



Dynamisk kortlægning af sprog og læsning:

En port til en forebyggende indsats på nye præmisser

JØRGEN FROST, PROFESSOR EMERITUS VED
INSTITUT FOR SPECIALPÆDAGOGIK VED
UNIVERSITETET I OSLO

I denne artikel drøftes det principielle indhold i en indsats i dagtilbud og skole for at sikre kvalitet i den første skriftsprogsstimulering. Udgangspunktet er en summarisk gennemgang af måder at evaluere på, som munder ud i en beskrivelse af dynamisk kortlægning som indgang til en forebyggende indsats med et nyt indhold. Artiklen viser, hvordan dynamisk kortlægning og medierende undervisning i grundlæggende skrive- og læseprocesser er nært forbundne. Undervejs berøres aktuelle temaer i forhold til kortlægning af den tidlige skrive- og læsefærdighed som f.eks. tidspunkt for kortlægning, måder at kortlægge på og opfølgning af kortlægningen. Det betones, at tidlig kortlægning skal følges op af tidlig, kvalificeret indsats. Hvis ikke, er det ikke relevant at kortlægge tidligt.

Vigtige grundbegreber i den pædagogiske evaluering

Evaluering ved hjælp af prøver kan have forskellige formål, og med det følger, at brugen af prøver vil blive ledsaget af forskellige holdninger hos læreren. Den summative kortlægning er i veltalen i disse år på grund af et eksternt ønske om at fokusere stærkt på skolens resultater. Når det gælder store grupper, er den summative optælling og statistiske beregning mest økonomisk både tids- og ressourcemæssigt, og resultaterne kan standardiseres. Begrænsningen ligger i, at det, man undersøger, må kunne vurderes på basis af konkrete, testbare spørgsmål, som er knyttet tæt til en læreplan.

I de senere år har man i den nationale kortlægning ønsket også at kunne undersøge dybdelæring, hvad der kræver mere indsigtfuld læsning og besvarelse, og desuden konstrueret prøverne adaptivt, så elevernes besvarelser afgør sværhedsgraden i de efterfølgende prøveopgaver. Men herved bliver det samtidig vanskeligere at vurdere prøveresultaterne i forhold til en konkret undervisning og læseplan. I stedet nærmer man sig grænsen til intelligensprøver, og så bliver spørgsmålet, om prøverne egentlig kan sige noget om undervisningens kvalitet i en konkret klasse.

I det daglige kan summativ evaluering bedst benyttes af læreren som del af en regelmæssig kontrol af læring efter en periodes undervisning (curriculumbaseret evaluering). Læreren udformer her prøven selv og kan da benytte resultaterne til både at fokusere på elevens læring i den givne periode og på, om undervisningen har været godt nok tilrettelagt i forhold til elevernes behov. Den summative evaluering kan ikke sige noget om elevens arbejdsmåde eller potentiale.

En speciel form for opsummerende evaluering er at involvere eleven i et samarbejde i det, man har kaldt mappевurdering eller portfolio-evaluering (Dysthe, 2009; Hensel, 2009; Mogensen, 2009). Eleven samler en periodes arbejde i en mappe, og på et aftalt tidspunkt skal eleven vurdere sine arbejdsopgaver for at se, hvordan de kan vise, hvor langt han eller hun er kommet i forhold til de mål, som var sat op for perioden. De arbejder, som bedst kan vise det, samles i en præsentationsmappe og lægges frem for læreren. I dialog med

læreren vurderes derefter nye læringsindsatser. På den måde ændres billedet, og evalueringen bliver dermed formativ og individuelt udviklingsorienteret.

