

Opdagende skrivnings betydning for læseindlæringen

- et projekt i Nationalt Videncenter for Læsning

1. Projektets baggrund

Projektet opstod i forlængelse et modul i en pd-uddannelse, der var særligt tilrettelagt for børnehaveklasseledere i det nuværende UC Sjælland. Børnehaveklasseleder Kirsten Lybecker fra Søholmskolen ønskede at afprøve opdagende skrivning som metode i praksis i hendes egen børnehaveklasse i 2005/06. Klara Korsgaard, der var underviser på PD-uddannelsen, valgte at følge hendes hverdag i klassen for at undersøge opdagende skrivning¹ potentialer og udviklingsmuligheder. Efter det første år blev projektet konverteret til et projekt i det nystartede Nationalt Videncenter for Læsning. To projektmedarbejdere, Sara Hannibal og Monique Vitger blev koblet på. Der blev udarbejdet en projektbeskrivelse og en egentlig problemformulering.

2. Evalueringsspørgsmålet

Nysgerrigheden efter at undersøge den opdagende skrivning potentialer voksede i takt med børnenes udvikling. Når man kunne se deres begejstring, følge den ihærdighed, de lagde for dagen og konstatere, at langt de fleste børn omkring juletid havde knækket læsekoden, kunne det ikke føre til andet end spørgsmål som: Kunne dette være måden – eller i det mindste en af måderne, børn kunne tilegne sig skriftsproget på? Hvordan er sammenhængen mellem den opdagende skrivning og læsning? Kunne det tænkes, at årtiers praksis med at begynde med læseundervisningen og vente med skrivningen skulle nytænkes? Hvad ville der ske ved at lade børnene selv opdage skrivningen? Umiddelbart var der skepsis fra forskningsfeltet: Professor Carsten Elbro, Københavns Universitet mener ikke, man kan undlade den direkte undervisning i læsning, og påpeger nødvendigheden af den voksnes korrektioner i barnets skriveproces:

¹ **Definition: Opdagende skrivning**

Begrebet *Opdagende skrivning* refererer til den eksperimenterende tilgang som børn anvender i deres tidlige forsøg med at kommunikere ved hjælp af skrift. De eksperimenterer både med tekstens indhold (hvad skal med, til hvilken modtager), tekstens struktur (rækkefølge) og med ordenes stavning. Opdagende skrivning rummer derfor også opdagende stavning, da barnet udnytter sin eksisterende viden om bogstavernes navne og/eller lyde til at danne og afprøve hypoteser om forholdet mellem lyd og bogstav.

Indtil nu er der desværre gennemført meget få undersøgelser af betydningen af legeskrivning (engelsk invented spelling). Den hidtil mest omfattende undersøgelse sammenlignede virkningen af legeskrivning og andre skriftlige aktiviteter i førskolealderen blandt franske børn (Rieben m.fl. 2005). Den fandt at legeskrivning ikke gav bedre resultater i hverken læsning eller stavning end tegneaktiviteter eller ren afskrift af ord. Derimod fik børnene noget ud af legeskrivning, hvis de fik deres staveforsøg rettet, sådan at de så de rigtige stavemåder af ordene. Legeskrivning synes således ikke at have afgørende betydning i sig selv. (Elbro 2006, s. 98).

Rieben undersøgte effekten af børns egne forsøg i forhold til at lære at stave enkelte ord. Og her viste det sig, at børn ikke kan opdage de staveregler, der er knyttet til konventionel stavning. Her kræves korrektion og bevidstgørelse om forskellige staveregler.

Spørgsmålet for os blev, om det forholder sig sådan, hvis vi udvider området til at omfatte kommunikativ skrivning. Vi ønskede at undersøge om et fokusskift fra stavning (formelle regler) til kommunikation (formidling af budskab) får indflydelse på børns skriftsprogstilegnelse. Vi ønskede at undersøge om vejen til at knække den alfabetiske kode, der er forudsætningen for at læse, med fordel kan gå gennem kommunikativ skrivning.

Endelig ønskede vi ikke blot at iagttage og beskrive, men i lige så høj grad selv et tæt samarbejde med børnehaveklasseleder Kirsten Lybecker om at skabe forbedring og forandring i praksisfeltet. Vi ønskede at undersøge og beskrive, hvordan og på hvilke betingelser opdagende skrivning fungerer.

3. Kilder

3.1 Observationer på Søholmskolen

Vi har i tre år fulgt tre klasser børn fra børnehaveklassen ind i første klasse og, for den ældste gruppes vedkommende, også ind i 2. klasse. Det første år (2005-06) fulgte vi børnehaveklassen hver 14 dag fra sommerferien til jul og i foråret med lidt større intervaller. I den næste børnehaveklasse (2006-07) fulgte vi igen klassens daglige rutine ved besøg hver 14. dag, nu med det klare mål at observere metoden, iagttage børnene og følge deres udvikling. Samtidig fulgte vi 05-06 klassen i første klasse. Da året var omme, gentog vi forløbet med den nye børnehaveklasse 07-08 og fulgte samtidig både 1. klasse 06-07 og 2. klasse 05-06. Dette år blev besøgsgangene betydeligt færre, men vi har haft jævnlig kontakt med lærerne og har fået de test og de af børnenes produkter, vi måtte ønske, stillet til rådighed. Disse iagttagelser danner sammen med samlingen af børnenes skriftlige arbejder grundstammen i vores empiriske materiale.

3.2 Materialer

Børnene har i børnehaveklasserne skrevet fra året begyndte. De har fået at vide, at de skulle bruge de bogstaver, de kendte eller lytte sig frem til, hvilket bogstav, de kunne bruge. Som støtte har de haft alfabetets små og store bogstaver på en lamineret strimmel foran sig.

Forløbene i de tre undersøgte klasser har været stort set enslydende og dermed sammenlignelige. Vi har fokuseret vores undersøgelse ud fra et forløb kaldet "tegneserier", der kort fortalt dækker følgende forløb: Forud for hver tegneserie går en fælles oplevelse: det kan være en tur i teater, en tur til søen eller et besøg på en brandstation eller et museum. Dagen efter tales forløbet igennem, og børnene skal nu lave en "tegneserie" bestående af fire tegninger fra oplevelsen, som de skal skrive tekst under.



Forløbet har alle tre år været gentaget med ca. fjorten dages mellemrum i alt seks gange. Det første år var der en pause mellem de første tre og de næste, mens det for de to andre klassers vedkommende har det været et forløb i et stræk. Børnene har under og efter disse tegneserieforløb skrevet andre ting. Disse produkter har vi også kunnet seke til, men vi har valgt at tage udgangspunkt i netop tegneserierne, fordi opgaven har været enslydende og dermed

sammenlignelig. Vi har kunnet følge såvel det enkelte barns udvikling, som de tre klassers udvikling i forhold til hinanden.

3.3 Test

Børnene er i begge år blevet testet. Først og fremmest har børnehaveklasselederen, før hun satte de første skriveopgaver i gang, lavet en bogstavtest med hvert enkelt barn. Børnene skulle på en tilfældigt sammensat liste af alfabetet sige, om de kendte bogstavets navn – både for det små og for de store bogstaver. Efter tegneserieforløbets afslutning er børnene igen blevet bogstavtestet (se bilag).

På Søholmskolen tester man ved juletid i 1. klasse børnene med OS 64. Det sker igen i slutningen af første klasse. Resultatet indgår i Ringsted kommunes samlede score på læseområdet. Der ligger for de tidligere årgange tilsvarende test til sammenligning.

Ved slutningen af 1. klasse årgang 2006 viste det sig, at den første af vores forsøgsklasser scorede dårligere end landsgennemsnittet, og kommunen var bekymret for, om det kunne hænge sammen med metoden, eller om det kunne skyldes de store sociale problemer, der havde været i klassen i 1. klasse. I anden klasse lå klassen nogenlunde på landsgennemsnittet, men ikke på kommunens høje score. I 3. klasse rykkede klassen forbi landsgennemsnittet.

Klasse 06-07 er ligeledes blevet testet ved afslutningen af 1. klasse. De havde kommunens højeste score.

Klassen 07-08 nåede samme høje score ved slutningen af første klasse.

Resultaterne fra alle test i projektklasserne er sammen med de tilsvarende resultater fra skolens tidligere 1. og 2. klasser en del af vores undersøgelsesmateriale. Undersøgelsesmaterialet er meget spinkelt med kun tre observationklasser og andre faktorer kan spille ind på resultaterne. Resultaterne skal derfor ikke betragtes som dokumentation for metodens anvendelighed, men alene som et supplement til den kvalitative undersøgelse.

