

Hvordan kommer børn bedst i gang med at læse?

En undersøgelse af læsebogens betydning for den første læseudvikling

Ina Borstrøm Dorthe Klint Petersen Carsten Elbro

Center for Læseforskning
Københavns Universitet

i samarbejde med
Undervisningsministeriet
ISBN 87-987218-2-8

Hvordan kommer børn bedst i gang med at læse?
En undersøgelse af læsebogens betydning for den første læseudvikling
Ina Borstrøm, Dorthe Klint Petersen og Carsten Elbro
© 1999 forfatterne

Omslag Hanne Simone

Indhold

| | |
|--|-----------|
| Forord | 6 |
| Resumé | 7 |
| 1. Baggrund og formål | 9 |
| Hvorfor er det relevant at undersøge den første læsning? | 9 |
| Er der grund til bekymring over læseniveauet i Danmark? | 10 |
| Læsebogens rolle i den første læseundervisning | 12 |
| Tidligere undersøgelser | 15 |
| Undersøgelsens formål | 26 |
| 2. Elevudvælgelse og deltagere | 27 |
| Hvor udbredte er de forskellige systemer? | 27 |
| Udvælgelse af skoler | 31 |
| Klassernes valg af læsebog | 33 |
| 3. Materialer | 36 |
| Tests af vigtige sproglige forudsætninger | 36 |
| Bogstavkendskab | 37 |
| Fonologisk opmærksomhed | 37 |
| Lytteforståelse | 40 |
| Tests til vurdering af læsning og stavning | 41 |
| Ordlæseprøven <i>Ordlæs</i> | 41 |
| Pseudohomofonprøven <i>Lis skriver ord</i> | 43 |
| Staveprøve (lydrette ord) | 44 |
| Staveprøve (ord med vokalændringer) | 45 |
| Læserelaterede spørgsmål | 45 |
| CHIPS (Childrens Problem Solving) | 46 |
| Ordlæseprøven OS400 | 46 |
| Sætningslæseprøven SL40 | 47 |
| Pilotafprøvning | 47 |
| Pilotafprøvning af tests til børnehaveklassen | 47 |
| Pilotafprøvning af <i>Ordlæs</i> | 49 |
| Pilotafprøvning af <i>Lis skriver ord</i> | 50 |
| Det samlede testmateriale | 51 |
| Lærerspørgsmål | 52 |
| Læsebogssystemerne | 53 |
| Søren og Mette-bøgerne | 54 |
| Helhedslæsning på begyndertrinnet | 54 |

| | |
|--|-----------|
| Dansk i.. | 55 |
| Danskbøgerne | 55 |
| Trip Trap Træsko | 56 |
| Sammenfatning af systembeskrivelsen | 56 |
| Sproglige analyser af læsebogsteksterne | 57 |
| 4. Resultater | 68 |
| Test i børnehaveklassen | 68 |
| Sammenligning af de fem læsebogsgrupper | 70 |
| (slutningen af børnehaveklassen) | 70 |
| Sammenfatning | 71 |
| Resultater i begyndelsen af 1. klasse | 72 |
| Sammenligning af de 5 læsebogsgrupper | 73 |
| (begyndelsen af 1. klasse) | 73 |
| Sammenfatning | 75 |
| Resultater i slutningen af 1. klasse | 76 |
| Sammenligning af de 5 læsebogsgrupper | 78 |
| (slutningen af 1. klasse) | 78 |
| Hvad med andelen af svage læsere? | 78 |
| Hvad med de øvrige elever i undersøgelsen? | 80 |
| Sammenfatning af enkeltordslæsning i 1. klasse | 82 |
| Enkeltordslæsning i 2. klasse | 82 |
| Andelen af svage læsere i 2. klasse | 83 |
| Sammenligning af resultatet for Ordlæs og OS400 | 84 |
| CHIPS, begyndelsen af 2. klasse | 85 |
| Enkeltordslæsning i 3. klasse | 88 |
| Andelen af svage læsere i 3. klasse | 89 |
| Stavning af lydrette ord | 89 |
| Sammenligning af stavning i de 5 læsebogsgrupper | 90 |
| Andelen af svage stavere | 92 |
| Læsning af pseudohomofoner (Lis skriver ord) | 93 |
| Elevernes læseudvikling | 94 |
| SL40 | 95 |
| Stavning af lettere uregelmæssige ord | 96 |
| Sammenfatning | 98 |
| Dansk lærernes besvarelser | 99 |
| Begyndelsen af 1. klasse | 99 |
| Eleverne og den første læseundervisning | 101 |
| Slutningen af 1. klasse | 103 |

| | |
|---|-----|
| Begyndelsen af 2. klasse | 105 |
| Slutningen af 2. klasse | 105 |
| Slutningen af 3. klasse | 107 |
| Sammenhæng mellem system og lærerbesvarelser | 109 |
| Lærerens baggrund | 109 |
| Bogstavgennemgangen | 111 |
| Den første læsning | 112 |
| Holdning til systemets indflydelse på elevernes læseindlæring | 115 |
| Andre spørgsmål vedrørende system | 115 |
| Karakteristika for lærere der anvender et af de 5 mest udbredte systemer | 116 |
| Sammenfatning | 117 |
| Sammenhæng mellem læseniveau og lærerbesvarelser | 118 |
| Lærerens baggrund | 118 |
| Klassestørrelse | 119 |
| Antal dansktimer | 120 |
| Bogstavgennemgang og den første læsning | 120 |
| Lærerens vurdering | 121 |
| Lærernes holdning til systemets betydning | 122 |
| Sammenhæng mellem lærervariable og andelen af dårlige læsere | 122 |
| Lærerens baggrund | 123 |
| Klassestørrelse | 123 |
| Antal dansktimer | 124 |
| Bogstavgennemgang og den første læsning | 124 |
| Lærerens vurdering af elevernes færdigheder | 125 |
| Sammenfatning | 126 |
| Sammenhæng mellem elevfærdigheder, sproglige forudsætninger, lærernes bag- | |
| grundsfaktorer og system | 126 |
| Sammenfatning | 132 |
| Hvordan skal den første læsebog se ud? | 133 |
| Læselyst | 135 |
| Forskelle på elevernes vurdering af læserelaterede aktiviteter i de 5 læse- | |
| bogsgrupper | 136 |
| Forskelle på drenge og pigers vurdering af skolerelaterede aktiviteter .. | 140 |
| Sproglig baggrund og vurdering af læserelaterede aktiviteter | 143 |
| Hvordan ser læseresultaterne ud for bestemte delgrupper? | 145 |
| Drenges læseudvikling | 145 |
| De fremmedsprogede | 146 |
| Elever, der ikke kender så mange bogstaver | 147 |
| Sammenfatning | 147 |

| | |
|--|------------|
| 5. Overvejelser og perspektiver | 149 |
| Litteratur | 152 |
| Bilag | 156 |

Forord

Har læsebogen betydning for elevernes første læseudvikling? Har valg af læsebog måske særlig stor betydning for antallet af *svage* læsere? Kan elevernes læseudvikling alene forklares ud fra elevernes sproglige forudsætninger og lærerens metodevalg, eller har læsebogen en selvstændig betydning for den første læseudvikling? Spørgsmål om sammenhæng mellem metode, materiale og udbytte af undervisningen vælder frem. Og det er nogle af de mange spørgsmål, dette projekt belyser.

Projektet er finansieret af Undervisningsministeriet, hvortil vi vil rette en særlig tak til Undervisningsministeriets konsulent Poul Erik Pagaard.

Imidlertid havde projektet slet ikke været muligt at gennemføre uden en lang række personers frivillige medvirken. I den forbindelse vil vi gerne takke de kommunale læsekonsulenter, skolepsykologer og erfarne testlærere, der har stillet deres arbejdskraft til rådighed for projektet ved i alt 7 testgange. Især ved de første testgange var det mange steder svært at holde styr på en hel klasse ved en times gruppetestning, og derfor er vi taknemmelige for, at så mange alligevel har fuldført testtagningerne.

En tak skal også lyde til de dansklærere, der dels har besvaret diverse spørgeskemaer om deres uddannelsesmæssige baggrund og daglige prioritering af forskellige undervisningsaktiviteter, og dels har været de nærmeste til at besvare forældre og elevers spørgsmål om projektet før og efter hver testgang. Vi takker for, at lærerne med deres positive medvirken har gjort det muligt at belyse nye sider af begynderundervisningen i Danmark.

Sidst men ikke mindst vil vi takke de mange børn, der rundt omkring på danske skoler har besvaret vores læse- og stavetests med halvårige mellemrum i de første 3 år af deres skolegang. Vi ved, at prøverne ikke altid var lige nemme og bestemt heller ikke altid var lige sjove; men alligevel har eleverne taget udfordringen i stiv arm og besvaret opgaverne efter bedste evne. Tak for det.

Ina Borstrøm

Dorthe Klint Petersen

Carsten Elbro

København, 1999

Resumé

204 klasser fra 124 skoler har deltaget i en undersøgelse af den første læseudvikling fra slutningen af børnehaveklassen til og med 3. klasse. Eleverne er testet med halvårslige prøver, og elevernes læsefærdighed er blevet sammenholdt med lærernes baggrund, undervisningens udformning samt valg af læsebog. Undersøgelsens formål har primært været at afdække, om valg af læsebogssystem har en selvstændig betydning for elevernes læseudvikling.

Fem forskellige læsebogssystemer indgik i undersøgelsen af læsebogens indflydelse på den første læseudvikling, idet elevernes læseudvikling med forskellige læsebogssystemer blev sammenlignet indbyrdes.

Undersøgelsen peger på, at elever, der anvender *Søren og Mette-bøgerne* i begynderundervisningen, kommer langt hurtigere i gang med at læse enkeltord end de øvrige elever, og at der er færre dårlige læsere blandt elever med *Søren og Mette* end blandt elever med andre systemer.

Undersøgelsen peger desuden på, at elevens bogstavkendskab, lytteforståelse og fonologiske opmærksomhed inden læsestart har stor betydning for elevernes senere læseindlæring, men forskelle i elevernes sproglige forudsætninger kan ikke forklare, hvorfor elever med *Søren og Mette-bøgerne* kommer bedst fra læsestart.

Heller ikke systematiske forskelle mellem lærere, der anvender *Søren og Mette*, og lærere, der anvender andre systemer, kan alene forklare forskellene i elevernes læseniveau og forskelle på andelen af dårlige læsere.

Derimod kan en sproglig beskrivelse af *Søren og Mette* sandsynliggøre, hvorfor dette materiale er særlig effektivt i forbindelse med læsetilegnelse. *Søren og Mette-bøgerne* indeholder mange lydrette ord, og hvert ord er relativt kort og hyppigt og forekommer mange gange i den første tekstmængde. Desuden indeholder *Søren og Mette-bøgerne* til 1. klasse en langt større tekstmængde end de øvrige systemer til 1. klasse.

Resultater fra denne undersøgelse sammenholdt med andre lignende undersøgelser fra udlandet peger på, at det er afgørende for en sikker læseindlæring, at

undervisningen bygger på et grundigt arbejde med at forbinde bogstav og lyd, men at effekten af dette arbejde er betinget af, at de første læsetekster indeholder en række lydrette ord, der overholder de indlærte regler for forbindelsen mellem bogstav og lyd.

Også elevernes staveudvikling er betinget af, at undervisningen bygger på et grundigt arbejde med bogstav-/lydforbindelser.

Endelig peger undersøgelsen på, at en stor del af variationen i danske elevers læsefærdigheder i 3. klasse kan forklares ud fra variationen i deres evne til at læse enkeltord i 1. klasse.

1. Baggrund og formål

Dette projekt er et af flere tiltag iværksat af Undervisningsministeriet for at fokusere på begynderundervisning i læsning. I 1991 indgik Danmarks Pædagogiske Institut i en international undersøgelse, der sammenlignede læsefærdigheden hos 9-årige og 14-årige skoleelever i en række lande over hele verden (Elley, 1992, Mejding, 1994). I forlængelse af denne undersøgelse gav Undervisningsministeriet midler til en nordisk undersøgelse af læsefærdigheder i 1.-3. klasse i Danmark, Sverige og Finland (Sommer m.fl., 1996) og til BLÆS (Børn, LÆsning og Skolestart), hvor Ballerup kommune sammen med Københavns Dag- og Aften Seminarium og Danmarks Lærerhøjskole kontaktede lignende institutioner i de øvrige nordiske lande for at udveksle erfaringer og belyse forskelle og ligheder i begynderundervisningen i læsning (Maale og Madsen, 1997). Efterfølgende har Undervisningsministeriet valgt at fokusere på læsning ved at afsætte ekstra resurser til udviklingsarbejder inden for læseområdet (DPI/ Undervisningsministeriet, 1998). Så denne rapport skal ses som endnu et af en række bidrag til den løbende debat om, hvordan vi kan gøre begynderundervisningen i læsning bedre.

Hvorfor er det relevant at undersøge den første læsning?

Det er utrolig vigtigt at komme godt fra læsestart. Undersøgelser viser, at elever, der starter svagt, også fortsætter svagt gennem resten af skoleforløbet (Stanovich, 1988). Inden skolestart kan succes i læsning forudsiges på baggrund af forskellige sproglige forudsætninger, fx bogstavkendskab og fonologisk opmærksomhed, men når man først er kommet i gang med læseundervisningen,

kan man bedst forudsige læsning på et senere tidspunkt ud fra oplysninger om, hvor godt eleverne allerede læser (Scarborough, 1998). Det er med andre ord meget svært at bryde en given udviklingskurve og springe fra at være en langsom og upræcis læser til at være blandt de hurtigste og meget præcise læsere.

Ved at få så mange elever som muligt godt fra start begrænser man antallet af elever, der får brug for et særligt læsetilbud for at komme i gang med at læse på egen hånd. Det turde være indlysende, at man af hensyn til elevernes selvtillid må forsøge at begrænse antallet af elever, der ikke rigtig kommer i gang med at læse i løbet af 1. klasse. Men der kan også være læsefaglige årsager til at forebygge læsevanskeligheder, inden de opstår, fremfor at lappe på skaden, når den er sket. Det ser ud til, at specialundervisning af elever, der allerede er i gang med en (utilstrækkelig) læseudvikling, er mindre effektiv end undervisning i tilsvarende emner i forbindelse med den første læseundervisning (Wasik og Slavin, 1993; Olson m.fl., 1997). Én af årsagerne til den begrænsede effekt af specialundervisning kunne være, at den første læseundervisning er afgørende for den måde, man læser på, og at det derfor er langt mere afgørende, hvordan den første læseundervisning tilrettelægges, end man tidligere har ment.

Er der grund til bekymring over læseniveauet i Danmark?

Danmarks Pædagogiske Institut har gennem de sidste årtier påpeget, at læsning er blevet et stadig stigende problem blandt danske børn. Mange elever henvises til specialundervisning, og gruppen af relativt svage læsere er voksende, i hvert fald i 2.-4. klasse (Elbro, Jansen og Löb, 1981; Jansen og Kreiner 1986; Søegård, Jensen og Hansen, 1977). Den gennemsnitlige læsefærdighed har imidlertid ikke ændret sig, for der er i samme periode blevet flere rigtig gode læsere på disse klassetrin. Men den voksende andel elever med svage læsefærdigheder har i de senere år vakt bekymring både i undervisningsmiljøer og i politiske kredse (se fx Haarder, 1990).

Alligevel sendte den internationale IEA-undersøgelse fra 1991 chokbølger gennem det danske undervisningssystem. Undersøgelsen viste, at danske elever

i 3. klasse læser dårligere end 9-10-årige elever i lande, vi normalt sammenligner os med, og at det danske læseniveau ligger på højde med niveauet i lande som Trinidad og Tobacco (Mejding, 1994).

Det kom bag på de fleste med tilknytning til det danske skolemiljø, at læsestandpunktet i danske 3. klasser var så dårligt, og selv om resultaterne for 14-årige læsere i IEA-undersøgelsen ikke var helt så nedslående som for de yngste, er der stadig ikke grund til at ånde lettet op. Den danske gruppe af 14-årige læsere har en bedre placering i international sammenhæng i forhold til de 9-årige danske børn, men de 14-årige ligger langt fra i top, og det er tydeligt, at de stadig halter bagefter eleverne i de øvrige nordiske lande. Også blandt den voksne befolkning ser læseniveauet ud til at være utilstrækkeligt. Projekt Læsning afsluttede i 1991 en undersøgelse af voksne danskers læsefærdighed, og her blev det understreget, at der er (alt for) mange voksne danskere, der ikke kan klare de læsekrav, som de møder i dagligdags tekster (Elbro m.fl., 1991).

Undervisningsministeriet nedsatte en rådgivningsgruppe, der skulle diskutere konsekvenserne af det noget nedslående læseresultat på begyndertrinnet i Danmark.

I 1993 udkom rådgivningsgruppens rapport *Råd til bedre læsning*, der anfører, at man ud over at satse på differentieret undervisning også bør afdække, hvorfor spredningen i læsefærdighed (og især andelen af svage læsere) er større blandt danske elever i 3. klasse end blandt elever i 3. klasse i andre lande (Undervisningsministeriet, 1993). I *Råd til bedre læsning* side 67 står der blandt andet:

Der tilbydes et stort og varieret antal undervisningsmaterialer til begynderundervisningen i læsning. Det var værd at gennemføre undersøgelser af udvalgte materialers forslag til indlæringsmetode, indlæringsstakt og bagvedliggende teori om læseprocessen - og at sammenholde disse analyser med elevernes læseudvikling og spredningen i elevernes færdigheder: Hvor dybt tabes taberne, og hvor solidt står vinderne?

På den baggrund blev det nærværende forskningsprojekt indledt i 1994. Projektet blev finansieret af Undervisningsministeriet, og elever fra 124 skoler blev fulgt fra slutningen af børnehaveklassen til slutningen af 3. klasse med

halvårlige prøver. Projektet skulle blandt andet undersøge, om materialevalg og den dertil hørende indlæringsmetode i begynderundervisningen kan bidrage til forklaringen af de mange dårlige begynderlæsere i Danmark.

Læsebogens rolle i den første læseundervisning

Der har tidligere været fokus på undervisningsmaterialernes svingende kvalitet og dårlige stand. Mange lærere bruger ikke længere én bog, men sammensætter deres undervisningsmateriale af kopierede brudstykker fra forskellige bøger, og man fandt det bekymrende, at elever på alle klassetrin fik udleveret store dele af deres undervisningsmateriale som kopi. Derfor nedsatte den daværende undervisningsminister Bertel Haarder i 1992 et materialeudvalg. Ved at fokusere på eksisterende materials kvaliteter håbede man, at udvalget kunne skærpe kvalitetsbevidstheden hos lærere, elever og forældre. Udvalgets opgave var blandt andet at beskrive og vurdere kvaliteten af særligt udbredte læsebøger og andet typisk undervisningsmateriale i faget dansk på mellemtrinnet.

Udvalget påpegede, at der er særdeles store indbyrdes forskelle på de læsekrav, læsebøgerne stiller til eleven (Undervisningsministeriet, 1994). Det er sandsynligt, at samme forhold også gælder for læsebogssystemer til brug i begynderundervisningen, og at disse forskelle har betydning for elevernes læseindlæring.

I første omgang kunne man tænke sig, at ordvalget i de forskellige læsebøger har betydning for elevernes læseudvikling. Der kunne være betydelige forskelle på læsebøgernes ordvalg med hensyn til frekvens, længde og lydretthed. En systematisk indføring af nye bogstaver eller bogstavforbindelser i læseteksterne kunne ligeledes tænkes at spille en rolle for elevernes læseudvikling, ligesom tekstmængden i de forskellige systemer kunne være afgørende for elevernes læseudvikling på begyndertrinnet. Man kunne også forestille sig, at læsebøgerne spillede en mere indirekte rolle, idet indholdet i teksterne kunne være afgørende for elevernes læselyst. Endelig kunne den indlæringsmetode, der ligger til grund for læsebogens udformning have betydning. Det er i det hele taget umuligt at vurdere undervisningsmaterialer uden også at vurdere undervis-

ningsmetoder.

I Danmark har der i hvert fald siden midten af halvfjerdserne været en stående diskussion af, hvordan man bedst griber begynderundervisningen an (Hougaard, 1975; Håkonsson, 1978). Diskussionen udsprang af forskellige teorier om læseprocessen (se fx *Bogen om Læsning I*, 1982), og disse teorier blev blandt andet konkretiseret i forskellige bud på den bedste begynderundervisning i dansk. Den teoretiske uenighed består primært i, om den første læsning skal baseres på genkendelse af velkendte ordbilleder (helordsmetode), eller om læseundervisningen snarere skal arbejde med ordenes bestanddele (elementmetode). Tilhængere af en helordsgenkendelsesmetode henviser primært til de holistiske teorier fremsat af eksempelvis Kenneth Goodman (1982) og Frank Smith (1978), mens tilhængere af elementmetoden læner sig op ad viden om delementerne i læseprocessen. Endelig er der en gruppe, der mener, at man ikke bør anvende én læseindlæringsmetode alene, men at man derimod bør blande de forskellige strategier (den eklektiske metode). Men selv blandt tilhængere af dette synspunkt er der en løbende diskussion af blandingsforholdet mellem de strategier, der efter deres mening bør indgå i læseundervisningen.

De holistiske teorier blev meget populære og byggede på iagttagelser af voksne læsers adfærd. Man mente, at voksne læsere ikke opfattede hvert eneste ord og bogstav, men at de blandt andet opfattede teksten med støtte fra konteksten. På den baggrund antog man, at også begynderlæsere måtte lære at støtte sig til konteksten og genkende hele ordbilleder uden lydlig omkodning bogstav for bogstav. Disse antagelser er imidlertid ikke blevet bekræftet af nyere undersøgelser, der netop tyder på, at selv gode voksne læsere ser på næsten hvert eneste ord i en tekst (Rayner & Pollatsek, 1987), at selv gode læsere foretager lydlig omkodning ved læsning (van Orden, 1987), og at gode voksne læsere støtter sig mindre til konteksten end dårlige læsere (Stanovich, 1988). Der er derfor ikke længere teoretisk begrundelse for en rendyrket ordbilledmetode, men tankerne bag de holistiske teorier lever videre i eksisterende materialer fra 80'erne.

I de senere år har den teoretiske diskussionen ændret sig en smule, så man nu ikke længere diskuterer metodevalg. I stedet diskuterer man, hvad der er det

centrale i begynderundervisningen. På den ene side ønsker man at fremhæve tekstens indhold fra start, fordi selve formålet med læsning er at forstå tekstens indhold, og på den anden side ønsker man at udvikle de færdigheder, der skal bruges til en sikker ordgenkendelse. Det kan måske være svært at få øje på konflikten umiddelbart. Vi ønsker vel alle, at børn kan afkode ord og forstå dem, og alle gode læsere bør vel mestre begge dele. Men diskussionen af, hvilket mål man bør sætte for begynderundervisningen, medfører automatisk en diskussion af midlerne til at opnå disse mål. Man diskuterer, om man skal fokusere på sprogets funktion som kommunikationsredskab og arbejde med "virkelige" tekster, eller om man skal fokusere på alfabetets funktion og lære eleverne forholdet mellem bogstav og lyd ud fra konstruerede tekster, der tager hensyn til elevernes analyse-/syntesefærdigheder. Hvis man med det kommunikative aspekt i højsæde fra start skal læse tekster for at stimulere elevens lyst til senere at undersøge sprogets muligheder på egen hånd, så må denne læsning nødvendigvis bygge på helordsgenkendelse, hukommelseslæsning eller gættelæsning. Derimod lægger en undervisning i alfabetets funktion gennem fonologisk opmærksomhed mere direkte op til en videreførsel af lydmetoden i læseundervisningen i første klasse. Derfor kan diskussionen meget vel tænkes at blive et spørgsmål om ordbilledmetode over for lydmetode i sidste ende.

