

Povzetek

V prispevku so kot okvir za opredelitev porajajoče se in konvencionalne pismenosti postavljene sociokulturne teorije. V tem kontekstu nas posebej zanimajo govor malčkov in otrok ter načini strukturiranja takšnega simbolnega okolja, ki omogoča razvoj in učenje govora in pismenosti otrok. Visok napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti so nekatera področja govora, npr. besednjak in metajezikovno zavedanje. V simbolnem okolju otrok so pomembni asimetrični socialni odnosi, idealne jezikovne oblike, predmetne in predstavne pretvorbe, skupno branje literarnih besedil, miselne strategije in miselni obrati ter kulturni kapital v najširšem pomenu besede.

Ključne besede: besednjak, metajezikovno zavedanje, zgodnja pismenost, socialno okolje, skupno branje, simbolna igra

I. OPREDELITEV ZGODNJE ALI PORAJAJOČE SE PISMENOSTI OTROK

Ko raziskovalci govorijo o zgodnji ali porajajoči se pismenosti, imajo v mislih iste zmožnosti otrok, zlasti zgodnje spoznavne (govorne) in socialne zmožnosti, ki malčku/ otroku omogočajo, seveda ob ustreznih spodbudah iz okolja, razvoj akademske oz. konvencionalne pismenosti¹. Zaradi navedenega ni presenetljivo, da so koncepti zgodnje oz. porajajoče se pismenosti umeščeni v sociokulturne teorije, ki kot ključne dejavnike razvoja otrok v vseh razvojnih obdobjih obravnavajo jezik, kulturo, zgodnje socialne interakcije, formalno in neformalno učenje in poučevanje ter učinke različnih socialnih kontekstov. Na ta način presežejo t. i. razvojne mejnike ter vzpostavijo razvojni kontinuum, tudi razvojni kontinuum pismenosti otrok. Otrok se torej ne začne učiti brati in pisati, ko je dovolj star ali zrel za opismenjevanje, npr. pri šestih letih, temveč že prej, v zgodnjem otroštvu (npr. *Cheyne in Tarulli, 2005*). V značilnem obdobju za učenje branja in pisanja kot akademske spretnosti (med šestim in sedmim letom otrokove starosti) pa otrok praviloma doseže standard začetne akademske pismenosti, če je bil vključen v proces porajajoče se pismenosti in če je bil v značilnem obdobju za razvoj akademske pismenosti deležen primernega poučevanja in učenja. Venger in Venger (1994) tako menita, da biti pripravljen za šolo ne pomeni nujno, da je otrok zmožen brati, pisati in šteti, temveč da je pripravljen učiti se brati, pisati in šteti.

Teale in E. Sulzby (1986) sta v uvodu v knjigo *Emergent literacy: Writing and reading* zapisala, da je koncept porajajoče se pismenosti omogočil prepoznaven odmik razlage pismenosti od biološke razlage oz. razlage zrelosti otroka za branje in pisanje. Gre za idejo, da je za otroke v zgodnjem otroštvu pomembno, da v različnih kontekstih (formalnih in neformalnih) pridobivajo znanja in spretnosti,

¹ Zgodnja pismenost in porajajoča se pismenost sta rabljena kot sinonima. Podobno tudi izraza *akademska pismenost* in *konvencionalna pismenost*.

ki so podlaga konvencionalni pismenosti, npr. pragmatične govorne zmožnosti, metajezikovno zavedanje in grafomotorične spretnosti.

Pomembno vlogo govora v razvoju zgodnje pismenosti še posebej izpostavljajo raziskovalci (*npr. Cutting, 1989*), ki zgodnjo pismenost poimenujejo kar celostni jezik. Gre za združevanje govorne in pisne oblike jezika v vsakdanjem kontekstu oz. za komunikacijski proces, v katerem so govorjenje, poslušanje, branje in pisanje medsebojno prepleteni. Hohmann in Weikart (*1995*) sta potegnili zanimivo vzporednico med predpostavkami razvoja govora in zgodnje pismenosti otrok, ki se povezujejo v celostni jezik. Gre za naslednje predpostavke:

- **primarna funkcija govora je sporazumevanje,**
- **govorna kompetentnost in pismenost otrok se razvijata skozi otrokovo dejavno vključevanje v okolje, ki naj bi bilo simbolno bogato okolje,**
- **govor in pismenost otrok se razvijata skozi interakcije z drugimi: otroci se naučijo govoriti, brati in pisati zato, ker se želijo sporazumovati z drugimi, ki so za njih pomembni,**
- **okolje, v katerem se od otrok pričakuje, da bodo tiho, oz. okolje, v katerem večinoma govorijo odrasli, ni spodbudno okolje za razvoj govorne kompetentnosti in pismenosti otrok, saj otrok ne prikrajša le za govorne izkušnje in interakcije, pač pa zavira tudi njihovo željo po sporazumevanju.**

II. GOVOR OTROK KOT NAPOVEDNIK PORAJAJOČE SE IN AKADEMSKE PISMENOSTI

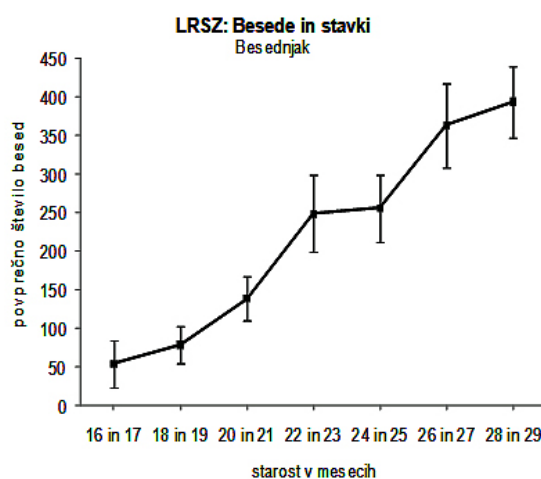
Otrok se uči "brati" resničnost skozi očala človeške kulture. Očala so simbolna orodja za "branje" načrtov, števil, črk, znakov, tabel, not, slik, zemljevidov – in vse to z jezikom (*Dolya, 2010*). Zmožnosti razumevanja simbolnega orodja se otrok uči v procesnih dejavnostih v različnih socialnih kontekstih.