3.4 Interview

Da en af vore teser er, at denne metode har store konsekvenser for undervisningen i 1. klasse, har vi interviewet de to lærere i maj måned i 1. klasse for at få deres beskrivelse af konsekvenserne af metoden. Vi udarbejdede en interviewguide (se bilag) med enslydende spørgsmål til de to lærere. De har siden kunne gennemlæse sammenskrivningen og haft mulighed for at kommentere og skrive til, så de fik mulighed for at uddybe eller tilføje områder, de ikke fik med under selve interviewet. Interviewene må derfor betragtes som fuldgældige udsagn om deres praksis i 1. klasse.

Vi har ligeledes interviewet børnehaveklasselederen for at få hendes beskrivelse af de nu tre forløb, hun har gennemført (se bilag). Vi var især interesseret i at høre om udviklingen af hendes metode, forskellen på hendes praksis før projektet og nu, og om der har været forskel på de tre år. Man kunne forestille sig, at den første begejstring over metoden ville føre til bedre resultater end for de klasser, der måtte følge, når rutinens skygge har lagt sig over forløbet. Kirsten Lybecker har ligeledes efterfølgende haft lejlighed til at uddybe interviewet ved at korrigere og tilføje.²

Endelig har vi foretaget små uformelle interview med børnene, især i klasse 06-07.

3.5 Faglig teori

Et er at begejstres ved at se en klasse dybt engagerede børn, der i helt op til fem kvarter ad gangen kan sidde fordybet med en blyant eller computer, en bogstavstrimmel og en tegneserie foran sig, hvor de tygger sig igennem ord og sætninger. Et andet er, om vi kan overføre denne metode til andre klasser med tilsvarende resultat. Vi har ikke i dette projekt haft mulighed for at afprøve metoden på et stort antal klasser med et tilsvarende antal kontrolklasser, der ikke har fået lov til at skrive sig til læsning. Det forekommer umiddelbart som en stor svaghed, så længe man holder sig til en positivistisk tilgang til dokumentation. Vi har valgt en kvalitativ metode for at kunne beskrive barnets skriftsproglige socialisering, der rækker videre end resultater af en test. Vi ønsker at observere, analysere og beskrive et eksemplarisk forløb. Vi ønsker altså ikke at bevise, at metoden virker, men beskrive, at den gør det.

Som støtte for vore antagelser har vi hentet inspiration i den forskning, der allerede eksisterer på området. I midten af 1970'erne beskrev Carol Chomsky den parallelle udvikling af læsning og skrivning i skriftsprogstilegnelsen. Chomsky argumenterer for: *that from a development standpoint, children are ready to write before they are ready to read and that their introduction to the printed word should therefore be through writing rather than through reading.*³

Linnea Ehri undersøgte effekten af at lære børn at stave tidligt. Ehri's konklusioner er, at læse- og stavekompetencer komplementerer hinanden i den tidlige skriftsprogstilegnelse⁴ Lee Dobsons

² Interviewene er transskriberet og siden bearbejdet, så teksten er sammenhængende og uden afbrydelser. Det er den udgave, som interviewpersonerne har kommenteret på.

³ Chomsky, Carol: (1979): *Approaching Reading Through Invented Spelling*. I: Lauren B. Resnick & P.A. Weaver (Eds.), *Theory and practice in Early Reading* (Vol. 2, 43-65). Hillsdale, NJ: Erlbaum

⁴ Ehri, Linnea C.: *Does learning to spell help beginners learn to read words?* I: *Reading research quarterly*, International Reading Association, 1987, vol2:47-65

undersøgelser af en børnegrupperes "oplæsning" af egen og fremmed tekst afslører, at børnene kobler lyd og bogstav i egen skreven tekst 3-9 måneder før, de gør det i en tekst, de skal læse.⁵

Den tyske forsker Hans Brügelmann argumenterer i sit forskningsprojekt *Kinder auf dem Weg zur Schrift*⁶ for at skriftsprogstilegnelsen dels skal ses som en kognitiv udvikling, hvor barnet ved at eksperimentere med skrift udvikler og differentierer sin forståelse om skriftsproget; dels at skriftsprogstilegnelsen er en social proces. Ved at bruge skrift for at udtrykke et budskab til en modtager udvikler barnet en forståelse af og en kompetence i læsning og skrivning. Han påpeger betydningen af den sociale kultur omkring skriftsprogstilegnelsen:

It seems that children invent orthographic rules and that they construct and reconstruct their orthographic system according to developmental laws moving slowly "from invention to convention" rather than copying single words into their memory and storing them there intact over time (if there is such a thing as a "store" in our brain) (Nunes:325)

Professor, Dr. Phil. Bente Eriksen Hagtvet gennemførte fra 1986-1989 projektet:

Skriftsprogudvikling gennem leg – et pædagogisk tilbud til seks-årige. Projektet gik ud på at tilskynde omkring 100 børn til at lege sig ind i skriftsproget og fulgte og beskrev gennem flere år børns skriveudvikling før skolealderen. Resultatet blev at 86% af de børn, der deltog i projektet, havde knækket den alfabetiske kode før skolestart, og de resterende fik tildelt særlig opmærksomhed og støtte allerede fra begyndelsen af 1. klasse. Ved skoleårets slutning befandt flertallet af børnene sig over landsgennemsnittet i læsning og skrivning. I sin doktordisputats: *Fra tale til skrift. Om prediksjon og utvikling av lesefærdighet i fire- til åtteårsalderen*⁷ og bogen *Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen* påpeger Hagtvet, at rækkefølgen i skriftsprogstimuleringen bør være: tale, skrivning og så læsning med følgende begrundelse:

For det første tager skrivningen – i hvert tilfælde når den er spontan – udgangspunkt i barnets idéer, følelser og behov. Skrivningen forankrer dermed skriftsproget i barnets "jeg" i noget som er vigtigt for barnet selv. For det andet er skriveprocessen "multisensorisk". Barnet er aktivt – både kognitivt/sprogligt, motorisk og emotionelt. For det tredje er skrivningen social. Man skriver ofte til

⁵ Dobson, Lee: *Connections in Learning to Write and Read*. I: Reading and writing connections. Illinois(1989)

⁶ Brügelmann, Hans: *From invention to convention. Children's different routes to literacy*. I: Terezinha Nunes: Learning to Read: an integrated View from Research and Practice, Kluwer Academic Publishers,1999.

⁷ Hagtvet: Bente Eriksen: *Fra tale til skrift. Om prediksjon og utvikling av lesefærdighet i fire- til åtteårsalderen*. Universitetsforlaget i Oslo. 1994

en anden person, eller i det mindste med et formål som er betydningsfuldt for skribenten selv, for eksempel for at han eller hun skal huske noget. Skrivning foregår desuden ofte i en gruppe og i leg. Endelig producerer skrivningen konkrete skrifttegn, der "står for lyde". Det gør den "sammensmeltede" tale og de abstrakte fonemer mere konkrete og håndgribelige, specielt fordi det tager tid at "smage" og føle efter i munden, hvor lyden "sidder", mens man artikulerer og skriver ned som et visuelt tegn.⁸

I sin doktorafhandling *Learning to read and write* (1990) definerer professor Caroline Liberg skriftsprogsindlæring som det at *færdes i skriftsproget med andre for sammen at skabe og opretholde kulturel og individuel betydning*⁹. Hendes pointe er at skriftsprogsindlæringen har mange ligheder med barnets indlæring af talesproget. Både tale- og skriftsprog udvikles i det kommunikative samspil mellem barnet og den voksne, som velvillig og støttende samtalepartner.

Det særlige for skriftsprogsindlæringen er de grammatiske samtaler, hvor barnet retter sin opmærksomhed mod sprogets form (fx forholdet mellem lyd og bogstav). Disse samtaler opstår spontant mellem barn og forældre i hverdagens mange læse- og skrivesituationer. Ud fra sin analyse af sådanne grammatiske samtaler, peger Liberg på, at barnet støttes til at skrive fonologisk, længe inden det tager hul på den fonologiske læsning. Hun konkluderer at: *Udviklingsmæssigt kommer den grammatiske skriven således før den grammatiske læsen. Førstnævnte er en støtte for sidstnævnte*¹⁰. Senere når læsningen er automatiseret, vender forholdet mellem skrivning og læsning, sådan at skriveudviklingen nu støttes af den mere avancerede læsning.

Seniorrådgiver og professor Il Jørgen Frosts forskningsprojekt på Bornholm i 1992-94 rummede bl.a. et studie, der gik ud på at indkredse og bestemme de tidlige, afgørende afkodningsfærdigheder, som får dygtige elever til hurtigt at komme i gang med at læse. Kendes de, kan man måske ad den vej finde ud af, hvordan de svage elever kan støttes. En af de afgørende faktorer var graden af fonembevidsthed.