Sandsynligvis er de mange pædagogiske diskussioner om, hvordan begynderundervisningen i Danmark bør gribes an, blandt andet et resultat af den store valgfrihed, der findes i det danske skolesystem. Lærere i Danmark underviser ikke som i Norge på baggrund af en kanon med detaljeret beskrivelse af de forskellige elementer, modersmålsundervisningen skal indeholde på et bestemt klassetrin. Vi har heller ikke tradition for at bruge ét bestemt materiale i begynderundervisningen, som man gør i Grækenland eller på Island. Derimod findes der en bred vifte af materialer, der alle afspejler en særlig prioritering af de forskellige discipliner inden for danskfaget. Alligevel er der tendens til, at der i en bestemt periode er en enkelt metode eller et bestemt materiale, der er toneangivende for danskundervisningen som helhed. I lang tid havde *Ole Bole* denne fremtrædende rolle, men i løbet af 1950'erne måtte *Ole Bole* vige pladsen for de mere moderne *Søren og Mette*-bøger. Fra midten af 1980'erne lagde *Dansk i..* fra Gyldendal beslag på store dele af indkøbskontoen til dansk på de enkelte

skoler. Redaktionschef for Gyldendals afdeling for undervisningsmaterialer, Grethe Segal, blev i Berlingske Tidende den 17. januar 1995 citeret for at sige, at 70% af alle danske skolebørn blev undervist efter *Dansk i..*, så der er ingen tvivl om, at rigtig mange danske børn har lært at læse med denne bog inden for det sidste årti. Kommentaren var i øvrigt en del af et forsvar på en voldsom kritik af netop *Dansk i..*, som af forskellige læsekonsulenter blev anklaget for at give mange dårlige læsere. Kritikken af dette ene system blev meget voldsom, netop fordi systemet er så udbredt, og kritikken skærpede interessen for læse-bogsmaterialernes indflydelse på danskundervisningen.

Tidligere undersøgelser

Der er lavet en lang række opgaver på landets lærerseminarier med beskrivelse og vurdering af forskellige materialer, og på Danmarks Lærerhøjskoles special-læreruddannelse har man også interesseret sig for begynderensystemernes værdi (se fx Maass og Ribers, 1992). Alligevel har der ikke tidligere været gennemført nogen egentlig undersøgelse af undervisningsmaterialernes betydning for den første læseindlæring. Diskussionen om forskellige læseindlæringsmetoder begrænser sig imidlertid ikke til danske forhold. Også i udlandet er diskussionen om den bedste begynderundervisning temmelig udbredt. Og hvor man i Danmark primært har ført diskussionen på et teoretisk plan, har diskussionen i udlandet oftere ført til egentlige undersøgelser af den første læseindlæring. I et forsøg på at finde den bedste måde at lære børn at læse, har man ved flere lejligheder vurderet forskellige systemers effekt på elevernes ordafkodning, stavning og læseforståelse ved tekstlæsning. Debatten har været særlig livlig i USA, og derfor tager den følgende litteraturoversigt sit udgangspunkt i den amerikanske forskning. Interesserede læsere vil med stort udbytte kunne læse mere om begynderundervisning i læsning i Marilyn J. Adams bog *Beginning to read* fra 1990.

Fra 1930 var ca. 98% af alle begynderlæsesystemer i USA baseret på tekstens indhold. Ord blev introduceret via mening og skulle genkendes som hele ordbilleder. Når eleverne ikke umiddelbart kunne genkende ordet, blev de

opfordret til at læne sig op ad konteksten eller eventuelle illustrationer i deres forsøg på at ind-kredse ordet.

I 1950'erne udgav Rudolph Flesch en bestseller, hvori han påstod, at man med den fremherskende (helordsgenkendelses-)metode delte skolebørnene op i en lille gruppe, der selv fandt ud af skriftsprogets natur, og en stor gruppe af børn, der ikke kom i gang med at læse. Han argumenterede for en sammenhæng mellem demokrati og lydmetode, idet han hævdede, at en lydmetode gav alle lige muligheder, mens en helordsgenkendelsesmetode gik imod dette lighedsprincip, fordi den "skjulte" vigtige oplysninger om læsningens natur for de børn, der ikke selv kunne knække den alfabetiske kode. Budskabet kom selvfølgelig politikerne for øre, og bogen indledte en meget følelsesladet debat. Godt nok benyttede stort set alle amerikanske 1. klasser en helordsgenkendelsesmetode, men forældrene var bekymrede for børnenes læseudvikling, og flere nye lydmaterialer var under udarbejdelse, mens gamle lydligt baserede systemer nærmest i panik blev fundet frem af gemmerne. På denne baggrund blev der indledt en række undersøgelser, der skulle belyse, hvorvidt visse læseindlæringsmetoder var bedre end andre.

Den første store empiriske undersøgelse af begynderundervisning blev forestået af Jeanne Chall. Hun udgav i 1967 sin bog: *Learning to Read: The Great Debate*. Bogen var baseret på hendes systematiske iagttagelser og studier af eksisterende litteratur på området. Ved at interviewe forfattere og forlæggere til 22 materialer, ved at studere materialernes opbygning og ved besøg i mere end 300 klasseværelser (fra børnehaveklasse til 3. klasse) fandt hun som ventet store forskelle på elevernes læsefærdighed og engagement i de forskellige klasselokaler. Andelen af læseivrige elever kunne dog ikke tilskrives bestemte systemer, men snarere de enkelte læreres personlighed, var Challs vurdering. Desuden fandt hun, at de nyindførte (lydligt baserede) systemer generelt gav de bedste resultater. Lærere, der prøvede noget nyt, virkede mere ambitiøse og fulde af tillid til metodens fortræffeligheder, og Chall fandt, at lærere, der indførte et nyt system, havde tendens til at føre elementer fra tidligere praksis med sig i undervisningen med det nye materiale. Det betød eksempelvis, at lærere, der havde skiftet fra de udbredte ordbilledmaterialer til et nyt lydligt baseret materiale, havde tendens til at bevare mængden af sammenhængende tekstlæs-

ning i begynderundervisningen.

I sin litteratursøgning fandt Chall, at en systematisk undervisning i bogstav-lydforbindelser gav bedre ordgenkendelse, stavning, ordforråd og læseforståelse i hvert fald op til 3. klasse, hvor litteratursøgningen stoppede. Fordelene ved systematisk undervisning i bogstav-lydforbindelser var lige så stor eller måske større blandt børn med begrænsede forudsætninger og dårlige sociale forhold end blandt mere privilegerede børn.

Samlet viste Challs observationer og litteraturstudier, at systematisk træning af bogstav-lydforbindelser er et værdifuldt element i begynderundervisningen som supplement til læsning af sammenhængende tekster.

Skønt Challs resultater virkede meget overbevisende, var hendes datagrundlag ikke det bedste. En del af de undersøgelser, der indgik i hendes litteraturstudie, var af ældre dato, og de forskellige undersøgelser var ikke udarbejdet med henblik på en indbyrdes sammenligning. Eksempelvis indgik der kun sjældent samme testmateriale i de forskellige undersøgelser, så de indbyrdes sammenligninger er behæftet med megen usikkerhed. Dette betød, at debatten ikke forstummede efter Challs undersøgelse.

Sideløbende med Challs arbejde gennemførte Bond og Dykstra en undersøgelse, der skulle udfylde de empiriske huller, som tillod systemdebatten at fortsætte uden tegn på enighed eller løsninger. Spørgsmålet var ikke, hvad der virkede bedst for bestemte elever i en bestemt klasse, men snarere hvad der kunne forventes at fungere bedst for elever i en hvilken som helst klasse; en opgave der virkede overvældende for bare en enkelt undersøgelse. *The OSOE Cooperative Research Program* blev betegnelsen for en paraplyorganisation, der blev lagt ned over en række individuelle projekter. Denne samlende undersøgelse er senere blevet beskrevet som *The First-Grade Studies*. Hvert projekt fokuserede på hvert deres delmål, men de individuelle projekter indgik desuden i en samlet ramme. Alle projekter brugte samme tests før og efter træningsperioden, alle projekter havde samme varighed, og data blev indsamlet efter samme procedure i alle projekter. I alt 27 projekter indgik i denne undersøgelse. Resultaterne af undersøgelsen peger på, at undervisning der på den ene eller anden måde inkluderer systematisk træning i bogstav-lydforbindelser giver bedre ordgenkendelse end undervisning med mere helhedsorienteret undervis-

ning. Samtidig gav det et positivt bidrag til begynderundervisningen, hvis børnene kom i gang med at skrive som et led i den første undervisning. Resultaterne var uafhængige af forskellige mål for elevernes læseparathed, og gjaldt således for alle elevgrupper (Bond og Dykstra, 1967, genoptrykt i *Reading Research Quarterly*, 1997). Bond og Dykstra fandt ingen metode, der gav gode resultater for alle børn. Ved hver metode var der elever, der læste med stor succes, og andre elever, der havde store vanskeligheder med den første læseundervisning. Derfor understreger Bond og Dykstra, at opgaven består i at forbedre læseundervisningen ved både at forbedre materialerne og den pædagogiske formidling i klasserne. Et godt system gør det ikke alene.

Spørgsmålet om den bedste måde at undervise især de svage elever på blev aktuelt igen i løbet af 1970'erne. Amerikanske børn med svage forudsætninger blev fulgt med et *Head Start Program* i førskolen, men de opnåede fremskridt forsvandt, så snart eleverne forlod projektet. Spørgsmålet var, hvordan man bedst kunne støtte disse elevers indlæring gennem hele begyndertrinnet. 22 undervisningsmetoder blev delt i 3 kategorier: dem der byggede på generel kognitiv udvikling, dem der byggede på en affektiv udvikling med barnet i centrum for egen læring, og dem der byggede på basal færdighedstræning (Stebbins m.fl. 1977, gengivet i Adams, 1990).

På trods af meget store variationer tegnede der sig et billede af, at metoder, der byggede på basal færdighedstræning gav de bedste resultater. Og i denne kategori var det især undervisning med læsematerialet *Distar*, der gav de bedste læseresultater. *Distar* er udviklet med særlig henblik på specialundervisning, og systemet er meget struktureret og giver en detaljeret beskrivelse af forskellige undervisningsaktiviteter. Målsætningen er en systematisk indlæring af skriftsprogets alfabetiske kode. Fordelene ved *Distar*-systemet var størst i 1. og 2. klasse, men også ved follow-up i 5. og 6. klasse klarede *Distar*-eleverne sig bedre end jævnaldrende børn på en standardiseret læsetest (Becker og Gersten, 1982, gengivet i Adams, 1990). Igen blev resultaterne mødt med modsigelser og protester, men ikke desto mindre giver undersøgelsen ikke belæg for at mene, at en systematiske gennemgang af bogstav-/lydforbindelser skulle være en dårlig idé for risikobørn.

Også et litteraturstudie, der involverer 97 projekter, har belyst begynderundervisningen effekt under forskellige betingelser. De 97 projekter er et tilfældigt udvalg af udviklingsprojekter fra The International Reading Associations *Annual Summary of Investigations Relating to Reading* fra 1965 til 1978 (Pflaum m.fl. 1980, gengivet i Adams, 1990).

73 ud af de 97 projekter viste forskelle til fordel for projektgruppen i forhold til en kontrolgruppe. Blandt de 97 projekter blev der anvendt op imod 30 forskellige metoder, så det var ikke et udtryk for en bestemt metodes fortræffeligheder, men snarere et udtryk for, at nye metoder virker bedre end gamle metoder (i lighed med Challs observation). Man kan læse resultaterne sådan, at der i ethvert forsøg på at udarbejde et undervisningsforløb er elementer af stor værdi, og at den egentlige opgave består i at identificere disse værdifulde elementer.

Blandt de 97 projekter var der et hav af forskelligheder, men kun ganske få af disse forskelle havde signifikant indflydelse på elevernes læsefærdighed. 3 ting kan uddrages som betydningsfulde fællesnævner: projektets varighed, lærernes ønske om at undervise efter et bestemt materiale, og sidst men ikke mindst viste det sig, at klasser, der blev tilbudt en systematisk bogstav-lyd træning, havde bedre resultater end alle de andre klasser.

De hidtil refererede undersøgelser har alle været meget store undersøgelser, der forsøgte at uddrage en fælles essens ud af de forskellige undersøgelseres delresultater. Men også undersøgelser i en lidt mindre målestok kan bidrage til at belyse betydningen af den første læseundervisning, selv om resultaterne kan være sværere at generalisere til andre elever.

I en undersøgelse af Juel og Roper/Schneider vurderede man udformningen af de første teksters betydning i 11 klasser fra 3 forskellige skoler (Juel og Roper/Schneider, 1985). I det område, hvor undersøgelsen blev gennemført, havde man fastlagt en fælles procedure for det grundlæggende bogstav-lydarbejde. Lektioner i læsning blev indledt med 20-30 minutters lydarbejde, og lydarbejdet var beskrevet, så materialer, instruktioner og undervisningsform var ens for alle klasser. Klasseobservationer bekræftede, at lærerne benyttede den fælles procedure, og at de kun meget sjældent supplerede med andre materialer.

I anden halvdel af disse lektioner anvendte klasserne et af to mulige

begynderlæse-materialer. Det ene materiale byggede på et lydligt grundlag, og teksterne indeholdt en stor mængde af korte, lydrette ord, som eleverne kunne stave/lydere sig gennem. I det lydbaserede materiale bliver de samme ord gentaget mange gange. Det andet materiale byggede ikke på et lydligt grundlag, og ordene i teksterne var ikke lydrette, men derimod meget hyppige ord.

Ved en efterfølgende testning med oplæsning af tekst og højtlesning af enkeltord fra deres respektive læsebog, var der ingen forskel på de to grupper. De læste med andre ord "deres egen" tekst lige godt, hvilket indikerer, at de har opfyldt undervisningens formål: de har lært det, de er blevet undervist i. Men når man vurderede, hvilke ord de læste korrekt, var der forskel på, hvilke ord fra den velkendte tekst de bedst kunne læse. Elever med det lydligt baserede materiale var afhængige af ordenes lydlig struktur (om de var lydrette eller ej), mens eleverne med den anden bog var mere afhængige af ordenes længde (antal bogstaver og stavelser). Desuden læste elever med det lydbaserede materiale lettere ord, når de havde set bogstavsekvenserne i flere forskellige ord, mens elever med det andet materiale lettere læste ord med bogstavsekvenser, de kun havde set i et enkelt ord (som de så til gengæld havde set flere gange). Sammenholdt med denne gruppes følsomhed over for ordlængde, tyder det på, at de i højere grad identificerede de velkendte ord på basis af visuelle karakteristika end på baggrund af regler for bogstav-lydforbindelser.

Endelig var elever med det lydbaserede materiale bedre til at læse nye ord (nonsensord) - dvs ord de med garanti ikke kendte på forhånd. Elever, der havde arbejdet med det lydligt baserede materiale var bedre til at generalisere deres læseviden til ukendte ord end elever, der havde arbejdet uden lydlig systematik i begyndermaterialet.

Det ser ud til, at forskelle i elevemes læseudvikling delvis kan forklares ud fra det læsemateriale, der er blevet anvendt i klassen, selv når der er taget højde for den metode, klasseundervisningen bygger på. Juel og Roper/Schneider konkluderer på basis af deres undersøgelse:

The selection of text used very early in first grade may, at least in part, determine the strategies and cues children learn to use, and persist in using, in subsequent word identification...In particular, emphasis on a phonics method seems to make little sense if children are given initial texts to read where the words do not follow regular letter-sound correspondence generalizations.

Results of the current study suggest that the type of words which appear in beginning reading texts may well exert a more powerful influence in shaping children's word identification strategies than the method of reading instruction. (Juel og Roper/Schneider, 1985, s.150-151).

Man kan spørge sig selv, om de fordele ved et lydbaseret tekstmateriale, som Juel og Roper/Schneider fremlægger, er repræsentative, eller om de udvalgte et ekstremt helordsgenkendelsesmateriale i sammenligningen. Det gjorde de ikke. Det ikke-lydlige materiale var det mest udbredte materiale i denne periode i USA, og sammen med et andet lignende materiale havde de to materialer 40% af markedet.

Man kunne også indvende, at bogstav-lydtræningen og den første læsebog uden lydligt udgangspunkt peger i hver sin retning, og at selve denne inkonsistens er uheldig. Da andre undersøgelser peger på fordelene ved overhovedet at arbejde med bogstav-lydforbindelser, er det umiddelbart ikke nogen god idé at udelade lydarbejdet helt. Men man kunne mene, at det havde været mere hensigtsmæssigt at fravælge det fastlagte lydarbejde, for i stedet at bruge materialets egne oplæg til lydtræning. På den måde kunne man måske sikre en større sammenhæng mellem klassens lydarbejde og teksternes ordvalg. Sådan ser det bare ikke ud.

Ifølge en undersøgelse af Beck (1981) er der ofte uoverensstemmelser mellem tekstvalget i de ikke lydbaserede materialer og deres eget lydarbejde. En undersøgelse af 8 forskellige begyndermaterialer - 4 lydligt baserede og 4 ikke-lydligt baserede - viste store forskelle på den mængde af ord i teksterne, der kunne afkodes på baggrund af indholdet i materialets egen bogstav-/lydgennemgang. I de 4 lydbaserede materialer kunne mellem 69% og 100% af ordene afkodes på baggrund af de lærte regler, mens kun mellem 0% og 13% af ordene i de ikke-lydligt baserede materialer kunne afkodes på baggrund af afkodningsreglerne fra den fælles gennemgang.

Indtil nu har litteraturgennemgangen fokuseret på begynderundervisning af amerikanske elever. Det er rimeligt at forestille sig, at billedet ser helt eller delvis anderledes ud, hvis undersøgelser af samme karakter blev foretaget i

andre lande. Som nævnt er der i flere lande tradition for at anvende ét bestemt system i begynderundervisningen, og i disse lande vil der således ikke så nemt opstå diskussioner og undersøgelser af forskellige materialers og/eller metoders fortræffeligheder. Imidlertid er der i europæiske sammenhænge lavet undersøgelser af læsetilegnelse i lande med forskellige ortografier. 7-9 årige begynderlæsere i England og Østrig blev sammenlignet på højtlesning af talord, cifre og nonsens-ord skabt på basis af talordene. De engelsk-talende børn fra England og de tysktalende børn fra Østrig læste talord og tal lige præcist og hurtigt, men de tysktalende børn var langt bedre til at læse de tilsvarende nonsensord. Tysk er mere regelmæssigt end engelsk, og resultaterne blev da også fortolket som et resultat af forskellig læseudvikling ved ortografier med forskellig ortografisk regelmæssighed (Wimmer og Goshwami, 1994).

Imidlertid kan forskellene måske også tolkes som forskelle i undervisningsmetode. I tysktalende lande som i de fleste andre lande med en entydig sammenhæng mellem bogstav og lyd virker det indlysende at udarbejde begynderlæsningsmaterialer på baggrund af netop disse sammenhænge. I England er det umiddelbart sværere at argumentere for en grundig gennemgang af bogstav-lydforbindelser, når der nu findes så mange undtagelser selv i lette børnebøger, at det kan være svært at tale om en regel uden straks at komme i tanke om adskillige undtagelser. Derfor bliver mange engelske børn (ligesom amerikanske og danske børn) undervist efter en mere helordsorienteret metode. Østrieren Karin Landerl (i tryk) fik den idé, at forskellene i læsning muligvis kunne forklares på baggrund af de forskellige metoder, snarere end den forskellige sproglige struktur. Derfor sammenlignede hun de oprindelige to grupper med en tredje gruppe af engelske elever, der fik en grundig instruktion i sammenhæng mellem bogstav og lyd. Disse engelske børn læste nonsensord lige så præcist og næsten lige så hurtigt som de tysktalende børn, og altså langt bedre end deres jævnaldrende engelske kammerater, der modtog en helordsorienteret undervisning. Landerl argumenterer for, at en systematisk bogstav-lydtræning er langt vigtigere ved komplekse skriftsprog som engelsk (og dansk) end i mere regelmæssige skriftsystemer, hvor det er lettere for børnene selv at se sammenhængen mellem skrift og lyd.

På det seneste har store dele af det danske undervisningsmiljø fokuseret på begynderundervisningen i New Zealand. Mange Amtscentraler tilbyder kurser om det New Zealandske undervisningssystem, der bl.a. indeholder løbende indskoling og et struktureret tilbud om undervisning til de elever, der efter et års skolegang ikke viser tilstrækkelig gode fremskridt i læsning. Disse børn (de svageste 10-20% på en given skole) vurderes med en række observationsprocedurer og testmaterialer og tilbydes et dagligt individuelt kursus af 30-40 minutters varighed i 12-20 uger ud over den sædvanlige klasseundervisning. Kurset går under navnet *Reading Recovery*. Det er udarbejdet af Marie Clay (1985) og skal reducere antallet af elever med læse- og stavevanskeligheder. Eleverne tilbydes Reading Recovery som et tilbud ud over den sædvanlige begynderundervisning, og underviseren er en særligt uddannet Reading Recovery lærer. Eleven modtager denne form for ekstraundervisning, indtil han/hun har opnået et læseniveau på højde med eller over klassekammeraternes gennemsnit. Reading Recovery adskiller sig fra den traditionelle specialundervisning ved at der ikke bliver lagt så stor vægt på fonematiske færdigheder. Marie Clay har i sin vejledning af Reading Recovery understreget, at undervisning i fonematiske færdigheder kun skal optræde en gang imellem og altid i sammenhæng med tekstlæsning, og hun mener, at fonematiske færdigheder under alle omstændigheder udvikles gennem barnets egne erfaringer med forskellige skriveaktiviteter.

Reading Recovery har efterhånden vundet indpas i flere andre lande, men spørgsmålet er, om Reading Recovery er mere effektivt end andre specialundervisningstilbud, hvis man holder rammerne konstante, dvs. 30-40 minutters individuel undervisning hver dag forestået af en specialundervisningslærer som et supplement til den øvrige undervisning.

I én af flere undersøgelser modtog 32 elever Reading Recovery, mens andre 32 elever modtog en modificeret Reading Recovery træning, der indeholdt mere direkte og systematisk træning i fonematiske afkodningsfærdigheder baseret på Bryant og Bradleys ideer om rimdelsarbejde, fx “-arm” i *varm, tarm, larm, karm* osv. (Bryant og Bradley, 1985). Endelig modtog en kontrolgruppe på 32 elever et traditionelt specialundervisningstilbud i mindre grupper.

