grundig, fonologisk processering, som ofte også vil være langsom og omstændig. En justering af læsestrategien på basis af en morfologisk baseret opmærksomhed kan observeres hos børn i normal læseudvikling, når den fonologiske strategi begynder at blive sikker (ibid.). Dette skift må derfor også danne basis for ændrede støttetiltag hos elever med læsevanskeligheder. Udgangspunktet vil stadig med fordel basere sig på et helhedsprincip, hvor en tekst er udgangspunktet for arbejdet med opmærksomhed rettet mod ordstruktur. Dette giver en naturlig adgang til også at fokusere på samspillet mellem teknik og mening samt del og helhed. Opgaven bliver da fortsat at integrere ordiagttagelsen under læsning med mening. I stedet for at vælge fremgangsmåden med billeder og selv-lavede tekstoplæg kan vi nu bedre tage udgangspunkt i småbøger på barnets umiddelbare læseniveau – gerne med tekster fra bøger, som barnet har været

med til at vælge. Fra bøgerne hentes nu tekstuddrag, som passer i længde til en lektions arbejde (15-20 linjer).

Fremgangsmåde ved støtte til elever, som har udviklet en enkel fonologisk læsestrategi:

1. Læreren læser et kapitel (eller en passende tekstdel) højt for eleven. Eleven følger med i bogen under læsningen. Dette kan tilpasses efterhånden, sådan at elev og lærer eventuelt skiftes til at læse et afsnit, hvor læreren støtter efter behov, når eleven læser.
2. I de følgende lektioner hentes tekstuddrag fra kapitlet, som skrives over på selvstændige ark og samles i en mappe. Læreren vurderer, hvornår et nyt kapitel skal inddrages. Tekstuddragene bliver nu genstand for en fokusering, hvor vi med støtte i sætninger og ord vælger forskellige arbejdsmåder, som vi ved kan videreudvikle barnets færdigheder i at arbejde og afkode ordstrukturen på et niveau, som ligger over bogstaverings- og stavelsesniveauet. De følgende punkter kan ses som typiske eksempler på dette (Frost, 2003; 2007).
3. Lydrette/ikke lydrette ord (Bråten, 1994): Udgangspunktet for arbejde med sondringen mellem ord, som er lydrette og ikke lydrette, er den læsetekst, som eleven for tiden arbejder med. Eleven bliver bedt om at læse teksten på en bestemt side og her finde (for eksempel) ti ord, som er lydrette, og ti ord, som er ikke-lydrette. Eleven skriver de to ordkategorier i to kolonner. Desuden skal eleven ved hvert ikke-lydret ord skrive, hvad det er i ordet, som ikke er lydret og desuden formulere en huskeregel for det uregelmæssige (Frost, 2003). Elevens lister drøftes med læreren.
4. Hentediktat: Læreren vælger et udsnit på 30-40 ord, hvor der er et rimeligt antal udfordrende stavekrav. Eleven læser teksten med støtte fra læreren. De ord, som eleven stopper ved, fokuseres der på, og læreren viser ordets opbygning ud fra et morfologisk princip (stamme, forstavelser, endelser). Dette kan desuden gøres med en gruppe.
Eleven lægger nu teksten et stykke væk fra sin arbejdsplads. Eleven henter derefter teksten bid for bid (eleven bestemmer selv hvor mange ord, han/hun vil hente ad gangen). Under hentningen ser eleven nøje på de ord, som skal hentes for at mærke sig stavningen. Så går eleven tilbage på sin plads og skriver ordene i sit hæfte. Bagefter henter eleven teksten og kontrollerer om ordene er hentet og skrevet rigtigt. De ord, som er skrevet forkert, drøftes med læreren.
5. Eleven prøver at læse kapitlet (afsnittet) igen. Læreren observerer eventuelle ændringer og drøfter dette med eleven.

Denne arbejdsmåde kan danne udgangspunkt for videre arbejde med ordanalyse og ortografisk opmærksomhed. Der kan arbejdes med brikstavning, silhouetord og ord, som skal sættes ind i et rudenet (Frost, 2003; 2007).

Støtte til læseforståelse

Læseforståelsen har sine rødder i lytteforståelsen. Derfor er det af betydning, at man som voksen (forælder eller børnehavepædagog) ikke bare læser bøger højt for børn. Man må før, under og efter højt læsningen prøve at aktivere ungerne på en sådan måde, at de lytter aktivt. Det medfører, at det er positivt, at de stiller spørgsmål under højt læsningen, når de får impulser til det. Det kan være ord, de ikke forstår, eller noget i handlingen, som undrer dem. En kort samtale kan da afklare spørgsmålet, før der læses videre. Men også den person, som læser højt, kan stille spørgsmål til børnene undervejs og på den måde få dem til at reflektere over det, de har hørt og således også få dem mere med i historiens handling (dialogisk læsning). Kodeordet er aktiv lytning, og det er forløber for aktiv forståelse under egen senere læsning.

