

HVAD ER LITERACY I DEN TIDLIGE BARNDOM?

CATHERINE SNOW

PROFESSOR OF EDUCATION PÅ HARVARD UNIVERSITY

HVAD ER LITERACY I DEN TIDLIGE BARNDOM?

► CATHERINE SNOW: PROFESSOR OF EDUCATION PÅ HARVARD UNIVERSITY

Før du læser artiklen er det en god ide at gøre følgende:

- [Se 'Hvad er literacy? En speeddrawing om literacybegrebet'](#)



- Noter derefter kort dine forventninger til
 1. hvad du tror, Catherine Snows artikel handler om.
 2. hvordan den er opbygget.
 3. hvordan den vil argumentere for sine påstande.
 4. hvordan den vil være relevant for dit studie eller din profession.

Børns literacy-udvikling bekymrer ofte amerikanske skolefolk. Når der bliver offentliggjort resultater af internationale sammenlignende undersøgelser, giver det altid anledning til bekymringer om, hvorvidt amerikanske børn læser godt nok. Det er ikke overraskende, at en stor del af tiltagene i reformen 'No Child Left Behind' retter sig mod mere præcis evaluering af literacy og mere effektiv undervisning i literacy (se note 1). På samme måde har bekymringer om, hvorvidt amerikanske børn er

skoleparate, ført til udvidelse af forebyggelses- og interventionsindsatser rettet mod børn af forældre med lav indkomst, og til at der er vokset en bevægelse frem, der arbejder for flere offentlige midler til børnehaver til fireårige.

Kan denne opmærksomhed retfærdiggøres? Hvilke slags literacy-færdigheder besidder mindre børn, og hvad er beviset på, at deres færdigheder er på et for lavt niveau? Denne artikel fokuserer på de mange og varierede evner, som kan relateres til literacy-kompetencer hos børn, der er under otte år gamle. Jeg vil argumentere for, at der er stor variation i både forståelsen af literacy og i definitionerne af, hvad literacy er, og at disse forskellige opfattelser afspejler sig a) i forskellige påstande om, hvor godt børnene klarer sig, b) i forskellige konklusioner om, hvorvidt de færdigheder, børn tilegner sig i den tidlige barndom, virkelig har betydning for deres senere literacy-udvikling, c) i forskellige fokuspunkter, når der udformes undervisnings- og forebyggelsestiltag til mindre børn samt d) i forskellige vægtninger af, hvilke færdigheder man skal lægge vægt på i evalueringen af literacy hos mindre børn.

Jeg indleder med en kort beskrivelse af børns literacy-udvikling – med udgangspunkt i, hvad gennemsnitsbarnet kan på forskellige stadier i børnehaven og i de første skoleår. Herefter retter jeg blikket mod uenigheder blandt literacy-forskere og redegør for, hvad der særligt deler vandene og fører til forskernes forskellige opfattelser af, hvad literacy er. Jeg præciserer disse forskelle yderligere ved at beskrive,

hvordan de former de forskellige fortaleres bud på nøgleproblematikker; det vil sige literacy-færdigheder i børnehavealderen, forudsætninger for senere literacy-udvikling, udformning og design af forebyggende og intervenerende undervisningstiltag, og hvordan man skal evaluere literacy.

Literacy-barnet

Alle er enige om, at literacy er en kompleks og mangefacetteret færdighed, som ændrer sig i takt med, at den tilegnes. 'Udvalget til forebyggelse af læsevanskeligheder for mindre børn' (National Research Council, 1998) opstillede de literacy-kompetencer, som man kan forvente hos børn på forskellige alderstrin op til og med tredje klassetrin. Oversigten i [tabel 1](#) viser i forkortet form de retningslinjer for udviklingen, som udvalget fremlagde (se note 2). Det typiske barn på tre år kan genkende visse bøger på omslagene og ved, hvilken vej bogen skal vende, og hvordan man bladrer i den; barnet lytter, når man læser højt for det, barnet forventer, at det forstår billederne i bøger og er muligvis også i stand til at skelne billeder fra skrift, det kan genkende enkelte bogstaver, ligesom det også kan frembringe skriblerier, der virker målbevidste. Det typiske fireårige barn har lært at gengive alfabetet og genkende adskillige bogstaver; det er i stand til at knytte begivenheder i historier til 'virkelighedens verden' og forstår, at historier adskiller sig fra beskeder, lister eller noter; det kan måske selv rime og lave alliterationer, det kan være i stand til at skrive, det kan lade, som om det skriver, og det kan tegne med et kommunikativt formål. Det typiske børnehaveklassebarn kender navne på forskellige forfattere og titler på bøger og kan være i stand til følge med i en tekst i meget enkle bøger, når det får læst højt; det kan sætte navn på alle bogstaverne og skrive de fleste af dem, det kan genkende og stave meget simple ord; det kan spontant stille spørgsmål til hændelser og begivenheder i fortællende og informerende tekster, og barnet benytter sig fortrinsvis af børnestavning, når det skriver. Det

typiske barn i en 1. klasse begynder for alvor at få styr på skriftsystemet og er i stand til præcist og flydende at læse højt fra tekster, der rummer stavelsesmønstre, som det allerede er blevet undervist i; det benytter sig af bogstav-lyd-forbindelser, når det læser nye ord højt, staver med en blanding af børnestavning og brug af stavekonventioner, og det monitorerer sin egen skrivning og læsning i forhold til korrekthed og forstår forskellene mellem en lang række teksttyper (uformelle noter, informerende tekster, fortællinger, digte, slogans, lister og så videre). I 2. og 3. klasse bliver det typiske barn mere og mere præcist og flydende i forhold til et større og større udvalg af stavelsesmønstre og bliver i stand til at håndtere stadig mere komplekse tekster på egen hånd; det ved, hvordan det kan søge hjælp til svære ord eller begreber i en ordbog eller hos en voksen; det kan skrive i overensstemmelse med konventioner inden for en bred vifte af teksttyper, og det bliver stadigt dygtigere til at revidere dem på egen hånd, ligesom barnet kan slutte sig til betydningen af ukendte ord, som det støder på i tekster, det kan forstå. Naturligvis fortsætter barnets literacy-vækst efter 3. klasse – på dets vej mod voksenalderen kan det udvikle sig med hensyn til både dets evne til at læse med forskellige formål, til at lære af sin læsning, til at forholde sig kritisk til tekster, til at sammenligne og modstille synspunkter under læsningen samt til på andre måder at frembringe og processere komplekse tekster. Men de kompetencer, barnet har tilegnet sig i 3. klasse (børn tilegner sig dem naturligvis kun, hvis de i deres hjemlige omgivelser og i førskolealderen og i indskolingens befinder sig i et miljø, der understøtter disse former for læring), udgør det faste fundament, som de mere komplekse færdigheder afhænger af.