Det principielle modstykke til den summative evaluering kaldes formativ evaluering. Hvor den første ser bagud og opsummerer, ser den sidstnævnte fremad og har med basis i en kundskabsstatus som formål at planlægge kommende undervisning. Ideelt set bør de to evalueringsformer altid ses i sammenhæng, således at status bliver basis for fremsyn: Hvad har eleven lært, og hvad skal der ske fremover? For at dette skal blive muligt, er fokus på resultater alene ikke tilstrækkeligt. Elevens arbejds måder eller strategier må også inddrages, og de kan bedst observeres i en arbejdsproces, hvor læreren kan udfordre eleven. Det øger samtidig lærerens mulighed for at definere nye opgaver i elevens nærmeste udviklingszone og dermed udfordre elevens læringspotentiale (Vygotsky, 1978). Derved knyttes kortlægning til status og tiltagsudprøvende observation, og med det er den formative evaluering desuden blevet til dynamisk kortlægning.

Den tidlige læse- og skriveundervisning

En af de vigtigste evalueringsindsatser i skolen handler om at sikre, at alle elever kommer godt fra start, når det gælder erobringen af skriftsproget. Mange børn er kommet godt i gang, allerede mens de går i dagtilbudet. Men der kan være store forskelle mellem børn, som starter i 0. klasse. Af disse kommer nogle fra familier med dysleksi, og de kan være helt afhængige af, at læreren ved, hvordan man lægger undervisningen til rette, så de også får en god læsestart. Men der kan være andre elever, som i forskelligt omfang kan have behov for særlig opmærksomhed. Begynderundervisningen er særlig kritisk på dette område, idet erfaring og forskning viser, at vanskeligheder i læsestarten ofte følger med på senere klassetrin og kan få negative virkninger på både den fortsatte læselæring og på motivation. Her bliver både samspillet med dagtilbudet og kvaliteten af indsatsen fra dag ét i 0. klasse af stor betydning.

Som det er nu, begynder mange skoler læseundervisningen i 0. klasse, og kompetencen i gennemførelse af en forebyggende indsats varierer.

Som det er nu, begynder mange skoler læseundervisningen i 0. klasse, og kompetencen i gennemførelse af en forebyggende indsats varierer. Eleven, som ikke har mødt en kvalificeret sprog- og læsestimulering i dagtilbud og 0. klasse, og som kan være i risiko for at udvikle dysleksi, vil allerede i løbet af 0. klasse også være i risiko for at udvikle strategier, som kan være en hindring for at lære at læse. Her kan en risikotest for dysleksi i slutningen af 0. klasse være bekræftende (Gellert & Elbro, 2015), men den kommer allerede for sent. Eleven er på et forkert spor, ændring af tilegnede strategier er vanskelig, og eleven har måske allerede selv mærket, at dette er et fareområde og er begyndt at udvikle modstand mod skrive- og læseaktiviteter. Det betyder, at hvis skolen bruger en sådan test på det tidspunkt, må man have et meget velkvalificeret undervisningstilbud til de elever, som reagerer positivt på testen – og tilbudet må sættes i værk meget hurtigt, ellers forsvinder hele formålet med den tidlige testning. Hvis ikke, kunne man lige så godt vente til 4. klasse med at kortlægge. Den opfølgende undervisningskompetence på dette område må så ligge hos nogle lærere på skolen, som kan gå ind på de første to trin nogle timer om ugen og sætte tiltag i gang som supplement til/i samspil med klassens undervisning (Frost, 2012). Dette kan teoretisk set fungere, men er forbundet med store, velkendte udfordringer, og derfor vil jeg prøve i det følgende at argumentere for en anden måde at tænke på. Den har også sine udfordringer og er også krævende at gennemføre i praksis, men den er etisk mere forsvarlig. Jeg vil først gøre rede for det vidensgrundlag, en anden tænkning kunne tage sit udgangspunkt i.

