

Kronik bragt i Jyllands-Posten den 10 september 2016

Pædagogik ude af pagt med tiden

Af Kjeld Kjertmann. Ph.d. og tidligere lektor i dansk sprog og læsning ved DPU

Når hver sjette elev i folkeskolen i dag ikke får lært at læse og skrive tilfredsstillende, skyldes det den ministerielt anviste læsepædagogik, som hverken er tilpasset det moderne skriftsamfund, det enkelte barn eller skriftens visuelle væsen. Hvor man næppe ville finde det hensigtsmæssigt at skulle bygge en moderne bro af stål og cement ud fra de samme beregninger som til opførelsen af en vikingetidsbro af træ, er det ikke desto mindre præcis det vi gør med den nuværende sprogpædagogik i dagtilbud og indskoling. Den er konstrueret ud fra en bestemt 'læseformel', som bygger på en bestemt læseindlæringsteori, lydmetoden, der igen bygger på en to tusinde år gammel alfabetisk skrift uden adskillelse mellem ordene.

Skribtbilledet i det antikke Rom så sådan ud:

SCRIPTURACONTINUAOVILLEGIVEOSMIGRÆNEATSEPÅILÆNGERETIDDENGANGMÅTTELÆSERNEHJÆLPEHIN
ANDENVEDATMUMLEOGLYTTETILHINANDENFORATFORSTÅINDHOLDET

Eftersom denne sammenhængende skrift kun havde én kode, bogstav-lydkoden, var der ikke andre muligheder for at afæske bogstavrækken dens budskab end at sætte enkeltbogstavernes lyde sammen til stavelser og stavelserne sammen til genkendelige taleord. Og når disse ord så, et for et, omsider var forstået, skulle de indpasses i den forudgående sproglige sammenhæng, hvilket stillede store krav til korttidshukommelsen, fordi opmærksomheden i mellemtiden havde været rettet mod en lydlig afkodning af de næste bogstaver. Forekommer dette vanskelige og langsommelige arbejde velbekendt? Så har læseren nok hørt det, når børn i skolestarten lærer at læse efter lydmetoden otte hundrede år efter, at mellemrum mellem ordene ellers var blevet gennemført i Europa for at gøre det lettere at læse.

Det man med nutidens fortsatte brug af lydmetoden fuldstændig overser, er, at den separate skrift med ordmellemrum har fået tilføjet en helt ny kode i forhold til antikkens sammenhængende skrift, og at denne nye kode giver andre muligheder for en meningsfuld indgang til skriften end blot bogstav-lydstrategien. Hvor bogstaver repræsenterer lyde i den talte version af teksten og derved udgør en udtalekode i forholdet mellem skrift og tale, repræsenterer skriftens ord de leksikalske og grammatiske betydningsenheder i sproget og udgør derved en betydningskode. Så nutidens orddelte skrift har både en betydningskode (skriftord-betydning) og en udtalekode (bogstav-lyd).

Begge koder er vigtige. Man kan ikke i læsestarten nedprioritere eller ignorere den ene til fordel for den anden, uden at det vil få negative følger for barnets fremtidige læsning. Men det er lige præcis det man gør i de ministerielt fastlagte sprogforløb og sprogtest. Her lægges der ensidigt vægt på bogstav-lydkoden og på høresansen med fokus på enkeltlyde og enkeltbogstaver. Hermed har man valgt en lyd-for-lyd tilgang til et sprog for øjet, hvis eksistensberettigelse ellers er, at det er visuelt og betydningsbærende. Ikke indlysende logisk.

Mange forældre, pædagoger og lærere føler sig da også utrygge ved de ministerielt fastsatte bogstavtests og indlæringsforløb og ville hellere lade sprogstimulering og skriftsprog indgå som en naturlig del af det sproglig-sociale samvær med børnene. Værre er det, når børnene reagerer negativt på den kunstige indlæring af enkeltbogstavets navne og lyde, løsrevet fra enhver form for normal sprogbrug og naturlig anvendelse af skriften. På talesprogsområdet ville bogstavtræningen svare til, at indvandrere skulle

begynde deres danskundervisning med at lære de vokaliske og konsonantiske lyde og så først efter en bestået lydtest kunne begynde på den egentlige danskundervisning. Det kan enhver vist se det skøre i.

