

INDKULTURERING^[1]

- et nyt fagdidaktisk felt

Kjeld Kjertmann

INDLEDNING

I denne artikel åbner jeg det fagdidaktiske felt til at omfatte ikke blot den formelle undervisning i skolen og det øvrige uddannelsessystem, men også det samspil mellem voksen og barn som i nogle tilfælde fører til at barnet begynder at tilegne sig kulturteknikkerne læse, skrive eller regne før skolestarten uden at være blevet systematisk undervist. Hvorved adskiller de didaktiske refleksioner og reaktioner hos de voksne sig i disse tilfælde fra de overvejelser læreren i skolen gør sig når han planlægger sin undervisning? Og giver det overhovedet mening at tale om fagdidaktik i forbindelse med uformel læring uden for skolekulturen? Ingen forbinder vel begrebet fagdidaktik med socialisationsprocessen der fører til barnets tilegnelse af almene sociale kompetencer gennem samværet med andre i hjem og eller institution? Men for mig at se er det også en anden situation når et barn er begyndt at læse og skrive før skolestarten. For dels hører dét ikke med til det man normalt forventer at barnet har lært på det tidspunkt, dels har disse kulturteknikker klare forbindelsestråde til det klassiske skolefag dansk. Derfor bliver det pludselig interessant at se nærmere på de omstændigheder som har ført til den pågældende læring, når det ikke er systematisk undervisning som i skolen, og når læreprocessen har fundet sted tidligere end det normalt menes at være hensigtsmæssigt.

Traditionelt anses det for skolens vigtigste opgaver at lære børnene at læse, skrive og regne. Disse videns- og færdighedsområder betragtes som *centrale kulturteknikker* som skolen må *undervise* i. Dels fordi man må kunne beherske dem for at begå sig i samfundet, dels fordi denne indlæring menes at kræve planmæssig undervisning.^[2] Men igennem årtier har professor i børnesprog Ragnhild Söderbergh som den første i Skandinavien talt og skrevet om et alternativ til den traditionelle læseundervisning, nemlig indkulturering. Hendes og andres forskning har vist at børn kan lære at læse og skrive uden at blive systematisk undervist i bogstavskriftens alfabetiske princip, og før de er fyldt 6-7 år.^[3] Børnene har fra 2-3 års alderen mødt skrevne ord for begreber og fænomener de er fortrolige med og har et positivt emotionelt forhold til,^[4] eller forældrene har på andre måder, når der var en naturlig anledning til det, inddraget deres barn i læsning eller skrivning af ord eller sætninger der har været i fokus under samtalen om et emne.^[5] Denne etnografiske gren af læseforskningen bygger på kvalitativ behandling af empiri indsamlet i autentiske sprogmiljøer, i modsætning til den eksperiment- og testbaserede læseforskning som bygger på målelige testresultater indsamlet i undervisningsinstitutioner. Den sidste forskningsgren betragtes internationalt som identisk med læseforskningen og har langt større gennemslagskraft i offentligheden end den etnografiske læseforskning.

I 2001 gennemførte jeg en spørgeskemaundersøgelse der skulle undersøge hvor stor en del ud af en given population der var begyndt at læse før skolestarten, og hvilke forhold i deres barndom førskolelæserne selv mente kunne forklare deres læsestart før skolen. Undersøgelsen viste at i hvert fald 15% ud af en population på 700 var begyndt at læse og skrive før skolestarten.^[6]

Førskolelæsernes beretninger giver et indblik i forældrenes praksis når skriftsprog var genstand for barnets og den voksnes fælles opmærksomhed. Ud fra undersøgelsen kan der i de fleste tilfælde kun gisnes om hvilke præcise overvejelser de voksne har gjort sig når de læste eller skrev sammen med deres barn. Men førskolelæserens beskrivelse af den fælles skriftsproglige praksis i hjemmet giver ikke desto mindre et ganske godt indtryk af i hvor høj grad forældrene har reflekteret – eller ikke reflekteret - over det betimelige i at åbne døren på klem for barnet til den skriftsproglige verden. Og beretningerne har gjort det muligt at beskrive og systematisere de overordnede principper for den formidling der har fundet sted på skriftsprogsområdet. Dem gør jeg rede for i afsnittet 'Sprogpedagogiske implikationer'. I en fagdidaktisk sammenhæng må det have interesse at sammenholde disse formidlingsprincipper med de læsepædagogiske teorier der arbejdes

efter i skolen.

Citaterne i artiklen er fra førskolelæsernes beretninger i min undersøgelse.^[7]

HVILKE VEJE IND I KULTUREN?

Indkulturering er på samme tid et samspil mellem voksen og barn med en fælles opmærksomhed mod et stofområde (fx læse og skrive), og så en formidlingsform og interaktion der ikke desto mindre er væsensforskellig fra det vi normalt forstår ved undervisning. For selv om der altså indgår de samme grundelementer som i den didaktiske grundmodel Lærer-Stof-Elev, må betegnelserne ændres til Voksen-Stof-Barn idet indkulturering normalt finder sted uden for skolekulturen i en uformel kontekst. Og lige netop her opstår der mere specifikt en pædagogisk diskussion når talen er om barnets første møde med skriftsproget.^[8] For igennem århundreder har skolen haft eneansvaret for at undervise den opvoksende generation i læsning og skrivning. Før industrialiseringen, fordi det store flertal af almindelige mennesker i almuesamfundet ikke havde brug for eller adgang til skriftsproget i dagligdagen. I nutiden, fordi det af indlæringspsykologiske og ideologiske grunde anses for nødvendigt og ønskværdigt at vente med den første læsning og skrivning til skolestarten hvor barnet er fyldt syv år, og ikke fordi der mangler skriftsprog omkring børnene!

I vore dage understreger etablerede læseforskere nødvendigheden af systematisk undervisning i bogstavskriftens alfabetiske princip og opmærksomhed mod sprogets lydside.^[9] Og det på trods af erfaringerne fra den etnografiske læseforskning hvor førskolelæserne fortæller om helt andre oplevelser i deres barndomshjem end træning i fonologisk opmærksomhed:

- *Om sommeren når vi plukkede bær, skrev vi bærsort og antal skåle der blev plukket. Det var vigtigt for afregning.*
- *Vi drev entreprenørvirksomhed og var med i det børn kunne være med i – altså det meste[!] Jeg var især interesseret i maskinspecifikationer og lærte at 'affotografere' ret vanskelige tekster/sætninger. Eks. 'Udlæggerarmens længde er 5 meter' eller 'Maskinen har den største ydelse i Europa.' Derudover fandt jeg 'kendte' navne i Statstidende. Mine forældre tjekkede hjemtagning af lån af hensyn til betaling af regninger.^[10]*

I disse beretninger er eventuelle pædagogiske anfægtelser blevet overskygget af forældrenes behov for at få afviklet forretningen her og nu. Og for børnene har den meningsfulde kontekst og den reelle betydning for arbejdsgangen som deres indsats har haft, været den drivkraft der gav dem lyst til at hjælpe med. Præcis den samme drivkraft som gennem menneskehedens historie har ført børnene ind i det omgivende samfunds kultur. Det var ikke læse og skrive på skrømt som i skolekulturen, men læse og skrive for alvor som ude i det virkelige liv. Og det var ikke skriftsprog trænet som en kontekstfri teknik, men skriftsprog brugt som *sprog*.