Ny forståelse af den første skrive- og læseundervisning

Som baggrund vil jeg begynde med de mennesker, som var de første til at opleve behovet for at meddele og fastholde sproglig information, og som

lavede de første skrifttegn og efterhånden udviklede et alfabetisk skriftsprog. Det blev en del af troldmandens eller troldkvindens metier. Uforståeligt for andre – og nærmest trylleri. Akkurat sådan som små børn har det, når de tidligt i barndommen begynder at opdage, at der er noget, som ikke bare kan tegnes, men også skrives, og som betyder noget i den virkelige verden.

Min pointe er, at talesproget var/og er etableret længe før mødet med skriftsproget. Og det naturlige for børn er derfor også at kommunikere mundtligt. Når børn så skal introduceres for skriftsproget, vil det derfor også være naturligt at begynde i talesproget og med det kommunikative som basis for at skrive noget, som barnet så selv kan læse, fordi det allerede ved, hvad der skal stå, f.eks. eget eller andres navn. Denne proces repræsenterer en logisk rækkefølge – også for et barn. Og på det tidspunkt i udviklingen er det normalt, at børn kan have en omtrentlig ortografi – og det støttes så gradvist af en begyndende fornemmelse for lydanalyse og sporadisk hukommelse for bogstavformer – alt efter hvordan barnet er blevet mødt i forbindelse med sine skriveforsøg.

For mere præcist at inddrage teoretisk viden om læsning vil jeg fremdrage et citat fra den amerikanske læseforsker Cathrine Snow (2008/2018). I artiklen ”Hvad er literacy i den tidlige barndom?” skriver hun bl.a.:

”Det at kunne navngive bogstaverne rigtigt og skrive ved hjælp 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” (s. 7).

Citatet fremkommer i en drøftelse af forskellige opfattelser af, hvad læsning menes at være, og udspringer fra ’elementorienterede læseforskere.’ Imidlertid vil indholdet i citatet også passe ind i en sammenhæng, hvor man tænker balanceret i forhold til de teoretiske yderpunkter, som findes om, hvordan man opfatter læsning (Pressley, 2006). Derfor passer indholdet i citatet også på det, jeg vil sige i det følgende om skrivning, læsning og de processer, som er knyttet til læring af de to modaliteter.

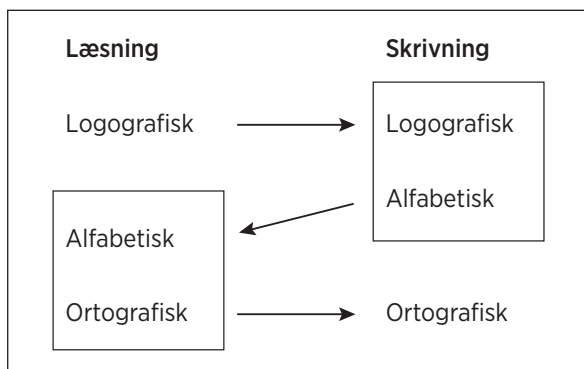
Det centrale for al læsning og skrivning er forståelsen og det at udtrykke en mening eller hensigt. At et barn får en impuls til at bruge skriftsproget, starter derfor også i tanken og i sproget og med en mening og hensigt, som derefter lægges ind i skriften for at blive fastholdt og brugt videre frem af en selv eller af andre. Dermed er det naturlige for et barn aktiviteter, som handler om selv at ville producere skriftsprog ved at efterligne på en legebetonet og eksperimenterende måde.

Dette stemmer ikke overens med traditionen for den første læseundervisning. Traditionen har været bjergtaget af bogstavet som starten på hele læringsforløbet om tilegnelse af læsefærdighed – og når barnet havde lært at læse, fokuserede man på skrivningen: tale-læse-skrive. Men hvis vi i et splitsekund vender blikket tilbage mod jernaldermanden, som gik til troldmanden for at få en amulet til sin elskede med sit navn på, så ser vi måske tydeligere, at for at troldmanden kunne riste de rigtige runer på træstykket, måtte den unge mand først udtale sit navn. Så kunne troldmanden riste sine hemmelige tegn. Rækkefølgen bliver da: tale-skrive-læse.