Hvordan skal vi så definere literacy?

De opfattelser af literacy og literacy-udvikling, som de mest fremtrædende forskere og skolefolk i deres arbejde læner sig op ad, varierer, og

måden, de gør det på, er ofte underforstået i de forskellige fortaleres tænkning og skrifter. For at tydeliggøre, hvad de største kontroverser inden for forståelsen af literacy-udvikling egentlig drejer sig om, opstiller jeg en række af de mest omstridte punkter. Denne liste skal dog læses med det forbehold, at de forskellige dele af listen på ingen måde er uafhængige af hinanden, og at en anderledes fortolkning af de forskellige tilgange også vil kunne forsvares.

De opfattelser af literacy og literacy-udvikling, som de mest fremtrædende forskere og skolefolk i deres arbejde læner sig op ad, varierer, og måden, de gør det på, er ofte underforstået i de forskellige fortaleres tænkning og skrifter. ”

Elementorienteret versus holistisk

Literacy kan anskues som et produkt af en række delfærdigheder, som alle er nødvendige for at præstere på højt niveau. Eksempelvis kan fonologisk opmærksomhed, bogstavkendskab, ubesværet læsning af bogstavsekvenser og ordforråd hver for sig identificeres som nøglekomponenter inden for læsefærdigheder. Holistiske tænkere anser derimod det at skabe betydning som det helt centrale kendetegn for god læsning, og de er derfor tilbøjelige til at tænke på læsning som én samlet, integreret evne og kritiserer ofte opmærksomhed på enkelte dele i læseundervisning eller i læseevaluering.

Individuel versus social

Literacy kan anskues som en individuel kognitiv evne, som en aktivitet, der kan eksemplificeres ved, at man 'hygger sig med en god bog'. Alternativt kan literacy anskues som en i bund og grund interaktiv, kollaborativ aktivitet indlejret i sociale formål, selv i tilfælde, hvor man læser individuelt. Det individuelle perspektiv ser primært læsning og skrivning som en psykolingvistisk proces, der finder sted 'inde i hovedet', og denne proces involverer en udvikling af nye nervebaner og neurale netværk og kan fejle på grund af faktorer, der knytter sig til anatomi og neural processering. Den sociale tilgang inddrager også en politisk dimension – læsefærdigheder giver adgang til magt og viden, og problemer med læsefærdigheder kan skyldes manglende vilje fra magthavernes side til at dele denne adgang.

Undervisning versus naturlig læring

Literacy kan ses som afhængig af undervisning, hvoraf følger, at kvalitet i undervisningen bliver nøglen til literacy. Dette synspunkt vægter det udviklingsmæssige aspekt af literacy tungt og vægter, at børns literacy gennemgår successive faser, hvorunder læse- og skrivemålene ændrer sig kvalitativt, og at underviserens rolle bør afstemmes derefter (se Chall, 1996). Alternativt kan literacy anskues som et naturligt produkt af at vokse op i et samfund præget af læsning og skrivning af tekster og som noget, det er let at tilegne sig uden eksplicit undervisning, hvis blot motivationen og mulighederne for praksis er til stede. Fortalerne for det naturlige perspektiv på literacy nedtoner opmærksomheden på den udviklingsmæssige forandring, idet de tillægger forskellig literacy-deltagelse samme værdi.

Funktionel/teknisk versus transformerende/kulturel

Literacy kan ses som en teknisk, funktionel evne, som gør det lettere for eksempel at være på arbejdsmarkedet, at skaffe sig informationer om for-

skellige områder eller at finde rundt et fremmed sted. Funktionelle synspunkter har en tendens til at fokusere på de skriftbaserede aspekter ved literacy, såsom at udfylde formularer og afkode tegn. Alternativt kan literacy anskues som en faktor i ens egen personlige og sociale identitet, som en kilde til myndighed og til opbygning af ens selv og som en kraft, der kan anvendes til at transformere de praksisser, regler og relationer, der udgør en kultur. Dette perspektiv lægger vægt på literacys konsekvenser for måden, man taler og tænker på.

Enkeltstående/kohærent versus mangfoldig/varieret

For nogle mennesker er definitionen på læsning ganske simpel – det er noget, man foretager sig med en bog eller avis, og det er det, der evalueres i læsetest. Andre understreger derimod forskellen mellem de processer, der finder sted under læsning af eksempelvis religiøse skrifter, der i vidt omfang læres udenad, og hvis ordlyd skal tages for pålydende, og så det fx at læse et digt, man skal forholde sig fortolkende til, en kontrakt, man skal forholde sig kritisk til, eller en køreplan, som man skal uddrage specifik information af. Denne sammensatte literacy-opfattelse ser variationerne mellem de forskellige literacy-opgaver som mere slående end lighederne imellem dem.

Fokus på skolen versus fokus på hjemmet og samfundet

For nogle er selve prototypen på literacy de opgaver, der indgår i skolearbejdet, hvorimod andre argumenterer for, at de fleste literacy-aktiviteter og en stor del af literacy-læringen finder sted uden for skolen, altså i hjemmene, i aktiviteter i religiøse miljøer, i dagligdagens opgaver og gennem deltagelse i samfundslivet.

Mens du læser artiklen, er det en god ide at gøre følgende:

- ▶ Formuler en definition af literacy ud fra, hvad Catherine Snow skriver i artiklen
- ▶ Lav et tokolonnenotat undervejs, hvor du noterer, de forskellige opfattelser af, hvad literacy er i den tidlige barndom. Noter, hvor opfattelserne adskiller sig fra hinanden, og hvad der er enighed om
- ▶ Se de to videoer nedenfor med pædagogen Ann Mari Ulmits Lieberkind, og prøv at forholde dig til de overensstemmelser, der er mellem den praksis, som hun beskriver, og den forskningsmæssige viden og teori, som Catherine Snow formidler.