Begge Reading Recovery grupper klarede sig bedre end gruppen af traditionelt specialunderviste elever. Men der er lavet mange undersøgelser, der viser,

at individuel undervisning er langt mere effektiv end gruppeundervisning, og derfor kan forskellene tilskrives de forskellige rammer for undervisning snarere end indholdet (Bloom, 1984).

Når eleven af læreren blev vurderet til at læse svarende til klassekammeraternes niveau, blev der taget en formel test af elevens læsefærdighed. Hvis denne test viste, at eleven klarede sig på niveau med de øvrige elever, blev eleven udsluset af Reading Recovery træningen. Derfor må man forvente, at eleverne i de to Reading Recovery grupper læste på samme (alderssvarende) niveau ved udslusningen.

Resultaterne viste da også, at eleverne fra de to Reading Recovery grupper stort set klarede sig ens på prøverne på dette tidspunkt, men elever fra den almindelige Reading Recovery gruppe var *meget længere* om at opnå denne læsefærdighed end elever fra den modificerede gruppe. De havde deltaget i Reading Recovery træningen i flere uger end elever i den modificerede Reading Recovery gruppe. Omregnet til procent svarede forskellen til, at almindelig Reading Recovery var 37% mindre effektiv end den modificerede Reading Recovery (Tunmer og Hoover, 1993). Forfatterne konkluderer på baggrund af denne undersøgelse, at det er mere effektivt (i hvert fald for risikobørn) med direkte instruktion i fonematiske færdigheder end med mere tilfældig fonologisk træning, og at det er mere effektivt at undervise eleverne i fonematiske afkodningsfærdigheder end at basere udviklingen af fonematiske færdigheder på elevens egne opdagelser gennem forskellige skriveaktiviteter. Der er således ikke belæg for at hævde, at indholdet i Reading Recovery er bedre end mere traditionel specialundervisning med hovedvægten lagt på udvikling af elevens fonematiske færdigheder. Men der er ingen tvivl om, at rammerne omkring Reading Recovery er ønskværdige: 30 minutters undervisning hver dag ud over den almindelige undervisning i 3-5 måneder!

Denne litteraturgennemgang indeholder kun et lille udsnit af de undersøgelser, der findes. Det er vigtigt at understrege, at der inden for mange af disse undersøgelser findes modstridende delresultater. Der er store forskelle fra skole til skole, fra lærer til lærer og fra elev til elev, og metoden i sig selv kan aldrig garantere det bedst mulige udbytte. Undervisningens styrke afhænger af formidling såvel som af metode.

Alligevel tegner der sig et temmelig klart mønster. Størstedelen af undersøgelserne indikerer, at metoder der indeholder en systematisk gennemgang af forbindelsen mellem bogstav og lyd resulterer i en forståelse, der er mindst lige så god, og i en ordgenkendelse og stavning, der er bedre end de metoder, der ikke indeholder disse elementer. Desuden er det værd at understrege, at disse resultater ser ud til at gælde for såvel børn med dårlige forudsætninger som for deres mere privilegerede kammerater. Det er bemærkelsesværdigt, at der på trods af den relativt store udbredelse af materialer, der bygger på helordsgenkendelse, er så få empiriske undersøgelser, der understøtter denne metodes styrke.

Lydarbejdet danner grundlaget for en sikker ordafkodning, men formålet med ordafkodning er at være i stand til at læse hele tekster på egen hånd. Derfor er det ikke overraskende blevet understreget gentagne gange i litteraturen, at effekten af et grundigt lydarbejde er størst, når lydarbejdet kombineres med læsning af sammenhængende tekst.

Mange af de refererede undersøgelser har en del år på bagen, og en del af undersøgelserne stammer fra USA, hvor der måske er større tendens til at "leve ekstremt ud". I pædagogiske kredse i Danmark er det en udbredt holdning, at der er noget godt i alle metoder, og at man bør kombinere en række metoder i begynderundervisningen for at optimere resultaterne. På denne baggrund kan det være interessant at se, om de materiale- og/eller metodeforskelle, der findes i udlandet, også findes i Danmark, eller om lærerens varierede pædagogiske formidling af stoffet udligner eventuelle forskelle mellem de forskellige læsebogssystemer og det bagvedliggende metodevalg.

Undersøgelsens formål

Undersøgelsen havde til formål at bidrage til svarene på følgende spørgsmål:

hvilke læsebogssystemer er mest anvendt i begynderundervisningen i dansk?

i hvor høj grad afhænger elevernes læseudvikling (og dermed forskelle i læseudvikling) af valg af læsebogssystem?

hvilke sammenhænge er der mellem elevernes læselyst og elevernes læseudvikling?

hvilke områder tillægger lærerne særlig værdi i begynderundervisningen i dansk?

2. Elevudvælgelse og deltagere

Undersøgelsens formål er primært at beskrive eventuelle forskelle i læseudvikling som funktion af forskellige begynder-systemer.

En sådan sammenligning er vanskelig, fordi der er så mange andre faktorer der kan spille ind på elevernes læsefærdighed end netop læsebogen. Derfor må man undersøge ret store grupper af elever, som hver bliver undervist med forskellige systemer for at udelukke en overfortolkning af resultater baseret på en enkelt lærers undervisning.

Inden det blev besluttet, hvilke læsebogssystemer der skulle indgå i længde-snitsundersøgelsen, var det nødvendigt at afdække, hvor udbredte de forskellige læsebogssystemer er. Dette ville give det bedst mulige grundlag for at udvælge de skoler, der skulle deltage i undersøgelsen. Forundersøgelsen skulle sikre, at de udvalgte systemer blev repræsenteret med tilstrækkelig mange elever, og at de udvalgte systemer repræsenterede den undervisning, der bliver udført i danske skoler.

Hvor udbredte er de forskellige systemer?

I vinteren 1994 blev samtlige skoler i Danmark kontaktet gennem de kommunale PPR-kontorer og spurgt om, hvor mange børnehaveklasser der var på den pågældende skole, og hvilket læsebogssystem skolens førsteklasse anvendte i skoleåret 94/95. De eventuelle deltagere i undersøgelsen skulle være de daværende børnehaveklasseelever. Ved årsskiftet er det som regel ikke bestemt, hvilket læsebogssystem børnehaveklasseeleverne skal anvende, når de kommer i 1. klasse efter sommerferien. Derfor måtte vi bede om oplysninger om, hvilket system de eksisterende førsteklasse anvendte. Vores antagelser var, at man de

flESTE steder ville anvende samme læsebogssystem det efterfølgende skoleår.

Af landets ca. 2200 skoler besvarede de 1220 vores henvendelse. Vi var tilfredse med denne svarprocent, men det gav os alligevel anledning til at overveje, om de 1220 besvarelser var repræsentative for alle skoler i landet, og om vores undersøgelsesprocedure kunne tænkes at have betydning for undersøgelsens resultat. Som udgangspunkt må man sige, at det at besvare et spørgeskema i sig selv kræver lidt ekstra energi eller et ønske om at yde sit bidrag. Man kan derfor sagtens forestille sig, at besvarelsesprocenten er større på skoler med en engageret ledelse, men der er ikke noget der tyder på, at besvarelsesproceduren skulle favorisere bestemte undervisningssystemer, og derfor er der heller ikke noget, der tyder på, at besvarelsesproceduren har betydning for undersøgelsens hovedresultater. På den anden side må man erkende, at det også kræver en del ekstra arbejde at deltage i en undersøgelse med 7 testgange inden for de første 3 skoleår. Da det er afgørende, at så mange skoler som muligt fuldfører hele projektet, valgte vi at udvælge klasserne blandt de skoler, der fra starten udviste en velvilje over for projektet og som med det samme besvarede henvendelser fra projektledelsen, og derfor ønskede vi ikke at presse skoler, der ikke i første omgang besvarede vores henvendelser, til at deltage i projektet.

| Læsebogssystem | Udbredelse |
|--|------------|
| Dansk i 1., Gyldendal | 39 % |
| Danskbøgerne, Munksgaard | 12 % |
| Alle tiders Dansk, Gad & Grafisk | 6 % * |
| Trip, trap, træsko, Nyt Nordisk Forlag | 5 % |
| Søren og Mette, Gad & Grafisk | 5 % |
| Helhedslæsning, Gyldendal | 4 % |
| Anden læsebog (øvrige systemer) | 10 % |
| Kombination af flere læsebøger | 15 % |
| Ingen læsebog | 3 % |

* blev udleveret gratis til 100 klasser i skoleåret 1994/95

Tabel 1. Læsebøgernes udbredelse på skolerne (N=1220 skoler).

Tabel 1 viser fordelingen over forskellige læsebogssystemer. I skemaet er anført de seks læsebogssystemer, der var de mest udbredte i besvarelsene. De øvrige læsebogssystemer er samlet i kategorien *anden læsebog*. 39% af besvarelsene angiver, at de bruger *ABC, Dansk i første* fra Gyldendals forlag som læsebog i 1. klasse. Dermed er *ABC Dansk i første* som forventet langt det mest anvendte begyndermateriale i læsning.

Når man læser beskrivelser af begynderundervisning i dansk, får man let en fornemmelse af, at læsebogen er på vej ud af begynderundervisningen, og at læsebogen erstattes af temabaseret undervisning på baggrund af selvfremstillede materialer (fx Glavind og Mosegaard, 1995; Christensen, 1995). *Story Line*-pædagogikken og anvendelse af *Ordlapper* er bare nogle af de nyeste pædagogiske anvisninger på, hvordan man kan arbejde uden et fastlagt undervisningsmateriale i begynderundervisningen, og på den baggrund er det måske en smule overraskende, at kun 3% af de indkomne besvarelser ikke anvender noget system. Det er således *ikke* kendetegnende for begynderundervisningen i Danmark, at underviseren arbejder uden system. Derimod er der en vis tendens til, at den enkelte dansklærer kombinerer forskellige læsebogssystemer eller kombinerer et enkelt læsebogssystem med selvfremstillede materialer. Hele 15% af tilbagemeldingerne vidnede om en undervisning, der kombinerer flere forskellige undervisningssystemer og/eller metoder.

Tabel 1 viser de forskellige læsebogssystemers udbredelse på landsplan, men som det fremgår af tabel 2, er der væsentlige regionale forskelle i læsebogssystemernes udbredelse (Københavns kommune og Frederiksberg kommune har selvstændig status i denne opgørelse, så undersøgelsen opererer med i alt 16 amter).

ABC Dansk i første fra Gyldendal var i alle amter det mest udbredte læsebogssystem (se tabel 2). I fem amter anførte over halvdelen af klasserne, at de anvendte *ABC Dansk i første*, og i Frederiksberg kommune, hvor *ABC Dansk i første* var mest udbredt, svarede hele 69%, at de anvendte *ABC Dansk i første*.

| Læse- bog | Dansk i første | Dansk- bøger- ne | Alle tidens Dansk | Trip Trap Træ- sko | Hel- heds- læs- ning | Søren og Mette | Kombi- nation af flere | Øvrige system- er | Ingen læse- bog |
|--|-------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|---|-------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| Amt | | | | | | | | | |
| Køben- havn | 38 | 18 | 6 | 7 | 1 | 4 | 20 | 4 | 2 |
| Frederiks- borg | 40 | 7 | 10 | 11 | 3 | 4 | 18 | 7 | 0 |
| Roskilde | 32 | 23 | 9 | 9 | 6 | 2 | 14 | 3 | 2 |
| Vestsjæl- land | 37 | 11 | 6 | 9 | 0 | 6 | 13 | 11 | 7 |
| Storstrøm | 41 | 17 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 0 | 1 |
| Bornholm | 54 | 11 | 7 | 0 | 4 | 7 | 14 | 0 | 4 |
| Fyn | 40 | 13 | 7 | 4 | 6 | 3 | 16 | 7 | 4 |
| Sønder- jylland | 36 | 7 | 5 | 5 | 5 | 8 | 25 | 9 | 2 |
| Ribe | 58 | 3 | 4 | 1 | 4 | 10 | 15 | 3 | 1 |
| Vejle | 48 | 17 | 5 | 2 | 1 | 8 | 7 | 5 | 6 |
| Ring- købing | 62 | 8 | 3 | 2 | 3 | 3 | 13 | 3 | 3 |
| Århus | 57 | 5 | 5 | 3 | 3 | 0 | 16 | 6 | 4 |
| Viborg | 48 | 8 | 8 | 4 | 2 | 8 | 13 | 2 | 8 |
| Nord- jylland | 38 | 17 | 5 | 6 | 6 | 6 | 16 | 2 | 8 |
| Køben- havns kommune | 39 | 19 | 7 | 18 | 2 | 4 | 8 | 4 | 0 |
| Frederiks- berg kommune | 69 | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 | 8 | 0 | 15 |

Tabel 2. Amtslig udbredelse af de forskellige materialer, udtrykt i %.

I forhold til den generelle fordeling af læsebogssystemerne var visse systemer overrepræsenterede i bestemte amter. *Trip Trap Træsko* fra Nyt nordisk forlag/Arnold Busch var relativt mest udbredt i Københavns kommune. Her svarede 18%, at de anvendte *Trip Trap Træsko*. Denne andel er ca. fire gange så stor som systemets procentvise udbredelse på landsplan.

Munksgaards *Danskbøgerne* varierer meget i udbredelse i de forskellige amter. Mest udbredt er det i Roskilde amt (23% af besvarelserne), mens det er mindst udbredt i Ribe amt (3% af besvarelserne) og i Frederiksberg kommune (0% af besvarelserne).

Udvælgelse af skoler

Blandt de 1220 besvarelser fra skoler over hele landet skulle ca. 100 skoler deltage i den egentlige undersøgelse af læsebogens betydning for elevernes læseudvikling.

Første trin i udvælgelsen af skoler, der skulle deltage i projektet, var at finde frem til, hvilke læsebogssystemer som skulle indgå i undersøgelsen. For at have det bedst mulige sammenligningsgrundlag ønskede vi at have så mange deltagende klasser med samme system som muligt. Endvidere var det vigtigt, at de læsebogssystemer, der skulle indgå, blev brugt over hele landet, så der fremkom en ligelig fordeling af små og store skoler fra såvel land- som byzone.

Den overordnede målsætning var, at læsebogssystemerne var repræsenteret i alle amter, og at 20 udvalgte klasser skulle anvende det pågældende system. Disse målsætninger bevirkede, at det udelukkende var de mest udbredte systemer, der kunne indgå i undersøgelsen. De knap så udbredte systemer blev anvendt for få steder til, at et tilstrækkeligt antal klasser kunne udvælges med en repræsentativ geografisk fordeling.

Et af de mest udbredte begyndersystemer i skoleåret 94/95 var det helt nye system *Alle tiders Dansk* fra forlaget Gad og Grafisk (nu Alinea), der netop i dette skoleår blev afprøvet i ca. 100 klasser. Det fremgik ikke af besvarelserne, om afprøvningskolerne ville indkøbe systemet efter prøveperioden, og på grund af denne usikkerhed indgik *Alle tiders Dansk* ikke blandt de udvalgte

systemer.

Derefter var følgende 5 læsebogssystemer de meste udbredte: *Dansk i.* (Gyldendal), *Danskbøgerne* (Munksgaard, nu Alinea), *Helhedslæsning* (Gyldendal), *Trip Trap Træsko* (Nyt Nordisk forlag/Arnold Busch) og *Søren og Mette* (Gad og Grafisk, nu Alinea). Disse 5 læsebogssystemer indgik alle i undersøgelsen af læseudviklingen med forskellige materialer.

Hvis undersøgelsen skulle afspejle virkeligheden, burde en gruppe med kombinerede systemer også indgå i undersøgelsen, men sådan er denne undersøgelse ikke tilrettelagt. Undersøgelsen har til formål at vurdere, om de forskellige læsebogssystemer og den bagvedliggende metode har forskellig indflydelse på elevernes læseindlæring. For at besvare dette spørgsmål, må læseindlæringen som følge af et bestemt læsebogssystem fremtræde så tydeligt som muligt uden påvirkning af supplerende systemer. Undersøgelsen belyser så at sige den rene vare, hvorefter man derudfra kan sandsynliggøre, hvordan elementerne i en kombineret metode indvirker på hinanden. Hvis man fra begyndelsen inddrager kombinerede metoder, kan man umuligt vurdere værdien af de forskellige elementers betydning hver for sig.

I alt blev 135 skoler inviteret til at deltage i det flerårige læseudviklingsprojekt. Det har ikke været muligt for os at få alle læsebogssystemer repræsenteret i alle amter, da nogle af de udvalgte systemer havde en meget ringe udbredelse i visse amter. Eksempelvis var hele 4 af de mest udbredte systemer slet ikke repræsenteret i Frederiksberg kommune, hvilket betød, at vi i udvælgelsen af skoler slog Frederiksberg og Københavns kommune sammen til én region. I enkelte andre tilfælde med amtslig underrepræsentation, udvalgte vi en erstatningsklasse fra naboamtet.

Kontakten til skolerne er etableret via PPR-kontorerne, hvor skolepsykologen eller læsekonsulenten i første omgang påtog sig at være ansvarlig for testningen, hvis de udvalgte skoler ønskede at deltage.

Af de 135 udvalgte skoler accepterede 124 skoler at deltage i den 4-årige undersøgelse. I Frederiksberg og Københavns kommune ønskede PPR-kontorerne ikke at deltage. Vi har således selv forestået testningen på i alt 12 klasser fordelt på 5 skoler i københavnsområdet. Alle spor på de udvalgte skoler

blev inddraget i undersøgelsen, hvilket gav en samlet deltagelse på 204 klasser.

Klassernes valg af læsebog

I en undersøgelse af danskundervisningens betydning for elevernes læseudvikling er det vigtigt at kende elevernes færdigheder *inden* danskundervisningens begyndelse. Eventuelle færdighedsforskelle blandt elever med forskellige læsebøger bør ikke tilskrives læsebogen, hvis de allerede eksisterede inden læsebogssystemet blev indført. Det var altså vigtigt for undersøgelsens pålidelighed, at eleverne blev testet første gang i slutningen af børnehaveklassen, men det betød som tidligere beskrevet, at klasserne skulle udvælges, før det var afgjort, hvilket læsebogssystem de udvalgte klasser ville anvende i 1. klasse. Deltagerklasserne måtte således udvælges med udgangspunkt i, hvilket læsebogssystem de daværende 1. klasser på samme skole anvendte. Fra skoler med flere spor blev deltagerklasserne valgt blandt skoler, der anvendte samme læsebog i alle spor. Det er sandsynligt, at der på mange af disse skoler lå en fælles beslutning til grund for at anvende det pågældende system i alle klasser, og derfor kunne man også forvente, at mange af disse skoler ville anvende samme materiale til de kommende 1. klasser.

I skemaet på næste side er de forskellige klasser fordelt på de 5 systemer. Der er to kolonner for klasser. I kolonnen under *forventet læsebog* står, hvor mange klasser der blev udvalgt til at deltage. De udvalgte klasser blev inddelt på systemer på basis af, hvilket system de daværende første klasser anvendte. I kolonnen under *faktisk læsebog* står, hvor mange klasser der faktisk indgår i undersøgelsen med hvert læsebogssystem. Årsagen til den store forskel på tallene i de to kolonner er, at mange projektklasser brugte et andet læsebogssystem end det læsebogssystem, der blev anvendt på skolen året før. En enkelt skole (2 klasser) sprang fra efter prøven i slutningen af børnehaveklassen. Derfor er antallet af deltagerklasser i 1. klasse på 202. Som det fremgår af tabel 3, var der relativt mange klasser, der anvendte et andet læsebogssystem i danskundervisningen i skoleåret 1995/96, end man gjorde på samme skoleåret før.

| Læsebogssystem | Forventet læsebog Antal klasser på baggrund af besvarelser fra skoleåret 1994/1995 | Faktisk læsebog Antal klasser med de forskellige systemer i skoleåret 1995/96 |
|--|--|---|
| Dansk i ..., Gyldendal | 53 | 32 |
| Danskbøgerne, tidligere Munksgaard - nu Alinea | 44 | 39 |
| Trip Trap Træsko, Nyt Nordisk Forlag | 42 | 39 |
| Søren og Mette, tidligere Gad & Grafisk - nu Alinea | 31 | 17 |
| Helhedslæsning, Gyldendal | 32 | 21 |
| Bruger et andet læsebogssystem eller kombination af flere systemer | 0 | 43 |
| Intet læsebogssystem | 0 | 7 |
| Spørgsmålet ikke besvaret | 0 | 4 |
| I alt | 202 | 202 |

Tabel 3. De udvalgte klasser fordelt på læsebogssystemer

43 klasser brugte en kombination af flere læsebogssystemer eller et af de læsebogssystemer, der ikke indgår i undersøgelsen, og 7 klasser brugte ikke noget læsebogssystem. I alt svarer det til 27% af deltagerklasserne, og disse klasser kunne desværre ikke indgå i undersøgelsen af læsebogssystemernes betydning, da de ikke var repræsentanter for nogle af de systemer, som indgik i undersøgelsen. Derimod indgik disse klasser i analyser, som beskriver børnenes læse- og stave-udvikling *uden* hensyntagen til, hvilket læsebogssystem de anvender.

Som følge af den ændrede fordeling af klasser med de forskellige læsebogs-systemer er der kommet en underrepræsentation af *Dansk i ...*, *Helhedslæsning* og *Søren og Mette* i forhold til *Danskbøgerne* og *Trip Trap Træsko*. På en række af de skoler, hvor 1. klasserne sidste år brugte *ABC Dansk i 1.*, har de nye første-klasser valgt at skifte til *Danskbøgerne* eller *Trip Trap Træsko*. Dette skyldes sandsynligvis den negative presseomtale af *Dansk i 1.* i begyndelsen af 1995 (fx Politiken, 18. januar, 1995).

Opgørelsen kunne desuden indikere, at *Søren og Mette* samt *Helhedslæsning* langsomt er på vej ud af begynderundervisningen. De skoler, der året før anvendte *Søren og Mette* eller *Helhedslæsning*, men som ikke anvendte samme system i år, blev ikke opvejet af andre skoler, der netop valgte et af disse systemer til fordel for det tidligere anvendte system. Der var så at sige kun frafald og ingen tilgang til disse to systemer i løbet af sommerferien.

3. Materialer

Udgangspunktet for undersøgelsen var, at børnene blev testet med gruppeprøver to gange hvert skoleår. Der er altså ingen individuelle testninger i dette projekt, da individuelle testninger af elever i over 200 klasser kræver så mange ressourcer, at det fra start blev anset for urealistisk. Da vi var afhængige af frivillig hjælp fra skolepsykologer, læsekonsulenter og testlærere forsøgte vi at udarbejde testmaterialet, så hver testgang begrænsede sig til én lektion. Dette bevirkede, at der ikke i så høj grad er basis for at afprøve nye ideer, men at man i højere grad må holde sig til en vurdering af de områder, der er bedst belæg for i litteraturen.