Raziskovalci (*npr. Lee, 2005; Wertsch, 2000*) so v več empiričnih raziskavah nedvomno potrdili, da je govor malčkov/ otrok eden od najmočnejših napovednikov njihove zgodnje in kasnejše pismenosti. Posebej so izpostavili predvsem egocentrični in notranji govor, ki otroku omogoča notranjo konceptualizacijo zunanjega okolja in rabo govora z namenom socialnega sporazumevanja. Kress (*1996*), ki govori o jeziku kot semiotični raztopini, opisuje, da je pri svojem 5-letnem sinu opazil, kako je nekega dne sam narisal predmete, ki jih je po nekaterih ključnih značilnostih grupiral v pare in tudi razložil, zakaj sodijo skupaj. Šele kasneje, ko je v sinovem delovnem zvezku našel rešene naloge grupiranja, ki so jih že nekaj časa nazaj delali v šoli, je avtor ugotovil, da je otroku prav jezik omogočil prenos izkušenj na predstavo raven in s tem novo kakovost spoznavnih procesov. Avtor (*Kress 1996: 243*) je zapisal: *Funkcija jezika ni tako pomembna v spoznavanju kot v sporazumevanju; med vzgojiteljem/ učiteljem in otrokom gre za "notranji" dialog, ki vključuje "potovanje" med različnimi mediji, med spoznavnimi zmožnostmi otroka in staršev ..., torej je jezik prevodni medij ..., vrsta univerzalne semiotične raztopine.*

Raziskovalci (*npr. Brooks in Kempe, 2012; Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001*) se strinjajo, da je starost posameznika od približno 6. meseca do 5. leta občutljivo obdobje za razvoj govora oz. obdobje, ko se govor z vidika količine in kakovosti najhitreje razvija. Ob tem ugotavljajo, da so na področju govora visoki napovedniki zgodnje in akademske pismenosti predvsem: otrokov besednjak; otrokova

zmožnost pripovedovanja zgodbe in druge pragmatične zmožnosti (npr. referenčni govor) ter otrokove metajezikovne zmožnosti (npr. zavedanje manjših in večjih enot jezikovnega sistema ter spoznavanje splošnih zakonitosti branja in pisanja; fonološko zavedanje, zavedanje črk ipd.).

Prve besede v malčkovem besednjaku so najpogosteje povezane s poimenovanjem stvari v neposrednem okolju in označujejo predvsem družinske člane, hrano, živali, dele telesa, rutinske dejavnosti ali pa gre za enostavne prošnje, s katerimi otrok prosi odraslo osebo za pomoč (npr. *Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001*). Prvih 50 besed se pri malčkih pojavi med prvim in drugim letom starosti (npr. *Harris, 1993*). Pri starosti osemnajstih mesecev malčkov besednjak zelo hitro raste (npr. *Bates in Goodman, 2001*). E. Bates in sodelavci (*Bates idr., 1994*) so v svoji raziskavi ugotovili, da so malčki pri 12 mesecih govorili od 0 do 52 besed; malčki pri 16 mesecih od 0 do 347 besed in malčki pri 30 mesecih od 208 do 675 besed. L. Marjanovič Umek in sodelavki (*Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Podlessek, v tisku*) poročajo o primerljivem obsegu besednjaka slovenskih dojenčkov/ malčkov²: dojenčki pri devetem in desetem mesecu starosti ter enoletni malčki so v povprečju govorili 11 besed, pri letu in pol 46 besed, dveletni malčki 255 besed in dveipolletni malčki 424 besed.



Graf 1: Razvoj besednjaka malčkov (Vir: *Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Komidar, L., 2011*)

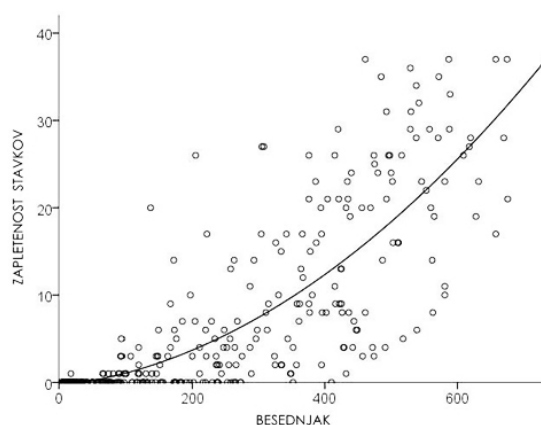
Graf 1 prikazuje besednjak slovenskih malčkov v starosti od 16 do 30 mesecev, in sicer v dvomesečnih starostnih intervalih. Navpične črte kažejo variabilnost v obsegu besed, ki jih govorijo malčki. Med malčki v posameznih starostnih skupinah so bile velike individualne razlike v obsegu besednjaka, kar ugotavljajo tudi nekateri drugi avtorji (npr. *Fernald idr., 2001*).

Večji porast besed, ki bi lahko kazal na dva skoka v razvoju besednjaka, so avtorice zabeležile pri malčkih, starih od 18 do 24 mesecev (besednjak malčkov se je povečal s 46 na 238 besed), in malčkih pri 24 do 30 mesecih starosti (obseg besednjaka se je povečal z 255 na 424 besed).

² Enako kot v študijah E. Bates in sodelavcev so besednjak dojenčkov/ malčkov ocenjevale njihove mame. Besednjak so ocenjevale s pomočjo *Liste sporazumevalnih zmožnosti: Besede in geste, Besede in stavki* (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar, 2011).

E. Bornstein in sodelavci (*Bornstein idr., 2004*) so ob analizi besednjaka 20-mesečnih malčkov, ki so govorili različne jezike (španski, nizozemski, francoski, hebrejski, italijanski, korejski in angleški jezik) in živeli v različnih jezikovnih okoljih, ugotovili, da so v besednjaku vseh malčkov nad ostalimi besednimi vrstami prevladovali samostalniki, vendar le pri tistih, ki so govorili več kot 50 besed. V besednjaku malčkov, ki so govorili do 50 besed, je bil delež samostalnikov primerljiv z deležem glagolov. Z usvajanjem slovnice jezika in z razvojem večbesednih izjav pa v malčkovem besednjaku narašča tudi število pridevnikov, s katerimi se poimenujejo lastnosti predmetov in odnosov med njimi, ter število funkcijskih besed (*npr. Caselli, Casadio in Bates, 2001*).

L. Marjanovič Umek in sodelavki (*v tisku*) so ugotovile, da odnos med obsegom besednjaka malčkov ter zapletenostjo stavkov³ kaže, da slovnična struktura malčkovih izjav narašča kot funkcija obsega njegovega besednjaka, in sicer narašča zapletenost stavkov sprva počasneje, z večjim obsegom besednjaka pa je porast hitrejši (*Graf 2*). Enaka zakonitost velja tudi za dolžino stavkov,⁴ kar pomeni, da dolžina stavkov, ki jih govorijo malčki, narašča kot funkcija obsega besednjaka.