En del af projektet var at undersøge om det, Frost kalder spontanskrivering, kan fremme den fonetiske bevidsthed og dermed bane vejen til at knække den alfabetiske kode. Projektet sammenlignede resultaterne for de børn, der ved starten af første klasse havde en lav

⁸ Hagtvæt, Bente Eriksen (red): *Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Alinea 2004:236

⁹ Citeret fra Liberg, Caroline: *Sådan lærer børn at læse og skrive*. 1993 (1997):114

¹⁰ Samme:108

fonembevisthed med de børn, der havde en høj fonembevidsthed. Tidligere forskning har vist, at den svage gruppe kun langsomt tilegner sig fonembevidsthed i forbindelse med bogstavarbejdet og de første læseaktiviteter. Frosts forskning peger på, at børn med svag fonembevidsthed især kan profitere af spontanskrivning, der understøtter udviklingen af analytiske fonologiske strategier¹¹.

Lektor Elsebeth Otzen har i sit speciale *Sikker læser gennem skrivning*¹² dokumenteret, at opdagende stavning/skrivning øjensynligt fremmer forståelsen af det alfabetiske princip. Hendes undersøgelser inddrog børn fra en 2. klasse og ordblinde børn fra en 6. klasse. Begge grupper profiterede af at lade vejen til læsning gå gennem skrivning.

3.6 Evalueringer, undersøgelser og rapporter

3.6.1 Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning

Undervisningsministeriets udvalg til forberedelse af en national handlingsplan for læsning¹³ har haft stor indflydelse på ministeriets bevågenhed overfor projekter på læseområdet. Udvalget var sammensat af repræsentanter for flere forskellige læse- og læringssyn, og dets konklusioner skulle for alvor bygge bro over forskellige metoder og teorier. Udvalget skulle pege på en række anbefalinger, der på landsplan kunne højne det danske resultat i læsning. I anbefalingerne til centrale indholdselementer i den første læseundervisning fremhæves det, *at lydmetoden skal være et fast element i undervisningen*. Der redegøres ikke for, hvad lydmetoden går ud på, men betydningen af bogstav-lyd-kendskabet understreges. Skrivningen fører en tilbagetrukket position i anbefalingerne, men er dog med – med niveautilpasset korrektion: *Arbejde med skrivning (med let niveautilpasset korrektion) bør være en del af undervisningen for at støtte børnenes opmærksomhed på det talte sprogs segmenter og tilegnelsen af skriftens alfabetiske princip*.

Udvalget anbefaler også, at der indføres daglig læseforberedende undervisning i børnehaveklassen, varetaget af den dansklærer, der skal have børnene i 1. klasse i samarbejde med børnehaveklasselederen. Den læseforberedende undervisning bør bl.a. indeholde: *Leg med skrift og skrevne meddelelser med sigte på lydanalyse og funktionelt bogstavkendskab*. Målet for undervisningen i børnehaveklassen skal være, at børn er klar til at begynde den egentlige læseundervisning fra starten af 1. klasse.

¹¹ Projektet er beskrevet i: Frost, Jørgen: *Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren*. Psykologisk forlag 2002

¹² Otzen, Elsebeth: *Sikker læser gennem skrivning*. Specialeopgave, DPU 2002

¹³ Rapport fra udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning, UVM 2005

http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF05/051101_national_handlingsplan_laesning.ashx

3.6.2 Fælles mål

I Trinmålene til den nye obligatoriske børnehaveklasse er tidlig skrivning og læsning blevet præciseret og justeret¹⁴. De før lidt vage formuleringer om, at undervisningen i børnehaveklassens obligatoriske tema om sprog og udtryksformer skulle få børnene til at *vise opmærksomhed og interesse for det talte og skrevne sprog og for selv at meddele sig i tale, skrift og tegning og kunne skelne mellem tal og bogstaver* er nu blevet erstattet af en mere detaljeret beskrivelse af, hvordan børn i børnehaveklassen skal arbejde med bogstaver, gøre erfaringer med skrivning og eksperimentere med at læse små tekster.

I vejledningen til Trinmålene præciseres erfaringer med tidlig skrivning: Børnene skal have *mulighed for at eksperimentere med tidlig skrivning ved at tegne/skrive små fortællinger, beretninger, beskrivelser m.m. såvel i håndskrift som på computer*. De skal gøre det ved at arbejde funktionelt med hverdagens genrer som: *ønskesedler, huskesedler, opskrifter m.m.*, og de skal først og fremmest opleve skriftsprogets kommunikative værdi¹⁵.

3.7 Andre erfaringer med metoden.

Vi er ikke de første i Danmark, der bruger metoden børnestavning/børneskrivning. Allerede i 2002 udkom Annemarie Bjerre og Jesper Friis: *Børnestavning – hva' så?*¹⁶ To år efter uddybede de metoden i *Nej farfar! For vi børnestaver*, og mange lærere har sidenhen brugt børnestavning som en del af den første læse- og skriveundervisning. De væsentligste forskelle på Bjerre/Friis og vores projekt er

- at målgruppen hos Bjerre/Friis er 1. klasse børn, der har lært alle bogstaver. Vores målgruppe var børnehaveklassen, der ikke havde lært bogstaver
- Bjerre/Friis fokuserer udelukkende på børnestavningens stimulering af børnenes opdagelse af forholdet mellem lyd og bogstav. Projektet på Søholmskolen har fokus på den kommunikative side af skrivningen, idet vi i analysen af børnenes tekster gør rede for såvel staveudvikling som udvikling af tekstkompetence
- Bjerre/Friis har fokus på aktiviteten børnestavning, som børnene kan bruge uden forstyrrende indgreb fra voksne. I vores projekt oversætter den voksne børnenes tekster til

¹⁴ Fælles mål 2009 – børnehaveklassen.

<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Boernehaveklassen.aspx>

¹⁵ Undervisningsvejledning Børnehaveklassen.

<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Boernehaveklassen/Undervisningsvejledning%20for%20boernehaveklassen.aspx>

¹⁶ Bjerre, Annemarie og Jesper Friis: *Børnestavning – hva' så?* 2004 og Bjerre, Annemarie og Jesper Friis: *Nej farfar! For vi børnestaver*. 2006

konventionel stavning, og støtter også de børn, der har behov for det undervejs i skriveprocessen

- Vi viser i projektet, hvordan børnenes tekster kan bruges som evalueringsredskab for læreren

3.8 Erfaringer fra praksisfeltet

3.8.1 Kirsten Lybeckers erfaringer

En afgørende forudsætning for at gennemføre dette projekt har været det tætte samarbejde med børnehaveklasseleder Kirsten Lybecker. Hun havde, da vi indledte projektet, 10 års erfaringer med børnehaveklasse bag sig. Det var hendes projekt at indføre børneskrivning i børnehaveklassen blandt andet stærkt inspireret af Arne Trageton¹⁷. Hun ønskede at indføre en ny praksis på baggrund af dels hendes store erfaring fra praksisfeltet, dels hendes ny erhvervede teoretiske viden fra pd.uddannelsen. Planlægning og gennemførelse af forløb var uden vores indblanding, men vi diskuterede og udviklede metoden i et tæt samarbejde.

3.8.2 Observationer

Som beskrevet i indledningen fulgte vi undervisningen i børnehaveklassen i to år. I efterårsperioderne ved dagsbesøg i klassen hver fjortende dag, i forårsperioderne blev besøgenes hyppighed reduceret.

Første klasse blev besøgt ca. en gang om måneden. Her var observationerne rettet mod dansklærerens organisering af læse- og skriveundervisningen. Her var vi særligt opmærksomme på, hvordan elevernes individuelle læseudvikling blev tilgodeset gennem differentiering og stimulering af de allerede opnåede læse-/skrivefærdigheder og på, hvordan den elevgruppe, der endnu ikke havde profiteret af den opdagende skrivning blev hjulpet videre/i gang.

Vores rolle var begge steder at være medtænkende observatører (participant observation)¹⁸, som ikke postulerer en objektiv og neutral observation, men anerkender at observatøren ved sin blotte tilstedeværelse påvirker situationen. Man kan således ikke tale om et observerende aktionsforskningsprojekt, men snarere et interventionsforskningsprojekt, hvor vi på baggrund af observationer og en bagved liggende teoretisk viden i samarbejde med praksisfeltet opstillede teser, som så kan udforskes i klassen. Vi noterede flittigt om forløb og iagttagelser fra de enkelte timer.

