

SPRÅK- OG LESESTIMULERING I HJEM, BARNEHAGE OG SKOLE. STØTTETILTAK PÅ BAKGRUNN AV FORSKNING.

Publisert i Psyke & Logos, 2018, 39, 27-44. Lett revidert, 2026.

Jørgen Frost (oversatt av Vigdis Lothe Waaler)

Oppsummering

I denne teksten drøfter vi hvordan man kan skape best mulig sammenheng mellom hjem og skole. Målet er å sikre et minimum av kongruens mellom hjem og institusjon slik at barn ikke opplever så store forskjeller at det påvirker deres trivsel og trygghet. Vi vil også presentere forskning som har vist vei for hvordan språkstimuleringen i hjem, barnehage og skole kan samordnes til beste for barnas utvikling. Samordningen gjelder for både tale- og skriftspråket. Det advares mot den økende testtradisjonen i skolen, som innebærer at det f.eks. kan oppstå en sterk endring ved overgangen til skolen. Videre viser artikkelen hvordan man kan legge til rette for en individualisert leseopplæring helt fra 1. klasse og til mellomtrinnet. Anbefalingene fokuserer på både det å lære å skrive og lese, å automatisere lesingen og dessuten aktivt arbeid med skriving og leseforståelse.

1. Innledende perspektiv: Samordnet kultur mellom hjem, barnehage og skole for best mulig læring

I alle familier eksisterer en kulturell virkelighet som fellesnevner for de livsomstendigheter man lever under. Virkeligheten kan defineres ut ifra livssyn, holdninger, forventninger og ressurser. Den oppveksten et barn får, avspeiler den kulturelle virkeligheten som barnet er en del av i en barnehage eller en klasse. Her samles derfor en broket skare barn, som hver især har med seg sin kulturelle bagasje. Men en barnehagelærer eller en lærer og en barnehage eller skole representerer også sin egen kulturelle virkelighet. Kunststykket er å bringe dette mangfoldet av virkeligheter i harmoni i en ny gruppe og kanskje på et nytt sted (Ellis, 2005). Ettersom barnehagelæreren/læreren er dirigenten, krever dette først og fremst respekt av den som overtar gruppen eller klassen. Respekt for diversitet og for kvalitet i samordningsprosessene, som i de påfølgende årene i nært samarbeid med hjemmene skal få gruppen/klassen til å fungere som en sosial og lærende enhet (ibid). Hver barnehagelærer/ lærer vil ha forskjellig bakgrunn for å kunne håndtere dette, og hver gruppe eller klasse vil være ulik (Frost, 2020).

Barnets kulturelle virkelighet (inkludert kvaliteten på skole-hjem samarbeidet) bestemmer stabiliteten i barnets emosjonelle møte med barnehagen/skolen. Er det dissonans, vil det få negative konsekvenser. Stabiliteten kan påvirke barnets positive identitetsdannelse, som utgjør den personlige plattformen barnet møter sin verden fra, også når barnet skal engasjere seg i å lære (James, 2007).

Et viktig budskap til foreldre, barnehagelærere og lærere er å sikre den emosjonelle og kulturelle stabiliteten som to av de viktigste forutsetningene for at hvert barn kan utvikle seg optimalt. Samarbeidet mellom foreldre, barnehageansatte og lærere er en hjørnestein når det gjelder å skape en god og trygg læringsplattform som grunnlag for barnas språklige utvikling - og for å lære å skrive og lese (Willison & Parrett, 2006).

Den kulturen barnet vokser opp i hjemme, i barnehagen og på skolen, kan derfor være enten hemmende eller styrkende, når det gjelder både energi og lyst som må være til stede for å kunne være nysgjerrig og aktivt deltagende i de mulighetene barnehagen og skolen tilbyr. Barn må ikke oppleve alvorlige motsetninger mellom hjem og barnehage/skole, og på skolen må ikke barnet oppleve læring som truende (Lidz, 2003).

Forskning viser at enkelte egenskaper hos barn har stor betydning for hvordan de klarer seg i skolen, både faglig og sosialt. Izard m.fl. (2001) fant at gode språkferdigheter, særlig ordforråd, samt evnen til å identifisere ulike følelsesuttrykk ved 5 årsalder, hadde betydning for hvordan barna utviklet seg videre. Studien viste at disse ferdighetene hang sammen med både sosial kompetanse og akademisk læring ved 9 års alder.

Hart & Risley (1995) har vist at ordforrådet ved 3 årsalder i stor grad gjenspeiler ordforrådet barnet møter hjemme, og Bandura (1986) har vist at kunnskapen om følelser baner vei for samtaler om følelser, og for utvikling av viktige sosiale ferdigheter. At språk og evne til samtale om følelser på denne måten har betydning ikke bare for utvikling av sosiale ferdigheter, men også for læring, gir oss signaler om verdien av kulturmønstre som kan styrke disse ferdighetene. Dermed blir et godt samarbeid mellom hjem og barnehage/skole av særlig betydning i barns liv.

Skiftet fra barnehagens kultur til skolens, er derfor også viktig å drøfte prinsipielt. Forandringen har blitt større i de senere årene med økt akademisk press og krav om å kunne prestere i prøvesituasjoner. Allerede på de laveste trinnene benyttes kartlegginger som ligner eksamensformer, for å undersøke elevens læring og utvikling. Ingen har undersøkt om dette er bra eller dårlig for barnas læring – eller for deres identitetsutvikling.

Vi kan få en pekepinn på dette ved å se på resultatene fra et norsk forskningsprosjekt om verdien av å måle elevers akademiske selvoppfatning. (Frost & Ottem, 2016). Elever fra ulike klassetrinn i grunnskolen (N=115) skulle besvare et spørreskjema med 20 spørsmål og sette kryss på en skala fra 1-5 om de var enige eller uenige i utsagn som «Jeg er flink på skolen; det er lett å lære noe nytt», etc. (Burden, 2012). Samtidig deltok elevene i et treningsprosjekt om lesing og vokabular, der elevene ble testet i følgende før og etter intervensjonen: problemløsning (Raven), setningslesing, staving, matematikk og vokabular. Elevene visste at de deltok i et prosjekt, hvor lærerne forventet at de skulle bli dyktigere gjennom arbeidet, og at de ville bli testet før og etter. De fikk ikke vite noe om hvordan de klarte seg på prøvene.