Jeg skrev helt bevidst at børnenes deltagelse i forældrenes arbejde var 'den samme drivkraft som gennem menneskehedens historie har ført børnene ind i det omgivende samfunds kultur.' I sin artikel om kultur og kulturformer begrundede Vibeke Hetmar sit valg af begrebet *kulturation* frem for det engelske *enculturation* og det danske *indkulturering* med et ønske om at ville lægge afstand til konnotationen at eleven bliver *ført ind* i den litterære specialkultur. 'Man indføres ikke i en kulturform, man involverer sig i den; man lever sig ikke ind i den, man lever med og i den', skriver hun (side ..).

Denne distinktion mellem at *være* i en kulturform, og skulle *føres ind* i den, giver måske mening når talen er om litteraturundervisning i skolen, og der med kulturform menes en faglig specialdiskurs. Men selv i dén

sammenhæng synes jeg distinktionen vakler når Hetmar mener at kunne skelne mellem at 'træde ind i en proces hvorigennem han etablerer et stadigt større kendskab til det net af betydninger som allerede er spundet', og en 'indføringsproces'. *Semantisk* er agenten i de to formuleringer ganske vist henholdsvis eleven og læreren. Men hvordan kan man *reelt* 'træde ind i' en sådan proces uden at der er nogen der præsenterer én for det 'net af betydninger som allerede er spundet', og uden at der er nogen som på en eller anden måde hjælper én på vej til et stadigt større kendskab til den pågældende kulturform? Her bliver det så til gengæld vigtigt at der er et dialektisk samspil mellem lærerens specialviden og elevens fagkompetence, for ellers er betingelserne for en personlig tilegnelse og forståelse af det nye stof ikke opfyldt.

Ind i skriftkulturen

Når vi taler om små børn, ser jeg endnu mindre et problem i at tale om at føre barnet ind i en kultur. Dels fordi små børn naturnødvendigt må tages ved hånden af ældre børn eller voksne når de skal opnå kendskab til de mange kulturformer der omgiver dem, og som tilsammen udgør 'samfundskulturen'. Dels fordi der heller ikke i disse tilfælde behøver at være tale om en asymmetrisk kommunikation mellem barnet og den voksne der tværtimod bør udvise respekt for barnet som et selvstændigt tænkende og handlende væsen. Således understreger Ragnhild Söderbergh at skriftkulturen under indkultureringen ikke blot overføres fra voksen til barn, men også fra barn til barn, og at den videreudvikles af barnet selv.^[11] Der er altså ikke tale om en formidlingsform der kun foregår på den voksnes præmisser, men om et samspil hvor den voksne er opmærksom på barnets interesser og individuelle læringsveje. Men dét betyder på den anden side ikke at den voksne af frygt for at 'mase sig på' holder sig tilbage og afstår fra at inddrage skriftsproget i alle situationer hvor barnet ikke af sig selv har bragt det på bane. Dén holdning er uhyre udbredt blandt forældre og pædagoger i Danmark og bygger på en misforstået frygt for at al omgang med skriftsproget i sig selv vil være skadelig for det lille barns harmoniske udvikling. Man kan da godt gribe forstyrrende ind i sit lille barns udvikling ved at påtvinge det en skoleagtig form for læseundervisning som det slet ikke er moden til på det pågældende tidspunkt. Men så er det altså *fremgangsmåden* og den *voksnes holdning og adfærd over for barnet* der er noget galt med. Ikke konstellationen småbarn-skriftsprog i sig selv:

Min mor havde store ambitioner for sine børn. Jeg skulle kunne læse, før jeg kom i skole. Men jeg var ikke moden for læsning, så min start begyndte med mange tårer (ja!)^[12]

Denne beretning fra min undersøgelse fortæller ikke om indkulturering, men om et lille barns reaktion på en traditionel, voksenstyret skoleundervisning det slet ikke var moden til. Og herfra kan man ikke slutte at barnet ikke kunne have haft et positivt udbytte af helt andre måder at møde skriftsproget på. Jeg ser hverken et teoretisk eller reelt problem i at tale om indføring af børn i en kultur, hvis processen foregår med respekt for det enkelte barn som et selvstændigt tænkende og handlende individ, som det sker i indkulturering. Problemet opstår kun hvis barnet (eleven) tales til og undervises i kulturformen som om det er forudsætningsløst og uvidende, for så er indføringen ikke et dialektisk *samspil* mellem barnets og den voksnes kompetencer som i indkulturering, og barnet ikke en ligeværdig medspiller i processen. Og det er vel blandt andet dét Vibeke Hetmar ønsker at undgå ved at vælge begrebet *kulturation* frem for *enculturation* eller indkulturering.

Hvis ingen voksne eller ældre børn på noget tidspunkt retter barnets opmærksomhed mod skriftsprog i omgivelserne eller i bøger og blade, og aldrig demonstrerer læsning eller skrivning for barnet, hvordan i al verden skulle barnet så nogensinde kunne opdage at der var noget der hed skriftsprog og læsning og skrivning? Skriftkulturen ville være en ukendt kulturform for barnet selv om det vokser op midt i den. Derfor giver det god mening at tale om indkulturering når voksne i barnets omgivelser inddrager skriftsproget i samtalen med barnet på lige fod med alle andre fænomener i omverdenen de finder det værdifuldt for barnet at kende til før skolestarten. For på den måde kommer barnet *ind i* den omgivende skriftkultur, og dét må da

være indkulturering.

I øvrigt ved vi jo fra Vygotskij at de højere psykiske funktioner, som talesprog og skriftsprog jo hører til, kun kan udvikles i interaktion med væsener der er højere udviklede end en selv på det pågældende område. Så der er ikke noget nyt i at skriftsproget ligesom talesproget kun kan udvikles i et samspil med voksne eller ældre børn. Men hidtil har denne formidling helt overvejende været organiseret som samfundets skoleundervisning i læsning og skrivning fra 1. klasse, og andre måder at tilegne sig læsning og skrivning på før skolestarten har kun fundet sted i det private rum og ofte været miskrediteret og mistænkeliggjort. Ethvert tilløb til at flytte skriftsprog ind i det lille barns opmærkshedsfelt vækker mishag hos det store flertal af pædagoger og forældre der straks for deres indre blik ser børnene henslæbe et stillesiddende liv på skolebænken med muskelsvind og gammelmandssukkersyge fra syvårs alderen.