Graf 2: Odnos med besednjakom in zapletenostjo stavkov, ki sta bila pri malčkih v starosti 18-30 mesecev ocenjena z Listo sporazumevalnih zmožnosti: Besede in stavki (Vir: Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Podlesek; v tisku)

Besednjak otrok narašča tudi v naslednjih letih. Tako ob vstopu v šolo ameriški otroci govorijo približno 5000 besed, ob koncu šolanja pa od 40.000 do 100.000 besed (*Brooks in Kempe, 2012*).

Z vidika razvoja zgodnje pismenosti se zdijo posebej pomembna spoznanja, ki govorijo o hitrem razvoju besednjaka v obdobjih malčka in zgodnjega otroštva, o stabilnosti besednjaka v razvoju in pomembnem vplivu socialnega in kulturnega kapitala staršev na zgodnji razvoj besednjaka in njegovo stabilnost (*npr. Hart in Risley, 1995; Hoff, 2003*).

³ Pri zapletenosti stavkov se ocenjuje zapletenost stavčne strukture. Med dvema stavkoma (*npr. Hočem še sok / Hočem tisti sok*) starši označijo tistega, ki je bolj podoben stavku, ki ga malček že govori.

⁴ Dolžina stavkov se izračuna tako, da se prešteje število vseh samostojnih besed v stavku: gre za polnopomenske besede, predloge in veznike. Starši zapišejo tri najdaljše stavke, ki jih je malček že povedal, izračuna pa se povprečna dolžina stavka.

B. Hart in Riesly sta v vzdolžni raziskavi (2003) ugotovila, da gre za visoko stopnjo povezanosti med besednjakom malčkov v starosti enega do dveh let in besednjakom malčkov v starosti treh let ($r =$ od 0,57 do 0,72); prav tako sta potrdila napoved visoke stopnje povezanosti besednjaka malčkov pri treh letih z besednjakom otrok, starih devet in deset let (od $r = 0,56$ do 0,72).

Podobno kot besednjak sta z zgodnjo in kasnejšo pismenostjo pomembno povezana tudi metajezikovno zavedanje (metagovor) in socialno referenčni govor.

Wells (2000) ugotavlja, da je ima jezik dodano vrednost v konceptualizaciji mišljenja, in sicer otroku omogoča razmišljanje tudi v preteklosti in prihodnosti, vključuje poglede drugih ljudi in spodbuja pogajanje in argumentiranje v socialnih skupinah. Razlikovanje med govorom za sebe (egocentričnim govorom) in socialnim govorom odpira možnosti dialoga oz. sodelovanja med posamezniki z različnimi pogledi, pri čemer je pomembno tako individualno kot skupinsko razumevanje. Zlasti pogovor in argumentiranje sta procesa, ki od otroka zahtevata preseganje zgolj lastnega pogleda in individualno razumevanje problemov. Otrok, ki sicer zagovarja svoje poglede in stališča, mora biti sposoben razumeti tudi morebitne drugačne poglede, mnenja in stališča, če naj se s sogovornikom pogovarja o določeni problematiki. Kot navajajo raziskovalci (npr. Antonietti, Liverta-Sempio in Marchetti 2006), so pri tovrstni diferenciaciji govora praviloma uspešni tisti otroci, ki imajo razvito reprezentacijsko teorijo uma⁵ in metajezikovno zavedanje.

Uspešneje in praviloma prej kot v vsakdanjem sporazumevanju otroci uporabljajo metagovor v igri. H. Giffin (1984) je metajezikovne izjave glede na stopnjo odmika od igralnega okvira razdelila:

- na izjave, s katerimi otrok še ostaja znotraj igralnega okvira igre (npr.: otrok sestavi kocke v določeno obliko, ki je podobna ladji, in reče: *To je moja vesoljska ladja*);
- na izjave, s katerimi preseže okvire igre (npr. otrok reče: *Pojdimo se pretvarjat, da smo pošasti*).

Izjave v igri so lahko tudi eksplicitne (*Igrajva se, da sem jaz prodajalec, ti pa kupuješ*) in implicitne (npr. otrok v vlogi mame reče: *Čas je, da te nahranim, otrok*).

Otrokovo metajezikovno (fonološko, besedno, skladijsko in pragmatično) zavedanje ima pomembno vlogo v zgodnjem in kasnejšem opismenjevanju. Gre za zavedanje jezika in konteksta, v katerem je jezik rabljen. Hkrati je metajezikovno zavedanje nujen pogoj za učenje branja, ko mora otrok odkriti povezavo med pisnim besedilom in govorjenim jezikom (v ozadju je nujno zavedanje strukture jezika). Za uspešno uporabo metajezikovne zmožnosti pri učenju branja pa mora otrok razumeti in se zavedati tudi samega smisla branja (kaj mu branje omogoča). Povezanost in prepletenost metajezikovnega zavedanja in teorije uma⁵ in predvsem načine, kako lahko spodbujamo metaspoznavne procese, ponazarjata primera pogovorov med odraslima osebama in otrokoma, ki ju navajamo v nadaljevanju.

⁵ Teorija uma je zmožnost otroka, da gradi svoje lastne misli, ki mu omogočajo razlikovanje med resničnostjo in reprezentacijo, ter da razume svoja lastna mentalna stanja in mentalna stanja drugih, ki so lahko različna od njegovih.

POGOVOR MED MAMO IN TRIINPOLLETNO DEKLICO (*Nelson, 2005*)

H.: *Veš, kaj ...*

M.: *Kaj?*

H.: *Naj pomislim. (Premor.) Kako ji je že ime?*

M.: *Komu?*

H.: *Kako ji je že ime?*

M.: *Komu?*

H.: *Tisti punc.*

M.: *Kateri punc?*

H.: *Se je ne spomniš? Saj si jo že videla.*

M.: *Ne. Kje pa je?*

H.: *Ne vem. Ne vem, kako ji je ime.*

M.: *Aja.*

H.: *Ima lopar, ki ga lahko spremeniš v zelo velik lopar.*

M.: *Kje si jo srečala?*

H.: *Pri nas doma.*

M.: *Pri nas doma ... Sem bila jaz takrat doma?*

H.: *Ne.*

M.: *Kako naj potem vem, kdo je to? Kako veš, da ima tak lopar?*

H.: *Ker nam je že enkrat prej povedala.*

M.: *Je bila to Katarina?*

H.: *Ja.*

Iz dialoga je razvidno, da deklica že uporablja posamezne izraze jezika uma (npr. vedeti, spomniti), nima pa še razvitega koncepta mentalnih stanj, ko bi se zavedala, da se npr. mama ne more spomniti situacije, v kateri ni bila prisotna. Otrok vprašanje tipa *Veš, kaj ...* pogosto uporablja za namen sporazumevanja in ne le za opisovanje mentalnih stanj.