To idealtyper

For at forstå, hvordan de ovenstående variationer definerer forskellige opfattelser af literacy, vil vi indledningsvis se på to syn på literacy, som kan placeres i hver sin ende af deres respektive forståelsesrammer. En gruppe forskere, heriblandt David Barton, James Gee og Brian Street, har opfundet udtrykket 'The New Literacies' (Barton & Hamilton, 1998; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Gee, 1996; Street, 1995, 1999, 2001) ud fra et ønske om at understrege deres engagement i en social forestilling om literacy, der er samfundsbaseret, kulturelt defineret, varieret og potentielt transformerende. Dette syn på literacy afviser eksplicit at fokusere på individuelle færdigheder, nedtoner betydningen og nødvendigheden af skolebaseret direkte undervisning og har også en tendens til ikke at interessere sig for udvikling; det gælder for eksempel viden om forskellene på, hvordan henholdsvis begynder- og ekspertlæsere interagerer med skrift. De anser deltagelse i literacy-aktiviteter med forskellige aktører som et bevis på, at deltageren besidder literacy, uden at de bekymrer sig om forskellene mellem de enkelte deltageres færdigheder, og hvad de hver især bidrager med. Prototypiske literacy-aktiviteter kan fx inkludere at 'tagge' (sprøjtemale sin signatur i det offentlige rum), at fremstille politiske bannere, samarbejde med andre om at afkode en buskøreplan eller at deltage i et debatforum online.

En hvilken som helst læseforsker vil sandsynligvis insistere på at modificere en af de to positioner, før han eller hun vil kunne tilslutte sig den. ”

I modsætning hertil står den forståelse af literacy, som man fx kan se i mange af de tiltag, der indgik

i 'No Child Left Behind'. Her anskues literacy som en undervisbar færdighed, som det enkelte barn tilegner sig gennem individuelle aktiviteter, og som en teknisk færdighed, der primært og vigtigst af alt indøves i skolemiljøer; den kan opdeles i en række delfærdigheder, som er uafhængige af politiske eller kulturelle tilknytninger (Reyna, 2004). Det er et syn på literacy, der måske kan få nogen til at sige: "Hvis man tester et barns grundlæggende ... læsefærdigheder, og man 'underviser hen mod en test', så underviser man i ... læsning" (Bush, 2001). Dette syn på læsning tilskynder, at lærere gives eksplicit vejledning i undervisning med særligt fokus på de specifikke delelementer, der er en del af læseprocessen (Moats, 2004), ligesom det operationaliserer læseforståelsen gennem test med spørgsmål til korte tekstpassager, hvor det er umuligt ikke at svare. Prototypiske literacy-aktiviteter set fra dette synspunkt er at læse en roman, læsning som forbedrelse til en prøve eller at skrive en note til sig selv.

Selvfølgelig er beskrivelsen af de to positioner temmelig stereotyp og sat på spidsen. En hvilken som helst læseforsker vil sandsynligvis insistere på at modificere en af de to positioner, før han eller hun vil kunne tilslutte sig den. Men det er ofte de ufortyndede udlægninger, der dominerer politiske og praktiske tiltag, og som udgør grundlaget for de til tider heftige politiske kampe om, hvordan der skal undervises i læsning, og hvordan curriculum skal designes (se note 3). I den diskussion, der nu følger, vil jeg omtale det første af disse synspunkter som det holistiske og det andet som det elementorienterede, selv om andre dimensioner, der adskiller dem, også kunne have været valgt som grundlag for navngivningen af de to opfattelser.

Hvis vi nu anvender de stereotype beskrivelser som pejlemærker for den brede vifte af definitioner af literacy-begrebet, så kan vi nu fokusere på denne artikels overordnede mål. Hvilke konsekvenser har de forskellige literacy-syn for den måde, vi tænker børns literacy-evner på? Og hvilke konsekvenser

har de specifikt for den måde, vi forstår individers og grupperes forskellige evner på? Fx konsekvenserne i forhold til vores beslutninger om, hvilke tidlige forudsætninger der er vigtige for senere succes? Og konsekvenserne i forhold til identifikationen af de faktorer, som knytter sig til mindre børns literacy-udvikling, der fører til anbefalinger om, hvilke erfaringer de mindre børn bør gøre sig derhjemme, i børnehaveklasserne og i indskolingen? Og konsekvenserne for de beslutninger, vi træffer om, hvordan man skal evaluere literacy, og hvilke mål for literacy et samfund bør have?

De vigtigste tidlige literacy-færdigheder og -forudsætninger

Før mindre børn har modtaget nogen form for formel undervisning i literacy, besidder de mange evner og færdigheder, som kan ses som direkte relevante for deres literacy-udvikling. Ens beskrivelse af præcis, hvilke af disse evner, der er de afgørende forudsætninger for senere literacy, og hvilke af disse forudsætninger, forældre og pædagoger bør forsøge at fremme, afhænger naturligvis af ens opfattelser af selve literacys natur.

Der er generel konsensus om, at de tidligste relevante tegn på en begyndende literacy inkluderer evnen til at gengive alfabetet, at sætte navn på bogstaverne og skrive dem, at stave til simple ord, heriblandt at stave til ens eget navn, at genkende bogstaver og tegn i omgivelserne, at genkende bøger ud fra deres titler og håndtere bøger og andre medier på den rigtige måde (se tabel 1). Den slags evner anser flere holistiske tænkere som bevis på, at børn deltager i autentiske literacy-aktiviteter. Det kan også gælde, når børnene har kulturelle vaner, som deres forældre værdsætter (Teale & Sulzby, 1986). Holistiske tænkere vil for eksempel mene, at et barn, der sidder ved siden af sin mor og skribler på et stykke papir, mens moren er ved at skrive en indkøbsliste, fuldt ud praktiserer literacy i en familiesammenhæng, og de vil beskrive barnets

'legelæsning' af en kendt historie som et eksempel på avancerede literacy-færdigheder.