At man kun kan lære at læse og skrive ved at blive systematisk undervist af lærere i bogstavskriftens tekniske mekanisme, er godt på vej til at blive den længstlevende pædagogiske fordom i vor tid på trods af dokumentationen for andre mulige fremgangsmåder i den etnografiske læseforskning. For ligesom indkultureringen i de læsegunstige hjemmemiljøer sjældent kommer til offentlighedens kundskab, lever også denne forskning et upågtet liv inden for det internationale læseforskernesamfund.^[13] Det fremgår tydeligt af beretningerne i min undersøgelse at førskolelæserne ikke nødvendigvis har været udsat for voksenstyret systematisk undervisning i hjemmet. I langt de fleste tilfælde (97 ud af 102) har de oplevet en afslappet *ad hoc* omgang med skriftsproget som i følgende beretninger:

- Mine forældre var ikke særlig belæste, men begge læste da avisen og lignende dagligt. Jeg tror, det havde stor betydning, at jeg fik svar, når jeg spurgte! Således husker jeg, hvordan vi ofte i forbindelse med spisningen kom til at snakke om alt muligt. Jeg husker mange små stunder, hvor vi sad og skrev bag på en kuvert – navne og små ord. Det kunne også være andet, f. eks. at tegne Jylland i fri hånd eller lignende. Selv om jeg absolut ikke betragter mine forældre som særligt pædagogiske [!], opstod denne spontane læresituation ofte. Jeg vil karakterisere det som en slags mesterlære.^[14]
- Min mor læste meget 'højt' for mig og læste meget selv – jeg blev nysgerrig og spurgte: 'Hvad står dér?' Dengang måtte forældre ikke lære børnene at skrive og læse før skolestart, men min mor følte, at hun måtte svare, når jeg spurgte. Desuden forærede hun mig alfabetet som glansbilleder og øvede bogstaver med mig. Jeg fik lov at 'læse med' i hendes voksenlitteratur, indtil jeg ikke gad mere. At læse blev en del af mit kvindebillede, mit kvindeideal. Min far syntes læsning var tidsspilde.^[15]
- Allerede i en alder af 4 år begyndte jeg at hjælpe mine forældre med at skrive huskesedler til indkøb. På dette tidspunkt kendte jeg ikke bogstaverne, men elskede at tegne. Den 'fangede' min mor og viste mig de små tegninger (bogstaverne). F. eks. hvis vi skulle købe mælk, viste hun mig mælkekartonen og spurgte om vi skulle prøve at tegne det første bogstav M'et osv. På kort tid lærte jeg at holde rigtigt på blyanten, og så kunne jeg skrive! Jeg skrev bogstaverne i stedet for at tegne dem! Jeg nød at hjælpe med at skrive på sedlen.^[16]
- Vi havde en meget kærlig og varm opvækst. Vi blev værdsat – vi følte os værdsatte. Vi blev talt meget med – vist megen interesse. Vi blev hørt på (lyttet til), rost. Der blev læst meget for os – fortalt selvpåfundne historier. Vi blev opfordret til selv at digte og fortælle historier/godnathistorier for hinanden. Vi havde en tryk opvækst.^[17]

I disse beretninger har børnene ikke mødt skriften som isoleret træning i teknisk-alfabetiske mekanismer, men som en meningsfuld brug af skriftsproget inden for samtalen om et emne i en ægte livssituation, altså inden for kommunikationens betydningsrum. Disse børn er blevet *indkultureret* i skriftsproget.

Kulturteknikkernes betydning

Det er vanskeligt at komme uden om at det danske sprog indgår som en væsentlig faktor i definitionen af 'danskere' og 'dansk kultur'. I praksis er den enkelte borgers beherskelse af sproget, såvel i sin mundtlige som skriftlige form, nødvendig for at kunne klare sig på lige fod med andre i samfundet. Men omvendt bygger også hele samfundet på befolkningens mundtlige og skriftlige beherskelse af sproget. Dette gør det naturligt at bruge betegnelserne *kulturteknikker* om de sproglige funktioner forstå, tale, læse og skrive dansk fordi alle borgere i Danmark, og hele samfundet bruger dem og er afhængige af dem. En *kulturteknik* i den betydning jeg taler om begrebet, er kendetegnet ved at være vigtig for hele samfundets opretholdelse. Det er litteraturlæsning derimod ikke, alle dens kvaliteter og betydning i øvrigt ufortalt. Den kunne vi kalde en *kulturform* i betydningen en faglig specialdiskurs, som Vibeke Hetmar gør det.

At forstå og tale det danske sprog på almindeligt brugsniveau er normalt ikke noget problem for mennesker født af dansksprogede forældre. Derimod har mere end 1 mio voksne dansksprogede i dag problemer med at læse og skrive,^[18] svarende til omkring 20% af befolkningen. Og dét er et stort problem i et moderne skriftsamfund hvor alle produktionsformer og samfundsfunktioner er afhængige af skriftsprog. Det ville ikke have været et stort problem for tohundrede år siden, hvor almuebefolkningen levede og producerede inden for en overvejende mundtlig kultur. Men i de rige lande hvor videnssamfundet i dag har afløst industrisamfundet, og den teknologiske udvikling har minimeret betydningen af håndens arbejde, *erskriftkulturen* blevet den vigtigste grundpille i samfundet, og for første gang i menneskehedens historie er det blevet en social overlevelsesbetingelse at kunne læse og skrive.

I ulande, derimod, hvor der er en svag teknologisk og økonomisk udvikling, er produktionens afhængighed af skriftsprog langt mindre og den umiddelbare nytte af skriftsprog i dagligdagen vanskelig at se for den almindelige befolkning. Her vil det endnu i lang tid være helt andre kulturteknikker der bærer familiernes og samfundets økonomi. At passe en flok geder eller får bidrager fortsat afgørende til tusinder af familiers økonomi i et afrikansk land som Eritrea. Og selv om der parallelt hermed heldigvis også sker en rivende udvikling frem mod mere moderne tider, er det stadig vigtigt for familiernes overlevelse og dermed for landet at børnene bliver *indkultureret* i de ældgamle traditioner for husdyrhold. Fra de er små, bliver de lempeligt ført ind de videns- og færdighedsområder som livet igennem vil få stor praktisk og social betydning for dem, men som omvendt også samfundet har brug for at de behersker. I en nomadekultur lærer børnene tidligt at passe dyrene, og ved Rødehavskysten sejler og fisker børnene fra de er små.

I alle former for samfund indkulturerer man børnene i de kulturteknikker som er afgørende for samfundets og den enkeltes overlevelse. Undtagen i de teknologisk højtudviklede lande hvor vi endnu ikke har indset skriftens nye, altafgørende betydning for samfundets funktion, men fortsat lader skolen have eneansvaret for læse- og skriveundervisningen som et levn fra en tid hvor skriftsprog var langt mindre udbredt og stort set kun blev brugt af kirken og centraladministrationen. Når far og mor ikke selv kunne læse og skrive, måtte skriftsprogsopdragelsen naturligvis varetages af nogen der kunne, og det blev så organiseret som kirkens og senere samfundets opgave. Men i en tid hvor børn er omgivet af bøger og blade og har adgang til computere hvor de spiller og fremtryller bogstaver så let som ingenting ved et tryk på tasterne, er det en anakronisme at udsætte barnets møde med skriftsprog til et tidspunkt i dets liv som ganske vist i almuekulturen var i fin harmoni med dagligdagens rolige puls, men som i dag er helt ude af trit med hvad der foregår omkring børnene. Eller som en far i min spørgeundersøgelse udtrykte det:

Vor viden om pædagogisk-didaktiske forhold har uomtvisteligt bidraget i etableringen af et læsestimulerende miljø. Hertil kommer, at brugen af pc'eren, fjernbetjeningen og gameboy'en mv. gør det til en naturlig del af Christians daglige liv at kunne læse. Med andre ord: Informationssamfundet flytter grænsen for læsenødvendigheden nedad!^[19]

Bedre kan det ikke udtrykkes at vi nu lever i en tid hvor læsning og skrivning er blevet en fuldstændig

integreret del af dagligdagen - også for børn, og også før de kommer i skole. Med andre ord en kulturteknik af afgørende betydning for den enkelte og for samfundet.