Der eksisterer allerede forskellige gruppeprøver til begyndertrinet, men langt de fleste eksisterende testmaterialer bruges til at vurdere generelle læsefærdigheder på et bestemt klassetrin med særligt henblik på de svageste elever. I denne undersøgelse var målet imidlertid at fastlægge niveauet for alle elever i en klasse. Samtlige elever, både de dygtige og de knap så dygtige, skulle have mulighed for at vise, hvad de kunne. Det betød, at enkelte opgaver i en given prøve skulle være så nemme, at stort set alle elever kunne besvare opgaven korrekt, mens andre opgaver skulle være så svære, at selv de dygtigste elever havde svært ved at besvare opgaverne korrekt. Dette særlige formål stillede bestemte krav til opgavernes udformning, og derfor blev der udarbejdet en del nye prøver til dette projekt.

Tests af vigtige sproglige forudsætninger

I slutningen af børnehaveklassen skulle testen afdække elevernes forudsætninger på områder, der er særlig tæt forbundet med den senere læsning. Formålet med testningen i slutningen af børnehaveklassen var dels at give en samlet vurdering af elevernes sproglige forudsætninger, dels at få informationer om

elevernes færdigheder inden danskundervisningens begyndelse.

Bogstavkendskab

Ingen forventer, at man kender store dele af alfabetet, inden man kommer i skole. Alligevel har visse børn opsnappet denne viden i førskolealderen, mens andre børn ikke kender bogstavernes navne, før de lærer dem i skolen. Mange undersøgelser har vist, at et stort bogstavkendskab kan lette den første læsning (Elbro m. fl, 1998). Områder, der er tæt relateret til læsning, dvs. bogstavkendskab eller viden om forbindelsen mellem bogstav og lyd, har i en række undersøgelser været de bedste mål for forudsigelse af senere læsning (Scarborough, 1998). Derfor indgik der en bogstavprøve som et vigtigt element i børnehaveklassetestningen. I bogstavprøven skal eleverne markere det foresagte bogstav blandt 6 mulige. Blandt de 5 distraktor-bogstaver er der både visuelt og lydligt beslægtede alternativer. Bogstavprøven består udelukkende af små bogstaver. Bogstaverne er udvalgt på basis af, hvor hyppigt de forekommer i begynderlæsebøger. Bogstaverne blev inddelt i fem grupper efter hyppighed, og de 14 bogstavopgaver blev udvalgt med 3 bogstaver fra hver af de 4 første kategorier og 2 bogstaver fra kategorien med de mindst hyppige bogstaver.

Fonologisk opmærksomhed

En anden vigtig sproglig forudsætning for læsning er elevernes fonologiske opmærksomhed (Bradley og Bryant, 1985). Man har i adskillige undersøgelser fra de seneste årtier påvist en sammenhæng mellem elevernes fonologiske opmærksomhed og senere læseudvikling (Lundberg, Frost og Pedersen, 1988), og man ved fra adskillige undersøgelser, at elever med læsevanskeligheder stadig har dårlig fonologisk opmærksomhed efter flere års læseundervisning (Fowler, 1991). Der bliver arbejdet med fonologisk opmærksomhed i mange børnehaveklasser som en målrettet læseforberedende aktivitet. Derfor var det vigtigt at afdække elevernes fonologiske opmærksomhed i slutningen af børnehaveklassen.

Et generelt problem med gruppeprøver til ikke-læsere er, at man ofte må bruge billeder som illustration af de ord, der indgår i opgaverne. Erfaringsmæssigt er

det svært at få entydige fortolkninger af det billedmateriale, man anvender, men samtidig er det ofte af vital betydning for opgaveløsningen, at barnet kan identificere det enkelte billede korrekt.

På den baggrund blev udarbejdelsen af de fonologiske opmærksomhedsprøver indledt af en undersøgelse af billedmaterialets entydighed. 20 elever i en tilfældigt udvalgt børnehaveklasse (der ikke indgik i den egentlige undersøgelse) blev bedt om at benævne en række billeder, og vores idé var, at kun billeder med entydig genkendelse skulle bruges som billedmateriale i vores testudvikling. Eleverne blev præsenteret for billederne med 10 billeder på hver side. Instruksen gik i al sin enkelthed ud på, at eleverne skulle sige, hvad der var på billederne, og de måtte bruge al den tid, de fandt nødvendig. Resultatet af afprøvningen af de 100 billeder var, at kun 37 af billederne blev benævnt nøjagtig ens af alle 20 elever. Dette billedmateriale var ikke tilstrækkeligt til vores formål, og derfor måtte kriteriet for anvendelige billeder udvides. Hvis kun et enkelt ud af de 20 børn benævnte et billede forkert, blev billedet accepteret. Dette kriterium gav os 49 brugbare opgaveord.

Billedafprøvningen viste sig at være særdeles nødvendig for opgavernes pålidelighed, da selv almindelige billeder som *ø* og *ænder* blev fejlbenævnt af flere børn.

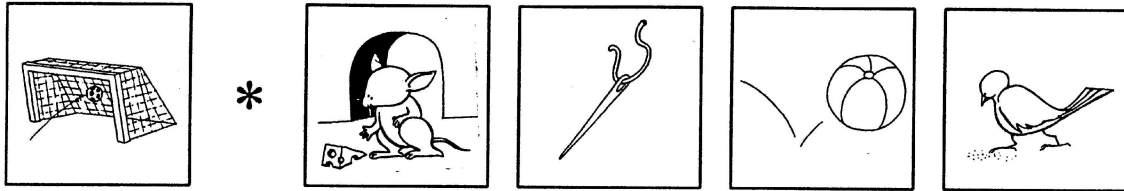
En anden ulempe ved gruppeprøver er, at man ikke kan afgøre, hvordan eleven når frem til sit svar. Derfor blev opgaverne udarbejdet med særlige krav til valgmulighederne i hver opgave som et forsøg på at stille krav om en tilstrækkelig detaljeret analyse af ordene. De fonologiske opmærksomhedsopgaver blev udarbejdet med et referenceord, hvor man blandt et udvalg på 4 ord skulle finde det ord, der enten rimer, begynder eller slutter med samme lyd som referenceordet.

Der blev oprindeligt udarbejdet 10 rimopgaver, 10 forlydsopgaver samt 10 udlydsopgaver med 2 eksempelopgaver til hver opgavetype.

Rim

Hvilket ord rimer på mål (mål er referenceord)? Det rigtige svar er *nål*, mens de tre øvrige valgmuligheder er *mus* (samme begyndelseslyd som referenceordet), *bold* (betydningsmæssigt beslægtet med referenceordet og derfor en sandsynlig valgmulighed for de elever, der ikke kan skifte opmærksomhed fra ordets

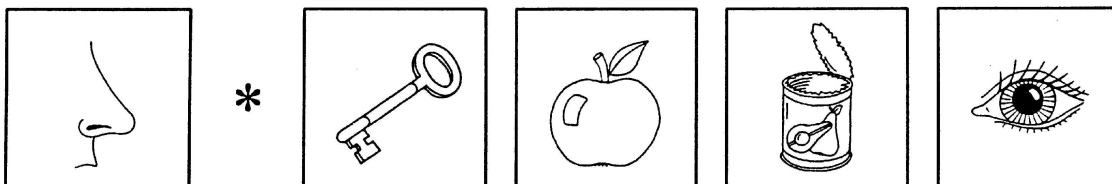
betydning til, hvordan ordet lyder) samt *fugl* (global lighed med referenceordet, én stavelse, samme slutlyd og stød på vokalen).



Figur 1. Eksempel på rimopgave: *Hvilket ord rimer på mål?*

Forlyd

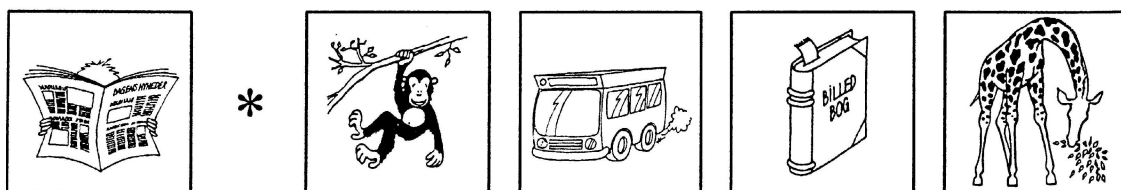
Hvilket ord starter på samme måde som næse (næse er referenceord)? Det rigtige svar er *nøgle*, mens de tre øvrige valgmuligheder er *æble* (global lighed med *næse*, samme dominerende vokal i de to ord), *dåse* (har som referenceordet lang vokal i 1. stavelse og de to ord har samme 2. stavelse) samt *øje* (betydningsmæssigt beslægtet med referenceordet).



Figur 2. Eksempel på forlydsopgave: *Hvilket ord starter på samme måde som næse?*

Udlyd

Hvilket ord slutter på samme måde som avis (avis er referenceord)? Det rigtige svar er *bus*, mens de tre øvrige valgmuligheder er *giraf* (global lighed med *avis*. Begge ord har tryk på anden stavelse), *abe* (har samme begyndelseslyd som referenceordet) samt *bog* (betydningsmæssigt beslægtet med referenceordet) .



Figur 3. Eksempel på udlydsopgave: *Hvilket ord slutter på samme måde som avis?*

Lytteforståelse

Ud over de specifikke færdigheder i fonologisk opmærksomhed og bogstavkendskab, der teoretisk set har størst betydning for afkodningen af en tekst, vil elevernes generelle sproglige udvikling have betydning for læseforståelsen. På nuværende tidspunkt findes der ikke nogen ordforrådsprøve udarbejdet som gruppeprøve. Derfor blev der i første omgang set bort fra en traditionel ordforrådsprøve i dette projekt.

I stedet blev der inddraget en lytteprøve i form af en bearbejdet version af en læseprøve (SL40) til mellemtrinnet (Nielsen, J. C. m.fl., 1986). Dansk Psykologisk Forlag gav tilladelse til en bearbejdning af læseprøven, så den kunne bruges som lytteprøve i dette projekt. SL40 består i sin oprindelige form af en ganske kort tekst (oftest en sætning) med 5 tilhørende billeder. I hver opgave skal eleven vælge det billede, der passer bedst til teksten. Bearbejdningen af SL40 bestod i at fjerne teksten ved hver billedrække. Testtageren læser den oprindelige tekst op for eleverne, som således hører nøjagtig de samme sætninger, som eleverne skal læse i den oprindelige læseprøve. I læseprøven SL40 skal eleverne nå så mange opgaver som muligt inden for en given tidsramme, men i den bearbejdede lytteversion bliver samtlige sætninger læst op for eleverne i et på forhånd fastlagt tempo. Lytteforståelsesprøven giver således ikke et generelt billede af elevernes sprogforståelse, men et billede af, hvor godt eleverne forstår sætninger der forekommer i læseprøver beregnet til mellemtrinnet.

Tests til vurdering af læsning og stavning

Da formålet med denne undersøgelse var at vurdere elevernes fremgang i forhold til underviserens pædagogiske metoder og læsebogvalg, var det nødvendigt at have opgaver, der blev gentaget ved flere på hinanden følgende testgange.

I begyndelsen af 1. klasse blev de to fonologiske opgaver samt bogstavopgaven videreført fra slutningen af børnehaveklassen, men ellers skulle de forskellige tests afdække læse- og stavefærdigheder direkte. I første omgang skulle testmaterialet suppleres med en ordlæseprøve, dvs. en gruppeprøve med stillelæsning af enkeltord. Ordlæseprøven skulle fungere som den gennemgående test fra begyndelsen af 1. klasse til slutningen af 3. klasse.

Den foreløbige kontakt med de deltagende læsekonsulenter viste store forskelle i det lokale arbejde med hensyn til afdækning af læsevanskeligheder. Flere steder var det imidlertid fast procedure i kommunen at teste eleverne på bestemte tids-punkter i skoleforløbet med et fastlagt testbatteri. For at undgå u hensigtsmæssige sammenfald med de lokale screeningsprocedurer og tidspunkter for disse, blev der til dette læseudviklingsprojekt udviklet en ny ordlæseprøve, *Ordlæs*.

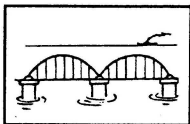
Ordlæseprøven *Ordlæs*

Ved individuel testning med enkeltord har man vist, at netop enkeltordsafkodning er en god måde at afdække præcisionen i elevernes afkodning. Enkeltordsoplæsning kræver mere præcis afkodning end for eksempel tekstlæsning med efterfølgende kontrolspørgsmål (Stanovich, 1986). Der er en lang tradition i Danmark for at tage ordlæseprøver på begyndertrinnet, og mest velkendte er nok OS-prøverne fra Dansk Psykologisk Forlag, der alle er udarbejdet som gruppeprøver (Søegård og Petersen, 1974; Nielsen m.fl., 1989). Ved ordlæseprøver som gruppeprøver er man som udgangspunkt interesseret i at overføre den viden, man har erhvervet gennem individuel testning med enkeltord, til en mindre resursekrævende testform. Men i samme øjeblik, man ændrer testformen fra højtlesning til stillelæsning, risikerer man at mindske kravene til præcision, og i så fald er prøven ikke længere så speciel i forhold til andre testtyper, som

f.eks. sætningslæsning. At dømme efter standardiseringen af OS-prøverne er det eksempelvis oplagt, at normale læsere allerede fra 2. klasse først og fremmest adskiller sig i henseende til løsningstid - og ikke så meget i henseende til præcision - under de givne omstændigheder.

I udarbejdelsen af *Ordlæs* har vi forsøgt at sikre, at opgaven kræver en præcis afkodning, ved at udarbejde prøven med 4 ord og ét billede (OS-prøverne indeholder 4 billeder og ét ord). De 4 ord er udvalgt, så de visuelle og lydige distraktorer er så tæt på det rigtige svar som muligt. På denne måde kræves en præcis afkodning for at vælge det rigtige ord til billedet.

Dermed skulle upræcise læsere ikke have mulighed for at løse opgaverne korrekt, mens mere præcise læsere vil kunne adskille de fire ord gennem en lydlig og ortografisk analyse af samtlige ord.



bo

bor

bur

bro

Figur 4. Eksempel på opgave fra *Ordlæs*

Alle målord i testen er lydrette, så testen kan løses korrekt såvel af de elever, der afkoder ved en simpel kobling mellem bogstav og lyd, som af de elever, der afkoder i større helheder eller med helordsgenkendelse som primær læsestrategi.

Ordlæs består af 112 enkeltordsopgaver, og eleverne skal efter en samlet instruktion løse så mange opgaver som muligt i løbet af 5 minutter i deres eget tempo.

Pseudohomofonprøven *Lis skriver ord*

Læsevanskeligheder defineres som en ikke-alderssvarende læsefærdighed, mens dysleksi (eller ordblindhed) defineres som vanskeligheder med fonologisk kodning, der oftest er betinget af utilstrækkelig fonologisk opmærksomhed (Rack, Snowling og Olson, 1992). Læsevanskeligheder kan altså skyldes mange forskellige ting, men den særlige form for læsevanskeligheder, der kaldes dysleksi, skyldes at man ikke er i stand til at stave/lydere sig gennem et ord, man ikke har kendskab til på forhånd.

Der vil selvsagt være elever med begge symptomer, men man har alligevel fundet det hensigtsmæssigt med denne afgrænsning, fordi der eksempelvis findes en række voksne dyslektikere, der har formået af kompensere for deres vanskeligheder og er blevet habile tekstlæsere, men som alligevel har vanskeligheder med fonologisk kodning, når de møder et ukendt ord (Elbro m.fl., 1994).

Vi ønskede at skelne mellem disse to former for læsevanskeligheder i undersøgelsen, og derfor blev der udarbejdet en læseprøve, der afdækker elevernes fonologiske kodning ved hjælp af læsning af pseudohomofoner. Et pseudohomofon er et nonsensord, der lyder som et rigtigt ord, hvis man udtaler det. Pseudohomofonopgaver er en af få mulige undersøgelsesmetoder, hvis man vil afdække elevernes fonologiske kodning med en gruppeprøve. I de fleste tests af denne type bliver eleverne bedt om at udpege det nonsensord i en række på to eller flere nonsensord, der lyder som et rigtigt ord (Olson, 1985; Nielsen og Petersen, 1992). For at sikre at eleverne i første klasse forstod den lidt komplicerede forklaring, og for at gøre pseudohomofonprøven sammenlignelig med Ordlæs, blev der i denne version tilføjet en illustration af det ord, som lød på samme måde som det udtalte nonsensord. På denne måde kunne eleverne efter endt syntese afgøre, om de havde fat i det rigtige nonsensord.

Testen består af 60 opgaver. Efter en fælles instruktion løser hver elev så mange opgaver som muligt i løbet af 5 minutter i eget tempo.



kufe

kute

kole

kule

Figur 5. Eksempel på en opgave fra *Lis skriver ord*.

Staveprøve (lydrette ord)

I første omgang skulle projektet belyse forskellige undervisningsmaterialers betydning for den første læseudvikling, men vi ønskede også at inddrage en vurdering af elevernes stavning i undersøgelsen.

Der blev udarbejdet en stavetest med 12 lydrette ord til brug i slutningen af 1. klasse.

Valget af lydrette ord skulle sikre, at både elever med viden om den simple bogstav-til-lyd-forbindelse og elever med ordspecifik viden ville have mulighed for at stave ordene korrekt.

På dette tidspunkt af skoleforløbet (maj 1. klasse) er det meget forskelligt, hvor meget eleverne på de forskellige skoler har arbejdet med skriftsprog. Da vi også ønskede at anvende staveprøver senere i forløbet, var det vigtigt, at den første staveprøve forløb nogenlunde smertefrit, og derfor blev testen udarbejdet med kun 12 staveord den første gang. Til gengæld skulle alle elever forsøge at besvare samtlige 12 staveopgaver.

Ordene blev foresagt i en sætning, hvorefter det pågældende staveord blev gentaget. Eleverne blev gjort opmærksomme på, at det ikke blev forventet, at de kunne stave alle ordene korrekt, og de blev opfordret til at skrive så meget af ordet som muligt, hvis de ikke kendte stavemåden af hele ordet.

Staveprøven blev ikke afprøvet systematisk inden udsendelse, men blev snarere udarbejdet på baggrund af en teoretisk overvejelse af, hvilke stavefærdigheder man med rimelighed kan forvente af elever i slutningen af 1. klasse.

Af de 12 oprindelige ord indgår de 9 ord ved samtlige diktater (fra slutningen af 1. klasse hvert halve år indtil slutningen af 3. klasse). Desuden blev der efter

1. klasse udarbejdet 11 nye diktatorord, så diktatorerne ved de sidste 4 testgange i 2. og 3. klasse består af 20 ord.

Staveprøve (ord med vokalændringer)

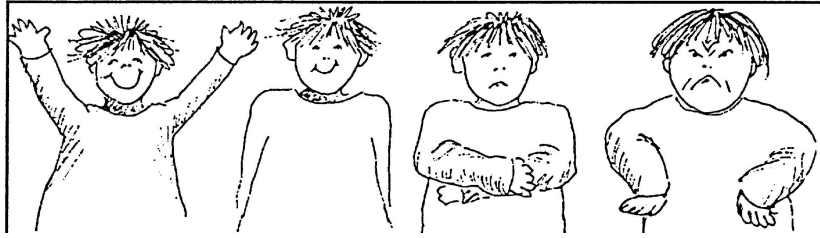
Ved sidste testgang i slutningen af 3. klasse blev der inddraget 10 lettere uregelmæssige ord som supplement til de 20 regelmæssige ord.

De 10 uregelmæssige ord skal bidrage til en vurdering af elevernes færdigheder ud over det basale læse- og staveniveau.

Læserelaterede spørgsmål

For at opnå en hurtig og præcis ordafkodning er det nødvendigt, at man bliver præsenteret for ordene mange gange. Derfor er det vigtigt, at begynderundervisningen i dansk giver eleverne en oplevelse af, at det er sjovt at læse, så eleverne får lyst til at beskæftige sig med læsning i deres fritid. Vi ønskede, dels at undersøge om de forskellige læsebogssystemer har forskellig indflydelse på elevernes glæde ved bøger og lyst til læsning i fritiden, dels at undersøge om elevens læsefærdighed har indflydelse på elevens holdning til læsning og stavning. Man kunne forestille sig, at dårlige læsere og stavere ikke brød sig om læse- og staveopgaver og heller ikke havde så meget lyst til at beskæftige sig med læsning i fritiden.

Derfor udarbejdede vi nogle spørgsmål til belysning af elevernes opfattelse af aktiviteter, der knytter sig til læsning. Der blev udarbejdet 6 generelle spørgsmål til beskrivelse af elevernes lyst til læserelaterede aktiviteter. Eleverne blev spurgt om deres holdning til skolen, til at lære at læse, at lave lektier, at gå på biblioteket, at få en boggave og at få en historie læst højt. I 2. og 3. klasse blev eleverne ligeledes bedt om at vurdere, hvordan det var at lære at stave, og hvordan det var at skrive små historier. Til hvert spørgsmål var den samme billedrække med 4 drenge i forskelligt humør. Billederne er venligst udlånt af Senter for Leseforskning i Stavanger, mens spørgsmålene er udvalgt med særlig henblik på denne undersøgelse. Eleverne skulle efter hvert spørgsmål sætte kryds ved den dreng, der viste deres egen oplevelse af en bestemt aktivitet. I figur 6 ses et eksempel på en selvvurderingsopgave.



Figur 6. Eksempel på en selvvurderingsopgave: Sæt kryds ved den dreng der viser, hvordan du synes det er at lære at læse.

Disse spørgsmål blev stillet inden selve testningen, så elevernes besvarelse ikke blev påvirket af deres arbejde med testopgaverne. Vi fandt det imidlertid også vigtigt at kende elevernes holdning til helt konkrete læseopgaver, så derfor udarbejdede vi spørgsmål til belysning af elevernes opfattelse af testopgaverne. I forskningsrapporten *Danskernes læsefærdigheder* blev det påpeget, at voksne danskere havde svært ved at vurdere deres egen læsning generelt, mens de var langt bedre til at vurdere deres præstation på en bestemt opgave (Elbro m.fl, 1991). På samme måde kunne man formode, at eleverne havde forskellig vurdering af, hvordan det generelt er at lære at læse, og hvordan det er at løse en konkret læseopgave.

CHIPS (Childrens Problem Solving)

Chips er et materiale til afdækning af børn kognitive udvikling og problemløsningsstrategier. Chips består af 40 ikke-sproglige matriceopgaver. Barnet skal finde den svarbrik ud af 6 mulige, der passer bedst til et forelagt mønster. Hver elev løser matriceopgaverne i sit eget tempo, og prøven afsluttes, når eleven er nået gennem hele opgavehæftet (Hansen m.fl, 1992).

Ordlæseprøven OS400

OS400 er en standardiseret stillelæsningsprøve af enkeltord beregnet til elever på begyndertrinnet (Søegård og Petersen, 1974). Eleven læser et enkelt ord og skal derefter markere den tilhørende illustration blandt 4 mulige. Som det fremgår af navnet, indgår der 400 enkeltord i testen, og vi gav eleverne 10 minutter til at besvare så mange opgaver som muligt.