Elementorienterede tænkere vil tilskrive disse evner varierende vigtighed. Det at kunne navngive bogstaverne rigtigt og skrive ved brug af stavemåder, man husker, eller børnestavning, anses for vigtige handlinger; de reflekterer to færdigheder, der står i direkte relation til senere literacy-færdigheder, nemlig bogstavgenkendelse og fonologisk analyse (Bond & Dykstra, 1967; se Bowey, 2005, for en omfattende redegørelse). At gengive alfabetet og læse tekster i omgivelserne tillægger elementorienterede tænkere dog ikke særlig stor betydning, eftersom den slags færdigheder ikke forudsiger senere literacy-evner særligt godt. Et barns skriblerier, mens det sidder og 'hjælper' sin mor med at skrive en indkøbsseddel, vil i dette perspektiv ses som et særdeles tidligt stadie af literacy – et stadie, hvor barnet måske nok forstår, at grafiske tegn, der repræsenterer det talte sprog, har særlige træk, men hvor barnet stadig ikke har inddraget specifik viden om bogstavernes form i sin skrivning. Hvis et barn lader, som om det læser, kan det ses som tegn på, at det har mange erfaringer med bøger (Sulzby, 1985), hvilket i sig selv forudsiger gode literacy-evner, men ikke er særligt oplysende angående barnets reelle literacy-færdigheder, fordi barnet sandsynligvis bruger billeder snarere end skrift som en guide til legelæsningen.

Der findes et særligt sæt færdigheder, som elementorienterede tænkere anser for altafgørende, men som de holistiske tænkere nedtoner betydningen af, nemlig færdigheder i fonologisk analyse, der fører til fonemopmærksomhed (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989). Fonemopmærksomhed er forståelsen af, at ord er bygget op af enkeltlyde, også kaldet fonemer. Der er tale om en helt central indsigt for børn, der skal lære at læse en alfabetiseret ortografi, eftersom de grafiske symboler i et system af den art primært repræsenterer fonemer. Børn uden fonemopmærksomhed vil undre sig

over forklaringer om, hvordan vi bruger skrift til at repræsentere det talte sprog. Fonologisk opmærksomhed ses som en af de vigtigste tidligt forekommende relevante literacy-færdigheder, men den placerer sig samtidig også fjernt fra den betydningsdannelse, som holistiske tænkere har fokus på som den helt centrale literacy-aktivitet.

Holistiske tænkere kan på den anden side lægge stor vægt på vigtigheden af en række færdigheder hos førskolebørn, der er blevet 'læst godt op for', selv om disse færdigheder ud fra en overfladisk betragtning kan forekomme at have meget lidt at gøre med literacy. Den slags evner indbefatter eksempelvis anvendelsen af litterære eller formelle udtalemåder, når børnene lader, som om de læser, eller når de dikterer en tekst til en voksen (Purcell-Gates, 1988, 1991). Børn, der har let ved at lære at læse, vil med stor sandsynlighed også have andre mundtlige færdigheder af mere akademisk sproglig art, såsom at kunne give formelle definitioner og lave sammenhængende narrativer (Snow, Tabors & Dickinson, 2001; Tabors, Roach & Snow, 2001). Den slags evner afspejler børns erfaringer med at deltage i en bred vifte af kulturelle praksisser knyttet til literacy, heriblandt særlige former for sprogbrug og sproglige konventioner. Holistiske tænkere vil anse det at kunne lytte til højtlesning af bøger, at recitere religiøse tekster eller at pege på ordet salat, mens man er i gang med at vælge en burger på menuavlen hos McDonald's, for vigtige tegn på begyndende literacy.

Faktorer, der knytter sig til literacy-færdigheder

Tidligt frembrydende evner er, som antydnet ovenfor, begrebsligt knyttet til literacy, men ikke alle evner er lige vigtige i forhold til at forudsige senere literacy-resultater. Metaanalyser af langtidsstudier af literacy-udvikling (Scarborough, 1998) viser tydeligt, at visse af de tidligt frembrydende færdigheder er særligt troværdige prædiktorer for senere resultater, hvorimod andre færdigheder, der umid-

delbart synes at være lige så relevante for literacy, simpelthen ikke viser samme sikre korrelationer.

Tidligt frembrydende evner er, som antydnet ovenfor, begrebsligt knyttet til literacy, men ikke alle evner er lige vigtige i forhold til at forudsige senere literacy-resultater. ”

At visse færdigheder korrelerer med senere literacy-resultater, betyder naturligvis ikke, at disse færdigheder nødvendigvis er af afgørende betydning for senere literacy-færdigheder. Lad os tage bogstavkendskab som eksempel. Der er en korrelation på over 0,60 mellem fireårige børns evne til at sige bogstavens navne og de resultater, børnene scorer i læsetests i 2. klasse. Men betyder det så, at det at kunne sige bogstavens navne er altafgørende for læsningen? Selvfølgelig ikke. I Rusland, hvor niveauet af literacy-færdigheder generelt er højt, forventes det ikke af mindre børn, at de lærer at gengive alfabetet. I Nordeuropa (hvor børn generelt lærer at læse ganske godt) undgår man at undervise børn i bogstavernes navne grundet en teori om, at selve navnene vil gribe forstyrrende ind i forhold til den fonologiske værdi, bogstavet repræsenterer. Bogstavernes navne er typisk hele stavelser – bogstavet B udtales *be*, bogstavet F udtales *æf* og så videre. Den slags korrespondenser kan hjælpe børn med at se forbindelser mellem bogstav og lyd, når udtalen af det enkelte bogstav tilfældigvis er homofont med en del af ordet. For eksempel har børn lettere ved at identificere forlyden i *bede* end i *båd* og udlyden i ordet *chef* end i *vuf* (Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1996). Hvis børn udelukkende benyttede strategien med at udtale bogstavernes

navne og altså forsøgte at læse ved hjælp af bogstavnavnenes udtale i stedet for at benytte bogstavernes lydige værdi, ville det imidlertid skabe store problemer. Se fx, hvordan García Márquez (2003) mindes sine første teorier om ortografi: "Jeg havde svært ved at lære at læse. For mig virkede det ikke logisk, at bogstavet *m* skulle udtales *eme*, og hvis det så blev efterfulgt af en vokal, forventedes man at sige *ma*, ikke *emea*. Jeg kunne ikke finde ud af at læse på den måde" (p. 112).

Et kendskab til bogstavernes navne kan også bidrage direkte til børns læsefærdigheder ved at hjælpe dem med at skelne bogstaverne fra hinanden og huske dem. På den anden side kan kendskabet til bogstavets navne også blot afspejle, at børnenes mange erfaringer med tekst og læsning af bøger kan have dannet grundlag for, at de har lært sig mange af de ting, som hjælper dem med at læse. Så måske fungerer kendskabet til bogstavets navne blot som 'stedfortræder' for andre former for læring, der hver for sig er kausalt forbundet med bedre læsefærdigheder.