Jeg vil reservere begrebet *indkulturering* til kun at omfatte barnets brug og læring af *kulturteknikker* i uformel social praksis sammen med voksne fra barnets egen kultur. Når vi derimod underviser voksne i kulturteknikker fra deres egen kultur (fx læsesvage), voksne eller børn fra andre kulturer i danske kulturteknikker (tosprogede), eller formidler *kulturformer* fra barnets egen kultur (litteraturundervisning), ville jeg vælge andre termer eller blot tale om undervisning.

INDKULTURERING SOM EN DIDAKTISK OG FAGDIDAKTISK STØRRELSE

Vagn Rabøl Hansen skelner mellem 'indirekte læreprocesser' og 'direkte læreprocesser' i sin artikel 'Læreprocesser' i *Den Store Danske Encyclopædi*.^[20] Her ligger synsvinklen hos den *lærende*. Ifølge Vagn Rabøl Hansen er der tale om indirekte læring hvis læringen er 'et biprodukt af handlinger, som har et andet sigte, [...] handlinger, hvis primære mål ligger uden for selve læringen'. Som et eksempel nævner han at når man lærer at tale (modersmålstilegnelsen) foregår det som indirekte læring der er styret af behov for kommunikation og social aktivitet. Som modsætning til indirekte læring har vi matematik der læres gennem undervisning i skolen.^[21] Altså, direkte læring er et resultat af undervisning, indirekte læring et biprodukt af handlinger med et andet sigte.

Med begrebet undervisning har Vagn Rabøl Hansen inddraget den *formidlendessynsvinkel* i sine definitioner, læreren, pædagogen eller en anden voksen. Men hvor *undervisning* er en velkendt didaktisk størrelse i den direkte læreproces, mangler der et didaktisk modstykke til undervisning når læreprocessen er *indirekte*. I undervisning har læreren eksplicit elevernes læring af et bestemt videns- og færdighedsområde som sit mål. Helt anderledes stiller det sig med den voksnes rolle i den indirekte læreproces. I modersmålsituationen taler far eller mor ikke med deres lille barn *for* at lære det at tale, men *for* at kommunikere med barnet og nå til en fælles forståelse om noget der er af betydning for begge parter her og nu. Gennem denne dagligt tilbagevendende kommunikation i det sociale samvær lærer barnet at forstå og efterhånden også selv tale forældrenes sprog. Tilsvarende har forældrene til førskolelæserne i min undersøgelse i 97 ud af 102 tilfælde ikke forsøgt eller ønsket systematisk at lære barnet at læse og skrive. Men den fælles opmærksomhed mod skriftsproget er opstået spontant under samtalen om et emne begge har været optaget af, eller i situationer hvor barnet selv søger ind i de voksnes handlinger:

Mine forældre læste avis hver dag på et bestemt tidspunkt (kl. 17-18). Jeg erindrer, at der skulle være ro under læsningen, men ofte afbrød min mor eller far denne ro, fordi der var noget vigtigt, særligt eller sjovt, som de måtte tale med hinanden om. Jeg fik lov til at læse med en gang imellem, for jeg ville være en del af fællesskabet.

Min fars frimærkesamling var spændende at få lov til at studere – her lærte jeg ord som Norge, Sverige, Helvetia.

Min far læste mange bøger med historisk indhold. Jeg holdt meget af illustrationerne, hans fortælling - og der er nok blevet listet mange ord ind i min bevidsthed. Samværet omkring bøger var vigtigt.^[22]

Her beskrives en uformel social praksis hvor forældrene tydeligvis ikke har haft til hensigt at undervise barnet for at lære det at læse og skrive, men hvor der ikke desto mindre har fundet en læring sted ifølge vedkommendes eget udsagn. Hvilken didaktisk betegnelse for de voksnes reaktionsmønstre giver det mening

at bruge her når der ikke foregår undervisning, og når de voksne tilsyneladende ikke er specielt aktive eller udfarende, men dog indgår i en form for samspil med barnet omkring skriftsproget som en genstand? Jeg mener at *indkulturering* er en rimelig didaktisk betegnelse for det der foregår. Graden af forældrenes bevidste overvejelser *overhvad de gør, og hvorfor de gør det*, synes at variere meget efter hvad jeg har kunnet slutte mig til ud fra førskolelæsernes beretninger. Men dét er heller ikke det afgørende for mit valg af begrebet 'indkulturering' som didaktisk modstykke til 'indirekte læring'. Det afgørende for mig er at samspillet mellem barn og voksen fører til barnets begyndende tilegnelse af en kulturteknik, i modsætning til hjem hvor samværet ikke har affødt en begyndende tilegnelse af en kulturteknik hos barnet.^[23]

Vi har hermed fået begrebsparrene 'undervisning-direkte læring' og 'indkulturering-indirekte læring' som betegnelse for to hovedveje ind i kulturteknikkerne.

Skolen og indkulturering

I undervisning vil der typisk være tale om et jævnt fremadskridende indlæringsforløb med en række planlagte delmål af stigende sværhedsgrad og kompleksitet som skal indlæres inden for en nærmere angivet tidsramme.^[24] Jo mere systematisk undervisningen ønskes, jo mere præcist og detaljeret planlægges og afvikles den. Fortalere for den etablerede læseundervisning i skolen mener således at 'indlæring af skriften kræver planmæssig undervisning'.^[25] Men som min undersøgelse har vist, kan den første læse- og skrivetilegnelse godt finde sted i miljøer hvor de voksne ikke underviser, men giver barnet mulighed for at få erfaringer med skriftsproget som en uformel social praksis.

Det betyder naturligvis ikke at skolens læseundervisning af den grund vil være uden betydning hvis det engang i fremtiden skulle blive mere almindeligt, ja, måske ligefrem normen at indkulturere børnene i skriftsproget før skolestarten. Absolut ikke. Indkultureringen drejer sig om den *første* læse- og skrivetilegnelse. Skolens indsats for at udvikle barnets *fortsatte* læsning og skrivning i dybden og bredden vil om muligt blive endnu vigtigere i takt med computerens og internettets voksende indflydelse på børn og unges brug af skriftsproget. Og her vil det være en stor fordel for skolens arbejde hvis det i fremtiden blev almindeligt at børnene i forvejen kunne læse og skrive på et funktionelt niveau når de mødte op i 1. klasse. Så skulle man ikke bruge alle ressourcerne de første tre skoleår på den grundlæggende læseundervisning, men kunne fra starten arbejde med flere forskellige genrer og teksttyper, herunder ikke mindst faglig læsning. Og en seriøs brug af computer og internettet i virkelige kommunikationssituationer hvor klassen samarbejder med ældre klasser eller andre skoler, kunne praktiseres fra de første klassetrin.^[26]

En egentlig *fagdidaktisk* diskussion af begrebet indkulturering må nødvendigvis tage udgangspunkt i en konkret kulturteknik eftersom indkulturering i skriftsprog og matematik relaterer til hver sit fag, og for skriftsprogs vedkommende desuden til en fagdidaktisk specialdiskurs inden for faget dansk (læse- og skrivepædagogik). I det følgende ser jeg alene på indkulturering af skriftsprog.