¹⁷ Trageton, Arne: At skrive sig til læsning, Gyldendal 2004

¹⁸ Bettina Perregaard: *Må vi skrive på vores historie*, Akademisk forlag 2003

3.8.2 Interview

De to førsteklasselærere havde begge startet 1. klasse flere gange før. De havde således et sammenligningsgrundlag fra tidligere år og interviewene med dem og observationer gjort i deres klasser danner projektets erfaringsgrundlag fra praksisfeltet.

Børnehaveklasselederen er tilsvarende blevet interviewet om hendes tidligere praksis sammenholdt med projektets klasser.

Endelig er børnene blevet interviewet, så vi har kunnet få et indblik i deres metabevindstthed over skriftsproget.

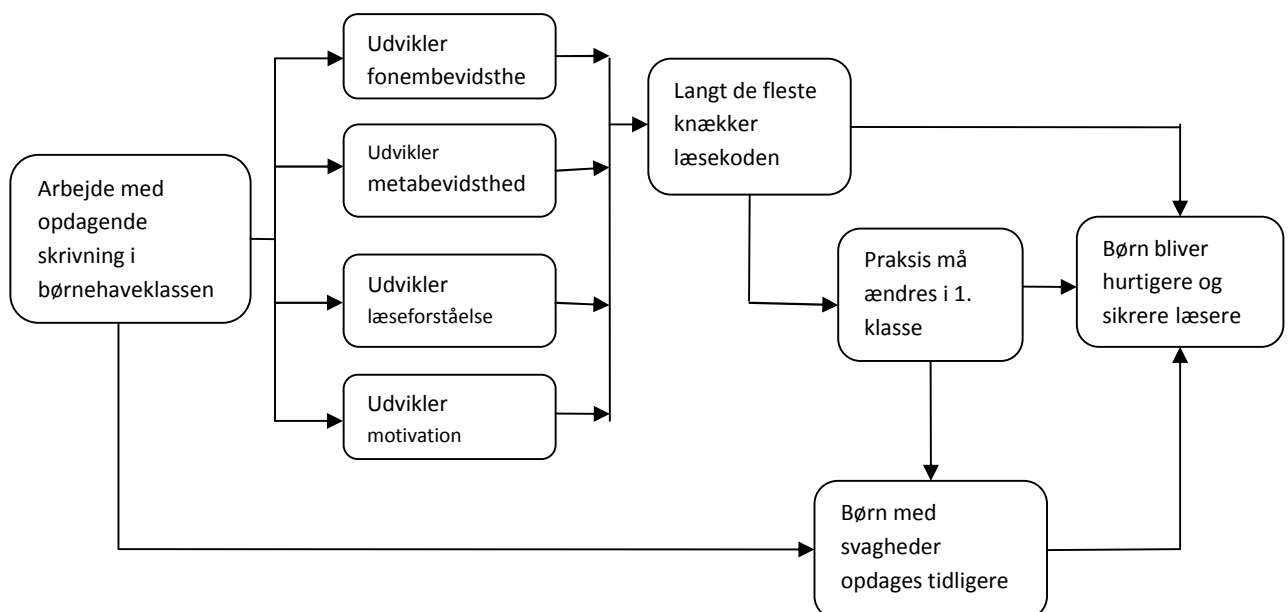
4. Programteorien¹⁹

4.1 Programteori ud fra flowcart med efterfølgende beskrivelse

Skematisk opstillet ses herunder vore teser om konsekvenserne af arbejdet med opdagende skrivning. Som udgangspunkt antager vi, at arbejdet med opdagende skrivning fører til at børn hurtigere bliver sikre skrivere og læsere. Vi mener, at vi allerede ved juletid i børnehaveklassen kan pege på de børn, der skal have særlig opmærksomhed i form af ekstra støtte til at knække den alfabetiske kode. Endelig er det vores tese, at et seriøst arbejde med den opdagende skrivning i børnehaveklassen vil få konsekvenser for undervisningen i 1. klasse.

Vi vil herunder opstille en forestilling om, hvorfor vi tror opdagende skrivning virker.

I flowcart kan det se sådan ud:



¹⁹ Evalueringen følger i overvejende grad Peter Dahler-Larsen og Hanne Kathrine Krogstrups beskrivelse af virkningsevaluering i bogen: *Nye Veje i Evaluering*, Academica, 2006

4.2 Teser om skriftsprogstilegnelsen

En grundtese i dette projekt er, at børn kan opdage skriftens alfabetiske princip – det der populært kaldes at knække koden - ved selvstændigt at arbejde med opdagende skrivning. *Når de forstår at en lyd har brug for et bogstav, som de ikke kan, har de formuleret et problem, som kræver en løsning. Lige der er barnets behov, der styrer, hvad det lærer*, siger Caroline Liberg og Maj Bjørk²⁰. Vi tilslutter os helt *Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning* konstatering af, at det er afgørende, at *børnene tilegner sig viden om bogstavernes navne og lyd*²¹, men vores tese er, at det fremmer processen at lade dem gå vejen gennem opdagende skrivning og ikke ved en mere "mekanisk" indlæring af enkeltlyde til enkeltbogstaver. Vi antager, at børn ved en funktionel metode som denne langt hurtigere tilegner sig en sikker **fonembevidsthed**.

Der er grund til at tro, at den egenstyrede skrivnings klare kommunikative funktion også er med til at styrke børns **metabevidsthed** i forhold til, hvad skriften kan bruges til, og dermed også styrke deres motivation til at tilegne sig skriftsproget. Læseforsker Lise Iversen Kulbrandstad refererer til en undersøgelse af Dahlgren og Olsson (1985)²², hvor 50 førskolebørn blev spurgt om, hvorfor man skal kunne læse. Knap halvdelen af informanterne forbandt læsning med kommunikative formål. Da disse børn efter et års skolegang blev spurgt om det samme, knyttede størstedelen af dem alene læsningens formål til skolens krav. Den pågældende undersøgelse peger på, at skriftens meningsbærende funktion må være stadigt nærværende i børnenes bevidsthed, hvis ikke læse-/skrivearbejdet skal blive opfattet som et rent skoleanliggende. Vores tese var, at opdagende skrivning kan fastholde og udvikle børns metabevidsthed om skriften som et redskab til både indholds- og relationsorienteret kommunikation.

Børnene skriver om deres egne oplevelser. De fortæller i begyndelsen med et enkelt eller meget få ord, men har alligevel den klare opfattelse af, at de har noget på hjerte. Når de efterfølgende "læser" deres tekst højt, er der forståeligt nok ikke tale om egentlig afkodning, men om at børnene selvfølgelig kan huske budskabet og derfor kan formidle det. Vores tese var, at en sådan bevidsthed om, at egen tekst rummer et budskab også vil få barnet til at møde andre tekster med samme forventning. *Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst*, siger Ivar Bråten²³. **Læseforståelse** er således både at lede efter

²⁰ Bjørk, Maj og Caroline Liberg: *Veje ind i skriftsproget – sammen og på egen hånd*. Gyldendal Uddannelse 1999

²¹ *Rapport fra udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning*, UVM 2005

http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF05/051101_national_handlingsplan_laesning.ashx

²² Citeret fra Kulbrandstad, Lise Iversen: *Lesing i utvikling*. Fagbokforlaget, 2003

²³ Bråten, Ivar (red.): *Læseforståelse*. Klim, 2008

tekstens mening, altså at forstå, det afsenderen har skrevet, men i lige så høj grad at skabe mening ved at få det læste koblet på den allerede eksisterende viden.

Dengang vi voksne gik i skole, foregik læseundervisningen typisk ved, at eleverne havde en læselektie for hjemme, som de blev hørt i den næste dag i skolen ved højtlesning, hvor alle sad og ventede på, at Hans endnu engang ikke kunne. Hvordan Hans har haft det med dag efter dag at blive dunket i hovedet med det, han ikke kunne, kan man kun gisne om. En sund reaktion ville være, at det er rimelig uinteressant at læse. Oplever barnet derimod hver dag, at det kan, og at det for hver dag gør nye landevidninger, vil motivationen drive processen fremad. Vores tese var, at opdagende skrivning fremmer **motivationen**, fordi hvert enkelt barn får lov at udvikle sig i egen takt. Ikke som isoleret størrelse, gerne i et samspil med andre, men altid i respekt for, hvad det kan. Med opdagende skrivning kan alle skrive på den samme opgave, men ud fra hver sit sted.

4.3 Teser om konsekvenser

Hvis børnene ved starten af første klasse kommer med en viden om fonemer, om sammenhængen mellem lyd og bogstav, og de samtidig har en forventning om, at en tekst rummer et budskab, vil førsteklasse læreren kunne og skulle starte et helt andet sted end i dag, hvor det stadig er almindeligt at bruge det første halve år på bogstavindlæring. Det betyder, at læsningen og skrivningen kommer langt hurtigere i gang, og at koncentrationen derfor kan samle sig om fx læseforståelse.