Thrap in Gallimore (1995) pa navajata primer pogovora med 6-letno deklico in očetom, ki prav tako kaže, kako kompetentnejši posameznik lahko uspešno spodbudi višje spoznavne zmožnosti in rabo metajezika pri otroku. Deklica je izgubila igračo in prosila očeta za pomoč. Oče jo je vprašal, kje je nazadnje videla igračo in deklica je odgovorila: *Ne morem se spomniti*. Potem je oče postavil vrsto vprašanj: *Si jo imela v sobi?! Zunaj?! V moji delovni sobi?* Na vsa vprašanja je deklica odgovorila: *Ne!* Nato je oče dodal vprašanje: *Si jo imela v avtu?* Deklica je vzkliknila: *Mislim!* In je stekla po igračo. V tem primeru je oče uporabil premišljene miselne strategije za enostavno nalogo priklica z namenom, da bi deklica uporabila metaspominska psihološka orodja, ki sodijo med posredujoča spoznavna orodja.

III. SPODBUJANJE ZGODNJE PISMENOSTI

Način, kako Vigotski in njegovi sodobniki razlagajo razvoj spoznavnih zmožnosti otrok, je spodbudil številne avtorje (npr. Daniels, 2001; Dolya, 2010; Smidt, 2009), da so podrobneje analizirali dejavnike učenja in razvoja otrok ter različne socialne kontekste, v katerih gre za interakcijo med otrokom in kompetentnim posameznikom ter med resničnostnim in simbolnim okoljem. Bruner je v uvodu v knjigo *Vygotsky in action in the early years* (2010) zapisal, da je teorija Vigotskega o razvoju otrok hkrati tudi teorija o edukaciji otrok.

Vigotski je kot ključno izpostavil asimetričnost v medsebojnih odnosih v socialnem okolju. Socialno okolje vključuje različne idealne oblike (npr. idealna oblika govora), ki jih praviloma posredujejo odrasle osebe. Otrok mora v razvoju priti od začetnih do idealnih oblik, in sicer preko sodelovanja z drugimi in preko lastne konceptualizacije sveta okoli sebe (Marjanovič Umek, 2011). Socialna okolja pa so različna. Zlasti na področju otrokovega govora različne raziskave potrjujejo, da imajo dejavniki socialnega okolja (npr. izobrazba staršev, poklic, število in vrsta knjig doma, simbolno spodbudno okolje) in kakovost spodbujanja govora malčkov/ otrok (npr. pogostost in kakovost socialnih interakcij, pogostost in kakovost skupnega branja, obiskovanje kulturnih prireditev za otroke, vključevanje v simbolno igro) pomemben vpliv na razvoj govora otrok (npr. Boudon, 1974; Marjanovič Umek, Podlessek in Fekonja, 2005). Eden ključnih dejavnikov je kakovost govora staršev oz. kot pravi Bernstein (1961), jezikovni kod odrasle osebe, ki ga določa socialni razred, ki mu pripada. Kot kažejo predvsem izsledki vzdolžnih raziskav (npr. Hart in Risley, 2003; Rowe, 2008), je učinek dejavnikov socialnega okolja velik že v prvih letih dojenčkovega/ malčkovega življenja. Izsledki ene od raziskav (Hart in Risley, 1995) kažejo, da je v starosti od 10 do 36 mesecev število besed dojenčkov/ malčkov, katerih matere imajo nizko izobrazbo, za približno polovico manjše od števila besed enako starih dojenčkov/ malčkov, katerih starši imajo visoko izobrazbo. Besednjak dojenčkov/ malčkov je bil povezan predvsem z govorom mater, saj so matere dojenčkov/ malčkov z nizko izobrazbo v eni uri interakcije z dojenčkom/ malčkom uporabile tudi za tretjino manj izjav kot matere dojenčkov/ malčkov z visoko izobrazbo. O podobnih izsledkih raziskave poroča tudi avtorica E. Hoff (2003), ki je malčke v starosti 24 mesecev snemala v diadni interakciji z materami (del njih s srednjo in del njih z visoko izobrazbo) v štirih različnih kontekstih: v času obroka, pri oblačenju, branju knjig in igranju. Del otrok in mater je ponovno ocenjevala, ko so bili otroci stari štiri leta in pol, in sicer v času obroka in igranja. Govor otrok je bil ocenjen tudi s standardiziranim preizkusom za ocenjevanje besednjaka. V interakciji so matere z visoko izobrazbo malčke/ otroke bolj spodbujale in se bolj odzivale na govor otrok kot mame otrok s srednjo stopnjo izobrazbe. Govor mater s srednjo izobrazbo je imel pogosteje namen neposrednega reguliranja vedenja malčkov/ otrok, manj pogosto pa namen spodbujanja otrok in nadaljevanja njihovega govora. Razlika je bila tudi v količini govora: malčki/ otroci mater z visoko izobrazbo so slišali več govora in so bili deležni bolj raznolikega besednjaka svojih mater kot pa malčki/ otroci, katerih matere so imele srednjo izobrazbo. Izobrazba matere se je odražala tudi v ocenjenem govoru malčkov/ otrok. Dveletni malčki, katerih matere so imele visoko izobrazbo, so govorili več besed in uporabljali več pridevnikov kot njihovi vrstniki, katerih

matere so imele srednjo izobrazbo, primerljivi pa so bili v povprečni dolžini izjav. Štiriinpolletni otroci, katerih matere so imele visoko izobrazbo, so primerjalno z vrstniki mater s srednjo izobrazbo v spontani interakciji uporabljali več besed in tudi več različnih besed. Njihovi dosežki so bili višji tudi na preizkusu standardiziranega ocenjevanja besednjaka, in sicer pri rabi, ne pa pri razumevanju besed. Raziskovalka Hoffova zaključuje, da so bile razlike med obema skupinama malčkov/ otrok največje ravno na področju besednjaka, manjše in nepomembne pa na področjih skladnje in sporazumevalnih spretnosti; predpostavlja tudi, da bi bile razlike med nizko in visoko izobraženimi starši in njihovimi malčki/ otroki verjetno še precej višje.