Samlet sett hadde intervensjonen ingen påviselig effekt på elevenes besvarelse av spørreskjemaet om deres akademiske selvoppfatning. Men når gruppen av elever ble oppdelt i to grupper etter deres prestasjoner i faglige prøver (sterk (N=77)/svak (N=38), fant man signifikante forskjeller mellom dem. Gruppen med de dyktigste elevene økte deres positive akademiske selvoppfatning i løpet av intervensjonen, mens gruppen med de svakeste elevene viste en mere negativ selvoppfatning. Det var tre spørsmål som særlig ga utslag: «Jeg er ikke så god til å løse problemer. Jeg synes det er mange vanskelige oppgaver i skolen. Det er vanskelig å lære noe nytt».

En studie som dette kan belyse en kulturell situasjon i skolen med en intensiv testkultur, som er tydeligere i et forskningsprosjekt enn i skolens hverdag.

Det satses stort på faglig utvikling i skolen. Faglige satsninger er viktige, men man må ikke miste perspektiver som omhandler læringskulturen i klassen, relasjonen mellom lærer og elev, og mellom foreldre og skole. Eksterne, summative evalueringer har en tendens til å underminere nettopp dette (Frost, 2009). Alle barn har behov for å vokse opp under forhold som sikrer emosjonell og kulturell stabilitet og forutsigbarhet. Det gjelder både i hjemmet, i barnehagen og på skolen.

Det gir mulighet for at følgende spørsmål stilles: Skal foreldre trene med deres barn før skolestart, slik at de ikke tar skade av det faglige presset, som på denne måten blir lagt på dem helt fra starten? Det mener jeg ikke de skal – ennå! Men det er viktig at det snakkes åpent om dette.

Når jeg i det følgende skal vise hvordan man på et konkret plan kan skape sammenheng mellom det som skjer i hjemmet, i barnehagen og i skolens begynneropplæring, så er det ikke for å øke presset på barna. Målet er å skape en holdning til skriftspråk som bygger en kulturell bro mellom hjem og barnehage/skole. Dette kan støtte barnets språk- og leseutvikling på en positiv måte – helt uten press. Når dette fungerer godt, vil overgangen til skolestart kjennes mer naturlig for barnet, og ikke bli et kultursjokk.

2. Hverdagens arenaer for språklig samspill

Språk og lesing er nært knyttet til hverandre. Leseferdigheter bygger på gode språkferdigheter, og som sagt, bygger barnets tidlige språkutvikling i stor grad på språkkulturen i hjemmet. Kultur handler om vanene, holdningene og måten vi er sammen på - og dette inkluderer også hvordan vi bruker språket i ulike hverdagssituasjoner (Dickinson & Tabors, 2001).

En amerikansk undersøkelse viste at mere enn 90 prosent av ordene som 3-åringer brukte, kom direkte fra deres foreldres ordforråd (Hart & Risley, 1995). Dette understreker hvor viktig det er hvordan foreldre kommuniserer med barna sine

Vi vet også at den måten foreldre samspiller med sine barn på, har både psykologisk/emosjonelt/sosialt og språklig stor betydning. At man fra starten har god blikkontakt med barnet, at man skaper et felles rom for samtale og utforsking av den nære omverden – og legger mobilen vekk inn imellom. Når vi deler oppmerksomhet med barnet, begynner barnet selv å utforske og sette ord på ting rundt seg. Dette danner grunnlaget for barnets evne til symbollek (Laakso m.fl., 1999).

Alle barn elsker godnattsanger, og vil ofte høre de samme sangene om og om igjen. Allerede før 2-årsalder kan man fange barnets oppmerksomhet gjennom korte regler og vers, for eksempel Ride Ranke, Bake kake søte eller lignende rytmiske leker, og man kan begynne å lese rim og vers. Små regler, der barnets fingre samtidig berøres en etter en, eller hvor øyne, ører, nese og munn berøres og er en del av reglen, skaper fokuserte øyeblikk med konkrete forventninger og gryende fornemmelse av det narrative elementet i et handlingsforløp.

Dette er noe de fleste foreldre liker, fordi de opplever å få nær kontakt med barna i denne aktiviteten. Men samtidig er dette språkstimulering som går langt utover den lille leken. Ofte blir den voksne lei før barnet. Det er faktisk et godt tegn, som viser at leken fanger barnets oppmerksomhet. Når en lek klarer det, betyr det at den ligger innenfor barnets nærmeste utviklingssone (Wertsch, 1983). Da gjelder det at den voksne griper muligheten og følger opp leken videre.

Hart & Risley (1995) og Patterson og Tabors (2001) har forsøkt å identifisere hvilke samtalemønstre i hjemmene fra 3 år og til skolealder, som viste seg å være særlig viktig for barnas språkutvikling. Når man omgås egne barn, benytter man ofte et dagligspråk som har som formål å få gjort ting på en praktisk måte. Man kan kalle dette familiens arbeidsspråk, fordi det brukes til å få de daglige rutinene til å fungere.

Men noen ganger får man bedre tid. Da kan kommunikasjonen med barna forandre karakter, og bli mere personlig og utdypende. Man snakker om opplevelser man har hatt, eller om ting man skulle ønske skjedde. Da endrer språkqualiteten seg, og samtalen kan løfte språket inn på mer personlige spor (husker du...?), i fantasi (tenk om..?) og kanskje også føre samtalen inn på noe man har tenkt lenge på, og som man gjerne vil snakke med andre om. Dette knytter personer sammen, og utvikler barns språk.

I dette samspillet kan det oppstå øyeblikk, der temaer dukker opp, og den voksne får mulighet til å lære barnet om nye begreper og på den måten utvide barnets språk (teachable moments). Slike samtaler viste seg å ha stor betydning for barnets videre språkutvikling (Hagtvet, 2002; 2009). Det er derfor viktig at de voksne ser og utnytter mulighetene som oppstår, og forstår deres betydning.