Alternativet til at indkulturere barnet i skriftsproget er at undervise i læsning og skrivning, typisk i skolen. Her vil læreren forhåbentlig gøre sig samvittighedsfulde overvejelser over form og indhold i sin læseundervisning, og så herudfra typisk tilrettelægge et forløb som i vekslende omfang vil basere sig på et læsebogssystem. Og med dette valg har gennemsnitslæreren så overladt den videre fagdidaktiske refleksion til forfatterne af læsesystemet. Selv om ikke alle lærere underviser efter et læsebogssystem, bygger i praksis langt den meste begynderundervisning i folkeskolen på en fagdidaktik der understreger betydningen af systematisk undervisning i det alfabetiske princip, begyndende med øvelser i opmærksomhed over for sprogets enkeltlyde (fonologisk opmærksomhedstræning) og sammenhængen mellem enkeltlyde og bogstaver, altså i det man kunne kalde skriftens teknisk-alfabetiske side. I modsætning hertil møder børn der bliver indkultureret, skriftsprogets meningsbærende og kommunikative side først, som regel uden at forældrene tænker nærmere over hvorfor de gør netop sådan. Men det er formentlig fordi det umiddelbart falder naturligt at anvende skriftsproget kommunikativt, altså til at meddele noget af interesse. Det er jo selve

sprogets væsen. Og her kan kun skriftens *ord* og *sætninger* bruges.

I tabel 1 har jeg i oversigtsform angivet nogle af forskellene mellem den fagdidaktiske tænkning bag indkulturering og skoleundervisning i den første læsning og skrivning:

Tabel 1 Fagdidaktiske forskelle i den første læse- og skriveindlæring

	Skoleundervisning ^[27]	Indkulturering ^[28]
Hvad?	Bogstavskriftens alfabetiske princip, opmærksomhed over for talesprogets enkeltlyde, bogstaverne og sammenhængen mellem enkeltbogstaver og enkeltlyde. Læsning af ortografisk regelmæssige (lydrette) enkeltord og nonsensord og efterhånden korte tekster bestående af sådanne ord.	Læsning og skrivning af ord som relaterer til personer og emner barnet og de voksne er optagede af, og som barnet har et emotionelt positivt forhold til ('nære og kære'). Ord fra relevant skrift i det miljø hvor barnet færdes, ord og sætninger i oplæsningsbøger, praktisk brug af skriftsprog i hjemmet. Bogstaver som barnet genkender visuelt og er opmærksom på.
Hvordan?	Træne fonologisk opmærksomhed i form af 'sproglege'. Øve bogstavernes navn, form og standardudtale og deres sammenhæng med enkeltlyde, begyndende med eksempler på ords forlyde og det tilsvarende bogstav, og senere også udlyd og indlyd i ord og de tilhørende bogstaver. Det auditive arbejde suppleres typisk med en arbejdsbog hvor bogstaverne og ord med de indlærte bogstaver skrives. Der læses isolerede enkeltord og nonsensord med de indlærte bogstaver. Efterfølgende læses korte tekster med lydrette ord bestående af de indlærte bogstaver. Undervisningen foregår typisk som klasseundervisning vekslende med gruppearbejde og individuelt arbejde.	Inddrage det lille barn når de voksne læser eller skriver. Rette barnets opmærksomhed mod trykte tekster og ord med et relevant indhold i nærmiljøet eller i bøger der læses op for barnet. Invitere barnet til at reflektere og tænke med under oplæsning for barnet. Sørge for let adgang for barnet til læse- og skrivematerialer. Skrive ord som barnet er optaget af, på ordkort. Svare på det barnet spørger om, men ikke mere. Ikke overhøre eller stille kontrolspørgsmål. Respektere det enkelte barns individuelle interesse for og indlæringsveje til skriftsproget. Samværet om skriftsproget foregår spontant efter et <i>ad hoc</i> -princip bestemt af den fælles optagethed og opmærksomhed over for et emne.
Hvorfor?	For at indlære bogstavskriftens alfabetiske princip til brug for angrebsteknikker over for ukendte ord.	For at barnet tidligt kan erfare og bruge skriften som et sprog (dvs. læse og skrive) ud fra dets meningsbærende enheder.
Hvem?	Lærere og børnehaveklasseledere.	Voksne og ældre børn omkring barnet: Forældre, bedsteforældre, ældre søskende, pædagoger.
Hvornår?	Fra 6-7 års alderen, byggende på et udviklet talesprog.	Fra 1-2 års alderen, parallelt med, og understøttende talesprogsudviklingen.

For indkultureringens vedkommende uddyber og systematiserer jeg indholdet i tabel 1 i afsnittet 'Sprogpedagogiske implikationer'.

Nogle indlæringspsykologiske stridspunkter

Det der formentlig falder de fleste i øjnene i tabel 1, vil være tidspunktet for indkulturerings mulige påbegyndelse fra 1-2 års alderen. Skal barnet ikke først have opnået en vis modenhed (kognitiv udvikling) før det overhovedet giver mening at præsentere det for et abstrakt symbolsystem som bogstavskriften? Og er det ikke netop derfor det anbefales at vente med læseindlæring til i skolen når barnet er 6-7 år? Og skal læsningen ikke være funderet på et veludviklet talesprog?

En vidtrækkende konsekvens af det traditionelle syn på læsetilegnelse som noget der skal begynde på elementniveau med indlæring af abstrakte størrelser som bogstave og lyde, har været at børn først menes at kunne lære at læse og skrive når de har opnået en kognitiv udvikling der svarer til konkret-operationel tænkning. Argumentet er at læsning kræver evnen til på samme tid at kunne overskue en helhed og dens dele (ord-stavelser, sætning-ord). Og det er da også rigtigt at det ikke kræver konkret-operationel tænkning for en treårig at genkende sit navn på et ordkort, hvilket jo umiddelbart synes at understøtte ovennævnte synspunkt eftersom global ordgenkendelse ikke nødvendigvis betyder at barnet kan læse i fuldt udviklet forstand. Men omvendt kunne man med lige så god ret sige at eksemplet netop viser at der er andre, mere meningsfulde måder at nærme sig skriftsproget på end de vanskelige grammatiske operationer under ordniveau (bogstav-lyd).