IV. SIMBOLNA IGRA

Simbolna igra je dejavnost, v kateri otroci vzpostavljajo socialne vrstniške interakcije in interakcije z odraslo osebo, ter hkrati dejavnost, v kateri otroci z rabo simbolov "izvajajo" miselne in govorne pretvorbe. Zaznavno podobne in zaznavno nepodobne stvari pretvarjajo v predmete in osebe, ki jih potrebujejo, vzpostavljajo nove odnose in spreminjajo ravnanja, kar vse zahteva rabo predstavnosti. Tovrstne miselne pretvorbe jim v največji meri omogoča jezik kot simbolni sistem, še posebej metajezikovne zmožnosti. Otroci v simbolni igri praviloma uporabljajo metajezik spontano, npr. za načrtovanje igre, privzemanje različnih sočasnih ali zaporednih vlog, za opisovanje in razlago nečesa (t. i. domišljajska sfera), česar ne vidijo (*Yaden, Rowe in MacGillivray, 1999*). Pogostost rabe metajezika v simbolni igri pa ni odvisna le od starosti otrok in njihovih metaspoznavnih zmožnosti, temveč tudi od igralnih pogojev, vsebine in strukture igre.

Raziskovalci (npr. *Korat, Bahar in Snapir, 2003; Smidt, 2009*), ki so preučevali metajezik v igri otrok, so potrdili, da otroci v simbolni igri najbolj uspešno razvijajo metajezikovne zmožnosti in tudi, da vzporedno z metajezikovnim zavedanjem uporabljajo različne simbolne sisteme (risbo, številke, črke) za zapisovanje govorno posredovanih informacij, načrtovanje in dogovarjanje. Skupina izraelskih raziskovalk (*Korat idr., 2003*) je spremljala simbolno (sociodramsko) igro, ki je potekala v vrtčevskih oddelkih. Vzgojiteljice, ki so delale v teh oddelkih, so vključili v izpopolnjevanje o teoriji Vigotskega in možnih aplikacijah v predšolski praksi, predvsem o njihovem vključevanju v igro in o spodbujanju otrok v območju bližnjega razvoja (OBR). V nadaljevanju sta prikazana dva primera sociodramske igre, ki so jih avtorice zabeležile in analizirale v tej spremljavi.

1. IGRA: ISKANJE VARUŠKE

Otroci so ob pomoči vzgojiteljice enega od igralnih koticov dodatno opremili s stoli, telefoni, pisalnim strojem, papirjem ... in tako " naredili " pisarno. Nekega jutra je vzgojiteljica opazovala petinpolletnega dečka R. ter 5 let in 3 mesesece staro deklico G., kako sedita v "pisarni" za pisalnim strojem in čakata, da bi se kaj zgodilo. Vzgojiteljica je prišla mimo njune mize in izmenjali so nekaj izjav.

Vzg.: *Torej, kako gre delo?*

R.: *Nihče ne pride.*

Vzg.: *Ali koga pričakujete?*

G.: *Ljudi, ki potrebujejo različne stvari.*

Vzg.: *Kaj se da urediti v vaši pisarni?*

G., R.: *Karkoli želite.*

Vzgojiteljica je ocenila, da otroka pričakujeta, da bo prišla kaka stranka, zato se je odločila, da bo ona prva, ki bo prišla v njuno pisarno.

Vzg.: *Dober dan. Jaz potrebujem varuško za svojega dojenčka.*

G.: *Koliko je star vaš dojenček? Koliko bi plačali za njeno delo?*

R.: *Kaj pričakujete, koliko časa bi delala? Ali želite, da bi tudi počistila vašo hišo?*

Vzgojiteljica je otrokoma povedala nekaj podrobnosti o delu varuške in ju prosila, naj jo obvestita, ko bosta našla primerno osebo. Potem je odšla k drugi skupini otrok. Čez nekaj minut sta k njej prišla G. in R. in rekla:

G.: *Pozabila sem, koliko je star vaš dojenček.*

R.: *Nisva si zapomnila, koliko ur naj bi delala varuška.*

Vzgojiteljica se je vrnila v njuno pisarno in pogovor se je nadaljeval.

Vzg.: *Ali imata kakšno idejo, kako bi si zapomnila, kaj sem vama povedala, da mi ne bi bilo treba znova in znova hoditi k vama in vidva ne bi zapuščala pisarne?*

G.: *Lahko si zapiševa.* (Takoј vzame košček papirja in pisalo.) *Koliko je star dojenček?*

Vzg.: *Tri mesece.* (G. napiše znak 3.)

Vzg.: *Ali si boš zapomnila, kaj pomeni ta številka?*

G.: *Prav, bom narisala dojenčka zraven.* (To naredi.)

R.: *In koliko ur ste rekli?*

Vzg.: *Med osmo in dvanajsto uro dopoldne.*

G.: *Ne vem, kako se napiše 12, vem pa, kako se napiše 10. No, naj dela do 10. ure.*

R.: *In kaj želite, da varuška dela?*

Vzg.: *Nahrani dojenčka, mu zamenja pleničko in ga pelje na sprehod.*

G.: *Toda jaz ne morem napisati vsega tega. Ne vem, kako se to napiše.*

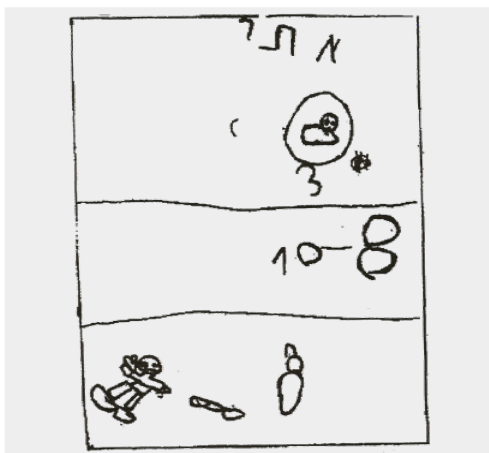
Vzg.: *Morda pa to lahko narediš kako drugače?*

Deklica se odloči, da bo narisala stekleničko in jo tudi takoј nariše.

G.: *To je hrana.* (Nariše še drugo stvar.) *To je plenička.* (Nariše človeško figuro.) *In to je gospa, ki gre na sprehod. To me bo spomnilo, kaj mora delati.* (Slika 3.)