En forudsætning for at det kan ske, er at førsteklasse læreren respekterer den viden, børnene kommer med fra børnehaveklassen, og er villig til at fortsætte et differentieret forløb. Det rokker ved forestillingen om, at det først er i første klasse, at børnene skal til at lære noget. Et synspunkt, der understøttes af flere læsebogsmaterialer. Af de nye Fælles Mål til børnehaveklassen fremgår det, at en sådan tænkning skal revideres.²⁴

En konsekvens af at lade børnene opdage skriftens lysprincip i børnehaveklassen vil være, at forlagene må tænke begynder systemer om. Ikke blot udsende materiale til børnehaveklassen, men indgå i tænkningen om, for det første at deres materiale skal anerkende og tage højde for børnenes store forskellighed og for det andet skal anerkende den selvstændige skrivning som en væsentlig vej ind i læsningen.

²⁴ Fælles mål 2009 - Børnehaveklassen

<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Boernehaveklassen.aspx>

Den største barriere for udbredelsen af opdagende skrivning er læreres og forældres angst for at lade børnene holde eget tempo. Vi tudes dagligt ørerne fulde af krav om test og resultater på læseområdet, og det er forståeligt, at de voksne, der er tættest på barnet har brug for at vide, hvor langt barnet er nået i udvikling. Det er en udfordring for såvel børnehaveklasseleder som førsteklasselærer at slippe systemer, der holder farten og i stedet give sig til at bygge på det enkelte barns erfaringer.

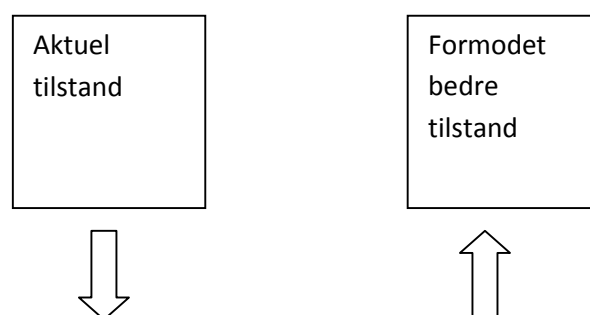
Der vil være børn, der ikke fanger metoden i børnehaveklassen, og de er den særlige udfordring – også i denne metode. Det var vores tese, at vi allerede i børnehaveklassen kan spotte de elever, der har brug for særlig, kærlig opmærksomhed. Og jo før vi finder dem, jo før kan de få støtte, så de ikke skal opleve nederlag ved læsning. Men det kræver, at der i skolen er villighed til at igangsætte støttende aktiviteter for børnene allerede i børnehaveklassen.

5. Metodevalg

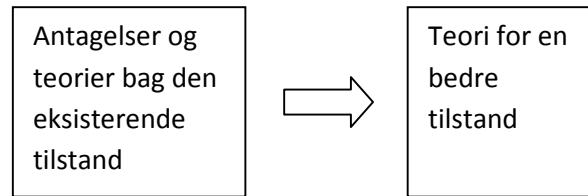
Projektet er inspireret af interventionsforskning, der ikke alene ønsker at beskrive og problematisere en praksis ud fra "objektive" observationer, men i stedet ønsker at indgå i forandringsprocessen af praksisfelt i tæt samarbejde med praktikere – i dette tilfælde børnehaveklasseleder og førsteklasselærere.

Forskeren er altså ikke flue på væggen uden ønske om at påvirke den virkelighed, som observeres. Vi har indgået i en vekselvirkning, hvor vi har lært fra praksisfeltet ved at observere klasserne og diskutere metoder med børnehaveklasselederen. Samtidig har vi bidraget med supervision til børnehaveklasselederen og de to lærere ud fra den iagttagne praksis. Der har således været tale om en udforskende praksis, hvor børnehaveklasseleder og lærere i samarbejde med os har foretaget justeringer undervejs.

Skematisk opstiller Ib Ravn modellen for processen²⁵:



²⁵ Ravn, Ib: *At forske en anden verden frem*. Tankestreger. 5. Kor. 21/08/07: 317



Den aktuelle tilstand var Kirsten Lybeckers normale praksis i en børnehaveklasse. Hun ønskede en forandring af denne praksis, og i stedet for springet fra den aktuelle tilstand til en mere eller mindre tilfældig afprøvning af en ny praksis (en formodet bedre tilstand), var valget at opstille en transformativ teori for en ny formodet bedre tilstand (børnene knækker den alfabetiske kode og bliver hurtigere og dygtigere læsere), altså at omsætte forskningsviden til praksisfeltet som understøttelse for, at tilstanden skulle blive bedre.

I vores projekt har opmærksomheden på at beskrive den aktuelle tilstand med tilhørende antagelser og teorier baseret sig på interview med såvel børnehaveklasseleder og førsteklasseledere om deres praksis tidligere, samt på de af ministeriet fastsatte mål for undervisningens indhold i børnehaveklassen. De læste teorier (som refereret i teoriafsnittet) har efterfølgende været afsæt for børnehaveklasselederens tilrettelæggelse af en mulig ny praksis. Dette forløb fandt i høj grad sted under pd.modulet, hvor diskussioner om forskellige teoretikers forestilling om den første skriftsprogstilignelse foregik. Her både teoretikere, der understøttede en ny tænkning og teoretikere, der var fortalere for den eksisterende praksis.

På baggrund af disse overvejelser og diskussioner udviklede Kirsten Lybecker sin årsplan med den indtænkte metode og afprøvede den i praksis. Vore observationer, interview og indsamling af børnetekster var afsæt for en konstruktiv og faglig drøftelse om metodens udvikling.

Sideløbende har vi indsamlet, kvalitativt analyseret og kategoriseret børnenes tekster suppleret med en kvantitativ analyse af læseprøveresultater fra klasserne sammenholdt med tilsvarende prøver fra tidligere årgangene og en sammenligning med kommunens resultater og landsnormen. Dette for at kunne dokumentere resultater i forhold til eksisterende praksis. Især i forhold til skolens og kommunens eksisterende evalueringspraksis af den første læsetilignelse var det vigtigt at kunne dokumentere, om projektets deltagere afveg fra kommunens gennemsnit i eksisterende test.

Fra projektets start havde vi en forestilling om, at vi ville bevise, at metoden virker og måtte derfor supplere den kvalitative analyse med en kvantitativ. Efter i første omgang at have dannet os et indtryk af alle klassens elever, udvalgte vi i hver klasse en gruppe informanter, som skulle være det primære fokus for vores observationer. Udvalget blev foretaget, så den var repræsentativ for differentieringen i den samlede elevgruppe.

Den kvantitative analyse baseres på bogstavtest af børnene før og efter skriveforløbene og af børnenes læse- og stavfærdigheder med OS-64, OS 120 og SL 60. Testene fra OS-64 blev sammenholdt med testresultater fra tidligere klasser på samme skole.

Vi udvalgte en række informanter, så der i gruppen både var børn, der stort set ikke havde bogstavkendskab ved skolestart og børn, der havde stort bogstavkendskab. Vi sammenholdt informantgruppens bogstavtest med OS 64 for at undersøge, om et ringe bogstavkendskab senere førte til lav score i OS 64. Endelig supplerede vi med en kvalitativ vurdering af barnets tekstkompetence og sprog- og skriveudvikling.

5.1 Metodisk refleksion

Ved caseanalyser rejses almindeligvis spørgsmålet om undersøgelsens generaliserbarhed. Her er det væsentligt at understrege for det første, at det ikke er caseanalysens primære formål at generalisere, for det andet at videnskabelig viden ikke begrænser sig til generaliserbar viden i statistisk forstand. Der, hvor caseanalysen er andre metoder overlegen, er i sin skildring af nuancer. Kvantitative undersøgelser er underlagt strenge krav om reliabilitet, hvilket nødvendiggør et design med isolerede variable, der skal være så entydige, at de tolkes ens af samtlige informanter. I kvalitative undersøgelser som caseanalysen har man derimod mulighed for at indfange kompleksiteten i det lille udsnit af virkeligheden, som man vælger at analysere. Vores begrundelse for at vælge caseanalysen er således, at netop denne metode forekommer hensigtsmæssig i forhold til at undersøge tesen om opdagende skrivning som et komplekst fænomen. Vi ønskede at afdække karakteren af samspillet mellem alfabetisk/fonologisk bevidsthed, tekstbevidsthed og metabevindsthed frem for udelukkende at vurdere om en enkelt færdighed er blevet tilegnet.