Men den aktive lytning er også af stor betydning i alle situationer, hvor der tales sammen. I sådanne sammenhænge må man som forælder, børnehavepædagog eller lærer være opmærksom på, om børnene lytter ordentligt efter, hvad der bliver sagt af andre børn eller voksne. Åbenhed for spørgsmål eller for kommentarer, som er relevante for temaet, der er oppe, samt opfordringer til at stille spørgsmål kan hjælpe til at sikre, at opmærksomhed mod det, som siges i en gruppe, er vigtigt for alle (Grøver, 2018). Etablering af en sådan samtalekultur er af betydning for den videre sproglige udvikling og som sådan også for læseforståelsen senere.

Når det gælder arbejdet med læseforståelsen i skolen, har forskning også vist, hvordan det principielt bedst kan finde sted. Palincsar og Brown (1984) har på basis af deres forskning beskrevet det principielle grundlag for aktiviteter til styrkelse af læseforståelsen på fire centrale områder, som på hver deres måde støtter elevens aktive indstilling til forståelse: at opsummere, at stille spørgsmål, at forudsige og at afklare.

At kunne lave et resume af en tekst indebærer at eleven skal kunne skelne mellem de vigtigste forhold i teksten i forhold til mere sideordnede eller underliggende informationer. En summarisk fremstilling af teksten vil da bygges op omkring de punkter, som til sammen gengiver hovedindholdet. Og en sådan vurdering er krævende for især mindre børn, som oftest vil være ganske detaljefokuserede og derfor hurtigt kan miste overblikket. At stille spørgsmål til en tekst er noget, læreren ofte gør, men hvis læreren beder elever i de små klasser om det, vil de blive usikre på, hvad der menes med det. At stille spørgsmål til en tekst kræver, at man skal hæve sig over teksten og distancere sig fra selve tekstoplevelsen ved at træde ud af den og forholde sig intellektuelt til den. På samme måde som under opsummering kan læreren modellere for eleven, hvordan man kan løse opgaverne. Begge disse typer af opgaver sporer eleverne på en aktiv indstilling til egen forståelse. Mere enkelt kan det være at forudsige, fordi man da beder børnene digte videre på en historie fra et vilkårligt sted i teksten. Men for at kunne det må

man kunne argumentere for, at man mener, at historien ville kunne afsluttes på en anden måde. Det kræver en vis modenhed og dermed et vist indholdsmæssigt overblik. Endelig taler forfatterne om “at afklare”. Det betyder det samme som at opklare og dermed handler det om at vurdere indholdsmæssige forhold ved en tekst – eller hvordan andre mener, teksten skal forstås. Men som det ses, kan kundskaben om disse strategier hjælpe lærere eller pædagoger på alle trin til at tilrettelægge samtalen om tekst, således at man tilpasser samtaleformen til børnenes forudsætninger. Fordelen er da, at man kan støtte børnenes oplevelse og forståelse af tekster både i børnehaven og i skolen og fra starten give impulser til høj aktivitet for at forstå sin omverden.

Konklusion

Denne artikel indledte med at argumentere for, at dagtilbud og skole har et større fokus på hvilke udviklingsbetingelser, børnene har i forhold til det, at alle børn møder op med hver deres kulturelle bagage. En samordning på basis af udvidet kontakt med hjemmene må sikre tryghed for alle børn. Samordningen kan desuden konkretiseres i forhold til kundskab om, hvordan hvert barn bliver mødt sprogligt i det daglige. Det gælder samtale, højtlesning og rammer for skriftsproglig udvikling – på børnenes og situationens præmisser. Det er en vigtig opgave at sikre, at alle børn får gode betingelser for at udvikle sig sprogligt og komme godt i gang med skrivning og læsning. Hvis der alligevel er børn, som man tidligt ser, vil få problemer, anviser artiklen arbejdsmåder for, hvordan man individuelt kan støtte barnet bedst muligt. Disse arbejdsmåder bygger på en forståelse af, at læsning og skrivning primært er sprogprocesser, hvor skriftsproget som sproglig modalitet derfor må tilegnes i nær tilknytning til talesproget og med en analyse af de iboende elementer i det som udgangspunkt. Bogstavet som del af et tegnsystem skal netop afspejle denne sammenhæng, og børnene må derfor kunne opfatte sammenhængen for at lære at læse og skrive. Forskning har i de senere år vist at skrivevejen er enklere at følge for de fleste børn end den traditionelle begynderundervisnings fokus på bogstaver og læseforsøg. Artiklen beskriver hvordan dette kan foregå i praksis for både de tidlige og de sene læsere.