Sætningslæseprøven SL40

SL40 er en standardiseret sætningslæseprøve beregnet til elever på mellemtrinnet. Eleven læser en kort tekst (ofte bare én sætning) og skal på baggrund af denne tekst vælge, hvilket billede af 5 mulige der passer bedst til tekstens indhold. Testen består, som det fremgår af navnet, af 40 sætninger, og eleverne får 15 minutter til at løse så mange opgaver som muligt. Efter hvert 5. minut bliver eleverne bedt om at skifte blyantfarve. På denne måde kan besvarelsen vurderes efter både 5, 10 og 15 minutter (Nielsen m.fl. 1986).

Pilotafprøvning

De ikke-standardiserede læseprøver samt prøvematerialet til børnehaveklassen blev pilotafprøvet for at sikre, at opgaverne havde den rigtige sværhedsgrad i forhold til undersøgelsens målgruppe, og at hver test overholdt de formelle krav om reliabilitet og validitet.

Pilotafprøvning af tests til børnehaveklassen

Testmaterialet blev pilotafprøvet på 84 børn i 4 børnehaveklasser i københavnsområdet.

I de fonologiske opmærksomhedsopgaver viste rimopgaven sig at være for nem. Afprøvningen viste, at stort set alle elever i børnehaveklassen mestrer denne form for sproglig opmærksomhed. Gennemsnittet for afprøvningsgruppen lå på 9,4 (standardafvigelse 1,5), og på den baggrund blev rimtesten udeladt i det endelige materiale.

Afprøvningen viste desuden, at en del børn mestrer fonologisk opmærksomhed på forlydsniveau i slutningen af børnehaveklassen (gennemsnit 6,67, standardafvigelse 2,79, intern homogenitet: Guttman split-half 0,90). Blandt disse børn var der imidlertid nogle, der kun lige netop mestrer forlydsopgaverne, mens en anden elevgruppe også var i stand til at arbejde med udlydsopgaver

(gennemsnit 3,55, standardafvigelse 2,86; intern homogenitet: Guttman split-half 0,82). For at kunne afgøre, hvor langt eleverne var i deres fonologiske opmærksomhedsudvikling, var det nødvendigt at inddrage de relativt svære udlydsopgaver i det endelige testbatteri til børnehaveklassen. Ved at inddrage udlydsopgaverne i børnehaveklassen åbnedes desuden mulighed for at følge elevernes fonologiske udvikling fra børnehaveklasse til 1. klasse med de samme opgaver.

I afprøvningen af bogstavkendskabsprøven klarede eleverne opgaverne en smule bedre end forventet. På de 14 opgaver var gennemsnittet 10,4 og standardafvigelsen 3,0 (Guttman Split half 0,83). Resultatet viste tendens til loftseffekt, og derfor blev bogstavkendskabsprøven gjort sværere, idet vi erstattede et af de meget hyppige bogstaver med et af de mindst hyppige. Desuden blev *c* erstattet af *q* blandt de mindst hyppige bogstaver. *c* og *q* forekommer begge meget sjældent i begynderlæsebøger, men alligevel må *c* vurderes som mere velkendt, blandt andet fordi, det indgår i *ABC*.

Også lytteprøven var en smule for let i første omgang. Et gennemsnit på 31,0 (standardafvigelse 8,3) ud af 40 mulige indikerede en tendens til loftseffekt (Guttman Split half 0,95). På den baggrund blev de 20 letteste items (de 20 items som flest afprøvnings elever besvarede korrekt) udeladt fra den endelige version af lytteprøven. Vi kunne ikke erstatte de nemme sætninger med andre mere komplicerede sætninger, da ideen var at vurdere lytteforståelsen på netop de sætninger, der indgik i den senere læseprøve SL40.

Under pilotafprøvningen af testmaterialet til børnehaveklassen var det påfaldende, hvor naturligt det var for eleverne at hjælpe hinanden. I undervisningen bliver eleverne ofte opfordret til at arbejde sammen eller til at hjælpe hinanden med de svære opgaver, men i en testsituation, hvor formålet er at afdække den enkelte elevs færdigheder, er det ikke ønskværdigt, at børnene hjælper hinanden med opgaveløsningen. I mange tilfælde var det den første testning, eleverne

mødte i skolen. Det vil sige, at det var første gang i deres skoleforløb, hvor det ikke var tilladt at hjælpe hinanden. I et forsøg på at undgå at eleverne besvarede opgaverne i fællesskab, eller at enkelte elever affotograferede sidekammeratens besvarelse, blev prøvematerialet udarbejdet i to forskellige versioner: en *gul* og en *hvid* version, som signalerede, at hæfterne indeholdt forskellige opgaver. Af hensyn til opgavernes sammenlignelighed kunne opgaverne og de tilhørende svarmuligheder ikke ændres, men rækkefølgen af svarmulighederne var forskellig i de to hæfter, hvilket forhindrede den direkte kopiering.

Alligevel kan vi ikke udelukke, at elevernes daglige arbejdsmetode har påvirket besvarelsene ved gruppetestningen i børnehaveklassen.

Pilotafrøvning af *Ordlæs*

Ordlæs blev afprøvet på 155 børn fra 1. til og med 4. klasse. Afprøvningen skulle sikre, at prøven kunne anvendes uden loftseffekt og/eller gulveffekt på samtlige klassetrin i undersøgelsen (dvs. fra begyndelsen af 1. klasse til og med 3. klasse).

Resultatet af afprøvningen blev opgjort for hvert klassetrin. I pilotafrøvningen er det selvsagt ikke de samme elever, der følges gennem en årrække og løser opgaverne på de fire klassetrin, men forskellige elever der løser opgaven på hvert klassetrin. Afprøvningen blev derfor foretaget fra 1. til 4. klasse på samme skole for at sikre så stor grad af sammenlignelighed mellem elevernes besvarelser som muligt.

| | 1. klasse | 2. klasse | 3. klasse | 4. klasse |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Antal elever | 44 | 22 | 48 | 41 |
| Gennemsnit | 8,2 | 21,9 | 46,6 | 64,4 |
| Standardafvigelse | 6,0 | 18,1 | 17,2 | 18,1 |

Tabel 4. Resultater fra pilotafrøvningen af *Ordlæs*

Som man kan se, er der en væsentlig udvikling i elevernes besvarelser på de forskellige årgange, hvilket bekræftede vores fornemmelse af, at det var nødvendigt med halvårlig testning, hvis elevernes læseudvikling skulle følges på nært hold.

Desuden gav afprøvningen en klar formodning om, at et antal på 112 testord var tilstrækkeligt til at afdække selv de dygtigste (og hurtigste) elevers færdighed i slutningen af 3. klasse.

Endvidere viste afprøvningen, at de enkelte opgaver beskrev samme færdighed (således var reliabilitetskoefficienten, Guttman split half $> 0,7$), og på den baggrund kan man tillade sig at foretage en simpel sammenligning mellem antal rigtige fra gang til gang.

Endelig foretog vi en test af læseprøvens eksterne validitet, idet *Ordlæs* blev afprøvet sammen med *OS400* for at vurdere, i hvilket omfang de to opgaver beskriver samme læsefærdighed. Der var meget høj korrelation (0,94) mellem *Ordlæs* og *OS400* for samtlige elever i afprøvningen, og korrelationen mellem *Ordlæs* og *OS400* for de enkelte klassetrin var i alle tilfælde over 0,70.

Pilotaafprøvning af *Lis skriver ord*

Pseudohomofontesten *Lis skriver ord* har tidligere været anvendt på 159 elever i overgangen mellem 1. og 2. klasse, så vi vidste, at prøven ville være anvendelig på dette alderstrin, og at testvejledningen var afpasset elever i 1. klasse (Elbro m. fl., 1998). De 159 elever havde et gennemsnit på 16,1 (standardafvigelse 9,9).

De samme elever besvarede *Lis skriver ord* i overgangen mellem 2. klasse og 3. klasse, og på dette tidspunkt var elevernes gennemsnit på 25,9 (standardafvigelse 12,9). Dette gav os en god formodning om, at testen med sine 60 opgaver kunne anvendes på alle klassetrin i nærværende undersøgelse. Guttman split-half for *Lis skriver ord* i overgangen mellem 1. og 2. klasse er 0,76, og korrelationen mellem score i overgangen mellem 1. og 2. klasse og i overgangen mellem 2. og 3. klasse er 0,83.

Det samlede testmateriale

På baggrund af pilotafprøvningen blev det endelige testmateriale udvalgt. På denne side findes en oversigt over de prøver der indgik i projektet på de forskellige testtidspunkter.

| Bh-klasse | beg. 1.kl | slut 1.kl | beg 2.kl | slut 2.kl | beg 3.kl | slut 3.kl |
|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| Forlyd(10) | Forlyd(10) | | | | | |
| Udlyd (10) | Udlyd (10) | | | | | |
| Bogstav- kendskab (14) | Bogstav- kendskab (14) | | | | | |
| Lytteprøve (20) | Ordlæs (112) | Ordlæs (112) | Ordlæs (112) | Ordlæs (112) | Ordlæs (112) | Ordlæs (112) |
| | | Lis skriver ord (60) | | Lis skriver ord (60) | Lis skriver ord (60) | |
| | | Lydret orddiktat (12) | Lydret orddiktat (20) | Lydret orddiktat (20) | Lydret orddiktat (20) | Lydret orddiktat (20) |
| | | | Chips (36) | | | Ikke-lydret orddiktat (10) |
| | | | | OS 400 | | SL40 |
| | | spørgsmål | | spørgsmål | spørgsmål | |

I parentes angives antallet af items i den pågældende opgavetype

Table 5. Oversigt over anvendte tests ved samtlige testgange.

Lærerspørgsmål

Ved 5 forskellige lejligheder besvarede dansklæreren spørgsmål om egen uddannelsesmæssige baggrund og emner, der berørte metodevalg og holdning til forskellige undervisningsrelaterede aktiviteter. Spørgeskemaerne var tematisk opdelt.

I det første spørgeskema (begyndelsen af 1. klasse) blev dansklæreren indledningsvis spurgt om forskellige *baggrundsoplysninger*, såsom køn, alder og uddannelsesmæssig baggrund. Desuden omhandlede dette spørgeskema forskellige aspekter af den grundlæggende *bogstav gennemgang*. Dansklæreren blev spurgt om, hvilket læsebogssystem og hvilken bogstavbog de anvendte. Desuden blev de bedt om at beskrive, hvor ofte de arbejdede med bogstav gennemgang, hvor længe ad gangen og hvad de vægtede særlig højt i bogstav gennemgangen.

Spørgeskemaet i slutningen af 1. klasse omhandlede den første *læseundervisning*. Dansklæreren blev bedt om at tage stilling til en række udsagn om læseundervisning i forhold til en 5-trins skala, der gik fra "helt uenig" til "helt enig" (fx *Det er meget vigtigt, at læseundervisningen i 1. klasse giver børnene mangeparate ordbilleder*).

Desuden blev dansklæreren bedt om at beskrive, hvor tit forskellige læseaktiviteter (fx højtlesning i klassen) blev inddraget i undervisningen. Endelig blev dansklæreren bedt om at vurdere klassens samlede niveau og klassens spredning i læsefærdighed.

Spørgeskemaet i begyndelsen af 2. klasse skulle afdække, om klasserne stadig anvendte samme læsebogssystem som i 1. klasse. Desuden tog spørgsmålene udgangspunkt i *rammerne* for den første danskundervisning i form af eventuel samordnet indskoling og placering af klasselærer- og dansklærerfunktion på samme person.

I slutningen af 2. klasse blev vægten igen lagt på indholdet af danskundervisningen, hvor der blev sat fokus på den *skriftlige* del af danskarbejdet.

I det sidste spørgeskema i slutningen af 3. klasse blev dansklæreren bedt om at gøre en slags *status over begynderundervisningen i dansk*. De blev bedt om at evaluere det undervisningsmateriale, de havde anvendt, blandt andet skulle de give en vurdering af systemets påvirkning af elevernes læse- og stavetilegnelse samt elevernes læselyst. Desuden blev de bedt om generelt at tage stilling til projektets hovedspørgsmål: Har læsebogssystemet generelt nogen indflydelse på elevernes læse- og stavetilegnelse.

Læsebogssystemerne

De 5 læsebogssystemer, der indgår i undersøgelsen, er udelukkende udvalgt på baggrund af udbredelse. Materialeindhold, forskelle og ligheder var derfor ikke fastlagt på forhånd. Der findes flere undervisningsforlag i Danmark, og hvert forlag har mindst et begynder-system. Man kunne måske mene, at de forskellige læsebogssystemer fra forskellige forlag egentlig ikke er fundamentalt forskellige, men bygger på den samme viden om læseprocessen og derfor ikke adskiller sig i læsemetode, men kun adskiller sig på de mere eksterne parametre, fx emnevalg, illustrationer, skrifttype, osv. Derfor var det nødvendigt med en grundig analyse af materialernes indhold.

I første omgang må det være rimeligt at gå til systemernes vejledninger for at afdække de enkelte systemers fremgangsmåde og hovedmålsætning. Det er sandsynligt, at i hvert fald visse forskelle mellem de 5 systemer vil fremgå af de respektive vejledninger. Denne beskrivelse tager udgangspunkt i vejledningernes eget ordvalg, så fremstillingen er så fair over for de enkelte systemer som muligt.

Søren og Mette-bøgerne

forfattere: Knud Hermansen og Ejvind Jensen
tegner: Svend Otto S.
forlag: tidligere G.E.C. Gads forlag, nu Alinea
udgivelsesår: 1954

Søren og Mette-bøgerne er et dansksystem fra 1.-5. klasse. Hovedformålet med danskundervisningen på begyndertrinnet er, at eleverne får lært at læse. Bogstav gennemgangen giver eleverne et sikkert kendskab til bogstaverne, eleverne prøver at sætte bogstaver sammen til ord, og de lærer at genkende nogle af de almindeligste ord som ordbilleder. Læsebogen indføres ikke fra start, men først i slutningen af bogstav gennemgangen. Det vurderes, at eleverne på dette tidspunkt kan læse samtlige ord på de første sider i deres læsebog, og at denne erfaring skaber en positiv indstilling til deres første læsebog. Nye ord bliver altid gennemgået, før de optræder i læsebogen, så selv en ukendt side i læsebogen opfattes som let.

Helhedslæsning på begyndertrinnet

forfatter: Jørgen Frost
tegner: Sabber
forlag: Gyldendal
udgivelsesår: 1983

Helhedslæsning er et læsesystem til begyndertrinnet (til og med 2. klasse). Systemet er udviklet på baggrund af erfaringer fra specialundervisning af læse- og staveretardedede elever i folkeskolen. Systemet lægger vægt på den individuelle læseudvikling. Bogstav gennemgangen baseres på et tværsanseligt arbejde, der inddrager både kinestetiske, taktile, finmotoriske, visuelle og auditive forestillinger om bogstaverne. Læseundervisningen bygger på læsning af hele tekster. Disse tekster overindlæres gennem lærerstøtte eller båndoptagelser, så

eleverne ikke går i stå eller laver meningsforstyrrende fejllæsninger. Først når teksten er grundigt gennemarbejdet, går man til undervisning af delfærdigheder. Disse delfærdigheder, der skal give eleven større forståelse for analyse-syntese forhold, trænes ud fra et udvalgt ordmateriale fra den velkendte tekst.

Dansk i..

forfattere: Ib Kokborg og Poul Rosenberg

tegner: Mette von der Maase

forlag: Gyldendal

udgivelsesår: 1984

Dansk i.. er et komplet dansksystem fra 1.-9. klasse. Materialet bygger på en emnebaseret undervisning, hvor bogstaverne præsenteres i grupper, der tilsammen danner et tema. Eleverne anvender bogstaverne i funktionelle sammenhænge, der sammen med kreative aktiviteter udfordrer eleverne på en meningsfuld måde. Læseteksterne danner grundlaget for en tematisk danskundervisning. Læseundervisningen bygger på ordbilledmetoden, stavemetoden, lydmetoden samt gættemetoden, så eleverne har mulighed for at tilegne sig stoffet på forskellige måder.

Danskbøgerne

forfattere: Jytte Lau, Tove Kettner Heiberg og Poul Erik Pagaard

tegner: Mette Brahm Lauritsen

forlag: tidligere Munksgaard, nu Alinea

udgivelsesår: 1987

Danskbøgerne er et komplet dansksystem fra 1.-9. klasse. Materialet bygger på kendskab til et velkendt nærmiljø, og personernes oplevelser afspejler elevernes egen hverdag. Bogstav gennemgangen tager sit udgangspunkt i en fortælling

samt i et vers, og dette vers danner rammen for undervisningen i sproglig opmærksomhed såvel som for genkendelse af bogstavernes visuelle fremtrædelsesform. Læsetekster indføres i løbet af eller i slutningen af bogstav gennemgangen. Ved indførelse af tekster tidligt i forløbet, baseres læsningen på ordbilledmetoden, mens man ved senere indførelse af tekstlæsning bygger på en helhedsmetode, der kombinerer ordbilledmetode, lydmetode og stavemetode.

Trip Trap Træsko

forfatter: Merete Brudholm
tegner: Flemming Aabeck
forlag: Nyt nordisk forlag Arnold Busch
udgivelsesår: 1987

Trip Trap Træsko er et dansksystem til indskoling (til og med 2. klasse). Bogstaverne præsenteres i en tematisk sammenhæng, og også de efterfølgende læsetekster er udarbejdet som emnebaseret undervisning. Trip Trap Træsko arbejder med den sproglige udvikling som en vigtig forudsætning for læse- og staveindlæringen. Læseundervisningen bygger på en kombination af ordbilledmetode, stavemetode, lyttemetode, gættemetode og LTG-metode (Læsning på Talens Grund), fordi de hver især bidrager med værdifulde aspekter af læseindlæringsprocessen.

Sammenfatning af systembeskrivelsen

Som det fremgår af ovenstående beskrivelse lægger alle 5 systemer op til en begynderundervisning med basis i forskellige læsestrategier (ordbilledmetode, stavemetode og lydmetode). Spørgsmålet er derfor ikke, hvilke læsemetoder der indgår i materialerne, men nok snarere, hvordan de forskellige læsemetoder prioriteres over for hinanden. For at besvare dette spørgsmål, må man søge i vejledningernes almene beskrivelse af danskundervisningen. Hvor *Søren og*

Mette-bøgerne samt *Danskbøgerne* forventer et vist bogstavkendskab inden tekstlæsningens start, anbefaler de øvrige materialer, at man arbejder med tekst fra første færd. Denne forskel må (som *Danskbøgerne* anfører) have betydning for valg af primær læsestrategi. Hvis man med kendskab til bare et par enkelte bogstaver skal arbejde med en tekst, må man nødvendigvis forsøge at genkende ordene som hele ordbilleder eller at gætte ud fra sammenhængen, billedstøtten eller andre støttefunktioner. Hvis man derimod kender mange bogstaver og har lært at stave sig gennem enkeltord inden tekstlæsningens start, vil der være større mulighed for at anvende en stave- eller lydstrategi ved den første tekstlæsning.

Danskbøgerne, *Dansk i..* og *Trip Trap Træsko* har en bred målsætning for begynderundervisningen i dansk. Indsigt i ens egen dagligdag og sammenhængende tematiske forløb er omdrejningspunktet for den danskundervisning, hvori læseundervisningen indgår.

Derimod tager *Søren og Mette-bøgerne* samt *Helhedslæsning* udgangspunkt i læseindlæringen i begynderundervisningen i dansk. Derfor er det naturligt nok disse to materialer, der mest udførligt beskriver arbejdet med den første læseindlæring. I begge materialer indgår der tekstlæsning såvel som enkeltordslæsning og strukturerede analyse- og synteseopgaver. Men de to materialer er vidt forskellige i deres udgangspunkt. Hvor *Søren og Mette-bøgerne* arbejder med analyse og syntese af enkeltord som en del af bogstav gennemgangen før den egentlige tekstlæsning (fra del til helhed), så arbejder *Helhedslæsning* med overindlært tekstlæsning som udgangspunktet for det senere arbejde med analyse- og syntesefærdigheder (fra helhed til del).

Sproglige analyser af læsebogsteksterne

Ét er forfatterens målsætning med begynderundervisningen i dansk. Noget andet er, hvordan denne målsætning føres ud i livet. Hvordan ser de allerførste læsetekster ud i de forskellige systemer? Er de første læsetekster i virkeligheden meget ens i de forskellige materialer, eller er der store forskelle på materialernes

sproglige udformning? Det kunne være interessant at vurdere, om de udvalgte tekster (de 5 mest udbredte materialer) er tilpasset en bestemt pædagogisk retning, der er mest populær i disse år. I så fald vil der være større lighed blandt de mest populære bøger end blandt det samlede udvalg af læsebøger. Konsekvensen vil da være, at de 5 udvalgte systemer ikke repræsenterer den sande spredning i læsebøgernes og dermed læseundervisningens udformning, men snarere repræsenterede en bestemt tidstypisk linje i begynderundervisningen i dansk.

På baggrund af de nævnte overvejelser gennemførte vi en analyse af samtlige tilgængelige læsebogssystemers sproglige udformning. Analysen gav mulighed for at vurdere forskelligheden af de 5 udvalgte systemer i undersøgelsen ud fra objektive kriterier.

16 forskellige læsebogssystemer indgår i analysen af læsebøgernes sproglige udformning. Tekstmaterialet til hele første klasse er indtastet for hvert system, men for at sammenligne ordvalget i forskellige materialer, må man arbejde med samme tekstmængde i alle materialer.

Den tekstafgrænsede analyse tog udgangspunkt i de første 1000 ord fra hvert læsebogssystem for at fokusere på ordmaterialet i den allerførste læseindlæring.

Ordmaterialet i de forskellige læsebogssystemer blev vurderet på 4 forskellige sproglige faktorer, som har vist sig at have betydning for teksters tilgængelighed. Disse sproglige faktorer indgår hver især som delmål i de mest velbeskrevne læsbarhedsmål, informationstæthed og læsbarhedsindexet, LIX (se bl.a. *Bogen om Læsning, III*, 1992).

Målene for de sproglige faktorer er omregnet til z-værdier, så værdien 0 svarer i alle tilfælde til den gennemsnitlige værdi i de 16 eksisterende læsebogssystemer. De 4 parametre er ikke indbyrdes uafhængige, men tilsammen giver de et mere nuanceret billede af materialelemes ordvalg, end et enkelt mål kunne give.

Hyppighed

Den første sproglige faktor er ordenes hyppighed. Analysen består i en optælling af, hvor mange af de første 1000 ord i hver tekst, der findes blandt sprogets hyppigste ord. For hvert ord i teksten afgøres det, om ordet findes i en frekvensliste baseret på 250.000 ord fra danske børnebøger (Maegaard og Ruus, 1981). Ordenes hyppighed har betydning for, hvor velkendte ordene er for begynderlæseren. Kendskab til ordene har indlysende betydning for læseforståelsen, men kan også have betydning for ordgenkendelsen. Hvis ordene i en tekst er meget velkendte ord, vil det være lettere for eleven at komme i tanke om netop dette ord, når eleven skal gætte ud fra sammenhængen eller gætte ud fra kendskabet til det første bogstav i ordet. Derfor har man traditionelt set ordenes hyppighed som en vigtig faktor i begynderlæsetekster. Hvis en tekst indeholder mange hyppige ord, vil teksten have en z-værdi over 0, mens en tekst med et mere usædvanligt ordvalg vil have en z-værdi under 0.