Et er caseanalysens relevans i forhold til at beskrive kompleksitet. Om man beskriver kompleksiteten så lødigt, at beskrivelsen kan siges at være et rimeligt retvisende billede af det, der er foregået, er en anden sag. Vi har tilstræbt lødighed ved at anlægge et kritisk syn på vores egen analyse, følge op på eventuelle iagttagelser, der modsiger vore teser og være omhyggelige i beskrivelsen af den kontekst, som projektet laves indenfor.

En detaljeret beskrivelse af konteksten vil i formidling af projektets resultater give modtagerne bedre muligheder for at vurdere, i hvilken udstrækning erfaringer fra den konkrete case kan overføres på andres praksis. Elevgruppens sammensætning, lærernes erfaringer og uddannelsesbaggrund, skolens og forældrenes opbakning etc. er forhold, som vil være forskellige fra en skole til en anden, og som selvfølgelig kan have indflydelse på hvilket resultat, man får ud af

at arbejde med opdagende skrivning på den måde, det beskrives i projektet. Dertil kommer at vores tilstedeværelse påvirker såvel elever som lærere. Det er en uundgåelig følge af vores bestræbelse på både at observere og udvikle praksis, men det er samtidig et forbehold, der må medtænkes i en generalisering af resultaterne. Vi mener dog, at det styrker projektets dokumentationsgrad, at det samme forløb med opdagende skrivning blev gentaget i to efterfølgende børnehaveklasser. På den måde fik vi en indikation af, om de positive resultater fra det første år med stor sandsynlighed kunne knyttes til børnenes arbejde med opdagende skrivning. Også kombinationen af kvalitativ og kvantitativ analyse styrker projektets metodiske troværdighed. Projektets resultater giver dog forhåbentligt anledning til flere undersøgelser af opdagende skrivning af både kvalitativ og kvantitativ karakter.

6. Analyse

Vi opstillede ved projektets start fire teser om de resultater, vi forventede at finde ved projektets afslutning. I kort version kan vi sige, at projektet lykkedes. Det lykkedes børnehaveklasseleder Kirsten Lybecker at få en overvejende stor del af en børnehaveklasse godt i gang med at tilegne sig skriftsproget allerede i børnehaveklassen. Interviewene med de to førsteklasseledere, der overtog klasserne bekræfter, at deres praksis har været anderledes end for andre klassers vedkommende. Børnene har været længere fremme i skriftsprogstilegnelsen og har brugt skrivningen som et selvfølgeligt kommunikationsmiddel. Flere af børnene kunne læse ved starten i første klasse (årgang 2005 8 – 10 stykker, årgang 2006 kunne 4-5 IKKE læse ved starten af første klasse) og for resten gik det hurtigere end sædvanligt:

Marianne:

Jeg synes de er dygtige til at læse og er kommet godt derudaf med det. De har helt klart en større lydbevidsthed, de er nået længere med bogstaverne. Jeg har ikke undervist i bogstaverne, som jeg har gjort de tidligere gange. Jeg har før brugt børnestavning, men har ikke tidligere modtaget klasser, der allerede havde brugt børnestavning i børnehaveklassen. Den børnestavning, jeg brugte tidligere var ikke ligeså massiv og intens, som den børnene her har været udsat for.

Anne:

De havde altså knækket læsekoden, før jeg fik dem. Og det er jo meget godt. På den anden side er en del af suset ved at være 1. klasselærer jo netop at få lov til at være med, når de knækker læsekoden, og det er lidt mærkeligt at få dem efter, de har knækket koden. Der er kun et par enkelte, der ikke har knækket koden, så får jeg da lov at være med der. Jeg børneskrev også med de andre klasser, jeg har haft, men jeg har startet et helt andet sted denne gang, på et andet niveau. De andre gange har jeg måske startet med, at de skulle skrive deres navn eller hvor mange ord de kunne skrive. Det niveau er de for længst forbi. Sammenlignet med mine tidligere klasser

har de her nok været ½ år foran skrivemæssigt. Læsemæssigt er de lige så godt med som mine gamle klasser.

6.1 Hypoteser

6.1.1 Fonembevidsthed

Børnehaveklasserne på Søholmskolen har ikke modtaget formel undervisning i bogstavernes navne og lyde. Alligevel har en overvejende stor del af klassen gennem den funktionelle skrive/staveproces i den opdagende skrivning 'opdaget' skriftens lydprincip. Kirsten Lybecker har brugt håndfonemer²⁶ i forbindelse med forbogstaverne til børnenes navne, og børnene har som øvelse på computer hver valgt et bogstav, som de skrev på mange forskellige måder, printede ud og tegnede til. Men formel undervisning i alfabetets bogstaver har de ikke modtaget. De bogstavtest, der blev foretaget i starten af børnehaveklassen og efter et 'tegneserieforløb', taler deres eget sprog. I gennemsnit øgede børnene i årgang 2005 kendskab til de store bogstavers navne fra 10,3 bogstaver pr barn i september til 21,6 bogstaver pr. barn. For de små bogstavers vedkommende var gennemsnitstallene i september 6,3 bogstaver pr. barn til 20,5 bogstaver pr. barn i december (se bilag). I årgang 2006 var udviklingen for de store bogstavers vedkommende i august/september 12,4 til 26,4 bogstaver i januar og for de små bogstaver fra 8,09 til 25,3 (se bilag). I bogstavtesten indgik ikke en kontrol af, om barnet også kendte bogstavets lyd. Det kan umiddelbart forekomme som en svaghed, at der ikke er undervist i lyde eller testet, om børnene behersker lydene. Formålet med en sådan undervisning i et abstrakt lydsystem er imidlertid alene at få børnene til at forstå skriftens lydprincip og dermed kunne læse (lydrette) ord. Vi kan i analysen af børnenes skriftlige produkter se, at så godt som alle børn i børnehaveklassen når til at opdage sammenhængen mellem lyd og bogstav. Det bekræftes i interview af førsteklasse lærerne, der begge springer den traditionelle bogstavindlæring over

Marianne

Jamen, det har været anderledes, at jeg ikke har skullet starte med at komme igennem alfabetet, som jeg har gjort tidligere. Det har jeg simpelthen ikke gjort. Hvor jeg tidligere har arbejdet med et bogstav ad gangen, ville det være spild af tid her. Der har måske været fem-ti stykker, eller sådan noget lignende, som havde brug for at træne nogle særlige bogstaver, og der har jeg så fundet opgaver, som har trænet de bogstaver, de havde brug for.

Anne:

Vi har ikke haft bogstav gennemgang, kun i forbindelse med håndskrivningen, hvor vi i det første halve år har taget bogstav for bogstav. Vi har arbejdet med bogstaver i "hjørnerne", hvor der er forskellige spil til at øve bogstaver og lyde. Vi har også et stort hoppespil med bogstaver. Jeg har droppet bogstav gennemgangen, det ville være at føre dem tilbage til år nul.

²⁶ Markussen, Jørgen: *Hjemme i fonemernes verden* (1992 (99))

Børnene har ved at arbejde funktionelt med at finde match mellem lyd og bogstav på forbløffende kort tid tilegnet sig viden om nye bogstavers navn, lyd og udseende. Vi har også set, at de bruger den viden i mødet med skrevne tekster – altså at de kan gå den anden vej og sætte lyd til et bogstav frem for at sætte bogstav til en lyd. Og det er første skridt ind i læsningens verden.

De to førsteklasselærere på Søholmskolen underviste ikke direkte i sprogets forside i første klasse. De lod i vid udstrækning børnene opdage en del selv og var så klar med gode "fif", hvis strategien med at sætte bogstav på en lyd ikke kunne holde. Det er for eksempel ikke muligt at lydere sig frem til endelsen –er. Her må hjælp til. Erfaringerne fra de førsteklasse, vi har fulgt, viser, at børnene et langt stykke ad vejen kan opdage en del selv ved netop at bruge skrivningen funktionelt i forbindelse med formidling af et budskab, men også ved at overføre iagttagelser fra tekster, de læser.

Marianne

Og jeg har observeret, at der for nogle af de børn, der i starten af første klasse var svage rent lydmæssigt, pludselig har kunnet ske et hop i skrivningen, og så fulgte læsningen efter.. Det kører hele tiden parallelt, og det går ikke kun nødvendigvis fra skrivning til læsning, men også den anden vej. Viggo har for eksempel allerede en overindlæring af nogle staveregler. Det er ikke nogen, jeg har undervist i. Han opdager dem, når han læser. Han har fundet ud af, at - i en gang imellem udtales som -e, så det skriver han ofte. Og de ser i læsebogen, at der er afstand mellem ordene, og så begynder de også at bruge det i skrivning. Eller punktummer, der begynder at komme ind i teksterne. Der i virkeligheden nok en fem-seks stykker, der nu skriver så godt, eller er nået så langt i deres staveudvikling, at de er nået til overindlæring i staveregler. Det ser man jo ofte ellers først i tredje-fjerde klasse.