3. Den viktige høytlesingen

Omfattende forskning både i og utenfor Norden har undersøkt betydningen av høytlesning for barn (Grøver, 2018). En lesestund ved sengetid både beroliger barna og gir dem positive opplevelser, og stimulerer i tillegg språket. Det kan for eksempel være bøker med rim og regler som hjelper barnet med å leke med språket, og som styrker barnets evne til å følge med og begynne å lytte ut lydene i ord. Men barnet får også hørt mange nye ord, som kan føre til samtaler mellom barnet og den som leser høyt. Det innebærer at barnet begynner å tenke over betydningen av ord, som det hører både i bøker som leses, og i samtaler de overhører mellom eldre barn og voksne.

Mange forskere har vært opptatt av betydningen av at barn utvikler ordforråd (Nagy, 2005). Et godt utviklet ordforråd gjør dem bedre i stand til å forstå omverdenen, og det de ser, hører og senere leser. Derfor er det viktig at bøker man leser for barn, er tilpasset barnets alder. Dette innebærer at man ikke kan fortsette å lese bare enkle bøker. En tur på biblioteket for å velge bøker til høytlesning hjemme, kan være en viktig inspirasjonskilde for barn til å ville høre historier, og bibliotekarene har erfaring med å velge bøker til barn på forskjellige alderstrinn.

Forskere har undersøkt hva som skjer mellom barnet og den voksne under høytlesning (McGee & Schickedanz, 2007). Et viktig poeng har vist seg å være at den voksne ikke bare leser høyt. Dersom den voksne i tillegg også av og til stopper opp og snakker med barnet om hva det har hørt, øker dette barnets forståelse. Videre har samspillet mellom barnet og den voksne et stort potensial til å styrke barnets språk.

Zevenbergen og Whitehurst (2003) beskriver en tydelig metode (dialogisk lesing), som har vist positive effekt på barnets ordforråd, formuleringsevne og narrative fortellerstil. Hovedideen er at den voksne allerede fra starten stiller enkle spørsmål, som inviterer barnet med inn i samtaler om bilder og tekst, samtidig som barnet støttes i sitt forsøk på å delta aktivt i et språklig samspill. Det avgjørende er den voksnes evne til å støtte barnets deltakelse i samspillet, og å bekrefte barnet gjennom å gjenta og gradvis å utvide formuleringene (Brostrøm, de López & Løntoft, 2012).

Noen barn elsker å høre den samme boken om og om igjen. Det er særlig de yngste barna som på den måten opplever gleden ved gradvis å få kontroll over handlingen i boken. Barnet elsker å vite helt nøyaktig hva som kommer til å skje fra side til side. Ofte gjør dette at barnet ikke bare ser på bildene, men også begynner å legge merke til teksten. Noen ganger følger barnet med på enkelte ord i teksten, mens den voksne leser, for eksempel når man blar om. På den måten kan dette sette i gang den første skriftspråklige læringsprosessen. Dette kan for eksempel være at barnet begynner å tegne noe fra boken, for deretter å se i boken for å kunne skrive av akkurat det ordet på tegningen som det har kjent igjen.

4. Tegning som inngangsport til språklig samspill og skrivning

Når barnet begynner å ville tegne, oppstår det nye muligheter til å samtale med barnet. Barnet tegner alltid noe, og da kan man støtte ved å vise interesse for det barnet ønsker å formidle. Samtalene om dette kan bli lange, og det kan i starten være vanskelig å se hva barnet vil vise. Når barnets tegninger etter hvert får mer gjenkjennelige former, kan dere begynne å tegne mer sammen

Det, som i denne sammenhengen blir ekstra spennende, er når barnet begynner å ville skrive noe med bokstaver eller tall (Vygotsky, 1935/78). I starten er det ofte bare bølger eller streker, men etter hvert kommer det forskjellige bokstavformer som barnet har observert. Barnet begynner da ofte å finne på egne hemmelige tegn eller et eget symbolspråk, som blir en forløper for skriftspråket (Hagtvet, 2002).

På et tidspunkt ønsker barnet å skrive sitt eget navn, og deretter resten av familiens navn. Da er det viktig at den voksne kjenner sin besøkstid, og tar seg tid til å være sammen med barnet om skrivningen. I begynnelsen lar man bare barnet skrive som det vil og kan. Men når barnet er rundt 4 år, kan det som regel være med på små hyggelige dialoger rundt det som blir tegnet og skrevet. Barnet kan være veldig opptatt av å skrive bokstaver. Det har selvfølgelig verdi, men det viktigste er ikke om barnet kan huske hvordan bokstavene skrives. Det viktigste er at barnet gradvis begynner å forstå at bokstavene henger sammen med lydene i ordene vi sier (Frost, 2002). På den måten knyttes bokstavene til språket. Når barnet forstår dette, begynner det å lære bokstavene av seg selv. Da har barnet utviklet en selv læringsstrategi, som kan åpne for videre utforskning og læring (Share & Stanovich, 1995).

Barnet blir da for eksempel opptatt av at dette er mammas bokstav, og en annen er pappas bokstav. Barnet tenker at navnene deres begynner med disse bokstavene. Den voksne kan si navnet med veldig tydelig uttale, slik at første lyd i navnet betones ekstra. På denne måten begynner barnet selv å smake på ordene. Deretter kan man fokusere på flere bokstaver og lyder i navnet på samme måte. Her fortsetter oppdagelsen av hvordan man leser og skriver.

Den voksne bør gjøre det på samme måte: uttale ordene tydelig og koble lydene til bokstavene. I starten er det små ord, etter hvert blir ordene lengre. Samtidig kan man kjøpe magnetbokstaver som man setter på kjøleskapet slikt at barnet selv kan leke videre. Skrivning på pc eller i-pad kan være ekstra motiverende. Ofte skal det mange slike små forløp til før barnet selv begynner å kunne gjøre noe på egen hånd. Men de små korte samtalene er viktige. Bare korte samtaler akkurat så lenge som oppmerksomheten hos barnet er til stede. Barnet trenger tålmodige voksne i denne utforskende prosessen.