Otroka sta bila zadovoljna in vzgojiteljica ju je zapustila. Deček R. se je potem pogovarjal po telefonu in pri tem gledal na listek, ki ga je ustvarila deklica G. Deset minut kasneje sta sporočila vzgojiteljici, da sta za njenega dojenčka našla ustrezno varuško.

Otroka sta v igri uporabila svojo verzijo "pisanja", čeravno sta že vedela, da obstaja konvencionalen način zapisovanja. Uporabila sta tri različne simbolne sisteme: risanje, številke in črke. Po teoriji Vigotskega sta uporabila simbole na drugi ravni: s slikovnim zapisom sta si pomagala, da sta si zapomnila govorno posredovane informacije.



Slika 3: "Zapis" deklice G. o tem, kaj naj dela varuška in kdaj naj dela

2. IGRA: TRGOVINA Z ŽIVILI

Otroci in vzgojiteljica so oblikovali igralni kotiček, v katerega so vključili prazne škatle, embalažo hrane, blagajno, ki jo je naredil otrok, bloke, papir, pisala ... Nekega jutra je deček S., star 5 let in 5 mesecev, stal sredi igralnice in glasno klical.

S.: *Sedaj lahko kupujete, trgovina je odprta!*

Vzg.: *S., zakaj vpiješ?*

S.: *Nihče ne pride v trgovino. Mi smo vse uredili, toda nihče ne pride.*

Vzg.: *To tvoje vpitje, da je trgovina odprta, lahko moti druge otroke.*

S.: *Grem in jih bom poklical tiho.*

Vzg.: *Povej mi, kako ponavadi vemo, da je trgovina odprta?*

Deček D., star 5 let in 8 mesecev, ki je stal v bližini in poslušal, se je vključil v pogovor.

D.: *Če stojiš na vratih, pomeni, da je trgovina odprta. Če ne, je to znak, da je zaprta.*

Vzg.: *In kako lahko vemo, da je trgovina odprta, če stojiš daleč od vrat?*

D.: *Aja, lahko napišemo, tako kot je to na pisarnah.*

V nekaj sekundah je deček S. nesel kos papirja drugemu 6-letnemu dečku, ki je znal pisati, in ga prosil, če na eno stran papirja napiše *ODPRTO*, na drugo pa *ZAPRTO*. Nato se je vrnil v trgovino, ponosno prebral, kaj piše, in tablo z napisoma postavil na prodajno mizo ter čakal. Deklica A., ki je prišla mimo, je vprašala:

A.: *Ali sedaj lahko kaj kupim?*

S.: *Ne vidiš tega znaka tukaj? Prepričan sem, da ga vidiš. (Zadovoljen se nasmehne.)*

Deklica A. je potem kupila več stvari, ki jih je deček S. zavil in ji napisal račun.

V obeh primerih sociodramske igre sta se vzgojiteljici vključili v igro, pri čemer sta upoštevali razvojno raven igre, do katere so prišli otroci sami, in z ustreznimi vprašanji (upoštevajoč OBR) spodbudili otroke k rabi novih miselnih strategij in rešitev.

Otroci so v igri prišli do novega spoznanja, da imajo znaki pomembno socialno vlogo in da je potrebno sporočilo zapisati, da bi ga znali drugi prebrati in razumeti.

J. W. Astington in J. Pelletier (1996) sta v raziskavo vključili otroke, stare od 4 let in 9 mesecev do 6 let in 10 mesecev in rabo metajezika otrok ocenjevali v treh različnih igralnih pogojih:

- a) otroka se sama igrata šolo v miniaturni učilnici z nekaj šolskimi pripomočki in učenci lutkami;
- b) otrok se igra šolo z eno od odraslih oseb (raziskovalk), pri čemer ima na razpolago "šolske" igrače in punčke-lutke; otrok prevzame vlogo učitelja, odrasla oseba je v vlogi učenke;
- c) odrasla oseba v igri s pravili (npr. *ugani kdo*) uči otroka igrati igro in pri tem uporablja veliko metajezika; takoj zatem otrok uči igrati isto igro tudi druge otroke, svoje vrstnike.

Analiza posnetkov igre otrok je pokazala, da so enako stari otroci uporabljali pomembno manj metajezika v igralnem pogojju ena in dva kot pa v igralnem pogojju tri. Odrasle osebe, ki so otroke učile pravil igre, so uporabljale metajezik (npr. *Jaz ne vidim tvojih slik in ti ne vidiš mojih. Jaz ne morem vedeti, katero sliko ti misliš, ti pa ne moreš vedeti, katero mislim jaz. Sedaj lahko izbereš eno. Toda zapomni si, jaz je ne morem videti, zato ne vem, katera je to ...*). Zlasti starejši otroci in otroci, ki so že imeli razvito teorijo uma, so takšne izjave nato uspešno vključevali v svojo razlago pravil igre vrstnikom.



Slika 4: Otrokove socialne interakcije z vrstniki in odraslo osebo v simbolni igri (Vir: Dolya, 2010)

Simbolna igra in možnosti, ki jih le-ta nudi za razvoj govora, zlasti metagovora in zgodnje pismenosti, je bila pogosto preučevana predvsem z vidika spoznavnega razvoja otrok. Raziskovalki Pellegrini in Galda (1998) pa sta posebej opozorili na moč simbolne socialne igre kot konteksta, v katerem se razvijajo vrstniške interakcije, ki imajo prav tako pomembno napovedno vrednost na branje in pisanje na začetku šole. Pri tem pa avtorji posebej opozarjajo, da ni mišljena vsaka socialna interakcija, temveč prijateljske interakcije, ki imajo recipročni in diadni učinek.

V. SKUPNO BRANJE

Dejavnosti s knjigami in skupno branje staršev in otrok so pomembni elementi družinske pismenosti, ki imajo pozitiven učinek na govor otrok, zgodnjo in kasnejšo pismenost (*Vander Woude in Barton, 2003*). Različne vrste otroške literature sodoločajo značilnosti govora otroka in njegovih staršev v govornih interakcijah med skupnim branjem (*Pellegrini in Galda, 1998*). Otroci se v družinskem okolju vključujejo v dve vrsti knjižnih dejavnosti, in sicer v formalne in neformalne (*Sénéchal, LeFevre, Thomas in Daley, 1998*). Neformalne knjižne dejavnosti so tiste, v katerih je najpomembnejša prebrana vsebina (npr. starši berejo zgodbo svojemu otroku; med branjem lahko razširijo vsebino zgodbe, otrok pa jih sprašuje o pomenu besed, ki jih ne razume). Med formalnimi knjižnimi dejavnostmi pa se starši in otrok osredotočajo na značilnosti besedila, tako da otroku kažejo črke, jih poimenujejo ali ga učijo brati ipd.