Anne

De har fået nogle regler og teknikker fra læsningen, men det er skrivningen, der har givet dem indgangen til læsningen. For dem, der er godt i gang med at læse, kommer der en afsmitning på skrivningen. Pludselig begynder der at komme stumme h'er og d'er, og det er ikke noget, de har lært, men noget de har opdaget i læsningen. "Voksenskrivningen" kommer i gang gennem læsning. Det, de har skrevet skal stadig oversættes, for de skal have mulighed kunne læse "voksenskrivning".

Det er klart, at der skal støtte til at opdage alle den konventionelle stavnings regler. Opdagelse på egen hånd alene gør det ikke. Så børnenes egne forsøg skal gerne følges op af metasproglige samtaler om forskelle på deres egne forsøg og den konventionelle stavning.

6.1.2 Metabevidsthed

Carsten Elbro advarer i sin bog *Læsning og læseundervisning* (2006) mod at lade børn opdage skriftens principper selv:

Det ser generelt ud til, at børn i deres søgning efter meningen med ord eller tekster kan komme til at opstille hypoteser, som afleder deres opmærksomhed fra sammenhængen mellem bogstaver og deres lyd. Det er i givet fald noget, som vil gøre deres læseudvikling mere besværlig end nødvendigt. Der er bl.a. derfor, at direkte snarere end indirekte undervisning i skriftens indretning er en fordel for mange elever (Elbro 2006:142).

Vi valgte i forløbet at 'oversætte' børnenes tekster til 'voksenskrivning' under barnets tekst. Primært var det for at fastholde teksten, der selv for barnet kan være svær at huske. Sekundært viste det sig, at voksenskrivningen direkte under barnets tekst blev en vigtig kilde til barnets hypotesedannelser og til barnets metakognitive refleksion over sprogets forside. Ikke alle børn var i stand til at udtrykke det så præcist og velformuleret som Viggo, men vi har grund til at tro, at også andre børn, benytter sig af samme overvejelser.

Jeg ser at tingene bliver stavet med forskellige bogstaver. I starten skrev jeg 'jaj', men nu skriver jeg 'jeg' – fordi det står i bøgerne. Jeg ser også meget på det Marianne skriver på tavlen. I starten læste vi en eventyrbog - det var meget der, jeg begyndte at kigge på ordene. Når Marianne fx skriver 'hvad' så ser jeg at der er 'h' foran 'v', og så tænker jeg over om der også er andre ord med 'v' hvor der skal 'h' foran. Det jeg bedst kan høre er når der skal 'g' i. Jeg kender en masse der skriver 'j', men det er ikke nødvendigt – det er 'g'

Vi er derfor ikke enige i nødvendigheden af direkte undervisning i skriftens lydprincip endsige i korrektion af barnets skriveforsøg, sådan som det anbefales af Carsten Elbro.

6.1.3 Læseforståelse

Det er umiddelbart en svaghed, at vi ikke kan dokumentere børns læseforståelse i børnehaveklassen. Vi antager, at arbejdet med et budskab i egne tekster vil få børn til at forvente et tilsvarende budskab i fremmed tekst og derfor lede efter det, men vi kan ikke bevise det. De eksisterende test af børns læseforståelse er for det første koncentreret om sprogforståelse af konkrete ord, for det andet forudsætter de, at barnet kan afkode konventionelt stavede ord. En ordforståelse er ikke det samme som læseforståelse, idet en tekst rummer betydninger, der ligger ud over summen af de enkelte ord. Der er derfor et stort behov for at få udviklet og afprøvet testformer, der helt ned i børnehaveklassen kan teste børnenes læseforståelse. Her må vi nøjes med at blive ved antagelserne.

6.1.4 Motivation

Motivation kan ikke måles, men skal opleves. Her må vi støtte os til børnehaveklasseleder og læreres udtalelser om børnenes motivation – sammenholdt med tidligere klasser

Marianne:

Hvis du med det mener at læse en ukendt tekst, så vil jeg sige en otte-ti stykker. Det er anderledes end tidligere klasser, først og fremmest med hensyn til deres motivation og vilje til at læse. Jeg synes ikke, jeg er vant til, at så mange har så meget blod på tanden. Det mener jeg helt klart er fordi, de er vant til at lytte og skrive. Det har givet dem en teknik, en strategi, som de også kan bruge, når de skal læse. De har mere selvtillid, det er nok noget af det, jeg har noteret mig. Mere mod på at gå i kødet på en ukendt tekst, end jeg tidligere har været vant til. Det er ikke så stort og farligt for dem. De tager det som en naturlig ting, at de kan æde sig igennem de der stavelser. De er ret gode til at få ordet delt op i stavelser også uden, jeg har undervist i det. I forhold til hvor lidt vi har siddet og prikket vokaler, så synes jeg, det er ret imponerende.

I en periode læser de hver dag derhjemme og hver dag i skolen. Jeg er sådan lidt imponeret over, at jeg faktisk kan sige til dem, at nu skal de læse, og så gør de det: sidder og læser selv. Det kan de godt, også en ukendt tekst. De kan læse i tyve minutter, en halv time. Det gør de faktisk. Og så vælger de så at gå videre til noget andet. De bestemmer selv hvornår. Men det er faktisk specielt, det tror jeg ikke, jeg har oplevet før, at man i første klasse kan sige: frilæsning. På den måde kan jeg blive frigjort til andet

7. Perspektivering

Vi har i tre år fulgt børnehaveklassens arbejde med opdagende skrivning. Vi har også fulgt børnene videre op i første og anden klasse. Samarbejdet med lærerne og børnehaveklasselederen har været åbent, og vi har især i børnehaveklassen medvirket til at justere metoden. Parallelt med dette har vi studeret teorierne bag såvel opdagende skrivning som anden form for forskning i børns tidlige skriftsprogstilegnelse. Samtidig har vi formidlet vores viden videre på efteruddannelseskurser for såvel børnehaveklasseledere som folkeskolelærere og dér udvekslet og diskuteret andres erfaringer med at bruge børneskrivning i undervisningen. I dette afsnit vil vi opsummere de styrker og svagheder, som vi på nuværende tidspunkt kan konkludere om metoden og samtidig trække en række væsentlige betingelser frem for, at metoden kan lykkes et andet sted end på Søholmskolen.

Det kan se ud som en rosenrød historie. Man kan spørge, hvad nogle også gør, om erfaringerne fra Søholmskolen direkte kan overføres til andre skoler og andre klasser? Vil erfaringerne blive de samme der? Hvor meget betyder det, at Søholmskolen har en endog særdeles engageret børnehaveklasseleder, der parallelt med sit job tager en pd i dansk, særligt tilrettelagt for børnehaveklasseledere og derpå en læsevejlederuddannelse? Hvor meget betyder det, at forældregruppen er lydhør og bakker op om projektet? Hvor meget betyder skolelederens opbakning? Betyder det noget, at der stort set ikke er tosprogede elever i klasserne? Betyder det noget, at skolen kun har et spor og ligger i et naturskønt område?

Intet af dette kan udelukkes. Men det vil være synd at sige, at det så nok ikke kan gennemføres på skoler, der har en anden baggrund.

7.1 Børnehaveklasselederens rolle

Projektet har overbevist os om, at det er af stor betydning, at børnehaveklasselederen har indsigt i børns skriftsproglige udvikling, og at hun er engageret i sit arbejde. I vores tilfælde har børnehaveklasselederen været meget optaget af projektet. Hun har informeret forældrene og inddraget dem i processen ved at synliggøre børnenes udvikling undervejs, ved grundig information på forældremøder og i hyppige breve til hjemmene. Hun har hængt tegneserierne op i garderoben, så forældrene simpelthen ikke kunne undgå at se dem, og har samlet alle skriftlige produkter i børnenes portfolier og brugt dem i skole-hjemsamtale som synlig dokumentation for, at en udvikling var i gang. På den måde har hun fået forældrene til at føle sig trygge ved metoden. De har vidst, hvordan de skulle støtte børnene derhjemme, og at de ikke skulle gribe forstyrrende ind med forklaringer om rigtige og forkerte stavemåder. Det har igen betydet, at børnene har troet på, at de kunne. En absolut forudsætning for at kunne motivere dem til det store arbejde, det er at skrive i børnehaveklassen.