Gentagelser

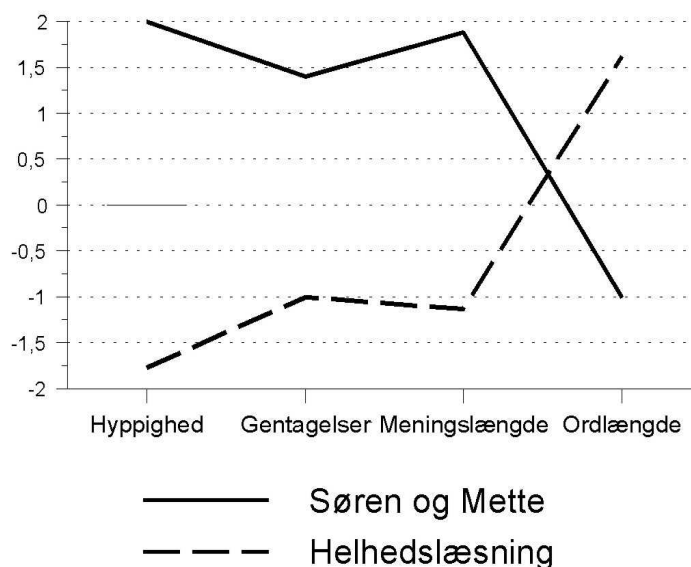
Den anden faktor er det gennemsnitlige antal forekomster af hvert ord. Enhver tekst indeholder enkelte ord, der bliver gentaget mange gange, men de fleste ord i en tekst forekommer kun ganske få gange i teksten. Når man beregner det gennemsnitlige antal forekomster af hvert ord, vil især gentagelsen af de lidt sjældnere ord få betydning. De hyppige ord som *og* og *den* gentages stort set lige mange gange i alle tekster, mens det er forskelligt, hvor mange gange de indholdsmættede ord som *appelsin* og *skolebus* gentages. Antallet af forekomster af hvert ord har teoretisk set betydning for helordsgenkendelsen. Hvis teksten indeholder mange gentagelser, vil man på et tidspunkt kunne genkende visse ord, mens en tekst med relativt få gentagelser tvinger eleven til at stave sig igennem ordet eller gætte ud fra sammenhængen. En tekst med relativt mange gentagelser vil have en z-værdi over 0, mens en tekst med relativt få gentagelser vil have en z-værdi under 0.

Meningslængde

Den tredje faktor i analysen er meningslængde (antal ord fra det ene punktum til det næste). Jo længere en sætning bliver, desto mere kompleks kan den blive. Komplekse sætninger er ofte sværere at forstå end simple sætninger, og derfor har man fundet en sammenhæng mellem sætningslængde og tekstens tilgængelighed. For begynderlæsere med en forholdsvis langsom læsehastighed, kan sætningslængden tænkes at have ekstra betydning, fordi det kan være svært at holde rede på indholdet, hvis sætningerne bliver for lange. Et system med forholdsvis lange sætninger vil have en z-værdi over 0, hvorimod et system med forholdsvis korte sætninger vil have en z-værdi under 0.

Ordlængde

Den fjerde faktor i analysen er ordlængde. Der optælles, hvor mange ord der består af mere end 6 bogstaver. Lange ord er ofte mere komplekse i deres struktur end korte ord (fx flere konsonantklynger), og derfor er der sammenhæng mellem ordlængde og sværhedsgrad. Ordlængden kan endvidere have betydning, hvis man benytter en stavestrategi. Tekster, der indeholder relativt mange lange ord, vil være mere krævende at stave sig igennem end tekster med mange korte ord. På den anden side kan lange ord tænkes at have et mere karakteristisk ordbillede, og derfor være lettere genkendelige. En tekst med mange lange ord vil have en z-værdi over 0, mens tekster med mange korte ord vil have en z-værdi under 0.



Figur 7. Sproglig profil af to af de læsebogssystemer, der indgår i undersøgelsen.

I figur 7 er der indtegnet værdier for to forskellige læsebogssystemer, *Søren og Mette* og *Helhedslæsning*. Det fremgår tydeligt af figuren, at ordvalget i disse materialer er vidt forskelligt, og de to materialer er da også udvalgt for at tydeliggøre forskellen mellem begynderteksterne i de systemer, der indgår i undersøgelsen. *Søren og Mette* anvender meget hyppige ord i deres læsetekster, men sætningerne er forholdsvis lange. Ordene er ikke så lange, og de bliver gentaget mange gange. *Helhedslæsning* anvender mere sjældne ord i de første læsetekster og forholdsvis korte sætninger. Ordene er lange og bliver ikke gentaget så mange gange. Samlet viser figuren, at materialerne i denne undersøgelse ikke bare er de mest udbredte, de repræsenterer også en sand variation blandt læsebogssystemer i Danmark.

Når man sammenligner læsebogsprofilen fra de 5 forskellige systemer, er det tydeligt, at denne grafiske opstilling deler de fem materialer i to (se vedlagte bilag). *Trip Trap*, *Helhedslæsning* og *Dansk i..* anvender mange forskellige ord i den første tekstmængde. Og disse er relativt lange og lavfrekvente i forhold til "den gennemsnitlige læsebog". Modsat anvender *Søren og Mette-bøgerne* samt *Danskbøgerne* relativt få forskellige ord i den første tekstmængde, og disse ord er relativt korte og hyppige ord. De 3 systemer med relativt mange og lange ord, inddrager alle læsetekster sideløbende med bogstavgennemgangen, mens de to

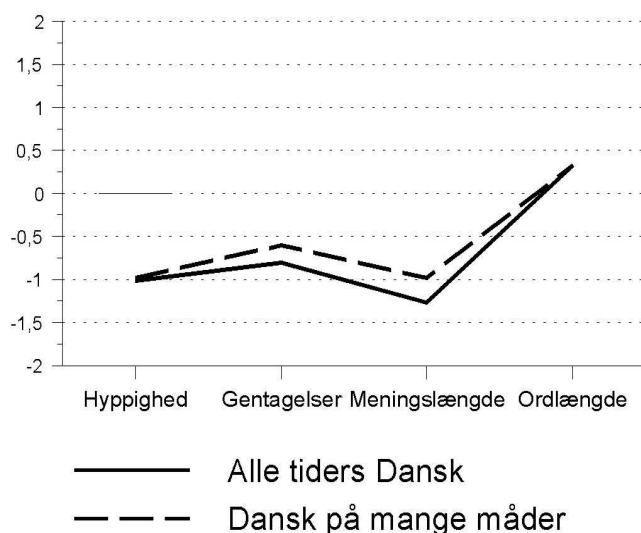
læsebøger med relativt få og korte ord først inddrager tekstlæsning i begynderundervisningen, når eleverne har kendskab til de fleste bogstaver.

På denne måde afspejler de 4 sproglige parametre den almindelige opfattelse af, hvilke systemer der arbejder ud fra en helordsorienteret læseindlæring, og hvilke systemer der tager udgangspunkt i analytiske færdigheder.

Hvis disse sproglige parametre har afgørende betydning for læseindlæringen, må man forvente, at elever fra de to grupper af læsebogssystemer vil have en parallel læseudvikling.

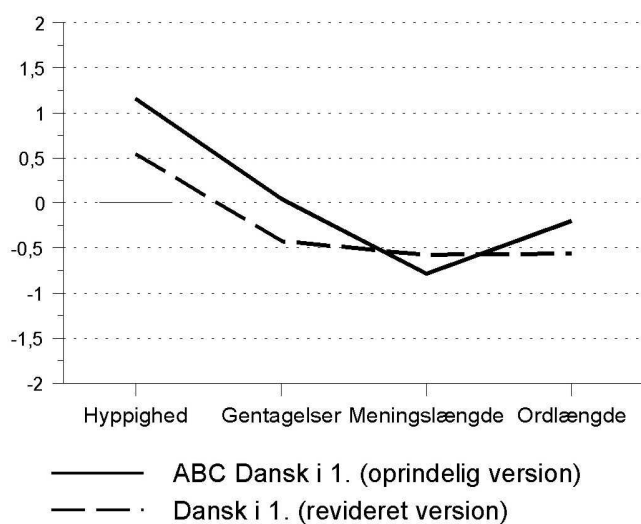
Undersøgelsen har som nævnt i indledningen til formål at beskrive forskellige læsebogssystemers styrke og svaghed målt på elevernes læsefærdighed, stavefærdighed, læselyst osv., men undersøgelsen ville kun have begrænset interesse, hvis resultaterne udelukkende kunne fortolkes i forhold til de 5 udvalgte systemer eller det allerede eksisterende udvalg af læsebøger. En sproglig analyse af de forskellige begyndermaterialer giver mulighed for at sammenligne forskellige materialer indbyrdes. På den måde vil undersøgelsen forhåbentlig også kunne bruges til at vurdere læsebøger, der kommer på markedet efter dens færdiggørelse.

I løbet af projektperioden er der udkommet 2 nye læsebogssystemer, *Alle tiders dansk* fra forlaget Alinea og *Dansk på mange måder* fra forlaget Malling Beck. I figur 8 er disse 2 systemer vurderet på skalaen, der blev udarbejdet på baggrund af de oprindelige 16 læsebogssystemer. De to nye systemer ligner hinanden på de undersøgte sproglige parametre, så måske er de et udtryk for tidens sproglige trend med hensyn til læsebøger. Ordene er ikke særlig hyppige, og sætningerne er forholdsvis korte. Ordene gentages ikke så mange gange, og der er en lidt større andel af lange ord, end der gennemsnitlig er i de 16 systemer, der indgår som sammenligningsgrundlag i analysen. På denne måde kan man danne sig et indtryk af, hvordan den sproglige vurdering af eksisterende læsebøger kan bidrage til en beskrivelse af nye materialer.



Figur 8. Sproglig profil af 2 nye læsebogssystemer, der ikke indgår i undersøgelsen.

En sproglig vurdering af teksterne kan også anvendes som et evalueringsskema for forfattere, der ønsker at udarbejde nye materialer, eller som ønsker at revidere eksisterende materialer.



Figur 9. Sproglig beskrivelse af oprindelig og revideret version af samme læsebogssystem (Dansk i første).

Man kan eksempelvis sammenligne den oprindelige version af *ABC Dansk i 1.* med den reviderede *NY Dansk i 1.*, der netop er udkommet.

Den sproglige udformning af den oprindelige og den reviderede udgave er meget ens. Tilhængere af systemet vil på denne måde få en sikkerhed for, at teksterne er udarbejdet på samme måde i den reviderede som i den oprindelige udgave, mens modstandere med en vis ret vil kunne hævde, at der er tale om “gammel vin på nye flasker”.

De fire læsbarhedsfaktorer, som indgår i ovenstående figurer, kan anvendes på alle tekster, men ud over de almene kriterier for lette og svære elementer i en tekst, er der særlige hensyn at tage, når man vurderer begynderlæsetekster.

Lydrette ord

I Danmark har vi en alfabetisk skrift, og derfor indgår bogstavindlæringen som et vigtigt element i begynderundervisningen i dansk. Udgangspunktet for en alfabetisk skrift er, at der er sammenhæng mellem lyd og bogstav. Det betyder, at man i den reneste form af en alfabetisk skrift kan oplæse alle ord ved at sætte den tilhørende lyd til de pågældende bogstaver og udtale dem i rækkefølge, og at man kan stave et hvilket som helst ord korrekt ved at lytte til ordet og skrive et bogstav for hvert lyd. Men ingen alfabetiske skrifter overholder princippet til fuldkommenhed, og i et sprog som dansk har der været så mange forskellige lydudviklinger i det talte sprog, at skrift og tale ikke længere er så tæt forbundet, som de var, da skriftsprogsnormen blev indført. Lydudviklingen ændrer imidlertid ikke ved, at vi har en alfabetisk skrift, og selv i det mest uregelmæssige ord (fx regnvejr) er der stadig bogstaver og bogstavfølger, der kan forklares ud fra ordets udtale.

| | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helheds-læsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko |
|--|---------------|-----------|-----------------|----------------|------------------|
| Antal lydrette ord blandt de første 1000 ord | 261 | 372 | 228 | 381 | 314 |
| Antallet af lydrette ord i forhold til antallet af forskellige ord | 28,3% | 29,6% | 11,6% | 36,2% | 17,7% |

Tabel 6. Andelen af lydrette ord i danske begyndertekster

Hvis man skal tilegne sig en alfabetisk skrift, må eleverne have tillid til, at man kan repræsentere talesprogets enkeltlyde med bogstaver. Man understreger sammenhængen mellem tale og skrift ved at udarbejde de første læsetekster med mange lydrette ord. Alle ord kan i princippet genkendes som hele ordbilleder, men lydrette ord er lettere at stave/lydere sig gennem end uregelmæssige ord, og af denne grund kan lydrette ord opfattes som lettere end uregelmæssige ord. Mens de fire førømtalte læsbarhedsfaktorer kan optælles maskinelt ved hjælp af små computerprogrammer, så kan antallet af lydrette ord kun findes ved en manuel optælling. Derfor indgår der i disse analyser ikke en optælling af alle 16 læsebogssystemer, men kun antallet af lydrette ord blandt de første 1000 ord i de 5 udvalgte læsebogssystemer er optalt.

Det er tydeligt, at *Søren og Mette-bøgerne* indeholder flest lydrette ord, og at *Helhedslæsning* indeholder færrest lydrette ord. Desuden er det værd at bemærke, at *Danskbøgerne* og *Søren og Mette*, der ligner hinanden på de øvrige sproglige mål, adskiller sig væsentligt på andelen af lydrette ord.

Tekstmængde

Øvelse er en af de væsentligste faktorer, når man skal tilegne sig en ny færdighed. Man lærer ikke at cykle alene ved at investere i "Den gule Førertrøje" og en flot cykelhjelm. For at lære at cykle, må man øve sig i at cykle. På samme måde kommer læsefærdigheden ikke af sig selv, man må øve sig. En stor

tekstmængde giver større mulighed for, at man tilegner sig bestemte færdigheder, end en lille tekstmængde, og derfor indgår den samlede tekstmængde til 1. klasse, som en særlig faktor i vurderingen af læsebogssystememes udformning.

Som det fremgår af tabel 7 på næste side, er der store forskelle på den anbefalede tekstmængde i 1. klasse med de forskellige systemer. *Søren og Mette-bøgerne* indeholder langt den største tekstmængde, mens *Helhedslæsning* indeholder den mindste tekstmængde til 1. klasse.

| Læsebogssystem | Antal ord i læseteksten beregnet til 1. klasse |
|--|---|
| Danskbøgerne Maria og Martin Der sker jo så meget | 3183 |
| Dansk i.. Dansk i første halvdel af Dansk i første/anden | 4558 |
| Helhedslæsning Eventyrlæsebogen bo og Pia 1-5 Luffe og Nete 1-4 | 1510 |
| Søren og Mette Søren og Mette Søren og Mette og Jep Søren og Mette i skole | 10292 |
| Trip Trap Træsko ABC Dragebogen | 5300 |

Table 7. Angivet tekstmængde til 1. klasse

4. Resultater

Test i børnehaveklassen

Vi ønskede at afdække elevernes forudsætninger på områder nært knyttet til læseindlæringen. Undersøgelser, der forsøger at prædicere den senere læseindlæring, har nærmest samstemmende vist, at bogstavkendskab og fonologisk opmærksomhed er blandt de vigtigste faktorer i vurderingen af elevernes senere muligheder i læsetilegnelsen (Scarborough, 1998).

Gennemsnittet for bogstavkendskab er 7,3 af 14 mulige. Det viser, at eleverne allerede genkender en del bogstaver, inden de kommer i 1. klasse.

I slutningen af børnehaveklassen var gennemsnittet for fonologisk opmærksomhed i forlyd 4,7, og i udlyd var gennemsnittet 2,6. Resultaterne indikerer, at mange elever i slutningen af børnehaveklassen er i stand til at identificere den første lyd i et ord, men at kun ganske få elever er i stand til at identificere den sidste lyd i et ord på dette tidspunkt.

Lytteforståelsesopgaven viser med et gennemsnit på 14 ud af 20 mulige, at langt de fleste sætninger i en læseforståelsesopgave til mellemtrinnet forstås af elever i børnehaveklassen. Det er således ikke forståelsen, der sætter grænsen for, hvad eleverne kan læse i begyndermaterialerne. Der er ikke ret mange elever, der ikke kan læse deres første læsebog, fordi de ikke forstår teksten. Derimod er der temmelig mange elever, der ikke kan læse teksten på egen hånd, selvom de forstår tekstens indhold, når den bliver læst op. Det betyder, at det er særlig

interessant at vurdere elevernes afkodningsfærdigheder, mens forståelsessiden ikke i samme grad behøver en afdækning, når man taler om læsevanskeligheder på begyndertrinnet.

| System | Dansk- bøger- ne | Dansk i.. | Helheds- læsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko | Øvrige elever | Alle delta- gere |
|--|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Test i børne- have- klassen | | | | | | | |
| Bogstav- kendskab | 7,2 (3,6) n=543 | 7,1 (3,3) n=527 | 7,3 (3,4) n=191 | 7,2 (3,5) n=196 | 7,6 (3,3) n=732 | 7,2 (3,3) n=1271 | 7,3 (3,4) n=3478 |
| | Forlyd | | | | | | |
| Fonologisk opmærk- somhed | 4,9 (3,2) n=545 | 4,4 (3,1) n=549 | 5,1 (2,9) n=187 | 4,5 (3,4) n=194 | 4,7 (3,3) n=739 | 4,7 (3,1) n=1296 | 4,7 (3,2) n=3528 |
| | Udlyd | | | | | | |
| | 2,6 (2,4) n=542 | 2,6 (2,4) n=509 | 3,5 (2,4) n=188 | 2,7 (2,8) n=194 | 2,4 (2,3) n=737 | 2,6 (2,3) n=1193 | 2,6 (2,4) n=3381 |
| | Samlet | | | | | | |
| | 7,6 (5,0) n=542 | 7,0 (4,8) n=509 | 8,6 (4,7) n=186 | 7,2 (5,6) n=193 | 7,2 (4,9) n=737 | 7,1 (4,7) n=1192 | 7,3 (4,9) n=3377 |
| Lytte- forståelse | 14,3 (4,1) n=525 | 13,9 (4,3) n=547 | 14,4 (4,2) n=191 | 14,7 (3,8) n=196 | 13,7 (4,3) n=732 | 14,0 (4,6) n=1284 | 14,0 (4,4) n=3493 |

Table 8. Gennemsnit for besvarelsene i slutningen af børnehaveklassen. Standardafvigelse er angivet i parentes.

Sammenligning af de fem læsebogsgrupper

(slutningen af børnehaveklassen)

For at lave en pålidelig sammenligning af læseudvikling med forskellige læsebogssystemer, er det nødvendigt at kende elevemes udgangspunkt. Hvis elever, der senere benytter et bestemt læsebogssystem, allerede kendte flere bogstaver, var bedre til fonologisk opmærksomhed og havde en bedre lytteforståelse, inden læsebogen blev indført, så kunne de eventuelle forskelle i læseudvikling ikke udelukkende forklares med udgangspunkt i læseundervisningen. Man må tage højde for elevernes forskellige udgangspunkt. Ved denne og de følgende sammenligninger af elever fra forskellige systemgrupper, er der anvendt oneway ANOVA til at vurdere, om der er signifikant betydning af systemgrupper på det pågældende mål. Derefter er der foretaget post hoc Scheffe analyse med signifikansniveau på 0,05 for at vurdere, om der er parvise forskelle mellem de 5 læsebogsgrupper i undersøgelsen.

Der er ikke signifikant forskel mellem børn med forskellige læsebogssystemer på bogstavkendskab i børnehaveklassen ($F=1,8$; $p=0,124$), og der er ingen parvise forskelle mellem de forskellige læsebogsgruppers bogstavkendskab i slutningen af børnehaveklassen. Eventuelle forskelle i læsefærdighed senere hen mellem børn med forskellige systemer kan således ikke forklares som en følge af større eller mindre bogstavkendskab fra starten.

Der er signifikant forskel mellem børn med forskellige læsebogssystemer i forhold til de fonologiske opmærksomhedsprøver generelt ($F=4,3$; $p=0,002$). Når man undersøger, om der er parvise forskelle mellem systemgrupperne på fonologisk opmærksomhed i børnehaveklassen, ser man en klar tendens til, at de elever, der senere skal anvende *Helhedslæsning* som læsebogssystem, har en bedre fonologisk opmærksomhed end de øvrige børn i slutningen af børnehaveklassen. Hvis man opdeler opgaverne i forlyd og udlyd, er der ingen parvise forskelle i post hoc analysen ved forlydsopgaverne. Derimod kan forskellen forklares, når man ser på elevernes besvarelse af udlydsopgaverne. Elever, der senere skal anvende *Helhedslæsning*, løser signifikant flere opgaver korrekt end elever i de øvrige grupper.

Som udgangspunkt kunne man ikke forvente at finde en forskel på elevernes forudsætninger i de forskellige grupper. Alligevel kan forskellen mellem elever, der senere skal bruge *Helhedslæsning*, og de øvrige elever måske forklares. *Helhedslæsnings* forfatter Jørgen Frost har udarbejdet et materiale til fonologisk opmærksomhedstræning i børnehaveklassen (Bornholms Amtscentral, 1985), der arbejder med udlyd såvel som med forlyd. Det er sandsynligt, at skoler, der ønsker at arbejde ud fra Jørgen Frosts principper i første klasse, også har arbejdet med hans materiale i børnehaveklassen.

Trip Trap Træsko er udarbejdet som et samlet indskolingsmateriale til dansk. Det betyder, at der er en fastlagt sproglig træning til børnehaveklassen indlagt i materialet (*Sproglegebogen*). Derfor må man formode, at mange af de elever, der skal bruge *Trip Trap Træsko* i 1. klasse, har arbejdet med de sproglige aktiviteter i børnehaveklassen. Men det ser ikke ud som om, at elever, der senere skal bruge *Trip Trap Træsko*, har fået et forspring i forhold til de øvrige elever i undersøgelsen, selvom disse elever måske har anvendt *Sproglegebogen* i børnehaveklassen.

Der var forskel på elevernes lytteforståelse i de forskellige læsebogsgrupper ($F=2,9$; $p=0,019$), men forskellen var ikke så stor, at der var signifikante parvise forskelle på de forskellige læsebogsgrupper.

Sammenfatning

Samlet var udgangspunktet i de forskellige læsebogsgrupper meget ens. Der var ingen systematiske forskelle, dvs. at der ikke var en bestemt gruppe elever, der klarede sig bedst på samtlige forudsætningsopgaver i slutningen af børnehaveklassen. Derimod var elever, der senere skulle anvende *Helhedslæsning* bedre til at identificere udlyd i de fonologisk opmærksomhedsopgaver end de øvrige elever. I de senere analyser tages der højde for forskelle i sproglige forudsætninger, både de individuelle forskelle og de forskelle, der findes mellem *Helhedslæsning* og de øvrige læsebogsgrupper på fonologisk opmærksomhed i udlyd.