Hvis man skulle overføre argumentet for at udskyde barnets møde med skriftsproget til 6-7 års alderen til talesprogsområdet, skulle man vente med at lære barnet at tale indtil taleorganerne var fuldt udviklede, for før kan barnet jo ikke tale rigtigt. Men her kunne ingen vist drømme om at fratage barnet glæden ved den sproglige kommunikation med far og mor uanset hvor 'mangelfuld' det lille barns egen tale er i forhold til de voksnes sprog! Pointen er at taletilgivelsen gennemløber en række faser baseret på meningsfuld kommunikation hvorunder barnet får lejlighed til gradvis at opøve det udviklede talesprog. Og tilsvarende burde vi ikke fratage børn glæden ved at dele skriften med de voksne på den måde de pågældende nu engang har glæde af det, uanset hvor langt barnets skriftsproglige formåen måtte være fra konventionel læsning og skrivning. Hertil kommer at Ragnhild Söderbergh har dokumenteret mange eksempler på små børn der har fået deres talesprogsudvikling stimuleret og understøttet af tidlige erfaringer med skrevne ord.^[29]

Endelig skal man ikke overse den væsentlige pointe at førskolebørn der har mulighed for at beskæftige sig med det skrevne sprog på en uformel og meningsfuld måde, tilsyneladende udvikler en domænespecifik konkret-operationel tænkning. For hvordan ellers forklare de mange tilfælde hvor de er begyndt at læse og skrive i fonematisk forstand før 6-7 års alderen? Noget kunne tyde på at den traditionelle opfattelse af årsagssammenhængen mellem kognitiv udvikling og skriftsprogstilegnelse kan vendes om, og at tidlige erfaringer med skriftens helheder og dele stimulerer til konkret-operationel tænkning.

SPROGPÆDAGOGISKE IMPLIKATIONER

I Kjertmann 2002 har førskolelæsere beskrevet de faktorer i opvækstmiljøet som de selv mener kan forklare deres 'tidlige' læsning og skrivning. Det fremgår af beretningerne at det ikke er en betingelse for at blive førskolelæser at ens forældre er højt uddannede eller selv meget ivrige boglæsere, om end dét dog klart nok er en fordel. HVIS - vel at mærke - forældrene også inviterer barnet inden for i deres læse- og skriveunivers, for ellers får det kun ringe direkte betydning for barnets egen læsestart.^[30]

En analyse af beretningerne i min undersøgelse, sammenholdt med resultaterne af anden forskning på området, synes at vise at tre forhold i større eller mindre grad er fælles for førskolelæseres opvækstmiljøer:

1. En række *nødvendige mulighedsbetingelser* for barnets skriftsprogsinteresse er opfyldt.
2. Samarbejdet voksen-barn om skriftsproglige emner foregår inden for rammerne af det jeg kalder det *sprogpædagogiske generalprincip*.

3. Seks formidlingsprincipper fra den vellykkede talesprogsstøtte under modersmålstilgivelsen kan genfindes i forældrenes hjælp til barnet på skriftsprogsområdet.

Et konstituerende træk ved indkulturering er jo processens karakter af indirekte læring i modsætning til den direkte læring der er et resultat af undervisning, som eksempelvis i skolen. Så umiddelbart kunne man fristes til at slutte at indkulturering kun kan finde sted i uformelle miljøer, langt væk fra professionelle pædagoger og institutioner. Men lige så meget som pædagoger ville lægge afstand til en påstand om at de underviser børnene, ville de reagere mod en påstand om at børn ikke lærer noget hos dem! Og dét er kun et paradoks for den som tror at børn kun kan lære noget ved at blive undervist. Vi andre er for længst klar over at børn fra 0-6 år tilegner sig viden og færdigheder i et omfang der ikke står tilbage for det de lærer resten af livet. Og fra 0-6 år er læreprocesserne indirekte, som når barnet indkultureres i sproget og gennem socialt samvær med andre i familie og institution får erfaringer med den samfundsmæssige praksis omkring sig. Intet i disse læreprocesser kommer i konflikt med den pædagogiske praksis og ideologi i danske daginstitutioner i dag. Men danske pædagoger tager derimod kraftig afstand fra enhver form for 'skolificering' af pædagogikken i deres institutioner, og derfor har ethvert forsøg på at inddrage skriftsproget i de daglige aktiviteter hidtil mødt hårdnakket modstand.^[31] Hvorfor? Fordi indlæring af læsning og skrivning i den grad er kædet sammen med skoleundervisning i vores historiske og kulturelle bevidsthed at man slet kan forestille sig andet end stillesiddende, voksenstyrede indlæringsforløb når talen kommer ind på småbørn og skriftsprog.

Men indkultureringen i skriftsproget, sådan som den er foregået i førskolelæsernes hjem, fortæller jo om helt andre fremgangsmåder end dem vi normalt ser i skolens læseundervisning. De fleste af forældrene har ikke undervist deres barn, men indkultureret det i skriftsproget.^[32] Samværet om læse- og skrivehandlinger er opstået spontant og har ikke haft nogen systematisk, målrettet karakter som i et tilrettelagt indlæringsforløb. Barnets motivation har været en selvfølgelig forudsætning for samarbejdet, men også forældrenes egen interesse for at læse og skrive, såvel som deres vilje til at inddrage barnet når det føltes naturligt i den konkrete situation, har været vigtige faktorer i indkultureringsprocessen.

Hvis vi skal systematisere og beskrive disse mange, indbyrdes samvirkende faktorer, kan de samles i de tre førnævnte punkter som igen hver især kan uddybes i en række underpunkter. I ingen af dem ser jeg en hindring for at de samme principper kunne følges i danske daginstitutioner, vuggestuer og børnehaver,^[33] uden at komme i modstrid med de overordnede pædagogiske målsætninger dér:

De nødvendige mulighedsbetingelser

Barnet kan kun blive interesseret i skriftsproget hvis

- de er sammen med voksne eller ældre børn
- de selv kan lide at læse og skrive,
- de viser barnet at de kan lide at læse og skrive,
- og som inddrager barnet når de læser og skriver.^[34]

Hvis blot én af disse betingelser ikke er opfyldt, er udsigten til læring ringe.^[35] Men herudover er de nødvendige og tilstrækkelige læringsbetingelser først optimalt tilgodeset hvis formidlingen af skriftsproget desuden kan siges at falde ind under det jeg kalder:

Det sprogpædagogiske generalprincip

Læringen af sprog (tale, læse, skrive) er tæt forbundet med

- autentisk sprogbrug og kommunikation
- inden for en meningsfuld kontekst
- i en ægte livssituation.

I *autentiske sprogmiljøer* udfoldes det sprogpedagogiske generalprincip, og det er dét der kan forklare at børn lærer modersmålet bedre hjemme hos far og mor end gennem sprogstimulering i institutionen,^[36] og at indvandrerer lærer dansk bedre i social praksis blandt danske kolleger på en arbejdsplads end i sprogskolen.