Snow trak to forhold frem, som står i direkte relation til udvikling af tidlige literacyfærdigheder: bogstavgenkendelse og fonologisk analyse, hvor rækkefølgen ikke er specificeret. Det er fordi, det er de to forhold tilsammen, som giver grundlaget for at forstå og bruge skriften som symbolsystem for talesproget (Muter, Hulme, & Snowling, 1997).

I dag har vi skriftsprog overalt, hvor børn færdes. Og en dag begynder barnet at lægge mærke til det og stille spørgsmål. Herfra er der kort vej til, at barnet selv begynder at ville skrive noget. En anden kendt læseforsker har gennem sin egen og andres forskning set denne udviklingsvej. Hun har udformet en teori for den rækkefølge af aktiviteter, som ser ud til at være gunstig, når børn skal lære sig at beherske skriftsproget (Frith, 1985).

Logografisk læsning/skrivning er betegnelse for en tilnærming til skriftsproget, som ikke indebærer, at vedkommende kan koden. Logografisk læsning/skrivning betyder, at personen, som ’læser’ eller ’skriver’, husker hele ord som symbolsekvenser, så det kan se ud, som om vedkommende kan læse eller måske skrive. Små børn kan ofte huskelæse



Figur 1: Forholdet mellem læsning og skrivning (Frith, 1985).

eller huskeskrive mange ord på denne måde. Men det, Frith vil fortælle med sin figur, er, at når barnet begynder at logolæse ord på sin vej rundt i byen, så fører det ofte med sig, at barnet får lyst til også at tegne/skrive ord, det har stødt på. Videre viser modellen, at når børn begynder at skrive ord, så er det ofte indgangen til, at de også begynder at få fat i sammenhængen mellem lyd og bogstav. På denne måde er skrivningen en god aktivitet for at kunne opdage det alfabetiske princip – i samspil med større børn eller voksne, som kan besvare spørgsmål fra barnet. Så kan barnet langsomt blive i stand til at skrive sine egne ord, og så er den skriftsproglige udvikling i gang.

Det, som samtidig sker, er, at barnet prøver at læse de ord, det har skrevet (se figur 1). På den måde er det at skrive også åbningen til læsning, fordi det er de samme grundlæggende processer, som skrivning/læsning indeholder: analyse og syntese af lyde i ord, som barnet skriver og læser. Symbolerne/bogstaverne følger med i købet. På denne måde lærer barnet ikke bare om sproganalyse, lydering og bogstaver. Barnet lærer om forholdet mellem talt og skrevet sprog og om bogstavernes funktionalitet.

Når barnet på denne måde også får gang i sin læseudvikling, udvikles ikke bare enkel, alfabetisk kendskab (figur 1). Barnet får gennem meget læsning gradvist opbygget mere præcis ordkendskab, som gør, at barnet kan læse sværere og sværere ord i længere og længere sætninger med større og større sikkerhed. Dette ord- og tekstkendskab bliver så overført til skrivningen igen (figur 1), fordi barnet

møder udfordringer i forhold til at beherske nuancerede skriftlige opgaver. Det betyder, at den ortografiske skrivning normalt vil blive mere og mere ortografisk korrekt. Når læreren har indsigt i disse udviklingsforhold, kan læreren også mediere på den rigtige måde i forhold til det, eleven producerer.