Resultater i begyndelsen af 1. klasse

I begyndelsen af første klasse har eleverne forbedret deres bogstavkendskab, så opgaven nu viser tendens til loftseffekt ($M=11,6$; standard afvigelse 2,5). I begyndelsen af 1. klasse er der så mange elever, der kender bogstaverne, at bogstavprøven ikke længere kan differentiere mellem elevernes sande færdigheder. Forskellen hos eleverne skal nu nærmere søges i, hvor gode de er til at udnytte deres bogstavkendskab i læsning. Det er derfor fornuftigt at undlade bogstavprøven i det senere testbatteri, da der ikke længere vil være mulighed for at vise den sande variation blandt elevernes færdighed på denne opgave.

I de fonologiske opmærksomhedsopgaver ser man nu, at eleverne konsoliderer deres viden om forlyd ($M=7,2$), og at eleverne i stadig højere grad er blevet opmærksomme på udlyd ($M=4,4$). Der er stadig mulighed for variation, men det er sandsynligt, at resultaterne på fonologisk opmærksomhed nu i stadig højere grad viser effekten af bogstavindlæringen og den første læseindlæring, og derfor er målet ikke længere et mål for sproglige forudsætninger, men et blandet mål for nødvendige forudsætninger og indlærte (læse)færdigheder. Derfor indgår de fonologiske opmærksomhedsopgaver ikke i det senere testbatteri.

Der er signifikant fremgang på bogstavkendskab fra slutningen af børnehaveklassen til begyndelsen af 1. klasse både på elevniveau ($t=76,3$; $df=3034$; $p<0,001$) og på gruppeniveau ($t=43,9$; $df=4$; $p<0,001$). Ligeledes er der signifikant forskel på fonologisk opmærksomhed i slutningen af børnehaveklassen og i begyndelsen af 1. klasse på elevniveau ($t=45,3$; $df=2948$; $p<0,001$) og på gruppeniveau ($t=26,7$; $df=4$; $p<0,001$). Eleverne har således højnet deres niveau på bogstavkendskab og fonologisk opmærksomhed i løbet af de første måneder i 1. klasse. Det er ikke så overraskende, at elevemes bogstavkendskab øges i løbet af de første måneder i 1. klasse. Bogstav gennemgangen udfylder en stor del af dansktimerne i de fleste klasser i denne periode. At der sker en fremgang på fonologisk opmærksomhed i begyndelsen af 1. klasse stemmer meget fint overens med undersøgelser, der viser, at der gennem det første arbejde med

bogstaver og læsning udvikles en markant stigning i fonologisk opmærksomhed. Det er den slags resultater, der i en lang periode bevirkede, at man udelukkende mente, at fonologisk opmærksomhed var et produkt af læseindlæringen. Nu tyder de fleste undersøgelser imidlertid på, at en vis fonologisk opmærksomhed er en forudsætning for en god og sikker læseindlæring, men at den fonologiske opmærksomhed i øvrigt forøges ved at arbejde med bogstaver og ord (Ball, 1993).

Reliabilitet ved test-retest blev vurderet og gav for bogstavkendskab en reliabilitetskoefficient på $\alpha=0.6192$ og for fonologisk opmærksomhed $\alpha=0.6584$. Begge resultater er udtryk for en signifikant korrelation mellem samme prøve med et halvt års mellemrum (bogstavkendskab: Pearsons korrelationskoefficient er 0,470, $p<0,001$; fonologisk opmærksomhed: Pearsons korrelationskoefficient= $0,468$; $p<0,001$), men sammenhængen er langt fra perfekt. Der er således noget, der har påvirket elevernes bogstavkendskab og fonologiske opmærksomhed i løbet af de første måneder i 1. klasse, der ikke bare kan forklares som en videreudvikling af elevernes bogstavkendskab og fonologiske opmærksomhed i børnehaveklassen - en del af denne påvirkning skyldes sandsynligvis forskelle i den første læseundervisning.

Ordlæsning er indført som selvstændigt mål i begyndelsen af 1. klasse. Der er bestemt ikke tradition for at teste elevernes læseniveau i børnehaveklassen i Danmark, og man ved fra andre undersøgelser, at kun meget få danske børn kan læse i slutningen af børnehaveklassen (Elbro m. fl. , 1998). Derfor indgik Ordlæsning ikke i de første testbatteri, men indgik ved alle øvrige testgange fra begyndelsen af 1. klasse og fremefter. På denne måde bliver enkeltordslæsning kernen i testbatteriet.

Sammenligning af de 5 læsebogsgrupper

(begyndelsen af 1. klasse)

I begyndelsen af 1. klasse er der signifikant forskel mellem børn med de forskellige læsebogssystemer ved de fonologiske opgaver samlet (samlet: $F=2,5$; $p=0,044$), men der er ikke længere parvise forskelle mellem de forskelli-

ge læsebogsgruppers fonologiske opmærksomhed hverken som helhed, eller hvis man vurderer forlyd og udlyd hver for sig. Det er sandsynligt, at forskellene i børnehaveklassen ikke repræsenterer en forskel i elevernes potentiale, men snarere viser en forskel på undervisningen i børnehaveklassen, hvor det ikke er almindeligt at arbejde med udlyd. Når eleverne nu i begyndelsen af 1. klasse arbejder med udlyd som en del af bogstav gennemgangen, har eleverne i de forskellige grupper lige gode forudsætninger for at indlære det, de bliver undervist i.

| System | Dansk- bøger- ne | Dansk i.. | Helheds- læsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko | Øvrige delta- gere | Alle delta- gere |
|---|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Tests i begyndelsen af 1. klasse | | | | | | | |
| Bogstav- kendskab | 11,6 (2,5) n=501 | 11,3 (2,8) n=489 | 12,0 (2,3) n=166 | 12,0 (2,5) n=164 | 12,1 (2,0) n=639 | 11,4 (2,5) n=1479 | 11,6 (2,5) n=3455 |
| Fonologisk opmærk- somhed | Forlyd | | | | | | |
| | 7,1 (2,9) n=502 | 7,3 (2,8) n=494 | 7,9 (2,3) n=166 | 7,1 (3,2) n=164 | 7,4 (2,8) n=638 | 7,0 (2,9) n=1495 | 7,2 (2,9) n=3476 |
| | Udlyd | | | | | | |
| | 4,4 (3,2) n=502 | 4,6 (3,1) n=493 | 5,0 (3,1) n=166 | 4,4 (3,4) n=164 | 4,3 (3,2) n=637 | 4,3 (3,1) n=1490 | 4,4 (3,1) n=3469 |
| | Samlet | | | | | | |
| | 11,5 (5,5) n=502 | 11,9 (5,3) n=493 | 12,9 (4,7) n=166 | 11,5 (6,1) n=164 | 11,7 (5,4) n=637 | 11,3 (5,4) n=1490 | 11,6 (5,4) n=3469 |
| Ordlæs | 14,2 (8,2) n=483 | 15,0 (8,2) n=465 | 13,2 (8,8) n=141 | 19,6 (8,4) n=196 | 14,5 (8,6) n=594 | 14,3 (8,5) n=1446 | 14,6 (8,5) n=3302 |

Tabel 9. Gennemsnit for besvarelserne i begyndelsen af 1. klasse.

Standardafvigelse er angivet i parentes.

I løbet af begyndelsen af 1. klasse bliver der signifikant forskel mellem børn med forskellige læsebogssystemer på bogstavkendskab ($F=8,3$; $p<0,001$). Hvis man ser på de faktiske gennemsnit for bogstavkendskab i de forskellige grupper, så afviger det gennemsnitlige antal korrekte besvarelser ikke ret meget i de forskellige grupper (fra 11,3 - 12,1), men på grund af den meget lille spredning i elevernes bogstavkendskab, giver det med det store antal deltagere i undersøgelsen alligevel signifikante forskelle. Af den parvise sammenligning fremgår det, at elever, der har benyttet *Trip Trap Træsko* i de første måneder, kender flere bogstaver end elever, der har benyttet *Danskbøgerne* eller *Dansk i...* Og elever, der har brugt *Helhedslæsning* kender flere bogstaver end elever, der anvender *Dansk i...* Der er imidlertid ikke sammenhæng mellem gruppernes bogstavkendskab og gruppernes læsefærdighed (Pearsons korrelationskoefficient 0,159; $p=0,799$, $n=5$), og derfor viser kendskabet til bogstaver på dette tidspunkt ikke så meget om, hvor langt eleverne er kommet i læseprocessen.

Derimod viser der sig et meget tydeligt billede, når man ser på læsning af enkeltord i begyndelsen af 1. klasse. Der er signifikant forskel mellem læsebogssystemernes enkeltordslæsning i begyndelsen af 1. klasse ($F=14,6$; $p<0,001$). Den parvise post hoc-analyse viser, at elever, der har anvendt *Søren og Mette-bøgerne*, har en bedre ordgenkendelse end elever med de øvrige systemer, mens der ikke er indbyrdes forskelle blandt de øvrige systemer, hvis man tæller antal korrekte. Og forskellen er temmelig stor: hvor gennemsnittet for de øvrige systemer ligger mellem 13 og 15 rigtige på 5 minutter, så løser elever med *Søren og Mette-bøgerne* over 19 rigtige i gennemsnit. Elever, der har anvendt *Søren og Mette-bøgerne*, er i gennemsnit cirka 30% bedre til at læse enkeltord end de øvrige elever.

Sammenfatning

I begyndelsen af 1. klasse er der ikke længere så stor forskel på fonologisk

opmærksomhed blandt elever med forskellige læsebogssystemer, og de parvise forskelle forsvinder mellem de forskellige læsebogsgruppers score, både på forlyd og udlyd. Derimod ser det ud til, at elever med *Trip Trap Træsko* og *Helhedslæsning* lærer flest bogstaver at kende i løbet af det første halvår i 1. klasse. Eleverne er imidlertid ikke bedre til at udnytte deres viden om bogstaver i læsning af enkeltord. Elever, der har anvendt *Søren og Mette-bøgerne*, læser enkeltord bedre end de øvrige elever. Et resultat, der ikke kan forklares ud fra elevernes forudsætninger, og forklaringen må derfor snarere søges i forskelle i elevernes undervisning.

Resultater i slutningen af 1. klasse

Der er stor forskel på elevernes gennemsnitlige score på Ordlæs i begyndelsen (M=14,6) og i slutningen af første klasse (M=26,4). Der er altså sket noget med elevernes enkeltordslæsning fra jul til sommerferien i 1. klasse, og der er signifikant fremgang både for eleverne som helhed ($t=83,4$; $df=3044$; $p<0,001$) og for eleverne i hver af de 5 læsebogsgrupper ($t=44,2$; $df=4$; $p<0,001$).

| Test i slutningen af 1. klasse | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helhedslæsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko | Øvrige deltagere | Alle deltagere |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Ordlæs | 25,4 (12,0) n=489 | 26,6 (12,2) n=489 | 26,0 (12,4) n=167 | 31,8 (12,0) n=180 | 26,6 (11,9) n=639 | 26,0 (11,9) n=1509 | 26,4 (12,1) n=3489 |
| Lis skriver ord | 16,1 (9,4) n=477 | 16,5 (9,2) n=472 | 18,2 (9,9) n=159 | 17,5 (9,9) n=174 | 17,6 (9,6) n=616 | 16,1 (9,1) n=1451 | 16,6 (9,4) n=3365 |
| Stavning | 6,6 (3,6) n=491 | 6,9 (3,5) n=491 | 7,2 (3,5) n=165 | 7,3 (3,3) n=181 | 6,7 (3,5) n=643 | 6,5 (3,4) n=1511 | 6,7 (3,5) n=3498 |

Tabel 10. Gennemsnit for besvarelsene i slutningen af 1. klasse.

Standardafvigelse er angivet i parentes.

Test-retest reliabilitet er målt til $\alpha=0,83$, hvilket er væsentligt højere end test-retest reliabiliteten på de fonologiske opgaver og bogstavkendskab. Det indikerer ligesom i andre undersøgelser, at mål for læsefærdighed er langt mere konsistente end andre mål for elevernes færdigheder eller forudsætninger. Desuden er der en større korrelation mellem læsning i begyndelsen og slutningen i 1. klasse (Pearsons korrelationskoefficient 0,742) end mellem eksempelvis fonologisk opmærksomhed i begyndelsen af 1. klasse og læsning i slutningen af 1. klasse (Pearsons korrelationskoefficient 0,046). Disse resultater viser, at tidligere læsefærdighed er langt bedre til at beskrive senere læsefærdighed end noget andet mål for elevernes færdigheder eller forudsætninger.

Ved testning i slutningen af 1. klasse blev læsning af pseudohomofoner (*Lis skriver ord*) og stavning af 12 enkeltord indført som mål for elevernes læse- og stavekompetence. *Lis skriver ord* består af 60 opgaver, hvoraf man skal løse så mange som muligt i løbet af 5 minutter. I slutningen af 1. klasse løser eleverne i gennemsnit 16,6 korrekte på 5 minutter. Eleverne løser signifikant færre opgaver i *Lis skriver ord* på 5 minutter end i *Ordlæs* i løbet af samme tidsramme ($t=84,3$; $df=3333$; $p<0,001$). Og samme resultat viser sig, hvis man sammenligner resultaterne på de 5 læsebogsgrupper ($t=9,2$; $df=4$; $p=0,001$). De to opgaver er udarbejdet på nøjagtigt samme måde: 4 ord/nonsensord og et tilhørende billede. Den store forskel i de to resultater indikerer, at eleverne ved læsning af enkeltord genkender nogle af ordene og derfor foretager et hurtigere og mere sikkert valg end i pseudohomofonopgaven, hvor nonsensordene nødvendigvis må lydomkodes for at udpege den rigtige svarmulighed.

I de 12 staveord er antallet af rigtigt stavede ord 6,7 (standardafvigelse 3,5) i slutningen af 1. klasse. Der er således hverken tendens til gulv- eller loftseffekt ved denne testgang, men resultaterne indikerer, at ordvalget ikke kan anvendes ved de øvrige testgange uden loftseffekt. Derfor måtte staveprøven justeres efter første testgang.

Sammenligning af de 5 læsebogsgrupper

(slutningen af 1. klasse)

Ved testningen i slutningen af 1. klasse var der signifikant forskel på enkeltordslæsning for elever med forskellige læsebogssystemer ($F=9,7$; $p<0,001$). Den efterfølgende post hoc analyse viste, at elever, der benyttede *Søren og Mette-bøgerne*, stadig løste opgaven signifikant bedre end elever med de øvrige materialer. Der er stadig ingen parvise forskelle mellem nogle af de øvrige materialer.

Der var signifikant forskel mellem elever med forskellige læsebogssystemer på *Lis skriver ord* i slutningen af 1. klasse ($F=2,7$; $p=0,030$), men der var ingen parvise forskelle mellem de forskellige læsebogsgrupper.

Der var ingen signifikant forskel på elevernes *stavning af enkeltord* i de forskellige læsebogsgrupper i slutningen af 1. klasse ($F=2,1$; $p=0,074$) og ingen parvise forskelle mellem de 5 læsebogsgrupper.

Hvad med andelen af svage læsere?

Ét er, at elever, der anvender *Søren og Mette-bøgerne* i gennemsnit læser bedre i 1. klasse end elever, der anvender et af de andre 4 systemer. Noget andet er, hvordan det ser ud med andelen af svage læsere i de forskellige grupper. Man kunne forestille sig, at man i sin iver for at skabe gode læsere med *Søren og Mette*, gik så hurtigt frem, at det godt nok skabte mange gode læsere, men til gengæld også medførte en lang hale af svage læsere, der ikke kunne modtage undervisningen i det tempo, den blev præsenteret i. Resultaterne tyder dog ikke på, at dette er tilfældet.

Analysen af de svageste læsere tager udgangspunkt i de 10% svageste læsere blandt samtlige elever i undersøgelsen. Disse 10% svageste elever danner niveauet for, hvad der efterfølgende kaldes dårlige og gode læsere. I *begyndelsen af 1. klasse* tilhører man gruppen af svage læsere i undersøgelsen, hvis man

har løst 5 eller færre rigtige, mens de såkaldte dårlige læsere i *slutningen af 1. klasse* har løst 11 opgaver eller derunder korrekt.

| Andel af svage læsere | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helheds-læsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko | Alle deltagere |
|--------------------------|---------------|-----------|-----------------|----------------|------------------|----------------|
| Begyndelsen af 1. klasse | 9,5% | 8,6% | 17,7%* | 3,2%* | 11,4% | 11% |
| Slutningen af 1. klasse | 12,3% | 10% | 9,6% | 3,3%* | 11,6% | 10,9% |

* indikerer signifikante forskelle på denne gruppe sammenlignet med de øvrige deltagere i undersøgelsen

Tabel 11. Andel af svage læsere i 1. klasse

Ud fra denne afgrænsning blev det undersøgt, hvor mange elever der tilhører gruppen af dårlige læsere i hver af de 5 læsebogsgrupper, og en sammenligning viste, at der var signifikante forskelle blandt systemgrupperne i begyndelsen af 1. klasse ($\chi^2=19,9$; $df=4$; $p=0,001$) og i slutningen af 1. klasse ($\chi^2=12,6$; $df=4$; $p=0,013$).

Derefter blev der foretaget en parvis analyse af eleverne af hvert system over for de øvrige elever i undersøgelsen. Resultatet viste, at andelen af dårlige læsere blandt elever med *Søren og Mette-bøgerne* er signifikant mindre i forhold til de øvrige deltagere i undersøgelsen i begyndelsen af 1. klasse ($\chi^2=10,1$; $p=0,001$) og i slutningen af 1. klasse ($\chi^2=11,0$; $p=0,001$). Andelen af dårlige læsere blandt elever med *Helhedslæsning* er signifikant større i begyndelsen af 1. klasse ($\chi^2=6,9$; $p=0,009$).

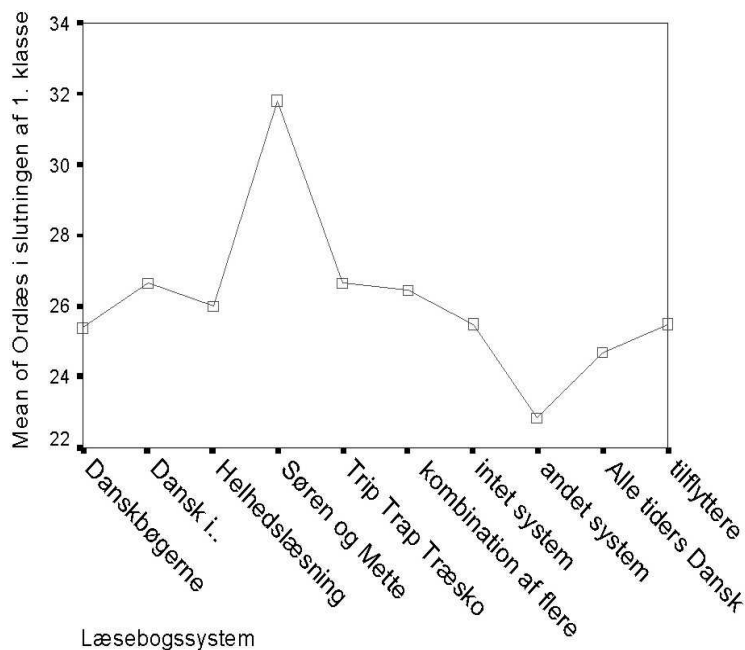
De foreløbige resultater kan således ikke støtte den holdning, at en langsom læseindlæring skulle være særlig gavnlig for de svageste læsere. I denne undersøgelse har læsebogsgruppen med det bedste generelle læseniveau også den mindste andel af dårlige læsere efter 1. klasse.

Hvad med de øvrige elever i undersøgelsen?

Denne undersøgelse har som udgangspunkt det formål at undersøge læseniveauet for elever med 5 forskellige begynderlæsebogssystemer. Mange lærere bruger imidlertid et helt andet læsebogssystem end de her analyserede eller vælger at udarbejde sit eget undervisningsmateriale. Det er derfor naturligt, at enkelte læsere vil søge forgæves efter en beskrivelse af en bestemt undervisningsmetode i denne rapport. Og nogle vil måske mene, at der i udvælgelsen af materialer er smidt vigtig information væk om en særlig effektiv begynderundervisning. Der vil altid være en række områder, der ikke dækkes, og en række spørgsmål, der ikke besvares, når man udfører en undersøgelse. Nogle gange har de ubesvarede spørgsmål eller de fravalgte synsvinkler tendens til at overskygge, hvad der faktisk blev undersøgt, og hvilke spørgsmål der faktisk blev besvaret. I undersøgelsens design lå en usikkerhed med hensyn til, hvilket læsebogssystem deltagerklasserne ville anvende. Det betyder, at man kan samle alle elever, der ikke bruger et af de 5 undersøgte systemer i én pulje, og sammenligne deres resultat med de øvrige. Analysen viser ingen forskelle på læseniveauet blandt elever med de 5 systemer og elever, der ikke anvender de 5 systemer, hverken i begyndelsen af 1. klasse ($F=0,006$, $p=0,938$) eller i slutningen af 1. klasse ($F=2,4$; $p=0,123$). Der er heller ingen forskel på andelen af dårlige læsere blandt dem, der anvender de 5 systemer og de øvrige elever i begyndelsen af 1. klasse ($\chi^2=0,319$; $p=0,572$) eller i slutningen af 1. klasse ($\chi^2=1,069$; $p=0,301$).

Hvis man derimod sammenligner elever fra de 5 undersøgte læsebogssystemer med elever med andre læsebogssystemer hver for sig, så er elever med *Søren og Mette-bøgerne* signifikant bedre end elever, der ikke har anvendt et af de undersøgte systemer ($p<0,001$ både i begyndelsen og i slutningen af 1. klasse). Og der er ingen signifikante forskelle på de øvrige 4 systemer og elever fra den blandede gruppe. Det ser altså ikke ud som om, at det generelt er bedre at undgå de 5 mest udbredte læsebogssystemer. Der er således ikke en generel forskel på at bruge de undersøgte materialer og de ikke undersøgte materialer; men *Søren og Mette* ser igen ud til at have særlige fordele i forhold til de øvrige systemer.

På samme måde kan det jo tænkes, at en enkelt undervisningsmetode i den blandede gruppe skiller sig særligt ud i positiv retning, når det gælder begynderlæsning. Hvis dette er tilfældet, kan man ikke generelt sige, at man kommer bedre i gang med at læse ved at undgå de 5 største systemer, men at man specifikt kommer bedre i gang med begynderlæsning ved at vælge én bestemt af de ikke-undersøgte undervisningsformer. Dette argument kan ganske kort belyses ved figur 10.



Figur 10. Læsefærdighed med forskellig begynderundervisning i dansk.

Som det fremgår af figur 10 er der ingen “skjulte” vindere i undersøgelsen. Det er fx ikke sådan, at elever *uden læsebog* generelt læser bedre efter 1. klasse end elever med bog. Det er heller ikke sådan, at et helt nyt system som *Alle tiders Dansk* giver bedre læsere end de mere velkendte systemer. Der er ingen gruppe, der giver en bedre enkeltordslæsning efter 1. klasse end gruppen med *Søren og Mette-bøgerne*. Undersøgelsens resultat ser således ikke ud til at være en konsekvens af en uheldig udvælgelse af materialer. Derimod ser resultatet ud til at give et meget rammende billede på begynderundervisningen i læsning.