Noen barn trenger lang tid, og da er de små dryppene ekstra viktige å få med, særlig dersom det er dysleksi i familien. Dysleksiens kjerneproblem er tett knyttet til disse små læringsprosessene med oppmerksomhet knyttet til uttale og kobling til bokstaver (Snowling, 2012). Feilen man som voksen ofte gjør, er å legge for stor vekt på hvordan

bokstavene ser ut, i stedet for å fokusere bevisst på uttalen av ordene man skal skrive. Når fokus på uttalen lykkes og koblingen fra uttalen til bokstaven oppstår, da har man gjort en svært viktig innsats for barnet. Deretter kan man støtte også selve skrivingen av bokstavene, men det er ikke den viktigste oppgaven i denne grunnleggende læringsprosessen. Først uttale ordet tydelig, samtidig som du fokuserer på lyden, deretter koble bokstavformen til lyden og endelig til selve skrivningen. I starten er det best med papir uten linjer. Men etter hvert blir det mulig for barna også å klare å skrive på en linje.

5. Skolens begynneropplæring i skriftspråk

De siste tiårene har mange forskere vært opptatt av hva som skjer når 4–5-åringer får mulighet til å utforske skriving i skolen ved å prøve ut egne måter å skrive på – der de skriver ordene slik de selv tror de skal være. Hofslundsengen, Hagtvatn & Gustafsson (2016) prøvde ut en arbeidsmåte som bygger videre på den naturlige læringsveien, og som også kan brukes hjemme med støtte fra voksne eller søsken. Barna blir oppmuntret til å skrive uten å bli rettet på, og det skaper både energi og skriveglede. Deres resultater i en randomisert studie (N=105) viser tydelig at forsøksgruppen (som fokuserte på oppdagende skrivning) i forhold til kontrollgruppen (med et vanlig program) utviklet seg bedre i fonembevissthet, staving og ordlesing både ved avslutningen av treningsperioden og et halvt år etter – uten å ha gjennomgått en formell bokstavopplæring.

Der er derfor god grunn til å se kritisk på hvilken skolekultur som preger dagens begynneropplæring. Denne metoden bygger på en tradisjon der man ser på bokstaven som det naturlige utgangspunktet for å lære å lese? fordi bokstaven er den minste og enkleste enheten i skriftspråket. Dette er en beklagelig feilslutning som resulterer i at mange elever hvert år får det unødvendig vanskelig når de skal lære seg å lese;

Bokstavene er skriftspråkets håndgripelige ikon. Men for en del barn er dette vanskelig å forstå. Hemmeligheten med bokstavene er deres skjulte budskap: en lyd – som funksjonelt alltid er relatert til talespråket. Men læringskulturen signaliserer at det er selve bokstaven som er viktig. Derfor har man en lang tradisjon for å starte leseopplæringen med å lære barn bokstavene. Det betyr at man tar i bruk en arbeidsmåte på et tidspunkt der de fleste barn ennå ikke forstår språkmekanismene som skriftspråket bygger på. I stedet burde man starte med å la barna leke med skrivingen, fordi da blir utgangspunktet talespråket og lydene i ordene. Resultater fra både engelsk, norsk og dansk forskning som har tilrettelagt den første lese- og skriveopplæringen på denne måten, står derfor i sterk kontrast til den tradisjonelle begynneropplæringen i lesing, der hovedtyngden blir lagt på en grundig og formell bokstavopplæring fra 1. trinn. Engelsk og dansk ligner på hverandre ved at samsvaret mellom lyder og bokstaver ofte er svakt. Det betyr i praksis at bokstavlydene ikke er helt

enkle å stole på, når ord skal skrives eller bokstavlyder settes sammen og bli til ord under barns tidlige leseforsøk. Det fører til at de profitterer på deltakelse i språkleker før eller samtidig med lesestarten i 1. klasse. Det støtter deres forståelse av hvordan man kan fokusere på språklyder og gjennomføre fonologisk prosessering når man jobber med bokstaver, og ikke primært å huske deres former og skrivemåter.

Språklekene som ble brukt i Bornholmsprosjektet (Frost & Lønnegaard, 1995) introduserer barna gradvis til det å legge merke til språket i seg selv, og leke med det på ulike måter. De leker først med regler, deretter med rim og til slutt med rytmer via stavelser, før de kommer frem til ordanalyse og lydprosessering. Gjennom de første lekene blir barna fortrolige med å lytte til språket og analysere det ved å lære regler, lage rim og klappe stavelser. Når de da begynner å lytte til lyder i ord, er de allerede vant til å lytte og smake på hvilke lyder som er i ordet. Først lytter vi til førstelyden, så sistelyden og til så til lyder inne i ord. Hvis barna har begynt å skrive på egne premisser, vil de raskt begynne å bruke sine erfaringer med lydanalyse og med bokstavformer til å skrive små tekster, ofte i tilknytning til tegninger.

De små lydlige uregelmessighetene som finnes mellom lydene i ord og de rene bokstavlydene, blir lettere å erfare og akseptere gjennom dette arbeidet. Slik utvides barnas toleranse for variasjonen i språklyder. Den samme aksepten for lydlig variasjon har jeg sett hos tidligere førsteklasinger, når barna lærte både bokstavnavn og bokstavlyder samtidig (form, navn og lyd). Men når de får erfaringer med å lytte til lyder i ord og sette lyder sammen gjennom språklekene og videre begynner å leke med skrivning, så får barna også mulighet for å få leseerfaringer. Dette er fordi de alltid vil prøve å lese det de har skrevet. Plutselig har barna lært bokstavene på en praktisk, naturlig og barnevennlig måte, uten den unødvendige formaliseringen som ofte følger med tradisjonell bokstavgjennomgang.

Disse erfaringer støttes av engelsk og amerikansk forskning (Ehri, 2012; Muter, Hulme & Snowling, 2004). I et prosjekt der forskerne undersøkte sammenhengen mellom språklige forutsetninger ved ca 5 årsalder (fonembevissthet, bokstavkunnskap og ordforråd) og leseutviklingen 2 år senere, fant man at det var fonembevissthet og bokstavkunnskap som til sammen primært kunne predikere ordlesingen. Det viktigste her er at fonembevissthet og bokstavkunnskap representerer to ulike kategorier av viten: Viten om hvordan lydene avgrenses og identifiseres i ord (prosesskunnskap med evne til analytisk prosessering) og viten om bokstaver som har form, navn og lyd (formalkunnskap). Det første krever bevissthet og erfaring med fonologisk prosessering, det siste krever hukommelse for bokstaver i tre dimensjoner. Begge deler kalles ofte for bokstavkunnskap, men det er avgjørende forskjeller. I mange forskningsstudier skiller man ikke mellom bokstavkunnskap og fonembevissthet. Da kan man ende opp med å tro at bokstavkunnskap alene er veldig viktig, uten å være klar over at det man har undersøkt kanskje også handler om fonembevissthet. Men man kan lære

bokstavnavnene og benevne bokstaver uten nødvendigvis å kunne sette dem sammen (prosessere dem lydlig) og lese. Den funksjonelle bokstavkunnskapen inneholder derfor også fonembevisshet (Frost, 2003).