Ny forskning støtter en anden vej

Hermed har jeg på en teoretisk-praktisk måde beskrevet, at begynderundervisningen må gribes an på en anden måde, end traditionen foreskriver. Samtidig er dette blevet bekræftet af ganske ny forskning. Canadiske forskere har i et årti kunnet vise betydningen af børns tidlige skrivning i forhold til også læselæringen (Oullette & Sénéchal, 2008; Oullette, Sénéchal, & Haley, 2013; Sénéchal, Ouelette, Pagan, & Lever, 2012). Ikke bare lærte børnene sproglig bevidsthed og bogstaver gennem den eksperimenterende skrivning, de lærte også både at læse og skrive bedre end kontrolgrupper, som modtog træning i en kombination af bogstavtræning og sproglig bevidsthed. På nordisk grund har en norsk forskergruppe dokumenteret effekten af et 10-ugers træningsprogram i opdagende skrivning (N=105) i forhold til en kontrolgruppe, både ved afslutningen af programmet og efter 6 måneders videre skolegang. Eksperimentgruppens udvikling overgik kontrolgruppens udvikling i fonembevidsthed, stavning og ordlæsning (Hofslundsengen, Hagtvæt, & Gustafsson, 2016).

Ikke bare lærte børnene sproglig bevidsthed og bogstaver gennem den eksperimenterende skrivning, de lærte også både at læse og skrive bedre.

I Danmark har Korsgård, Vitger, & Hannibal (2010) vist, hvordan danske børn har udviklet sig, når de fik anledning til at skrive tidligt. Frost (2002) viste i et forskningsprojekt om den første læsning og skrivning, at når bornholmske børn ved overgangen til 1. klasse fik anledning til at skrive, var der signifikant forskel på omfang og kvalitet af skrivningen i de børns favør, som havde høj fonembevidsthed, i forhold til børn med lav fonembevidsthed.

Dynamisk kortlægning af sprog og læsning

Den summative evaluering bør da i et nyt perspektiv for begynderundervisning følges op af en mere formativ og dynamisk anlagt måde at kortlægge på. I dynamisk kortlægning er observation og undervisning bygget sammen (Grigorenko, 2009). Når det gælder den første læseudvikling, er den som vist primært bygget på sprogprocesser fremfor formelle hukommelsesprocesser. Udgangspunktet vil være at undersøge, hvor langt eleven er kommet i forhold til selv at eksperimentere med skrivning. Dernæst hvordan eleven håndterer de centrale sprogligt analytiske processer, der skal guide eleven mod de enkelte sproglyde, som skal matches med de korresponderende bogstavtegn. Som det ses, kommer bogstavkendskab sidst i rækken, fordi det er der, den initiale sproganalytiske proces ender i overgangen fra sprog til symboler.

Når vi lægger arbejdsprocessen op på denne måde, følger vi i kølvandet på store pædagogiske tænkere, her primært Vygotsky (1978). Når børn skal lære sig at læse, må de tilegne sig 'mentale redskaber', som kan lukke op for en håndtering af de *processer*, som skal kunne fungere for at komme fra sprog til symbolbearbejdning. Lærerens redskab for at få disse processer i gang og udvikle dem videre er medieringen, det vil sige den gradvist tilpassede hjælp, for at lykkes med processerne derfra, hvor eleven er (Karpov, 2003). Når det gælder udviklingen af sproglig analyse af ord, har f.eks. Elkonin (1973) vist, hvordan man ved hjælp af enkle konkrete redskaber kan visualisere den ordanalyse, som eleven må lære sig at håndtere (se Frost, 2003, s. 67). Men forarbejdet ligger bl.a. i anvendelsen af sproglege, som gradvist indfører eleven i den sprogligt analytiske virksomhed, som ligger foran dette, og som kan gennemføres som morsomme og lærerige aktiviteter (Frost & Lønnegaard, 1995). Hvis disse sproglege benyttes, samtidig med at børnene fra 4-5-års alderen inspireres og opmuntres til at begynde at eksperimentere med skrivning (fortælle på papiret), har vi sikret basis for at komme godt i gang med den skriftsproglige udvikling, på børns egne premisser. Så har vi skabt det grundlag, som Snow beskrev som centralt i den første læseundervisning: samspillet mellem sproglig analyse og bogstavkendskab – og i en logisk og funktionel pædagogisk sammenhæng.