Men her er det interessant at førskolelæsernes forældre desuden - ubevidst - har benyttet de samme principper i deres formidling af skriftsproget som de har fulgt da de støttede deres barns taleudvikling:

Formidlingsprincipper i den vellykkede talesprogsstøtte

1. Barnet hører uafledigt talesproget blive brugt omkring sig og erfarer hvad det kan bruges til.
2. Forældrene taler med det lille barn om emner der er meningsfulde, overskuelige og forståelige for barnet.
3. Forældrene er tålmodige, accepterende og indlæringstøttende over for barnets taleforsøg.
4. De voksne afpasser helt automatisk ordvalg, tempo og tonefald efter barnets alder og omverdensforståelse.
5. Barnet har frihed til at benytte tilegnelsesstrategierne imitation, regeldannelse og kreativitet.
6. Omgivelserne er hensynsfulde og opmærksomme over for barnet så det føler sig trygt.

Hvis vi i ovenstående seks punkter tænker os 'talesprog' erstattet med 'skriftsprog', får vi en liste over de vigtigste formidlingsprincipper i førskolelæsernes hjem:

- De har alle haft forældre (mindst én) eller ældre søskende der selv kunne lide at læse og skrive.
- Der har været let adgang til læse- og skrivematerialer.
- Der er kun blevet læst eller skrevet ord som havde sammenhæng med personer eller fænomener, tekster eller emner barnet var interesseret i og havde et positivt emotionelt forhold til.
- Forældrene har ikke presset på, men har heller ikke afstået fra selv at tage initiativer der inddrog barnet i samtaler om et skriftsprogligt emne.
- Skriftsproget er blevet gjort tydeligt for barnet ved at ord i tekster blev udpeget og diskuteret, og ved at de voksne har brugt en større og mere omhyggelig skrift end normalt.
- Barnet er blevet støttet i sine egne forsøg og er ikke blevet kritiseret eller rettet.
- Førskolelæserne har gennemgående haft en tryk opvækst, og der har været en god kommunikation mellem barn og voksen.^[37]

De nødvendige mulighedsbetingelser, det sprogpedagogiske generalprincip og de seks formidlingsprincipper har jeg for nemheds skyld samlet i en 'tjekliste' jeg kalder *indkultureringens ti bud* der kan danne grundlag for en udmøntning i praksis såvel i familien som institutionen.^[38] Men en nærmere gennemgang af disse praksisforslag falder uden for emnet her. Det skal dog nævnes at for at understrege forskellen på indkulturering og undervisning fremhæver jeg som et punkt for sig at man *helt bør undgå kontrolspørgsmål og overhøring* som i den klassiske skoleundervisning. Indkultureringens natur er glæde, generøsitet og opdagelyst, ikke krav, tvang og træning. Den vellykkede småbørnspædagogik bygger på en fast overbevisning om at barnet er umådelig nysgerrigt og gerne vil tilegne sig alt det spændende de voksne i forvejen kan.

Indkulturering i daginstitutionerne

I debatten om førskolepædagogikken stilles der altid kun to muligheder op over for hinanden: Selvforvaltning eller undervisning. Institutionspædagoger argumenterer for at børnene skal have mulighed for gennem voksenfri leg at afprøve og udvikle personlighedsegenskaber som selvstændighed og kreativitet, selvtillid og sociale kompetencer. Disse egenskaber udvikles bedst uden konstant voksenovervågning. Helt enig! På den baggrund ser pædagogerne en fare i enhver udvikling der går i retning af det de kalder en øget 'skolificering'

af institutionerne, og dét har hidtil blokeret for enhver tanke om at lade skriftsprog indgå i børnenes aktiviteterne.^[39] Efter min mening er der da også en reel fare for u hensigtsmæssig 'skolificering' hvis udviklingen indebærer en øget grad af voksenstyrede indlæringsforløb i børnehaven, også selv om de pakkes ind i betegnelser som 'sproglege' eller 'sprogstimulering'.

Men med *indkulturering* er der derimod ingen risiko for 'skolificering' hvis den praktiseres i den rette ånd. Og indkulturering forstået som børns brug og læring af kulturteknikkerne tale, læse og skrive sammen med voksne i uformel social praksis, ville løse et alvorligt problem ved den ensidige selvforvaltningspædagogik:

- Et *tilfredsstillende* talesprog kan kun udvikles i samvær med andre som er længere fremme i sprogudviklingen end barnet selv (jf. Vygotskij).
- Læsning og skrivning kan *slet ikke* udvikles hvis det lille barn kun er sammen med børn på dets egen alder.

Dette udviklingsproblem i forhold til tilegnelsen af de fundamentale kulturteknikker kunne for mig at se løses *uden* en skolificering af institutionspædagogikken ved en bevidst satsning på indkulturering i sproget (tale, læse, skrive) med mulighed for hyppigere samvær mellem børn og voksne i én-til-én relationer eller små grupper end i den nuværende selvforvaltningsdominerede pædagogik.^[40] Til gengæld skal *undervisning* i enhver form som tilrettelagte og voksenstyrede indlæringsforløb ud af daginstitutionerne og børnehaveklassen(!), mod at der lægges så meget desto mere energi i den uformelle indkulturering i det mundtlige og skriftlige sprog. Undervisning hører til i skolen (dvs. fra 1. klasse) hvor det er nødvendigt med en formel, voksenstyret indføring i de samfundsnødvendige emner og fag, men ikke i daginstitutionerne.

Ved på denne måde at afklare fordelingen af ansvaret for de pædagogiske opgaver, burde der kunne banes vej for en nytænkning i institutionerne der tillod kulturteknikerne læse og skrive at komme ind i samværet mellem børn og voksne.^[41]

AFRUNDING

Jeg har i denne artikel foretaget en fagdidaktisk analyse af det uformelle læringsmiljø som i mange hjem fører til at barnet begynder at læse og skrive før skolestarten. Det er på tide at få denne formidlingsform ind i det fagdidaktiske felt som et nyttigt begreb i forbindelse med samfundets skriftsproglige opdragelse af de opvoksede generationer. For hvis vi gør os klart at skriftsproget har fået en voksende betydning de seneste årtier og i dag er blevet selve den kulturelle grundpille i vores teknologisk højtudviklede videnssamfund, bliver det mere naturligt at se kritisk på skolens nuværende eneansvar for børns første tilegnelse af læsning og skrivning. En anden didaktisk indfaldsvinkel kunne være en almen og uformel *indkulturering* i skriftsproget før skolestarten, såvel hjemme som i daginstitutionerne. Så kunne skolen tidligere koncentrere sig om den fortsatte læse- og skriveudvikling i dybden og bredden og om undervisning i en kvalificeret brug af computeren i skriftsproglige sammenhænge.

Med eksempler fra min spørgeskemaundersøgelse har jeg beskrevet hvordan børn kan tilegne sig kulturteknikkerne læse og skrive gennem uformel social praksis sammen med voksne og ældre børn. Og jeg har plæderet for at vi opfatter *indkulturering* som en fagdidaktisk størrelse med et stort læringspotentiale. Modsætningen til indkulturering er systematisk, planlagt undervisning som for læsnings vedkommende bygger på en tese om nødvendigheden af først at lære skriftens tekniske aspekt, det alfabetiske princip, hvor indkultureringen tager udgangspunkt i skriftens kommunikative side, de meningsfulde og betydningsbærende helheder, ord og sætninger. Sprog, såvel mundtligt som skriftligt, læres bedst gennem autentisk sprogbrug i meningsfulde sammenhænge og ægte livssituationer, og dét er netop princippet som indkulturering i skriftsproget bygger på.