7.2 Test og resultater.

Vi har ikke foretaget specielle test af børnene på Søholmskolen, men har alene iagttaget, hvordan det gik med dem i de almindelige test, som skolen tager. Mest overbevisende både for os, lærerne, forældrene og børnene har bogstavtesten været. En række krydser, der bliver fordoblet, taler sit eget sprog. Men dermed ikke være sagt, at metodens virksomhed så er dokumenteret.

Faktisk kunne vi ønske os en test, der kunne give børnene points for det, de rent faktisk har tilegnet sig. Det får de ikke i OS 64 og Mini-SI og ST-prøven. I sidstnævnte tæller det som fejl, hvis barnet for eksempel begynder at eksperimentere med lydfølgerregler allerede i første klasse. Søholskolens børn har klaret sig udmærket i de udførte tests, uden at afvige i væsentlig grad fra de resultater, skolens børn plejer at have. En af klasserne fik kommunens bedste score, en anden gik det mindre godt med, og også her er der så mange andre faktorer, der har indflydelse på resultatet, at det er tvivlsomt at blive klog på. Dog har vi konstateret, at det ser ud til at gabet mellem de elever, der klarer sig godt og de, der har svært ved det er mindre i projektklasserne end i kommunens øvrige score.

7.3 Første klasse

Skiftet fra børnehaveklasse til første klasse er et kulturelt skifte. Fra en sammenhængende dag med de samme voksne i klassen til en dag brudt op af timer og frikvarterer med forskellige lærere;

fra et fokus på det enkelte barns udvikling til et fagligt fokus; fra en anerkendende pædagogik til en skolekultur med evaluering, som det enkelte barn gerne skulle kunne leve op til.

Det er hård kost for børn, og vi mener, at de skoler, der har valgt at gøre op med dette skarpe skel mellem børnehaveklasse og første klasse har fat i den lange ende. På Søholmskolen er man ikke nået til en flydende overgang mellem indskolingens klasser, men man har siden projektet startede etableret et indskolingsteam, der forbliver i indskoling og understøtter hinanden.

Trods disse gode intentioner har vi i vore observationer alligevel registreret store forskelle mellem børnehaveklasse og første klasse. Og mere støj! Hvor børnene i børnehaveklassen overvejende kunne arbejdede koncentreret med en opgave i lang tid, mens de småsnakkede, så skete der et markant skift med børnene i sommerferien. Der skulle tyses på og skabes arbejdsro i langt større udstrækning end i børnehaveklassen.

Spørgsmålet er, om det er børnenes alder, der gør, at de hen over en sommer skal tackles anderledes? Eller om det er skolens kultur? Eller om det hænger sammen med børnenes usikkerhed på det nye og ukendte. Selvom førsteklasselederen har mødt børnene i forårsperioden i børnehaveklassen, flytter de til en anden klasse og en hverdag, der er langt mere time- og fagopdelt. Det betyder uro og også, at børnene bliver forstyrret i deres koncentration i langt højere grad, end de gjorde i børnehaveklassen.

På Søholmskolen har man været meget bevidst om skiftet mellem børnehaveklasse og første klasse. Børnehaveklasselederen har gjort et stort arbejde ud af at overlevere børnene med fyldige oplysninger om det enkelte barn samt arbejdsmetoder og resultater. Lærerne har derfor fortsat skriftsprogstilegnelsen, hvor børnehaveklasselederen slap. Dermed har man stort set undgået det, som Skolestartsrapporten²⁷ advarer imod: den dobbelte skolestart.

Erfaringer fra kurser for børnehaveklasseledere og lærere fortæller os, at det ganske rigtig mange steder forholder sig, som rapporten giver udtryk for: *Ikke sjældent er der for børnene – og deres forældre – tale om to gange skolestart ved start i børnehaveklassen og igen ved start i 1. klasse. Dette kan have uheldige konsekvenser.* Denne dobbelte skolestart hænger sammen med den opfattelse, at det, der foregår i børnehaveklassen ikke kan bruges i undervisningen i første klasse. Og hvorfor tænkes der sådan? Der er i vid udstrækning tale om fagpolitiske og

²⁷ En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning UVM 2006.
http://www.uvm.dk/~media/Files/Aktuelt/PDF06/060221_rapport_god_skolestart.ashx

uddannelsesmæssige problemer men også om en forestilling om, at der skal eksperter til at undervise i læsningens mysterium.

7.4 De andre voksne i klassen

En af svaghederne ved den opdagende skrivning er, at barnet virkelig skal opleve accept af, at børneskrivning er helt OK. Især i starten er det en utrolig sårbar periode, hvis andre børn eller velmenende voksne får mere end antydning, at der er noget, der er rigtigt, og noget der er forkert. Ofte falder bemærkningen som indledning til en korrektion af barnets produkter. Mister barnet først troen på, at det ikke er 'rigtigt' at skrive, som det lyder, er det meget vanskeligt at genopbygge denne tillid. Barnet bliver usikkert og vil hele tiden have, at den voksne skal give det rigtige svar, frem for at forsøge selv. Derfor er der et opdragende element i, at forældre (og bedsteforældre og større søskende) instrueres meget nøje i at lægge deres egen skolelærdom på hylden for en stund.

Ikke blot familien, men også de andre voksne, der kommer i klassen skal have samme besked. Det gælder vikarer, støttepædagoger og praktikanter. De kan ødelægge det hele på ganske få minutter, selv om de mener det godt.

Omvendt er de voksnes ambitioner på børnenes vegne også et problem. Den voksne, der insisterer på at få barnet til at høre et d- i hund, gør ikke barnet en tjeneste, ligesom det heller ikke er livet om at gøre, at barnet skal kunne høre alle enkeltlyde i et ord. Barnet skal styre slagets gang og ikke presses ud over evner, for så skiftes til bakgear.

7.5 Hvor mange voksne?

Vi hører ofte spørgsmålet: Kan det overhovedet lade sig gøre, når der kun er en voksen i klassen til 25 børn? Svaret er ja. Men det er helt klart lettere, hvis skrivesituationerne planlægges til stunder, hvor der eventuelt er flere voksne i klassen, så der er flere til at sidde ved de børn, der skriver bedst, hvis de får lidt opmærksomhed. Som Kirsten Lybecker siger i interviewet: *For det er krævende. Det er et arbejde, når du har 25 børn, der skal lave tegneserier, og du skal nå hvert enkelt barn. Det kræver virkelig et stort overblik, og det bedste er, hvis man gør det, når man har én voksen mere med i klassen.* Så det kræver ressourcer, og det kræver at børnene vænnes til at arbejde alene eller bruge hinanden som støtte, før de kræver den voksnes hjælp.

7.6 De svage børn

Som i al anden undervisning er de svage børn den store udfordring i denne metode. For hvad med dem, der ikke fanger metoden? Hvordan skal de støttes? Dertil er at sige: For det første vil arbejdet med denne metode finde børnene! Det er her, den opdagende skrivning brugt som evalueringsredskab har en af sine største forcer. Når vi iagttager børnenes skriveforsøg, kan vi

hurtigt se, om de er på vej til at opdage skriftens lydprincip. Hvis deres skrivning ikke indeholder bogstaver, der på nogen måde har lydsammenfald med den tekst, barnet efterfølgende dikterer til den voksne, er der grund til at skærpe opmærksomheden.

8. Formidling af projektet

Vi har formidlet projektet både mundtligt og skriftligt i flere sammenhænge. Det er blevet præsenteret på Ringsted kommunes Pampædiamesse i 2006 og 2007, på læsevejlederuddannelsen i UC Sjælland og UCC, på læreruddannelsen i Holbæk og Haslev og på en række kurser for børnehaveklasseledere, lærere og andre, der arbejder med indskoling. Projektet er også blevet formidlet i artiklerne: *At skrive er at læse*, Skolen, oktober 2007, *Skrivning – vejen til læsning*, Dansk nr. 3, 2009 og *Skrivning som evalueringsredskab*, Viden om Læsning nr. 6, 2009. Endelig har projektet resulteret i bogen *Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen*, som udkommer på Daneklærerforeningens forlag i foråret 2010. Bogens primære målgruppe er børnehaveklasseledere, indskolingslærere, læsevejledere og studerende på pædagog- og læreruddannelsen. Vi håber at bogen kan inspirere andre til at bruge og videreudvikle metoden opdagende skrivning og på den måde bidrage til at børn oplever en anerkendende tilgang til den skriftsprogskompetence, som de har med sig hjemmefra, når de starter i skolen.

Sara Hannibal
Monique Vitger
Klara Korsgaard

Oktober 2009