Når barn har lært å jobbe med lydene i ord de hører, har de grunnlaget for å sette sammen bokstaver til ord, og dermed også til for å lære å lese. Dette ble vist i et dansk forskningsprosjekt der barn med høy og lav fonembevisshet ble sammenlignet i leseutviklingens startfase (Frost, 2003). Det ble en signifikant forskjell på de to gruppene av barn i forhold til leseutviklingen i favør av barna med høy fonembevisshet ved starten av 1. trinn. Barna med lavest fonembevisshet fikk en lang og tung lesestart. Samtidig viste prosjektet at det var barna med høy fonembevisshet som spontant kom først i gang med å skrive, slik at andre kunne forstå hva som stod (ibid). I dette prosjektet var kriteriene for utvelgelse av elever at ingen måtte vise tegn på språkvansker.

6. Når barnet får problemer med å lære å lese (begynnernivå)

Alle barn har glede av de aktivitetene vi har drøftet i det foregående? men for barn som er disponert for å utvikle dysleksi eller lese- og skrivevansker vil de kunne være direkte forebyggende. Noen av disse barna lærer ikke å lese uten dem. Det vi ser hos barn som får problemer fra starten, er nettopp at de ikke klarer å forbinde lyder og bokstaver, og å få bokstavene til å si noe - og samtidig holde fast i mening. Bokstavene blir ikke til redskaper som kan åpne for meningen i ordene. Noen barn begynner derfor å huskelese, fordi de tror at det er det de andre gjør, når de leser. Noen klarer å huske ganske mange ord i de små tekstene man benytter i begynneropplæringen, slik at det kan vare en stund før læreren (og foreldrene) blir klar over at det er det barnet gjør.

Metodikken som læreren kan benytte, når han eller hun møter vansker på dette nivået, bygger på det jeg har skrevet om i det foregående. Som det fremgår, består lesing av ulike slags språklig kunnskap som skal integreres i en meningsskapende avkodingsprosess med skrevet tekst som utgangspunkt (Hudson m.fl., 2009). Forenklet kan man si at mening og avkoding skal samordnes. I starten kan avkodingen observeres, men når leseren leser flytende, kan ikke avkodingen lenger observeres, og leseren vet ikke hva han/hun gjør for å kunne lese. Vår viten om leseprosessens forløp kommer derfor primært fra studier av begynnerlesere og personer med lesevansker. Dessuten har man fått viten om leseforståelse ved å studere hvordan etablerte lesere på ulike nivåer klarer å hente informasjon gjennom sin lesing.

Et viktig premiss for lesing er at prosessene som inngår i lesingen foregår samtidig. Dessuten vet vi fra studier om leseutvikling at de fonologiske prosessene er de første som etableres i et samspill med semantikken (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Her er fokus på fonembevisshet, bokstaver og fonologisk prosessering sentralt. Når fonologisk prosessering (lydering) foregår sikkert og rimelig raskt, begynner strategiene å endre

seg, slik at fokus kan flyttes over på ordavkodingen med støtte også i morfologi og andre grammatiske nøkler (Ehri, 2014). Dette er betingelsen for at lesing kan bli et raskt og nyttig redskap for læring og opplevelse.

Men et slikt utviklingsperspektiv medfører at elever i en læringsprosess for lesing må støttes ulikt avhengig av hvor de er i utviklingen. Det felles aspektet er at det på alle nivåer av lesing dreier seg om forskjellige språklige forhold som må tilegnes, integreres og automatiseres. Samtidig må balansen mellom avkoding og mening hele tiden opprettholdes for å sikre at eleven tilegner seg ny språklig viten, som blir integrert i elevens lesestrategier.

A: Helhet TEKST Lese med støttespråk

B: Del bokstaver/ord/ Ny språklig innsikt

Analyse/syntese

Grammatikk

Integrering

C: Del TEKST MESTRING

Figur xx. Helhetslesing i tre trinn (Frost, 2003).

I forlengelsen av det som ble skrevet i det foregående om forholdet mellom det talte, det skrevne og det leste, kunne man på begynnertrinnet heller velge en annen metodisk vei, der man i langt større grad blir i stand til å følge opp det enkelte barn. Utgangspunktet kan være bilder av barnet, der barnet er aktivt på ulike måter. Bildene må referere til opplevelser barnet har et interesseforhold til, og gjerne også tatt på skolen, hvor andre kamerater er med. Bildene legges inn på en pc eller Ipad. Den voksne og barnet ser på bildene sammen, og barnet oppmuntres til å fortelle om hva som skjer på bildene. I fellesskap velges det så ut en samling af bilder, som tilsammen kan skape en ramme om en kort fortelling. Rekkefølgen bestemmes (med mulighet for endringer). Deretter formuleres små tekster til bildene, slik at det fremkommer et lite handlingsforløp med barnet i sentrum. I starten bare en kort setning eller to til hvert bilde, f.eks.: 'Her er Jonas på sitt rom. Han leker med Lego.' Barnet må oppmuntres til å formulere selv, men den voksne må styre den endelige formuleringen, slik at den passer til barnets aktuelle leseferdigheter. Skriv enkelt og velg lette ord. Men det gjør ikke noe om enkelte ord ligger over barnets umiddelbare lesekompetanse. Et vanskelig ord kan alltid forklares, slik at barnet lærer en enkel strategi for å sjekke om ordet det kanskje husker, stemmer – for eksempel ved å se på første lyd eller første stavelse. En tommelfingerregel bør være at

barnet skal kunne gå løs på 4 av 5 ord med fonologiske lesestrategier (Nielsen m.fl. 1992).