Izsledki raziskav potrjujejo pomembne pozitivne povezave med skupnim branjem in različnimi vidiki govorne kompetentnosti različno starih otrok. Več avtorjev je v svojih raziskavah potrdilo, da spadajo pogostnost in kakovost skupnega branja ter starost, pri kateri so starši začeli brati svojemu otroku, med pomembne napovednike otrokove porajajoče se pismenosti, govornega razvoja in bralnega razumevanja (npr. *Reese in Cox, 1999*). Malčki, ki jim starši med prvim in tretjim letom starosti pogosto berejo in se z njimi pogovarjajo o prebranem besedilu, izražajo višjo govorno kompetentnost med drugim in petim letom starosti ter pri sedmih letih starosti bolje razumejo vsebino prebrane zgodbe kot otroci, ki jih starši redkeje vključujejo v proces skupnega branja (*Crain-Thoreson in Dale, 1992*). Ti malčki prav tako prej spregovorijo prvo besedo, imajo obsežnejši besednjak, oblikujejo bolj zapletene izjave ter se prej naučijo brati (*Bus, VanIJzendoorn in Pellegrini, 1995; Sénéchal, Thomas in Monker, 1995*). Branje literarnih besedil (pesmi in zgodb) je tudi pomemben kontekst za otrokovo učenje in razumevanje metafor, ki so, kot meni M. R. Whitehead (2005), spoznavno orodje, ki omogoča rabo jezika v funkciji pojasnjevanja.

Raziskovalki S. E. Mol in A. G. Bus (2011) sta v najnovejši raziskavi, ki vključuje metaanalizo 99 raziskav o vlogi izpostavljenosti literaturi od obdobja dojenčka do zgodnje odraslosti, opredelili branje kot spoznavni proces razumevanja zapisanega govora. Raziskovalki menita, da branje predvsem v zgodnjih razvojnih obdobjih ne temelji le na osnovnih bralnih spretnostih, temveč tudi na govorjenem jeziku, še posebej na razvoju besednjaka. Malčki in otroci oblikujejo osnovne koncepte o povezanosti med govorjenim in pisnim jezikom in prepoznajo pomen besed s črkovanjem le-teh. Najprej razvijejo abecedno znanje (npr. poznavanje imen črk in odnosa med črkami in glasovi), nato fonološke procese (npr. prepoznavanje posameznih glasov v besedah, zmožnost rabe fonemov) in pravopisne spretnosti. Iz njune raziskave navajamo nekatere zanimive izsledke.

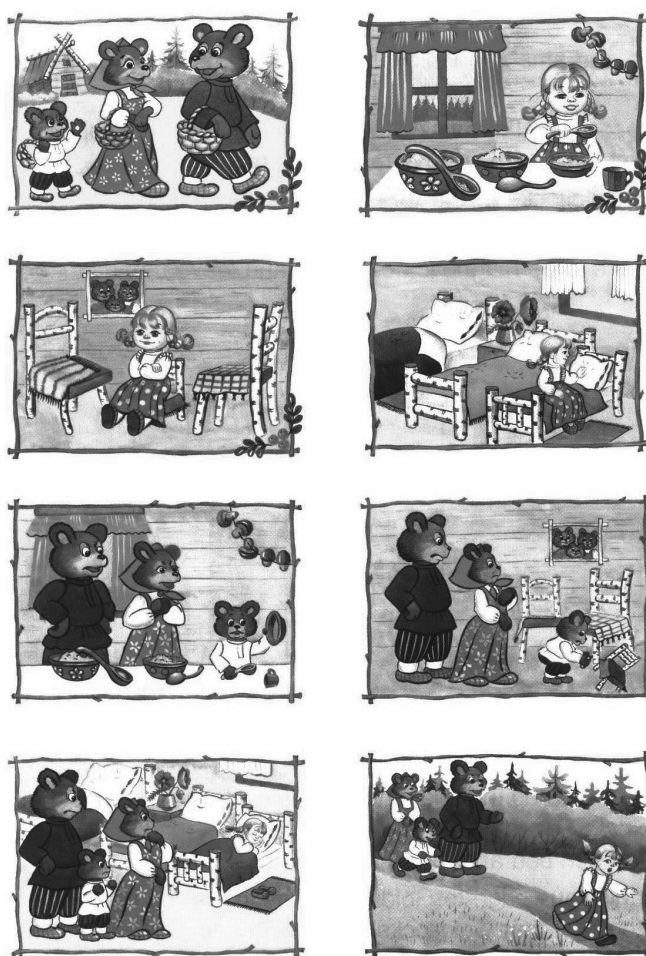
Z izpostavljenostjo literaturi⁶ je pri predšolskih otrocih moč pojasniti 12 odstotkov variance v njihovi govorni kompetentnosti, pri osnovnošolskih otrocih 13 odstotkov, pri mladostnikih na srednješolski ravni izobraževanja 19 odstotkov, pri mlajših odraslih na visokošolski stopnji 30 odstotkov ter na univerzitetni stopnji 34 odstotkov variance v govorni kompetentnosti.

⁶ Gre predvsem za skupno branje otrok in odraslih ter druge dejavnosti, pri katerih ima malček/ otrok neposredni stik z otroško literaturo.

Gre za recipročen odnos, saj zgodnja izpostavljenost literaturi spodbuja govor otrok in njegov bralni razvoj, ki potem obratno spodbujata pogostnost in količino izpostavljenosti literaturi.

Razlog, zakaj se zdi skupno branje v zgodnjih razvojnih obdobjih še posebej pomembno, je med drugim v tem, da je v otroških knjigah oz. slikanicah kar za približno tretjino raznolikejši besednjak kot npr. v pogovoru med otrokom in mamo (npr. Brooks in Kempe, 2012).

Stik s knjigo (tiskano besedo in ilustracijami) je izjemno pomemben tudi za spodbujanje metajezikovnega zavedanja otrok. Za namen spodbujanja metajezikovnega zavedanja so zanimive predvsem slikanice, v katerih so osrednja tema oziroma rdeča nit napačna prepričanja glavnih junakov.