Ordkendskab er en af de mest sikre prædiktorer for gode resultater inden for literacy, som kan måles i den tidlige barndom. Når børn i deres talesprog har et omfattende ordkendskab, er der kun meget lille sandsynlighed for, at de får vanskeligt ved at læse – et forskningsresultat, der især er vigtigt i lyset af de kolossale forskelle i ordkendskab, som eksisterer mellem forskellige socialklasser (Hart & Risley, 1995). Forholdet mellem ordkendskab og en succesrig læseforståelse er let at forstå – det er indlysende, at det er vanskeligt at forstå en tekst, der indeholder mange ord, man ikke kender. Ifølge nogle studier er korrelationen mellem ordkendskab og overordnet forståelse selv hos elever i 2. klasse endnu stærkere end korrelationen mellem deres ordkendskab og ordlæsning (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004), men i andre undersøgelser (Snow, Tabors, Nicholson & Kurland, 1995) er relationen mellem ordkendskab og ordgenkendelse

dog også ganske stærk. Også her er det vanskeligt at afgøre, hvorvidt elever med stort ordkendskab i 1. klasse har bedre literacy-kompetencer, blot fordi de kommer fra hjem og institutioner, hvor der har været mere stimulerende miljøer i forhold til deres sprog- og literacy-udvikling, eller om deres større ordkendskab har direkte indflydelse på, hvor let det er for dem at lære at læse. Walley (1993) og Goswami (2001) ville argumentere for det sidste, idet de eksempelvis mener, at børns fonologiske opmærksomhed direkte styrkes af et større ordkendskab, eftersom det giver mulighed for mere præcise sammenligninger af de lyde, der adskiller minimale serier af ord, fx *sine*, *hvine*, *Tine*, men også serier af ord, der har færre fonologiske fællestræk, fx *vibe*, *Line*, *heale* eller *Kina*, *stigen*, *smilte*.

Den fonologiske opmærksomhed hos elever i børnehaveklasse og 1. klasse har vist sig at have en lige så stærk relation til literacy-resultater som ordkendskab (National Research Council, 1998). Forklaringen synes at være ganske åbenlys. Tidlige læsere står over for den opgave, at de i første omgang skal finde ud af, at bogstaverne repræsenterer lyde, og derefter hvilke bogstaver der repræsenterer hvilke lyde. Denne opgave forudsætter, at børnene har en vis fornemmelse af, hvad sproglyde er – på trods af, at de lyde, der systematisk kan knyttes til bogstaverne, er abstrakte størrelser og ofte både svære at udtale og vanskelige at forstå. Dette bevirker en forskel mellem alfabetiske skriftsystemer som engelsk og stavelsesskrifter som fx japansk hiragana, hvor skrifttegnene repræsenterer større enheder, /ha/, /no/ eller /tju/, som er mere stabile og tilgængelige enheder i sprogbrugerens hoved end enkeltfonemer, fx /h/ + /a/ eller /n/ + /o/. Opmærksomhed på fonemniveau lægger beslag på større mentale ressourcer hos sprogbrugeren. Erkendelsen af, at /b/ repræsenterer et og samme fonem i *by*, *aben* og *klip*, på trods af de akustiske og artikulatoriske forskelle, der findes mellem de tre [b]-lyde på grund af variationer i konteksten, er en forudsætning for at tilegne sig en forståelse af

alfabetiske skriftsystemer. Det vil sige, at hvad enten børn lærer forholdet mellem bogstav og lyd via eksplicit undervisning i bogstavernes lyde ('Her er bogstavet M, det udtales med en /m/-lyd, og vi hører det i begyndelsen af ord som *male*, *Mona*, *mur*, *mand* og *mælk*') eller via undervisning, der i højere grad fokuserer på betydning ('Lad os nu læse lidt sammen. Denne her bog handler om, at *Monas mand maler muren med maling.*'), så vil en forståelse af fonemer som enkeltdele, der kan skelnes fra andre, sandsynligvis hjælpe. At den fonetiske opmærksomhed er til gavn for børn, der modtager den første undervisning i literacy, har ført til krav om, at der generelt skal undervises i fonologisk opmærksomhed, og at den fonologiske opmærksomhed skal vægtes højt i de allerførste læreplaner og læseplaner (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Desværre har det i nogle tilfælde ført til en ide om, at den fonologiske opmærksomhed skulle være et mål i sig selv i stedet for blot at være et springbræt til en bedre literacy-læring. Der er ikke videnskabelige beviser for, at børn efter 2. klasse har brug for eller drager fordel af, at fonologisk opmærksomhed indgår i læseplaner; der er derimod forskningsmæssigt belæg for, at det er tilstrækkeligt med ca. 20 timers eksplicit fokus på fonologisk opmærksomhed for at skabe den ønskede effekt hos så godt som alle børn (Ehri, Nunes, Willows, Valeska Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001); og der er også evidens for, at støtte af børns skrivning med børnestavning eller tilnærmet stavning er en lige så effektiv måde at skabe fonologisk opmærksomhed på, som hvis man gør den til en eksplicit del af læseplanen (Watt, 2001).

Et slående og frustrerende faktum vedrørende literacy-udvikling er, at der for specielle større grupper af børns vedkommende er langt mindre sandsynlighed for, at den forløber problemfrit. Næppe overraskende kan fx mental udviklingshæmning, hørevanskeligheder, sproglige vanskeligheder og dysleksi være årsager til øget risiko for litera-

cy-vanskeligheder. Disse individuelle risikofaktorer bør imødegås gennem øget opmærksomhed på både kvaliteten og intensiteten af literacy-undervisningen.

Et slående og frustrerende faktum vedrørende literacy-udvikling er, at der for specielle større grupper af børns vedkommende er langt mindre sandsynlighed for, at den forløber problemfrit. ”

Andre risikofaktorer kan være af social art som fx fattigdom, at det sprog, der tales i skolen, ikke er ens modersmål, eller at man er en del af en etnisk eller racemæssig minoritetsgruppe (National Research Council, 1998). Der er ekstremt stor forskel på, hvordan henholdsvis holistiske og elementorienterede tænkere forklarer disse gruppers øgede risiko for literacy-vanskeligheder. Holistiske tænkere henviser til politiske faktorer, idet de argumenterer for, at disse gruppers øgede risiko for literacy-vanskeligheder afspejler en uretfærdig fordeling af ressourcer (kost, sundhed, gode boligforhold, bøger, forberedte undervisere, ordentligt udstyret skolebygninger), eller at den skyldes, at disse samfundsgrupper tillægger literacy-kompetencer en mindre værdi, fordi de ikke forventer at få adgang til magt, selv om de klarer sig godt i skolen. Derfor argumenterer de også for, at hvis man skal forbedre resultaterne for alle, så kræves der en gentænkning af magtforholdene i hele samfundet. Læseinterventioner, der fokuserer på endnu mere struktureret undervisning, afvises af holistiske tænkere som irrelevant eller endda som en del af en

politisk tankegang, der forsøger at forhindre radikale sociale forandringer (Gee, 1999, 2000).