Forskellen mellem undervisning og kortlægning bliver da minimal – men det er netop kendetegnet på dynamisk kortlægning.

Og disse forskningsbaserede indsigter bliver da også det naturlige udgangspunkt for en dynamisk kortlægning. Først afdække, hvor langt børnene er kommet i forhold til at skrive – fortælle på papiret. Derefter undersøge, hvor langt de er kommet i sproglig analytisk indsigt eller sproglig opmærksomhed. Dernæst undersøge mere præcist, hvordan de klarer at komme fra en enkel sproglig ordanalyse til bogstavtegnet (første lyd/bogstav). Til sidst kan man undersøge, hvordan de klarer at skrive enkle ord, og endelig hvordan de klarer at læse enkle ord. Alt dette kan lægges til rette som arbejdsprocesser, som kan iagttages, og hvor læreren kan samarbejde med barnet gennem mediering (Frost, 2018b). Forskellen mellem undervisning og kortlægning bliver da minimal – men det er netop kendetegnet på dynamisk kortlægning.

Kortlægningsmaterialet IL-basis (Frost & Nielsen, 1996/2015) er lagt til rette med henblik på at muliggøre en dynamisk kortlægning af den første skriftsproglige udvikling og de forudsætningsfunktioner, som indgår, for at læringsprocessen kan komme godt i gang. I Gruppeprøven kan man kortlægge en klasse successivt i løbet af året (0. kl) i et tempo, læreren selv kan tilrettelægge. Her kan læreren så benytte opgavehæftet, når man ser, at klassen er godt på vej på et område, som man har fokuseret på i det daglige.

Hvis læreren opdager, at nogle af børnene ikke udvikler sig som forventet, kan man benytte de individuelle prøvemuligheder, Sprog og Bogstav, Tekst og Ord 1 og 2, som er lagt op helt som dynamisk kortlægning. I Sprog og Bogstav begynder materialet med de samme temaer som i Gruppeprøven. Men ved hver opgave er der indlagt forslag til støttestrategier, som muliggør mediering. Det betyder, at læreren kan undersøge, hvilken hjælp eleven eventuelt kan hjælpes bedst videre med. På den måde får læreren et grundlag for at tilrettelægge en efterfølgende undervisning.

Organisering og samarbejde i et dynamisk perspektiv

Arbejdet med elever, som har behov for mere tid og individualisering i tilegnelse af skrive- og læsefærdighed i 0. og 1. klasse, kan med fordel tilrettelægges på tværs af klasser og trin i periodiske indsatser (Frost, 2012). Her kan læreren med udgangspunkt i elevernes indsigter og færdigheder tilrettelægge sprog- og skriveværksteder med højt aktivitetsniveau og engagerende arbejdsformer. Principper fra dels LTG-undervisning (Leimar, 1978) og dels Storyline (Falkenberg & Håkonsson, 2000) kunne med fordel ligge til grund, suppleret med fælles aktiviteter med diverse sprog- og læseleje (Greenberg & Weitzman, 2018).

Lærernes opgave er så at igangsætte og inspirere børnene til sprog-, tegne- og skriveaktiviteter, hvor der – med støtte i mediering fra lærerne – produceres tekster, som læses og studeres nærmere (Frost, 2003; 2018a). Gennem medieringen vil lærerne kunne støtte de elever, som trænger til grundigere vejledning, og hvis der så efter en periode er elever, som stadig ikke udvikler sig, kan man sætte mere specialpædagogisk støtte ind.

Men for at få fuldt gennemslag i en sådan supplerende indsats må dette arbejde gennemføres i et nært samarbejde med forældrene til de pågældende elever. Ikke fordi forældrene skal tildeles et direkte ansvar, men fordi det giver børnene ekstra motivation, når forældre støtter op og interesserer sig. Samtidig kan man inspirere forældrene ved at afholde møder, hvor der gives orientering om indholdet i det supplerende tilbud og desuden om, hvordan de konkret kan støtte børnenes udvikling (Christiansen et al, 2017).