1. Først leser den voksne og barnet sammen, slik at barnet etter hvert kan lese de to små setningene og peke på hvert ord når det leser. Kanskje barnet kan huskelese enkelte ord, eller så kanskje barnet allerede kan lese enkelte ord selv. Målet er å skape fortrolighet med tekstens innhold og mange av ordene.

2. Deretter skriver den voksne teksten over på et eget ark (uten bildene) og tegner en ramme rundt hvert ord. Ordene klippes ut og legges vilkårlig ut på bordet. Det arbeides med en (kanskje to) setning(er) om gangen.

3. Nå kan den voksne spørre barnet om han/hun kan huske den første setningen. Man kan her hente hjelp ved å se på arket, som deretter legges vekk når barnet har fått den hjelpen han/hun trengte. Målet er at barnet kan si setningen utenat.

4. Nå skal barnet se på ordkortene, og prøve å finne de ordene som er i setningen, og legge setningen på bordet i den riktige rekkefølgen. Først det første ordet. Hva var det? Man kan støtte barnet ved å oppmuntre til å gjenta setningen, før barnet leter etter det aktuelle ordet. Man kan spørre barnet hvilken lyd det neste ordet begynner på. Man kan spørre om det er et langt ord eller et kort ord. Man kan spørre om barnet vet hvordan ordet som det leter etter staves. Det viktigste i denne sammenhengen er at barnet selv sier setningen, finner frem til det første ordet, sier det for seg selv og leter etter det tilsvarende ordet blant ordkortene på bordet, de som har bokstavene som passer til lydene barnet har uttalt. Når barnet finner riktig ord, legger det kortet sammen med de andre ordkortene som allerede er lagt. På denne måten bygges hele setningen opp på nytt – et ord om gangen. Når barnet leser den ferdiglagte setningen, må man legge merke til om barnet leser alt utenat, eller om barnet begynner å lese ordene på en måte som viser at barnet også har oppmerksomhet mot bokstavene under lesingen. På dette stadiet er den beste hjelpen å si kun lydene, slik at barnet venner seg til å avkode fonologisk.

5. Puslesetninger: Her velges det ut en setning med ord som har flere stavelser, og som helst er mest mulig lyddrette. Formålet er å lære barnet orddeling ut ifra et stavelsesprinsipp, og deretter arbeide med ordene på et eksplisitt fonologisk nivå, som avsluttes med lesing av hele teksten for å sikre integrering av den lærte ordkunnskapen. Dette gjennomføres på følgende måte. Ordene skrives på en strimmel med papir i stavelser, med en vannrett strek mellom stavelsene. Stavelsene klippes opp midt på strekene og mellom ordene, slik at det fremkommer førstestavelser, midtstavelser og sluttstavelser, og selvstendige ord. Disse sorteres i hver sine bunker foran barnet. Barnet leser hele setningen på arket og deler ordene opp i stavelser. Barnet husker ordene, og skal deretter finne de stavelsene som det har klippet opp. Barnet vurderer om en gitt stavelse skal finnes i bunken med førstestavelser, andre stavelser/eller midtstavelser og sluttstavelser. På denne måten legges hele setningen igjen, og barnet avslutter med å

lese setningen, og nå betone stavelsene. Til slutt leses hele teksten i det utdraget som setningen er hentet fra.

Setningene i den hjemmelagde boken blir gradvis lengre og lengre, og barnet vil etter hvert beherske arbeidsmåten mere og mere sikkert. Til slutt kan man be barnet skrive setningene. Det kan være på en pc, eller som håndskrift.

Når barnet på denne måten får bedre kontroll over sin fonologiske lesestrategi, vil leseferdighetene på nye ord øke. Neste skritt er da at det lærte skal automatiseres. Det blir det ved å bli brukt mye. Men nå blir tekstvalget svært viktig. Teksten som barnet skal øve seg på, må ikke være for lang. Det beste vil være at barnet skal kunne lese minst 4 av 5 ord (80 prosent) uten å stoppe opp og stave (Nielsen m.fl., 1992). Derfor kan det fremdeles være viktig å skrive tekster til bilder, fordi man da kan bestemme ordvalg. Men det finnes etter hvert mange gode småbøker med tilpasset ordvalg.

6. Når barnet har problemer med å lære å lese (lett øvet leser)

Når barnet begynner å håndtere den fonologiske prosesseringen rimelig godt, må arbeidet med teksten gradvis tilpasses dette. Under den fonologiske lesingen fokuserer barnet mest på bokstaver og sammenkoblingen av bokstavlyder til stavelser og ord. Automatisering begynner å vise seg ved småord – særlig ved lydrette småord. Bruk av stavelsesdeling kan hjelpe barnet med automatisering av stavelser, og etter hvert vil en automatisering av ordlesingen oppstå. Men for den videre leseutviklingen er det viktig at stavelsesdelingen gradvis erstattes av oppmerksomhet på orddeling, som bygger på ordets grammatiske og semantiske struktur (morfologi).

Dette kan man begynne med, når den fonologiske strategi er etablert (Ehri, 2014). Hvis man ikke gjør dette metodeskiftet, kan barnet bli værende i en altfor grundig fonologisk bearbeiding, som ofte er både langsom og omstendelig. En justering av lesestrategien på bakgrunn av en morfologisk basert oppmerksomhet kan observeres hos barn i normal leseutvikling, når den fonologiske strategien begynner å bli sikker (ibid.). Dette skiftet må derfor også legge grunnlaget for å endre støttetiltak hos elever med lesevansker.

Utgangspunktet bør fortsatt være et helhetsprinsipp, der en tekst danner grunnlaget for arbeidet med å rette oppmerksomheten mot ordstruktur. Dette gir en naturlig inngang til å fokusere på samspillet mellom teknikk og mening, og mellom del og helhet. Oppgaven blir fortsatt å integrere fokus på ord med fokus på mening under lesing. I stedet for å bruke bilder og egenlagde tekststopplegg kan vi nå i større grad ta utgangspunkt i småbøker på barnets aktuelle lesenivå, og gjerne bøker barnet selv har vært med på å velge. Fra bøkene hentes det så ut tekstutdrag som passer i lengden til en leksjon (15-20 linjer).