Henvisninger

- Biskop, Allan (1991): *Mathematical Enculturation. A Cultural Perspective on Mathematics Education*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Brinkkjær, Ulf, Inge M. Bryderup, Vagn Rabøl Hansen, Pernille Hviid, Jette C. Jørgensen, Charlotte Palludan, Sven Thyssen (1998): *Pædagogisk faglighed i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Clark, Margaret M. (1976): *Young Fluent Readers*. London: Heinemann Books.
- Cohen, Rachel og Ragnhild Söderbergh (1999): *Apprendre à lire avant de savoir parler*. Paris: Albin Michel Éducation.
- Elbro, Carsten (2001): *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Frost, Jørgen og Jørgen Chr. Nielsen (1996): *IL-basis – et prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns læseforudsætninger og begyndende læseudvikling. Vejledning*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Juul Jensen, Jytte og Ole Langsted (2001): National læreplan? – en kulturkamp. IVERA nr. 16. Temanummer: *Leg. Læring og læreplan*. 2001. 42-49.
- Kjertmann, Kjeld (2002): *Læsetilegnelse - ikke kun en sag for skolen*. København: Alinea.
- Lundberg, Ingvar (1996): *Sprog og læsning – læseprocesser i undervisningen*. 2. udgave. København: Munksgaard.
- NIFL (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. Reports of the Subgroups*. National Institute for Literacy. Department of Education USA. December 2000.
- Pilegaard Jensen, Torben, Angelo Andersen og Tue Halgreen (2001): *Læsefærdigheder og deltagelse i samfundslivet. Om læseproblemer og AKF-rapporten*. København: SiD's uddannelsesafdeling.
- Pramling, Ingrid og Ann-Charlotte Mårdsjö (1994): *Att utveckla kunnandets grundar. Illustration av ett arbetssätt i förskolan*. Göteborg: Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs Universitet nr. 7.
- Sigsgaard, Erik (1998): *Op, lille Hans – Om skolestart og læsning*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Sulzby, Elizabeth and William H. Teale (1991): Emergent Literacy. In R. Barr et al.(eds.): *Handbook of Reading Research* Vol. II, New York and London: Longman.
- Söderbergh, Ragnhild (1977): *Reading in Early Childhood. A Linguistic Study of a Preschool Child's Gradual Acquisition of Reading Ability*. Washington: Georgetown University Press.
- Söderbergh, Ragnhild (1988): *Barnets tidiga språkutveckling*. 2. udgave. Malmö: Liber.
- Söderbergh, Ragnhild (1997): Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutveckling. I: Ragnhild Söderbergh (red.): *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Söderbergh, Ragnhild (2000): Läsning som språkinlärning. I: Gert Gamby (red.): *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 37(4-5). Temanummer: *Brudflader i læsedebatten*. 400-412. København: Forlaget Skolepsykologi.
- Teale, William H. (1995): Emergent Literacy. In: Theodore L. Harris and Richard E. Hodges (eds.): *The Literacy Dictionary*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Thorsjö, Assar (2000): Skrive- og læseglæde – en sag for småbørn. I: *Skolestart* nr. 4, april 2000. København: Børnehaveklasseforeningen.

^[1] Dansk Sprognævn har sagt god for staveformen *ind*kulturering. Grundbetydningen er at barnet føres *ind* i kulturen, og der er ingen etymologisk forbindelse med det latinske præfiks in-.

^[2] Elbro 2001:63 f. og Lundberg 1996:12.

^[3] Söderbergh 1997:266 f. og 2000:406.

^[4] Cohen og Söderbergh 1999, Söderbergh 1977, Söderbergh 1988:110-139, Söderbergh 1997:264 ff., Thorsjö 2000.

^[5] Her kan der henvises til en lang række titler fra den amerikanske og engelske *emergent literacy*-forskning. En generel behandling af emnet findes i Sulzby and Teale 1991 og Teale 1995. I Kjertmann 2002 beretter førskolelæsere om læsegunstige opvækstmiljøer.

^[6] Kjertmann 2002:141 f. Det registrerede antal førskolelæsere på 102 udgjorde 15% af hele populationen, men 37% af svarpuljen. Så den faktiske procentdel førskolelæsere i populationen er formentlig højere end 15%.

^[7] Kjertmann 2002.

^[8] Med 'skriftsprog' og 'skriftsprogstilegnelse' menes der her i artiklen ikke kun skrivesiden, men både læsning og skrivning og tilegnelsen af disse færdigheder.

^[9] Elbro 2001:63 og 123 ff.

^[10] Kjertmann 2002:152.

^[11] Söderbergh 2000:410

^[12] Kjertmann 2002:150.

^[13] NIFL 2000:Appendix C, page 6.

^[14] Kjertmann 2002:145

^[15] Ibid.:179

^[16] Ibid.:156

^[17] Ibid.:158

^[18] Pilegaard mfl. 2001: 3.

^[19] Kjertmann 2002:120

^[20] Bind 12, side 408.

^[21] Ibid. Beskrivelser af pædagogisk praksis viser dog at talbehandling og elementære matematiske grundbegreber *også* kan indkultureres gennem uformel, social praksis (Pramling og Mårdsjö1994). Det internationale forskningsfelt *Etno-matematik* studerer formidling af praktisk matematik relateret til konkrete kulturaktiviteter (Bishop 1991).

^[22] Kjertmann 2002:154 f.

^[23] Betingelserne for en 'vellykket' indkulturering gennemgås i afsnittet 'Sprogpedagogiske implikationer'.

^[24] For eksempel Frost og Nielsen 1996:21 ff.

^[25] Lundberg 1996:12.

^[26] Jf. DPU-projekt 474, *Den dynamiske lærebog*, under ITMF-programmet som er udtænkt og planlagt af ph.d.-studerende Jeppe Bundsgaard.

^[27] Elbro 2001:115 ff.

^[28] Kjertmann 2002:122 ff.

^[29] Söderbergh 1997.

^[30] Kjertmann 2002:130 ff.

^[31] Sigsgaard 1998:140 ff.

^[32] Ud af 102 førskolelæsere var kun fem blevet direkte undervist af forældrene.

^[33] Eller i dagplejen!

^[34] Formuleret af Ragnhild Söderbergh på en demonstrationvideo fra Öjaby förskola.

^[35] Uddybes i Kjertmann 2002:126 ff.

^[36] Kjertmann 2002:23 f.

^[37] Clark 1976 og Kjertmann 2002:148.

^[38] Kjertmann 2002:189 og 214 ff.

^[39] Brinkkjær mfl.1998, Juul Jensen og Langsted 2001, Sigsgaard 1998.

^[40] Beskrevet i Thorsjö 2000

^[41] Om denne problematik se Kjertmann 2002:204 ff.

Redigeret af [Kjeld Kjertmann](#)

Kommentarer modtages gerne: [Kjeld Kjertmann](#)

Webmaster: [Kjeld Kjertmann](#)

Publiceret: 21-10-2003

Denne sides adresse: www.kjertmann.dk/kjeld/artikler/Indkulturering15.version.php