Elementorienterede tænkere vil derimod påpege, at børn, der vokser op i samfundsgrupper med øget risiko for læsevanskeligheder, ikke har så veludviklede færdigheder på nøgleområder som forståelse af tekstfunktioner, bogstavgenkendelse, manipulation med fonemer, kendskab til skriftsproget eller et omfattende ordkendskab. Ifølge disse tænkere er det forskellene inden for disse områder, der skaber den øgede risiko for literacy-vanskeligheder. Derfor argumenterer de også for, at man snarere end tiltag, der kan rette op på sociale uretfærdigheder (som de ganske vist godt kan medgive kan være årsag til forskellene i kompetencer), bør intervenere på de områder, hvor manglerne viser sig: Undervis i bogstavernes navne, fonologisk opmærksomhed og ordkendskab, og sørg for at give børnene erfaringer med tekster.

Det er tydeligt, at ingen af de ekstreme opfattelser, der er blevet fremlagt tidligere i denne artikel, kan forsvares fuldt ud, men derfor kan begge opfattelser jo godt bidrage med nyttige påstande. ”

At nå frem til en literacy-opfattelse, der kan bruges af pædagoger og lærere

Findes der en rigtig forståelse af literacy? Det er tydeligt, at ingen af de ekstreme opfattelser, der er blevet fremlagt tidligere i denne artikel, kan forsvares fuldt ud, men derfor kan begge opfattel-

ser jo godt bidrage med nyttige påstande. Begge synspunkter rummer hver for sig indsigter, der kan fungere som vejledning under udformningen af det bedst mulige miljø til understøttelse af mindre børns literacy-udvikling. Lad os derfor igen rette blikket mod det, der adskiller de to positioner, så vi kan nå frem til, hvordan de hver især kan bidrage til bedre literacy-praksis med små børn.

Elementorienteret versus holistisk

Der er betydelig forskningsmæssig evidens for, at flere forskellige færdighedsdomæner er forbundet med literacy-færdigheder. Med andre ord: Børn kan støde ind i vanskeligheder med at lære at læse på grund af manglende bogstavgenkendelse, fonologisk opmærksomhed, automatiseret ordlæsning eller ordkendskab – det er der evidens for, overensstemmende med det elementorienterede syn. Men det er også klart, at essensen i literacy ikke bare er at mestre forskellige delelementer, men den centrale proces at kunne skabe meningsfuld betydning. Det er ligeledes rigtigt, at undervisning ikke bør fokusere på delkomponenterne uden at knytte dem til det væsentligste formål, som er forståelse. Og det har også solid basis i virkeligheden, at de børn, som har størst risiko for literacy-vanskeligheder, også er de børn, der oftest modtager en form for undervisning, der fokuserer på skriftens delkomponenter uden at vægte meningsfuldhed.

Når man udformer undervisningsforløb for små børn, er det helt centralt at udvælge de elementer, der skal være fokus på. Hvis en masse tid og opmærksomhed rettes mod elementer med et snævert fokus (bogstavgenkendelse, fonemopmærksomhed), kan det underminere opmærksomheden på elementer, hvis fokus er mere omfattende (ordkendskab, udvidet diskurs, viden om verden), og som i sidste instans har større betydning for de forskellige læseresultater. På den måde vil både de elementorienterede og de holistiske tænkere bakke kraftigt op om brugen af aktiviteter i institutioner, som fremmer

et aktivt engagement gennem meningsfyldt arbejde med tekster, for eksempel højtlesning af bøger og efterfølgende samtaler om dem, indlejring af læse- og skriveaktiviteter i sprogligt mættede lege og spil og i at tilskynde børnene til at bruge blandingsformer af tegninger og opdagende skrivning med henblik på at udtrykke sig.

Individuel versus social

Selv om literacy for den gode læser i sidste instans er en selvstændig aktivitet, der har konsekvenser for den psykologiske processering og udviklingen af hjernen, så anser mange det for en social aktivitet, og social støtte er altafgørende for en optimal udvikling.

Børn fra lavindkomstfamilier med et lavt uddannelsesniveau har stor sandsynlighed for at opleve vanskeligheder med at lære at læse. ”

Tænk blot på de allestedsnærværende læseklubber og på, hvor stor en rolle det sociale samvær spiller i forbindelse med den store popularitet, bøgerne om Harry Potter har opnået, og hvor motiverende det er at læse med henblik på at diskutere et emne med andre. Børn fra veluddannede, velhavende familier kan udmærket have vanskeligt ved at lære at læse, og når det forekommer, afspejler det som regel et specifikt indlæringsproblem – med neurologiske eller psykologiske årsager. Børn fra lavindkomstfamilier med et lavt uddannelsesniveau har stor sandsynlighed for at opleve vanskeligheder med at lære at læse, og grundene hertil kan tydeligt spores tilbage til sociale og ideologiske forhold – til en manglende vilje til at investere de penge og den nødvendige ekspertise, der er brug

for, i børnenes læring. Det er imidlertid også muligt at fremme literacy-færdigheder hos børn af forældre med lav socioøkonomisk status, og den bedste måde at gøre det på er ved at tilbyde fremragende, velstruktureret og literacy-rig praksis i børnehaven og god, struktureret, direkte undervisning i de første skoleår. Børn, der kommer fra hjem, hvor de har få literacy-erfaringer, kan i særlig grad have gavn af at deltage i aktiviteter i børnehaven, hvor aktiviteter med bøger tillægges værdi som social aktivitet og ikke bare som decideret undervisning.