Referencer

Christiansen, B., Christoffersen, A. L., Halleby, C., Kjær, K., Norrbom, L., & Rasmussen, L. (2017). *Forældreguide til læsning. Kom godt i gang med læsningen*. Forlaget Læs.

Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I: Frost, J. (red.), *Evaluering – i et dialogisk perspektiv*. Dansk Psykologisk Forlag.

Elkonin, D. B. (1973). Methods of teaching reading. I: Downing, J. (red.), *Comparative Reading. Cross-National Studies of Behavior and Processes in Reading and Writing*. New York: The MacMillan Company.

Falkenberg, C., & Håkonsson, E. (red.) (2000). *Storylinebogen*. Kroghs Forlag.

Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Dyslexia. I: Petterson, K. E., Marshall, J. C., & Coltheart, M. (red.), *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (s. 301-330). London: Erlbaum.

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

Frost, J. (2003). *Principper for god læseundervisning*. Dansk Psykologisk Forlag.

Frost, J. (2012). Kvalitetssikring af specialpædagogisk arbejde i et skoleudviklingsperspektiv. I: Pøhler, L. (red.), *Dysleksi – en fælles nordisk udfordring* (s. 22-35). Landsforeningen af Læsepædagoger.

Frost, J. (2018a). Sprog- og læsestimulering i hjem, dagtilbud og skole. Støttetiltag med basis i forskning. *Psyke og Logos*, 39, 27-44.

Frost, J. (2018b). *Mediering – når man skal lære børn at læse*. Nationalt Videncenter for Læsning. Lokaliseret d. 6. marts 2019 på: https://www.videnomlaesning.dk/media/2660/mediering_naar_man_skal_laere_boern_at_laese.pdf

Frost, J., & Lønnegaard, A. (1995). *Sproglege. Praktisk del*. Dansk Psykologisk Forlag.

Frost, J., & Nielsen, J. C. (1996, rev. 2015). *IL-basis. Vejledning. Prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns læseforudsætninger og begyndende læseudvikling*. Hogrefe.

Gellert, A. S., & Elbro, C. (2015). Does a dynamic test of phonological awareness predict early reading difficulties? *Journal of Learning Difficulties*, online first: DOI:10.1177/0022219415609185

- Greenberg, J., & Weitzman, E. (2018). *Jeg er klar! Giv dit barn den bedste start på læsning*. København: Dafolo.
- Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic assessment and Response to Intervention. Two sides of One Coin. *Journal of Learning Disabilities, 42*(2), 111-132.
- Hensel, A. (2009). Evalueringsudfordringer i praksis. I: Frost, J. (red.), *Evaluering – i et dialogisk perspektiv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- 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
- Karpov, Y. (2003). Vygotsky's Concept of Mediation. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 3*(1), 46-53.
- Korsgård, K., Vitger, M., & Hannibal, S. (2010). *Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen*. Frederiksberg: Daneklærerforeningens Forlag.
- Leimar, U. (1978). *Læsning på talens grund (LTG)*. København: Gyldendal.
- Mogensen, A. (2009). Portefølje som læringsstrategi og evalueringsmetode. I: Frost, J. (red.), *Evaluering – i et dialogisk perspektiv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- 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.
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development, 79*(4), 899-913.
- Ouellette, G., Sénéchal, M., & Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning. *The Journal of Experimental Education, 81*(2), 261-279.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching*. New York: Guilford Publications.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal, 25*(4), 917-934.
- Snow, C. E. (2008/2018). *Hvad er literacy i den tidlige barndom?* Lokaliseret den 6. februar 2019 på: <https://literacy.dk/media/1035/hvad-er-literacy-i-den-tidlige-barndom.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). The prehistory of written language. I: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman (Eds.), *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.



Tegning: Alice Marlie Bank Hansen