1. Læreren leser et kapittel (passende tekstdel) høyt for eleven. Eleven følger med i boken under lesingen. Dette kan tilpasses, slik at elev og lærer eventuelt bytter på å lese et avsnitt, med støtte fra læreren ved behov, når eleven leser.

2. I de følgende leksjonene hentes tekstutdrag fra kapittelet, som skrives på ark og samles i en mappe. Læreren vurderer når et nytt kapittel skal trekkes inn. Tekstutdragene blir nå gjenstand for et mer målrettet fokus, der vi med støtte i setninger og ord velger arbeidsmåter som kan videreutvikle barnets ferdigheter i å bearbeide og avkode ordstrukturen på et nivå som ligger over bokstav- og stavelsesnivå. De følgende punktene kan sees som typiske eksempler på dette (Frost, 2003; 2007)

3. Lydrette/ikke lydrette ord (Bråten, 1994): Utgangspunktet for arbeidet med å skille mellom lydrette og ikke lydrette ord er den leseteksten eleven jobber med akkurat nå. Eleven blir bedt om å lese teksten på en bestemt side, og så finne for eksempel ti ord, som er lydrette og ti ord som er ikke-lydrette. På et skjema skriver eleven de to ordkategoriene i to kolonner. I tillegg skal eleven ved hvert ikke-lydrette ord skrive hva i ordet som ikke er lydrett og dessuten lage seg en huskeregel for det uregelmessige (Frost, 2003). Elevens lister drøftes med læreren.

4. Hentediktat: Lærer velger et utvalg på 30-40 ord, med et rimelig antall staveutfordringer. Eleven leser teksten med støtte fra læreren. De ordene eleven stopper opp ved, blir det jobbet videre med. Lærer viser hvordan ordet er bygget opp etter et morfologisk prinsipp (stamme, forstavelser, endelser). Dette kan også gjøres med en gruppe.

5. Eleven legger nå teksten et stykke vekk fra plassen sin. Eleven 'henter' så teksten bit for bit (eleven bestemmer selv hvor mange ord som han/hun vil hente hver gang). Under henting ser eleven grundig på ordene som skal hentes, for å bedre huske hvordan ordene ble stavet. Så går eleven tilbake til sin plass og skriver ordene i eget hefte. Deretter henter eleven teksten og kontrollerer om ordene er skrevet riktig. Ordene, som er skrevet feil, drøftes med læreren. Denne arbeidsmåten kan danne utgangspunkt for videre arbeid med ordanalyse og ortografisk oppmerksomhet. Det kan arbeides med brikkestaving, silhouetteord og ord som skal settes i et rutenett (Frost, 2003; 2007). Men alltid helst med hele tekster.

7. Støtte til leseforståelse

Leseforståelse har røtter i lytteforståelsen. Derfor har det stor betydning at man som voksen (foreldre, lærere eller barnehagelærere) ikke bare leser bøker høyt for barn. Man må før, under og etter høytlesingen prøve å aktivere barna på en slik måte at de lytter aktivt. Det betyr at det er positivt at de stiller spørsmål under høytlesningen når de får impulser til det. Det kan være ord de ikke forstår eller noe i handlingen de lurer på. En kort samtale kan avklare spørsmålet, før man leser videre. Men også den personen som

leser høyt kan stille spørsmål til barna underveis, og på den måten få dem til å reflektere over det de har hørt. Dette vil også få dem mere med i historiens handling (dialogisk lesing). Nøkkelordet er aktiv lytting, og det er forløperen for aktiv forståelse under egen senere lesning.

Men den aktive lyttingen er også av stor betydning i alle situasjoner, hvor det snakkes sammen i fellesskap. I slike sammenhenger må man som foreldre, barnehagelærer eller lærer være oppmerksom på om barna lytter ordentlig etter hva som blir sagt av andre barn eller voksne. Åpenhet for spørsmål og oppmuntring til å stille dem, eller å komme med kommentarer som er relevante for temaet, kan bidra til å gjøre det tydelig for alle, at det er viktig å følge med på det som sies i gruppen (Grøver, 2018). Etablering av en slik samtalekultur har betydning for den videre språklige utviklingen, og dermed også for senere leseforståelse.

Når det gjelder arbeid med leseforståelsen, har forskning vist hvordan det prinsipielt best kan gjøres. Palincsar & Brown (1984) har på bakgrunn av deres forskning beskrevet grunnlaget for aktiviteter, som kan styrke leseforståelsen på fire sentrale områder, og som på hver sin måte støtter elevens aktive innstilling til forståelse: å oppsummere, å stille spørsmål, å forutsi og å avklare.

Å kunne skrive et sammendrag av en tekst innebærer at eleven skal kunne skille mellom de viktigste forholdene i teksten. En summarisk fremstilling av teksten kan bygges opp rundt punkter som til sammen gjengir hovedinnholdet. En slik vurdering er krevende for særlig mindre barn, som oftest vil være ganske detaljfokuserte og derfor raskt kan miste overblikket. Å stille spørsmål til en tekst, er noe lærere ofte gjør. Ber du derimot elever på de laveste klassetrinn om å gjøre det, blir de ofte usikre på hva læreren mener. Å stille spørsmål til en tekst krever at du løfter blikket fra selve leseopplevelsen, tar et skritt tilbake og forholder deg til teksten på en mer reflektert og intellektuell måte. Men på samme måte som under oppsummeringen kan læreren modellere for eleven, hvordan man kan løse oppgavene (Pøhler & Åman, 2018).

Begge disse oppgavetyperne hjelper elevene til å ha en aktiv holdning til egen forståelse. Enklere blir det når oppgaven handler om å forutsi, for da ber man barna dikte videre på en historie fra et hvilket som helst sted i teksten. For å kunne gjøre dette må man kunne begrunne hvorfor man mener at historien kunne ha fått en annen avslutning. Det krever en viss modenhet og et overblikk over innholdet. Til slutt omtaler forfatterne også det å avklare. Dette betyr det samme som å oppklare, og handler om å vurdere innholdsmessige forhold i en tekst – eller hvordan andre mener teksten skal forstås. Kunnskapen om disse strategiene kan hjelpe læreren eller pedagogen med å tilrettelegge samtalen om tekst, slik at man tilpasser samtaleformen til barnas forutsetninger. Fordelen er da at man kan støtte barnas opplevelse og forståelse av tekster både i barnehagen og på skolen, og fra starten gi impulser til høy aktivitet for å forstå omverden.