Undervisning versus naturlig læring

En lille procentdel af børn lærer simpelthen at læse et godt stykke tid før skolealderen uden at have modtaget direkte undervisning (Davidson & Snow, 1995). For den slags børn, der vokser op i meget literacy-stærke familier, er læsning reelt et produkt af en naturlig udvikling. De fleste børn har dog brug for en eller anden form for hjælp til at finde ud af, hvordan læsning fungerer, og det anslås (National Research Council, 1998), at der er flere børn, der ikke lærer at læse på grund af utilstrækkelig undervisning, end der er børn, der lærer at læse af sig selv uden forudgående undervisning. For de fleste børn gælder det, at deres literacy-færdigheder reorganiseres flere gange i løbet af deres udvikling, og børns literacy-viden ændres kvalitativt, fra de skribler og legelæser, til de børnestaver med enkeltbogstaver og genkender enkelte ord, til de skriver med mere udviklede former for børnestavning og afkoder almindelige ord uden besvær, til de læser og skriver flydende. Det er ekstremt vigtigt, at pædagoger i børnehaven og i børnehaveklassen samt lærere i indskoling forstår disse kvalitative forandringer i literacy-færdigheder, hvis de på en optimal, differentieret måde skal kunne støtte og undervise børn.

Funktionel/teknisk versus transformationel/kulturel

Literacy-færdigheder er en vigtig prædiktor for be-

skæftigelsesmuligheder senere i livet, og der er en stærk sammenhæng mellem ens literacy-færdigheder og størrelsen af ens senere indkomst (Murnane & Levy, 2004). Dette er et eksempel på disse færdigheders funktionalitet. Samtidig kan det at lære at læse forandre liv. Dette gælder særligt for de mennesker, som har måttet lide under de konsekvenser, det er at være analfabet i et samfund, der i høj grad er præget af skrivning og læsning (Jacobson, 2004). Heri er de to opfattelser af literacy lige korrekte. Det er klart, at literacy både forudsætter tekniske, tekstrelaterede færdigheder og en evne til at lære, til at skrive og til at tale på nye måder. Et overdrevet fokus på de tekniske aspekter ved literacy kan i børns læringsmiljøer være med til at forringe deres adgang til sprog og deres viden om verden. Det er i særlig grad en risiko for børn, hvis hjem kun i begrænset omfang tilbyder sprog- og literacystimulering.

Enkeltstående/kohærent versus mangfoldig/varieret

Selv om forskellige læseopgaver forudsætter forskellige færdigheder og tilgange, så kræver alle opgaverne et fælles sæt nøglefærdigheder – at børnene kan genkende bogstaverne, at de kan omsætte skriftlig information til fonologisk information, og at de kan få fat i ords leksikalske betydning. Man kan derfor forsvare både den ene og den anden position, hvad enten man vælger at fokusere på den afkodning, der er en forudsætning for at bruge tekster aktivt, eller på den betydningskabende aktivitet, man gennemfører med teksten.

Fokus på skolen versus fokus på hjemmet og samfundet

For mange børn er skolen det primære sted, hvor de oplever udbytterige møder med literacy. For andre børn er de literacy-aktiviteter, som de indgår i uden for skolen, mere interessante, mere udfordrende og mere motiverende. At der eksisterer

righoldige muligheder for at indgå i literacy uden for skolen, bør udnyttes til at understøtte læringen i skolen, men de børn, hvis læsning og skrivning mestendels finder sted i skolen, har særligt behov for opmærksomhed og støtte.

Det er dog også vigtigt at påpege, at nogle af de giftigste uenigheder, der dominerede læseforskningen tidligere, ikke længere er aktuelle, efter at evidens er blevet trukket med ind i diskussionen. ”

Konklusion

Jeg har benyttet de største uenigheder inden for forskningen i den tidlige udvikling af literacy som forståelsesramme, fordi det er vanskeligt at forstå den diskurs, der eksisterer omkring læseforskning, uden en opmærksomhed på disse uenigheder. Det er dog også vigtigt at påpege, at nogle af de giftigste uenigheder, der tidligere dominerede debatten om læseforskning, ikke længere er aktuelle, efter at evidens er blevet trukket med ind i diskussionen. Således er eksempelvis diskussionen om, hvorvidt læsning er en top-down eller bottom-up proces, blevet bilagt, efter at man har undersøgt trænedes læseseres øjenbevægelser og påvist, at de stiller skarpt på de fleste af de bogstaver, der optræder på en side (se Snow & Juel, 2005). På samme måde kan man forestille sig, at mange af de uenigheder, der er omtalt her i artiklen, også kan blive løst af de fremskridt, der finder sted inden for forskningen i, hvilke tidlige interventioner der er mest effektive over for læsevanskeligheder, og i hvorvidt det over

for andetsprogslever eller børn, der vokser op i fattigdom, er mest effektivt at fokusere på kode eller sprog i den tidlige literacy-undervisning.

Efter du har læst artiklen kan du gøre følgende:

- ▶ Forhold dig igen til relevansen af artiklen i forhold til dit studie eller din profession.
- ▶ Opsummer de vigtigste pointer i artiklen med dine egne ord.
- ▶ Se videoen nedenfor med Anders Skriver Jensen, og sammenlign din forståelse af artiklen med hans forståelse:



- ▶ Læs to kommentarer til artiklen, skrevet af Stine Fuglsang Engmose og Anders Skriver Jensen, og sammenlign de to perspektiver på Snows artikel med din forståelse af artiklen. Find kommentarerne på literacy.dk

Noter

1. 'No Child Left Behind' er en amerikansk uddannelsesreform, der blev vedtaget i 2001, og som blandt andet indeholdt krav til målsætning i arbejdet med literacy (o.a).
2. Selv valget af de evner, der fokuseres på i en tabel som denne, udgør en teoretisk stillingtagen til et specifikt literacy-syn. Jeg har derfor forsøgt i dette afsnit at inddrage en ganske bred vifte af relativt ukontroversielle færdigheder i diskussionen.
3. Måske er den bedste måde, hvorpå man kan lære om disse skarpt optrukne opfattelser, at læse de to lejres karakteristikker af hinanden.