Slika 5: Ilustracije iz slikanice *Zlatolaska in trije medvedi* (Vir: Dolya, 2010)

Vzgojiteljičino branje in otrokovo pripovedovanje ob slikah npr. ob slikanici *Zlatolaska in trije medvedi*, ki zaplet zgodbe gradi na napačnih prepričanjih junakov, od otroka zahteva miselne obrate in razumevanje pogledov in ravnanj drugih oseb, čustvenih stanj junakov, ki se lahko razlikujejo od njegovih. Zanimiva je tudi raba slikanice, ki predstavlja "nadaljevanje" predhodne slikanice oz. zgodbe. Slikanica *Pazite se medvedov* npr. prikazuje, kako so se na ravnanje Zlatolaske odzvali člani medvedje družine, ki so imeli napačno prepričanje, da so prišli v hišo Zlatolaske. Vse so razmetali, potem pa ...

VIRI IN LITERATURA

- Antonietti, A., Liverta-Sempio, O., in Marchetti, A. (2006). *Theory of mind and language developmental contexts*. New York: Springer.
- Astington, J. W., in Pelletier, J. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. V: Olson, D. R., Torrance, N. (ur.). *The handbook of education and human development*, 593-619. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Bates, E. in Goodman, J. C. (2001). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition. V: M. Tomasello in E. Bates (ur.). *Language development. The essential readings*, str. 134-162. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Reilly, J., in Hartug, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, št. 21, str. 85-124.
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Maital, S., Painter, K., Par, S. Y., Pascual L., Pêcheux, M. G., Ruel, J., Venuti, P., in Vyt, A. (2004). Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean and American English. *Child Development*, št. 75 (4), str. 1115-1139.
- Brooks, P. J., in Kempe, V. (2012). *Language development*. Great Britain: BPS Blackwell.
- Bernstein, B. (1961). Social class and linguistic development: A theory of social learning. V: Halsey, A. H., J. Floud, J., in Anderson, C. A. (ur.). *Education, economy and society*, str. 288 – 314. New York: Free Press.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley and Sons.
- Bus, A. G., Van Izendoorn, M. H., in Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, št. 65, str. 1-21.
- Caselli, M. C., Casadio, P., in Bates, E. (2001). Lexical development in English and Italian. V: Tomasello, M., in Bates, E. (ur.). *Language development. The essential readings*, str. 76-110. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Cheyne, J. A., in Tarulli, D. (2005). Dialogue, difference and voice in zone of proximal development. V: Daniels, H. (ur.), *An introduction to Vygotsky*, 125-149. London in New York: Routledge.
- Crain-Thoreson, C., in Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language and emergent literacy. *Developmental Psychology*, št. 28, str. 421-429.
- Cutting, B. (1989). *Getting started in whole language*. Bothell, WA: The Wright Group.
- Daniels, H. (2001). Bernstein and activity theory. V: A. Morais, I. Neves, B. Davies in H. Daniels (ur.). *Towards a sociology of pedagogy*, str. 99-112. New York, Washington: Peter Lang.
- Dolya, G. (2010). *Vygotsky in action in the early years*. New York: Routledge.
- Fernald, A., Pinto, J. P., Swingle, D., Weinberg, A. in McRoberts, G. W. (2001). Rapid gains of verbal processing by infants in the 2nd year. V: M. Tomasello in E. Bates (ur.). *Language development. The essential readings*, str. 49-56. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. V: I. Bretherton (ur.). *Symbolic play: The development of social understanding*, str. 73-96. Orlando: Academic Press.
- Harris, J. (1993). *Early language development*. London, New York: Routledge.
- Hart, B. in Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hart, B. in Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator*, št. 1, str. 4-9.
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. V: Bornstein, M. H., in Bradley, R. H. (ur.). *Socioeconomic status, parenting and child development*, str. 147-160. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hohman, M. in Weikart, D. (1995). *Education young children*. Ypsilanti, Michigan: High/scope press.
- Karmiloff, K., in Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Korat, O., Bahar, E., in Snapir, M. (2003). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 4, 386 – 393.
- Kress, G. (1996). Writing and learning to write. V: D. R. Olson, N. Torrance (ur.). *The handbook of education and human development*, str. 225 -256. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.

- Lee, C. D. (2005). Signifying in the zone of proximal development. V: Daniels, H. (ur.). *An introduction to Vygotsky*, 253-285. London in New York: Routledge.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Pojmovanje otroka v sociokulturni teoriji Vigotskega (spremna študija). V: L. S. Vigotski, *Mišljenje in govor*, str. 373-400. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Marjanovič Umek L., Fekonja Peklaj U., in Podlesek, A. (v tisku). Infant and toddler's communicative competence: The role of vocabulary.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G., in Komidar, L. (2011). *Ocenjevanje sporazumevalnih zmožnosti dojenčkov in malčkov. Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in geste. Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in stavki. Priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L., Podlesek, A., in Fekonja, U. (2005): Assessing the home literacy environment. *European Journal of Psychological Assessment*, št. 21, 4, str. 271- 281.
- Mol, S. E., in Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, št. 137, 2, str. 267–296.
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. V: Astington, J. W., in Baird, J. A. (ur.). *Why language matters for theory of mind*, str. 26-49. Oxford, New York: University Press.
- Pellegrini, A., in Galda, L. (1998). *The development of school-based literacy. A social ecological perspective*. London: Routledge.
- Reese, E., in Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, št. 35, 1, str. 20-28.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, št. 35, str. 185-205.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E., in Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, št. 32, str. 96-116.
- Sénéchal, M., Thomas, E., in Monker, J-A. (1995). Individual differences in 4-year-old children acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, št. 87(2), str. 218–229.
- Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky. A guide for practitioners and students in earl years education*. London in New York: Routledge.
- Teale, W. H., in Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writinig and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tharp, R. G., in Gallimore, R. (1995). *Seeing the child. Knowing to person*. New York: Cambridge University Press.
- Vander Woude, J., in Barton, E. (2003). Interactional sequences in shared book-reading between parents and children with histories of language delay. *Journal of Early Childhood Literacy*, št. 3, str. 223-247.
- Venger, L. A., in Venger, A. L. (1994). *Gotov li vash rebenok k shole?* Moskva: Znanie.
- Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. V: C.D. Lee, in P. Smagorinskiy, *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry*, str. 51-86. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2000). Vygotsky's two minds on the nature of meaning. V: C. D. Lee in P. Smagorinskiy, *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry*, str. 19-30. New York: Cambridge University Press.
- Whitehead, M. R. (2005). *Language and literacy in the early years*. London: SAGE Publications.
- Yarden, D. B., Rowe, D. W., in MacGillivray, L. (1999). *Emergent literacy. A polyphony of perspectives*. (Ciera report). Michigan: CIERA (Center for the improvement of early reading achievement).