8. Konklusjon

Artikkelen startet med å argumentere for at barnehage og skole bør ha større fokus på hvilke utviklingsbetingelser barna har, særlig med tanke på at alle barn kommer med sin egen kulturelle bakgrunn. En samordning basert på utvidet kontakt med hjemmene kan sikre dette for alle barn. Samordningen kan konkretiseres i forhold til kunnskap om hvordan hvert barn blir møtt språklig i det daglige, både når det gjelder samtale, høytlesning og rammer for skriftspråklig utvikling – på barnas premisser. Det er en viktig oppgave å sikre at alle barn får gode betingelser for å utvikle seg språklig, og komme godt i gang med skrivning og lesing. Hvis det allikevel er barn som man tidlig ser får problemer, presenterer artikkelen ulike arbeidsmåter for hvordan man individuelt kan støtte barnet best mulig. Disse arbeidsmåtene bygger på at lesing og skriving først og fremst handler om språk. Derfor må elever lære skriftspråket tett koblet til talespråket, og med utgangspunkt i å forstå de grunnleggende delene språket består av. Bokstaven som del av et tegnsystem skal vise denne sammenhengen, og barna må derfor kunne oppfatte sammenhengen for å lære å lese og skrive. Forskning har i de senere år kunnet dokumentere at skriveveien er enklere å følge for de fleste barn enn den tradisjonelle begynneropplæringens fokus på bokstaver og leseforsøk. Artikkelen beskriver hvordan dette kan foregå i praksis for både de tidlige og de sene leserne (Frost & Pøhler, 2025).

Litteratur:

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Brostrøm, S., Jensen de López, K. & Løntoft, J. (2012). Dialogisk læsning i teori og praksis, Dafolo.

Burden, R. (2012). Myself as a learner scale. Second edition. Exeter Graduate School of Education on behalf of the Cognitive Education Centre.

Bråten, I. (1994). Skriftspråkets psykologi. Om forholdet mellom lesing og skriving. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Dickinson D.K. & Tabors, P.O. (2001). Beginning Literacy with Language. Young children at home and school. Baltimore: Brookes Publishing.

Ehri, L.C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. Scientific Studies of Reading, 18, 1, 5-21 – Issue 1: Theories of Reading: What We Have Learned From Two Decades of Scientific Research.

Ellis, J. (2005). Place and Identity for Children in Classrooms and Schools. *Journal of Canadian Association for Curriculum Studies*, 3, 2, 55-73.

Frost, J. (2002). *Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren*. Psykologisk Forlag (e-bog)

Frost, J (2003): *Principper for god læseundervisning*. Dansk psykologisk forlag.

Frost, J. (2007). *Læsemesteren*. Kopisamling af opgaver til læseundervisning efter et helhedsprincip. Gyldendal (da).

Frost, J. (2009). *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Dansk psykologisk forlag.

Frost, J. (2020). *Merk språket – skriv og les*. INFOVEST forlag.

Frost, J. & Lønnegaard (1995). *Språkleker*. Universitetsforlaget.

Frost, J. & Ottem, E. (2018). The Value of Assessing Pupils' Academic Self-Concept, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62:2, 264-271,

DOI: 10.1080/00313831.2016.1212397

Frost, J. & Pøhler, L. (2025). *Bokstavelig talt: En god skolestart!* INFO Vest Forlag

Grøver, V. (2018). *Å lære språk I barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hagtvet, B.E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag

Hagtvet, B.E. (2009). Måltrettet praksis og intensiv sprogstimulering i skolens begynderundervisning med særligt fokus på udvidende dialoger i hverdagsaktiviteter. I: J. Frost (red.): *Håndbog i læsevejledning. Teori og praksis*, 241-269. Dansk psykologisk Forlag.

Hart, B. & Riesley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes Publishing.

Hofslundsengen H., Hagtvet, B.E. & Gustafsson, J.E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing*, online first. doi: 10.1007/s11145-016-9646-8

Hudson, R.F., Pullen, P.C., Lane, H.B. & Torgesen, J.K. (2009). The complex nature of reading fluency: A Multidimensional View. *Reading & Writing*, 25, 4-32.

Izard, C., Fine, S., Schulz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *American Psychological Society*, 12, 1, 18-23.

James, A. (2007). Giving voice to children ´s voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist, New Series*, 109, 2, 261-272.

- Lidz, C.S. (2003). Early childhood assessment. N.J.: John Wiley & Sons, Inc.
- Laakso, M.-L., Poikkeus, A.-M., Eklund, K. & Lyytinen, P. (1999). Social interactional behaviors and symbolic play competence as predictors of language development and their associations with maternal attention-directing strategies. *Infant Behavior and Development*, 22, 4, 541-556.
- McGee, L.M. & Schickedanz, J.A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60, 8, 742-751.
- Muter, V., Hulme, C., & Snowling, M. (1997). Segmentation, not Rhyming, Predicts Early Progress in Learning to Read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370-396.
- Nagy, W. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. I: E.H. Hiebert & M.L. Kamil (red.). *Teaching and learning vocabulary*, 27-44. London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition & Instruction*, 1, 2, 117-175.
- Pøhler, L & Åman, U.S. (2018). Ringene I vandet. Psyke og Logos, Sænummer om læsning.
- Share, D.I. & Stanovich, K.E. (1995). Cognitive processes in early reading development. *Issues in Education*, 1, 1, 1-58.
- Snowling, M. (2012). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, 1, 7-14.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R.J. (1994). The road not taken. An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 2, 91-103
- Vygotsky, L.S. (1935/78). The prehistory of written language. I: L.S. Vygotsky. *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1983). The zone of proximal development: Some conceptual issues. I: Rogoff & Wertsch (red.): *Cognitive growth in children: The zone of proximal development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Willison, S. & Parrett (2006). Connecting schools and their communities: The necessity of effective collaboration. I: Chi-kin Lee & M. Williams (red.): *School improvement: International perspectives*, 9, 131-142. N.Y.: Nova Science Publishers. Inc.
- Zevenbergen, A.A. & Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic Reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. I: A. v. Kleek, S. A. Stahl & E.B. Bauer (r