I det internationale læseforskersamfund er der en dyb kløft mellem dem, der som jeg, mener, at 'talesprog og skriftsprog læres bedst ved at blive brugt meningsfuldt og med et formål sammen med andre mennesker, frem for ved øvelser, træning og tests', og så dem der mener, at 'indlæring af skriftsprog er unaturligt for mennesket og i modsætning til taleindlæring kræver en forudgående opmærksomhed mod talesprogets enkeltlyde, som kun kan opnås ved undervisning og træning.'

I Danmark er det forskere ved Center for Børnesprog, Aarhus Universitet, med professor Dorthe Bleses i spidsen, og forskere ved Center for Læseforskning, Københavns Universitet Amager, med professor Carsten Elbro i spidsen, der rådgiver undervisningsministeriet i spørgsmål om sprog og læsning. De pågældende danske læseforskere har som deres teoretiske udgangspunkt og forbillede valgt den amerikanske forskningskomite, National Research Council, som anbefaler lydmetoden. Og det kan så undre, ikke mindst på baggrund af de utilfredsstillende læseresultater i amerikanske skoler

Ved at fokusere på udtalekoden før betydningskoden har man frataget barnet muligheden for i sit første møde med skriften at opleve dens mange muligheder for at blive brugt som et visuelt og meningsfuldt sprog og så ud fra de personligt valgte skriftord, foræret af de voksne, sammen med dem finde ind til udtalekodens elementer, bogstaver og bogstavgrupper. En sådan vej fra betydningskode til udtalekode er fra starten meningsfuld for barnet. Mens vejen fra udtalekode til betydningskode er helt uden mening, fordi bogstaver og lyde ikke i sig selv kan have et betydningsindhold. Ligesom brint og ilt ikke kan slukke en brand, men ikke desto mindre indgår som de nødvendige elementer i et vandmolekyle, har bogstaver og lyde hver for sig ikke sprogets egenskaber, men udgør ikke desto mindre de nødvendige elementer i 'sprog-molekylerne', de skrevne eller talte ord.

En typisk lydøvelse i indskolingen er: 'Hvad bliver der tilbage, hvis du fjerner den første lyd i 'mål'?' Øvelsen skal optræne evnen til, alene ved hjælp af høresansen, at identificere den lyd, der skal fjernes, og så udtale det ændrede ord. Voksne vil ikke kunne sætte sig ind i, hvordan den opgave føles af barnet. For vi går alle rundt med et skriftligt billede af sproget, som vi ikke kan abstrahere fra. Pædagogen, der stiller barnet den foreslåede opgave, vil med garanti selv have en tydelig bogstavække på nethinden: m-å-l. Men barnet derimod, har kun sin høresans at gå efter og et usynligt ord, som oven i købet forsvinder ud i den blå luft straks efter udtalen.

Hvis vi nu i stedet havde givet barnet de samme vilkår, som den voksne med sin skriftsprogserfaring har, ville forløbet se helt anderledes ud: Peter på fem år er en ivrig fodboldspiller på lilleputholdet, med far på sidelinjen hver søndag. Fra Peter var lille, har far og mor skrevet ord for ham, som han var optaget af, og her selvfølgelig også ordkortet 'mål'. Peter synes det er sjovt, når han dækker dele af et ordkort og så får den voksne til at læse, hvad der nu står. Som når han dækker m'et i 'mål' og hører sin far sige /ål/ og samtidig ser skriftbilledet 'ål'. Se, dét er lydlære på den sjove måde, styret af barnet og støttet af skriften og den voksne.

Med sådanne samtaler om skrevne ord, jævnlig voksenoplæsning af spændende bøger, hvor Peter kigger med i teksten, kommenterer og spørger, og en daglig brug af iPad'en vil Peter ved skolestarten for længst være blevet fortrolig med bogstavernes navne og lyde og formentlig godt i gang med selv at læse og skrive. Og hvis alle voksne, der dagligt omgås børn, på samme måde ville invitere dem ind i 'læseklubben', kunne vi få erstattet den anakronistiske samlebandslæsestart i 1. klasse med en læsestart, der var i bedre samklang med tiden og det enkelte barn.

Ved at gå fra en politikerstyret masseundervisning i indskolingen til en skriftsprogsopdragelse, hvor alle børn fra de er små, bliver lempeligt inddraget i hverdagens brug af skriftsprog i familie og dagtilbud, vil læsestarten blive en lystbetonet opdagelsesrejse ind i skriftsprogets verden, hvor barnet får sat 'skrift på sit liv' af generøse voksne. En sådan børnevenlig og fremtidsrettet indføring i skriftsamfundet kan man læse om i *Skrive- og læsekultur for børn*, udgivet af Linea Bjerrum Nielsen på forlaget DreamLitt.