Referencer

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brostrøm, S., Jensen de López, K., & Løntoft, J. (2012). *Dialogisk læsning i teori og praksis*, København: Dafolo.
- Burden, R. (2012). *Myself as a learner scale. Second edition*. Exeter Graduate School of Education on behalf of the Cognitive Education Centre.

- Bråten, I. (1994). *Skriftspråkets psykologi. Om forholdet mellom lesing og skrivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dickinson D.K., & Tabors, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language. Young children at home and school*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Ehri, L.C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18, 1, 5-21 – Issue 1: Theories of Reading: What We Have Learned from Two Decades of Scientific Research.
- Ellis, J. (2005). Place and Identity for Children in Classrooms and Schools. *Journal of Canadian Association for Curriculum Studies*, 3, 2, 55-73.
- Frost, J. (2002). *Selvforsterkende strategier hos begynderlæseren*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god læseundervisning*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Frost, J. (2007). *Læsemesteren. Kopisamling af opgaver til læseundervisning efter et helhedsprincip*. København: Gyldendal.
- Frost, J. (2009). *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Frost, J., & Lønnegaard (1995). *Sproglege*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Frost, J., & Ottem, E. (2016). The Value of Assessing Pupils' Academic Self-Concept, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62,2, 264-271. DOI: 10.1080/00313831.2016.1212397
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk I barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hagtvet, B.E. (2002). *Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. København: Alinea.
- Hagtvet, B.E. (2009). Målrettet praksis og intensiv sprogstimulering i skolens begynderundervisning med særligt fokus på udvidende dialoger i hverdagsaktiviteter. I: Frost, J. (red.), *Håndbog i læsevejledning. Teori og praksis*, 241-269. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hart, B., & Riesley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Hofslundsengen H., Hagtvet, B.E., & Gustafsson, J.E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. Reading and Writing, online first. DOI: 10.1007/s11145-016-9646-8
- Hudson, R.F., Pullen, P.C., Lane, H.B., & Torgesen, J.K. (2009). The complex nature of reading fluency: A Multidimensional View. *Reading & Writing*, 25, 4-32.
- Izard, C., Fine, S., Schulz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *American Psychological Society*, 12, 1, 18-23.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist, New Series*, 109, 2, 261-272.
- Lidz, C.S. (2003). *Early childhood assessment*. N.J.: John Wiley & Sons, Inc.
- Laakso, M.-L., Poikkeus, A.-M., Eklund, K., & Lyytinen, P. (1999). Social interactional behaviors and symbolic play competence as predictors of language development and their associations with maternal attention-directing strategies. *Infant Behavior and Development*, 22, 4, 541-556.
- McGee, L.M., & Schickedanz, J.A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The reading Teacher*, 60, 8, 742-751.
- Muter, V., Hulme, C., & Snowling, M. (1997). Segmentation, not Rhyming, Predicts Early Progress in Learning to Read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370-396.

- Nielsen, J.C., Allerup, P., Ankerdal, H., Gamby, G., Poulsen, A. & Søgård, A. (1992). *IL-Håndbog. Et prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns læsning på 3.-7. klassetrin*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nagy, W. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. I: Hiebert, E.H., & Kamil, M.L. (red), *Teaching and learning vocabulary*, 27-44. London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition & Instruction*, 1, 2, 117-175.
- Share, D.I., & Stanovich, K.E. (1995). Cognitive processes in early reading development. *Issues in Education*, 1, 1, 1-58.
- Snowling, M. (2012). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, 1, 7-14.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R.J. (1994). The road not taken. An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 2, 91-103.
- Vygotsky, L.S. (1935/1978). The prehistory of written language. I: Vygotsky, L.S., *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1983). The zone of proximal development: Some conceptual issues. I: Rogoff, B., & Wertsch, J.V. (red.), *Cognitive growth in children: The zone of proximal development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Willison, S., & Parrett, W. (2006). Connecting schools and their communities: The necessity of effective collaboration. I: Chi-kin Lee, J., & Williams, M. (red.), *School improvement: International perspectives*, 9, 131-142. N.Y.: Nova Science Publishers, Inc.
- Zevenbergen, A.A., & Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic Reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. I: v. Kleeck, A., Stahl, S.A., & Bauer, E.B. (red.), *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*, 9. NJ: Lawrence Erlbaum.