Tabel 1

Eksempler på tidligt erhvervede færdigheder i literacy inden for fem forskellige domæner

Domæne	Fødsel-3 år	3-4 år	Børnehave	1. klasse	2. klasse	3. klasse
Literacy-begreber	Genkender visse bøger på omslag	Skelner tekst fra billeder i bøger	Kender til forskellige dele af bøger og deres funktioner	Forstår forskellige mellem genrer, monitorerer egen forståelse	Forstår og anvender mange skriftlige konventioner (tegnsetning, store bogstaver)	Forstår og anvender skriftkonventioner, bruger indholdsfortegnelser, ordbøger og leksika
Fonologisk opmærksomhed	Nyder rim og nonsens-ord	Er opmærksom på ords begyndelseslyde og rim i ord	Kan identificere og frembringe lydaserede ligheder i forlyde og rim	Kan sammensætte og segmentere fonemer i de fleste enstavelsesord	Skelner mellem regelmæssige og uregelmæssige stavemåder, kan benytte lydmønstre i skrivning	Skelner mellem regelmæssige og uregelmæssige stavemåder, mellem højfrekvente og lavfrekvente udtaler af stavemønstre
Skriftkendskab	Kan eventuelt benævne enkelte bogstaver og tal	Kender +/- 10 bogstaver, heriblandt dem i deres eget navn	Kender alle store og små bogstaver	Kender samtlige bogstaver og magter en vis variation af skrifttyper	Begynder at bruge og læse skråskrift eller sammenbundet skrift, forstår simple kort, diagrammer og grafer	Bruger og læser stadigt mere komplekse kort, diagrammer og grafer

Domæne	Fødsel-3 år	3-4 år	Børnehave	1. klasse	2. klasse	3. klasse
Læsning	Sætter ord på genstande i bøger	Genkender visse ord, fx STOP eller McDonald's	Læser nogle ord ved at se dem, læser velkendte tekststykker ved at benytte skrift og billeder	Har et læseordforråd på 300-500, kan læse simple tekster flydende	Forstår både fiktion og nonfiktion på et niveau svarende til alderstrinnet, læser selvstændigt og med motivation	Kan opsummere både fiktion og nonfiktion på et niveau svarende til alderstrinnet, læser selvstændigt og med motivation, kan skelne fakta fra holdning
Skrivning	Frembringer bogstav-lignende former og skriblerier	'Skriver' lister, takkesedler osv. som en del af en leg	Bruger børnestavning og staver enkelte ord korrekt	Bruger en kombination af børnestavning og konventionelle stavemåder til at skrive selvstændigt	Skriver i flere forskellige genrer, reviderer egne skriftlige arbejder med henblik på stavning og udformning og for at meddele sig til modtagerne og svare dem	Frembringer flere forskellige teksttyper og er opmærksom på det skrevnes kvalitet og tekstens struktur, reviderer selv teksten

Kilde: Bearbejdet efter National Research Council (1998)

Litteratur

Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London/New York: Routledge.

Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (red.) (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London/New York: Routledge.

Bond, G. L. & Dykstra, R. (1967). The cooperative reasearch program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 5-42.

Bowey, J. (2005). Predictors of individual differences in learning to read. In M. Snowling & C. Hulme (red.), *The Science of reading: A handbook* (pp. 155-172). Oxford: Blackwell.

Bush, G. W. (2001). Tale til Kongressen (Message to Congress (Budget outline)). Washington, DC. 27. februar.

Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic Awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313-321.

Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2. udgave). Fort Worth TX: Harcourt Brace College Publishers.

Davidson, R. G. & Snow, C. E. (1995). The linguistic environment of early readers. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 5-21.

Ehri, L.C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Valeska Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.

García Márquez, G. (2003). *Vivir para contarla*. New York: Vintage Books.

Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London/Bristol, PA: Taylor & Francis.

Gee, J. P. (1999). Reading and the new literacy studies: Reframing the National Academy of Sciences' report on reading. *Journal of Literacy Research*, 31, 355-374.

Gee, J. P. (2000). The limits of reframing: A response to Professor Snow. *Journal of Literacy Research*, 32, 121-128.

Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (red.), *Handbook of early literacy research* (pp. 111-125). New York: Guilford Press.

Hart, B & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Jacobson, E. (2004). *Community building in Japanese adult basic education*. Uudgivet disputats, Harvard Graduate School of Education.

Moats, L. (2004). Science language, and imagination in the professional development of teachers. In P. McCardle & V. Chhabra (red.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 269-287). Baltimore: Paul H. Brookes.

Murnane, R. & Levy, F. (2004). *The new division of labor: How computers are creating the next job market*. Princeton: Princeton University Press.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Development Psychology*, 40, 665-681.

National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: US Government Printing Office.

National Research Council (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Purcell-Gates, V. (1991). Ability of well-read-to kindergartners to decontextualize/recontextualize experience into a written-narrative register. *Language and Education: An International Journal*, 5, 177-188.

Purcell-Gates, V. (1988). Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders. *Research in the Teaching of English*, 22, 128-160.

Reyna, V. (2004). Why scientific research? The importance of evidence in changing educational practice. In P. McCardle & V. Chhabra (red.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 47-58). Baltimore: Paul H. Brookes.

Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (red.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (77-121). Timonium, MD: York Press.

Snow, C. E. & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling & C. Hulme (red.), *The science of reading: A handbook* (501-520). Oxford: Blackwell.

Snow, C. E., Tabors, P. O. & Dickinson, D. K. (2001). Language development in the preschool years. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (red.), *Beginning literacy with language* (pp. 1-25). Baltimore: Paul H. Brookes.

Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. & Kurland, B. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergartners and first grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37-48.

Stanovich, K. & West, R. (1994). Reply to Taylor. *Reading Research Quarterly*, 29, 290-291.

Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London/New York: Longman.

Street, B. V. (1999). Literacy and social change: The significance of social context in the development of literacy programmes. In D. A. Wagner (red.), *The future of literacy in a changing world* (rev. udg., pp. 55-72). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Street, B. V. (2001). Literacy empowerment in developing societies. In L. Verhoeven & C. Snow (red.), *Literacy and motivation* (pp. 291-300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.

Tabors, P. O., Roach K. A & Snow, C. E. (2001). Home language and literacy environment final results. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (red.), *Beginning literacy with language* (pp. 111-138). Baltimore: Paul H. Brookes.

Taylor, D. (1994). The trivial pursuit of reading psychology in the "real world": A response to West, Stanovich, and Mitchell. *Reading Research Quarterly*, 29, 276-288.

Teale, W. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Treiman, R., Tincoff, R. & Richmond-Welty, D. (1996). Letter names help children to connect print and speech. *Development Psychology*, 32, 505-514.

Walley, A. (1993). The role of vocabulary development in children's spoken word recognition and segmentation abilities. *Developmental Psychology*, 32, 505-514.

Watt, H. C. (2001). *Writing in kindergarten teaches phonological awareness and spelling*. Udgivet disputats, Harvard Graduate School of Education.