Sammenfatning af enkeltordslæsning i 1. klasse

Elever, der anvender *Søren og Mette-bøgerne*, får generelt en bedre ordgenkendelse i løbet af første klasse end de øvrige elever i undersøgelsen. Og andelen af svage læsere (blandt de 10% dårligste elever) er mindre blandt elever, der anvender *Søren og Mette-bøgerne*, end blandt elever, der modtager en anden begynderundervisning. Der er ingen tvivl om, at gruppen med *Søren og Mette-bøgerne* er den gruppe blandt de undersøgte elevgrupper, der kommer hurtigst i gang med at læse.

Enkeltordslæsning i 2. klasse

Nu er der vel ingen, der for alvor interesserer sig for elevernes læsning i 1. klasse som et isoleret mål for begynderundervisningens styrke. Men fordi der er en velkendt sammenhæng mellem læsestart og senere læsefærdighed, er det alligevel interessant at vurdere den allerførste læsning. Udenlandske undersøgelser har vist, at læsefærdighed på et givent tidspunkt er en god prediktor for læsefærdighed på et senere tidspunkt (Scarborough, 1998), og andre har som den såkaldte "Matthæus-effekt" beskrevet det forhold, at elever med gode færdigheder bliver stadig bedre, mens elever med dårligere færdigheder kommer længere og længere bagud i forhold til deres jævnaldrende kammerater (Stanovich, 1988). Set i lyset af disse undersøgelser er det interessant at vurdere elevernes score på de gennemgående prøver.

Der er stadig signifikant forskel på enkeltordslæsning mellem børn med forskellige læsebogssystemer i begyndelsen af 2. klasse ($F=5,921$; $p<0,001$) og i slutningen af 2. klasse ($F=8,108$; $p<0,001$). Som det fremgår af tabel 12 har gruppen, der anvender *Søren og Mette-bøgerne*, stadig den bedste gennemsnitlige enkeltordslæsning målt med *Ordlæs* på 5 minutter i begyndelsen og i slutningen af 2. klasse. Gruppen af elever, der har anvendt *Søren og Mette-bøgerne*, er henholdsvis 18% (beg af 2. kl.) og 16% (slutn. af 2. kl.) bedre end de øvrige elever i undersøgelsen.

| Antal rigtige på Ordlæs (5 min) | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helhedslæsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko | Øvrige deltagere | Alle deltagere |
|---------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Begyndelsen af 2. klasse | 36,9 (16,2) n=433 | 38,1 (14,2) n=457 | 39,5 (14,6) n=158 | 43,3 (14,9) n=174 | 38,9 (14,8) n=621 | 36,8 (14,7) n=1517 | 37,8 (14,9) n=3360 |
| Slutningen af 2. klasse | 47,0 (18,5) n=467 | 47,2 (16,4) n=476 | 51,3 (18,7) n=159 | 54,9 (17,1) n=163 | 48,7 (17,0) n=606 | 47,1 (17,0) n=1597 | 47,9 (17,6) n=3484 |

Tabel 12. Gennemsnit ved Ordlæs i begyndelsen og i slutningen af 2. klasse. Standardafvigelse er anført i parentes.

Enkeltordsprøven *Ordlæs* består af korte, lydrette ord. Læsning af korte, lydrette enkeltord belyser den mest basale læsning, og derfor må man forvente, at forskelle mellem de forskellige grupper langsomt udlignes i løbet af de 3 år, eleverne deltager i undersøgelsen. Den basale ordafkodning kommer langsomt på plads for alle elever. Derfor er det heller ikke overraskende, at forskellen mellem de forskellige elevgrupper ikke længere er så stor, som den var i 1. klasse. Alligevel er *Søren og Mette*-læserne stadig signifikant bedre end elever med *Danskbøgerne*, *Dansk i..* og *Trip Trap* i den parvise sammenligning, men forskellen mellem *Helhedslæsning* og *Søren og Mette* er nu ikke længere statistisk signifikant. Der er ingen signifikante forskelle mellem elever, der anvender *Helhedslæsning*, og elever, der anvender de øvrige materialer.

Andelen af svage læsere i 2. klasse

Generelt er der stadig signifikant forskel på læsebogsgruppernes andel af dårlige læsere ved enkeltordslæsning i begyndelsen af 2. klasse ($\chi^2=26,9$; $p<0,001$) og i slutningen af 2. klasse ($\chi^2=28,5$; $p<0,001$).

Den parvise analyse viser, at der blandt *Søren og Mette-læsere* er signifikant færre dårlige læsere end blandt elever fra et af de andre 4 systemer ($\chi^2=4,178$; $p=0,041$ i begyndelsen af 2. klasse; $\chi^2=6,180$; $p=0,013$ i slutningen af 2.

klasse).

| Andel af svage læsere | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helheds-læsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko | Alle deltagere |
|--------------------------|---------------|-----------|-----------------|----------------|------------------|----------------|
| Begyndelsen af 2. klasse | 15,7%* | 8,1% | 7,0% | 5,2%* | 8,1% | 10,8% |
| Slutningen af 2. klasse | 15,8%* | 9,0% | 7,5% | 4,3%* | 7,9% | 10,8% |

* p<0,05

Tabel 13. Andel af svage læsere i 2. klasse

Grænsen mellem gode og dårlige læsere er fastsat som det antal rigtige besvarelser, der adskiller de 10% dårligste fra de øvrige læsere i undersøgelsen på samme måde som ved analyserne for 1. klasse. Blandt elever, der anvender *Søren og Mette-bøgerne*, er der således kun halvt så mange svage læsere som man generelt skulle forvente i 2. klasse.

Blandt elever, der har anvendt *Danskbøgerne* i 1. og 2. klasse, er der derimod signifikant flere i kategorien af dårlige læsere end blandt de øvrige elever i undersøgelsen, både i begyndelsen af 2. klasse ($\chi^2 = 15,4$; $p < 0,001$) og i slutningen af 2. klasse ($\chi^2 = 18,3$; $p < 0,001$).

Sammenligning af resultatet for Ordlæs og OS400

Undersøgelsens testmateriale er langt overvejende fremstillet til lejligheden. Derfor kan man være usikker på gyldigheden af undersøgelsens resultater. Er der noget i den nyfremstillede *Ordlæs*, der favoriserer bestemte elevgrupper, eller ville samme resultat fremkomme ved testning med de mere udbredte testmaterialer? For at belyse dette spørgsmål indgik *ordlæseprøven OS400* som en supplerende test i slutningen af 2. klasse.

Der er signifikant forskel på elevemes resultat ved ordlæseprøven *OS400* i de forskellige læsebogsgrupper på samme måde som ved ordlæseprøven *Ordlæs* ($F = 7,514$; $p < 0,001$). I den parvise post hoc analyse er gruppen af *Søren og Mette-læsere* signifikant bedre end gruppen af elever, der har anvendt henholds-

vis *Danskbøgerne*, *Dansk i..* og *Trip Trap*.

| Slutningen af 2. klasse | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helheds-læsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko | Alle deltagere |
|--|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| OS400 antal rigtige på 10 min. | 144,0 (68,6) n=468 | 151,9 (65,1) n=477 | 155,8 (74,6) n=161 | 177,1 (63,1) n=161 | 152,8 (64,4) n=605 | 148,9 (66,7) n=3495 |
| andel af dårlige læsere | 12,8%* | 9,2% | 9,9% | 2,5%** | 8,3% | 10,2% |

* p<0,05; ** p<0,01

Table 14. Resultatet af OS400 på 10 minutter i slutningen af 2. klasse.

Derimod er forskellen mellem elever, der har anvendt *Helhedslæsning* og elever, der har anvendt *Søren og Mette*, for lille til at give en signifikant forskel. Samlet tegner *OS400* og *Ordlæs* det samme billede af forskellen på enkeltordslæsning i de forskellige grupper.

Også ved vurderingen af de forskellige elevgruppers andel af svage læsere på *OS400* ser billedet ud som ved analysen af *Ordlæs*. Blandt elever, der har anvendt *Søren og Mette-bøgerne* i 1. og 2. klasse, er der langt færre dårlige læsere end blandt elever med de andre 4 systemer ($\chi^2=9,7$; p=0,002), og blandt elever, der anvendte *Danskbøgerne* i de første to skoleår, er der flere dårlige læsere end blandt elever med de øvrige 4 systemer ($\chi^2=9,2$; p=0,002). Der er således ingen grund til at tro, at man ville få et anderledes resultat med en hvilken som helst anden enkeltordslæseprøve.

CHIPS, begyndelsen af 2. klasse

Læsefærdighed og eventuelle læsevanskeligheder har traditionelt været sammenholdt med elevernes generelle potentiale. Man har vurderet elevernes læsning i forhold til elevens øvrige færdigheder og derigennem vurderet, om læseudviklingen fulgte elevens udvikling på andre områder. Imidlertid har et antal af undersøgelser vist, at intelligens og læsevanskeligheder ikke er så tæt

forbundet, som man tidligere troede (se oversigt i Scarborough, 1998), og derfor undlader man i stadig flere undersøgelser at vurdere elevernes generelle problemløsning. Alligevel kunne det i denne undersøgelse være interessant at se, hvor stor en rolle problemløsning målt ved *Chips* spiller i forbindelse med læseudviklingen.

Der er sammenhæng mellem læsefærdighed og *Chips*-score i begyndelsen af 2. klasse, hvor *Chips*-prøven blev anvendt (Pearsons korrelationskoefficient 0,278, $p < 0,001$; $n = 3227$). Men der er langt mindre korrelation mellem *Chips*-prøven og enkeltordslæsning end mellem enkeltordslæsning og stavning på samme tidspunkt (Pearsons korrelationskoefficient 0,761, $p < 0,001$), og der er mindre korrelation mellem læsning og *Chips* i begyndelsen af 2. klasse (hvor *Chips* blev taget) end på læsning i begyndelsen af 2. klasse og forudsætninger målt helt tilbage i børnehaveklassen (bogstavkendskab: Pearsons korrelationskoefficient 0,447, $p < 0,001$; Lytteforståelse: Pearsons korrelationskoefficient 0,323, $p < 0,001$; Fonologisk opmærksomhed: Pearsons korrelationskoefficient 0,382; $p < 0,001$).

Der er altså større sammenhæng mellem elevens læsning i begyndelsen af 2. klasse og de sproglige prøver målt halvandet år tidligere end mellem elevens læsning og elevens *Chips*-score målt på samme tidspunkt i begyndelsen af 2.kl.

Chips er udviklet, så man kan dele elevernes score op i opgaver, der kræver global kognition (dette trin opdeles i to grupper), opgaver der kræver analytisk kognition og opgaver der kræver helhedskognition. Disse kategorier er blevet kædet sammen med læsning.

Vores resultater tyder da også på, at der er sammenhæng mellem *Chips*-kategorier og læseniveau på begyndertrinnet ($F(\text{beg}2) = 71,232$; $p < 0,001$). En efterfølgende post hoc analyse viser, at der ikke er forskel på læseniveauet blandt de to grupper af elever på det globale trin, men der er signifikant forskel mellem læsefærdigheden hos elever på det globale trin og elever på det analytiske trin og forskel på læsefærdighed hos elever på det globale trin og elever på

helhedstrinnet. Endelig er der signifikant forskel på læsefærdighederne hos eleverne på det analytiske trin og elever på helhedstrinnet.

Også andelen af dårlige læsere er forskellig blandt elever med forskellige kognitive udviklingstrin (beg. 2.kl: $\chi^2=46,9$; $p<0,001$). En parvis analyse viser, at der er flere dårlige læsere blandt elever på det globale trin end blandt elever på analyse-syntesetrinnet og blandt elever på helhedstrinnet. Desuden er der flere dårlige læsere blandt elever på analyse-syntesetrinnet end blandt elever på Helhedstrinnet.

Ifølge vejledningen til *Chips*-prøven er man typisk på det globale trin i 5-års alderen, mens man typisk kommer på det analytiske trin i 6-7 års alderen. Man skal huske, at *Chips*-prøven i denne undersøgelse blev foretaget i begyndelsen af 2. klasse. Det betyder, at elever, der i begyndelsen af 2. klasse stadig er på det globale trin, ikke er alderssvarende i deres kognitive udvikling. Det er således ikke så overraskende, at elever, der ikke følger en alderssvarende kognitiv udvikling, læser dårligere end elever med en alderssvarende kognitiv udvikling. Man må formode, at elever på det globale trin har svært ved at opfylde en række af skolens krav, og disse elever kan sandsynligvis ikke frigive de samme mentale resurser til læseindlæring som de øvrige elever i klassen. Men det interessante ved *Chips*-prøven er, at den pædagogisk sætter elevens kognitive udvikling sammen med læseindlæringsmetoder. Ganske kort går overvejelserne ud på, at elever på det globale trin har bedst af en ordbilledmetode, mens elever på analyse-syntese-trinnet har bedst af en elementmetode. Derfor er det interessant at vurdere, om elever, der løser de kognitive opgaver i *Chips* på det globale trin, får en bedre læseudvikling med et eller flere systemer, der prioriterer helordsgenkendelse højere end stavning og lydering. Analyserne viser, at der ikke er forskel i elevernes læseudvikling med de forskellige systemer, hvis man udelukkende kigger på elever, der løser *Chips*-opgaven på det globale trin ($F=(\text{beg 1})=1,449$; $p=0,219$; $F(\text{slut 1})=0,294$; $p=0,882$; $F(\text{beg 2})=0,906$; $p=0,461$); ($F(\text{slut 2})=1,157$; $p=0,330$; $F(\text{beg 3})=1,522$; $p=0,196$; $F(\text{slut 2})=1,509$; $p=0,200$). Denne undersøgelse kan således ikke støtte hypotesen om, at helordsgenkendelsesmetode skulle være en særlig effektiv indlæringsmetode

til elever på det globale kognitive trin.

Der er således ingen tvivl om, at elevernes niveau på kognitive problemløsningsopgaver hænger sammen med elevernes læseniveau, men sammenhængen er ikke nær så stærk som mellem elevernes sproglige forudsætninger og elevernes læseniveau. Og elevernes kognitive udvikling ser ikke ud til at bidrage med væsentlige argumenter for en bestemt undervisningsmetode.

Enkeltordslæsning i 3. klasse

Fra 1. til 2. klasse så man en tendens til, at forskellene mellem den gennemsnitlige score i de 5 læsebogsgrupper blev mindre. I løbet af 3. klasse nærmer de forskellige læsebogsgrupper sig yderligere hinanden på enkeltordslæsning.

| Antal rigtige på Ordlæs (5 min) | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helheds-læsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko | Alle deltagere |
|---------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Begyndelsen af 3. klasse | 57,4 (20,1) n=438 | 58,6 (19,5) n=440 | 64,5 (20,5) n=138 | 64,1 (20,3) n=159 | 60,2 (19,8) n=575 | 58,8 (20,1) n=3373 |
| Slutningen af 3. klasse | 66,8 (22,7) n=438 | 67,2 (20,2) n=416 | 73,0 (26,5) n=144 | 70,3 (28,4) n=164 | 66,7 (23,6) n=584 | 67,0 (22,9) n=3379 |

Tabel 15. Gennemsnit ved Ordlæs i begyndelsen og i slutningen af 3. klasse. Standardafvigelser er anført i parentes.

Der er nu kun en forskel på henholdsvis 12% (begyndelsen af 3. klasse) og 9% (slutningen af 3. klasse) mellem det højeste og det laveste gennemsnit i de 5 læsebogsgrupper. Alligevel er der stadig signifikant forskel på læsebogsgruppernes enkeltordslæsning, både i begyndelsen af 3. klasse ($F=5,8$; $p<0,001$) og i slutningen af 3. klasse ($F=8,2$; $p<0,001$). En parvis post hoc analyse afslører, at der i begyndelsen af 3. klasse er signifikant forskel mellem gennemsnittet for

elever, der har anvendt *Danskbøgerne* i de første 2 skoleår, og elever, der har anvendt *Helhedslæsning* ($p=0,010$) og *Søren og Mette-bøgerne* ($p=0,010$). I slutningen af 3. klasse er der ingen parvise forskelle mellem den gennemsnitlige score i de 5 læsebogssystemer. Resultatet tyder på, at eleverne generelt opnår et bestemt niveau på enkeltordsafkodning i løbet af de første 3 skoleår.

Andelen af svage læsere i 3. klasse

Også når man ser på andelen af svage læsere i de forskellige læsebogssystemer, er der tendens til, at forskellene udlignes. I begyndelsen af 3. klasse er der ikke signifikant forskel på andelen af svage læsere blandt elever med de 5 udvalgte læsebogssystemer ($\chi^2=8,3$; $p=0,082$), men i slutningen af 3. klasse er der dog igen forskel på læsebogssystemernes andel af svage læsere ($\chi^2=15,4$; $p=0,004$).

| Andel af svage læsere | Danskbøgerne | Dansk i.. | Helhedslæsning | Søren og Mette | Trip Trap Træske | Alle deltagere |
|--------------------------|--------------|-----------|----------------|----------------|------------------|----------------|
| Begyndelsen af 3. klasse | 12,6%* | 9,8% | 8,7% | 6,3% | 9,2% | 10,9% |
| Slutningen af 3. klasse | 12,8%* | 6,7% | 5,8% | 5,2% | 10,2% | 10,2% |

* $p<0,05$

Tabel 16. Andel af svage læsere i 3. klasse

Post hoc analysen viser, at der blandt elever med *Danskbøgerne* er en større andel af dårlige læsere end blandt elever med de øvrige 4 systemer både i begyndelsen ($\chi^2=3,9$; $p=0,048$) og i slutningen af 3. klasse ($\chi^2=5,0$; $p=0,025$).

Stavning af lydrette ord

Undersøgelsen indeholder resultater fra halvårslige staveprøver af lydrette ord fra slutningen af 1. klasse til slutningen af 3. klasse. I løbet af 2. klasse bliver

eleverne generelt så gode til at stave korte, lydrette ord, at der i 3. klasse viser sig en tendens til loftseffekt i materialet. Alligevel er der fremgang i den gennemsnitlige score mellem hver testgang (se tabel 17).

Sammenligning af stavning i de 5 læsebogsgupper

Det ser ud som om, at læsebogssystem kun spiller en meget lille rolle i forbindelse med elevernes staveudvikling. I slutningen af 1. klasse er der ikke signifikant forskel på staveniveauet blandt elever med de forskellige læsebogssystemer ($F(\text{slut } 1)=2,1$; $p=0,074$), men ved de næste 3 testgange er der dog en lille forskel på læsebogsgruppernes staveniveau ($F(\text{beg } 2)=3,3$; $p=0,011$, $F(\text{slut } 2)=2,9$; $p=0,020$; $F(\text{beg } 3)=3,2$; $p=0,012$). Ved sidste testning i slutningen af 3. klasse er der igen ingen forskel på læsebogsgruppernes staveniveau ($F(\text{slut } 3)=1,5$; $p=0,208$). Værdierne er i alle tilfælde meget lave, og post hoc analysen viser ingen parvise forskelle på den gennemsnitsscoren blandt de 5 læsebogsgupper ved diktaterne fra 1. til 3. klasse. Elevernes staveudvikling ser således ud til at løbe meget parallelt i de 5 læsebogsgupper.

| Antal rigtige ved stavning af lydrette ord | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helheds-læsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko | Alle deltagere |
|--|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|
| Slutningen af 1. klasse (12 ord) | 6,6 (3,6) n=491 | 6,9 (3,5) n=491 | 7,2 (3,5) n=165 | 7,3 (3,3) n=181 | 6,7 (3,5) n=643 | 6,7 (3,5) n=3498 |
| Begyndelsen af 2. klasse (20 ord) | 9,5 (6,3) n=439 | 9,9 (6,3) n=461 | 10,8 (5,8) n=161 | 11,1 (6,1) n=176 | 10,5 (5,9) n=630 | 9,9 (6,1) n=3407 |
| Slutningen af 2. klasse (20 ord) | 11,7 (6,0) n=468 | 12,0 (5,9) n=477 | 12,6 (5,4) n=160 | 13,3 (5,6) n=161 | 12,4 (5,6) n=607 | 11,9 (5,8) n=3480 |
| Begyndelsen af 3. klasse (20 ord) | 13,2 (5,6) n=448 | 13,3 (5,5) n=454 | 14,3 (5,0) n=149 | 14,6 (5,3) n=161 | 13,7 (5,2) n=583 | 13,3 (5,5) n=3433 |
| Slutningen af 3. klasse (20 ord) | 14,6 (5,3) n=438 | 14,9 (4,8) n=416 | 15,0 (5,4) n=144 | 15,6 (4,8) n=164 | 14,7 (5,1) n=584 | 14,6 (5,2) n=3379 |

Tabel 17. Gennemsnit, spredning og elevantal ved samtlige staveprøver.

Andelen af svage stavere

Selvom elevgruppernes gennemsnit er ens, er det værd at undersøge, om der er forskel på andelen af svage stavere i de 5 læsebogsgrupper. I lighed med analyserne ved enkeltordslæsning blev grænsen mellem dårlige og upåfaldende stavere lagt ved de dårligste 10% blandt samtlige elever i undersøgelsen.

Derefter blev antallet af elever over og under denne grænseværdi optalt.

I slutningen af 1. klasse er der en større andel af dårlige stavere blandt elevgruppen med *Danskbøgerne* end blandt de øvrige elever i undersøgelsen ($\chi^2=6,0$; $p=0,015$). Blandt *Søren og Mette-eleverne* er andelen af dårlige stavere i slutningen af 1. klasse mindre end blandt de øvrige elever ($\chi^2=10,3$; $p<0,001$), og der er signifikant forskel på andelen af dårlige læsere blandt *Søren og Mette-eleverne* og de øvrige elever både i begyndelsen ($\chi^2=5,2$; $p=0,022$) og i slutnin-

gen af 2. klasse ($\chi^2=4,5$; $p=0,036$).

| Andelen af dårlige stavere på lydrette ord | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helheds-læsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko | Alle deltagere |
|--|---------------|-----------|-----------------|----------------|------------------|----------------|
| Slutningen af 1. klasse | 17,7%* | 16,3% | 12,1% | 6,1%** | 13,7% | 14,3% |
| Begyndelsen af 2. klasse | 14,8% | 15,4%* | 6,8%* | 6,8%* | 9,7%* | 12,3% |
| Slutningen af 2. klasse | 14,5% | 13,4% | 7,5%* | 7,5%* | 11,2% | 13,0% |
| Begyndelsen af 3. klasse | 10,7% | 9,0% | 9,4% | 8,1% | 8,9% | 10,5% |
| Slutningen af 3. klasse | 11,0% | 7,5% | 10,4% | 6,7% | 9,1% | 10,0% |

* $p<0,05$; ** $p<0,001$

Tablet 18. Andelen af dårlige stavere ved staveprøver fra slutningen af 1. klasse til slutningen af 3. klasse.

Elever med *Dansk i..* har en større andel af dårlige stavere i begyndelsen af 2. klasse ($\chi^2=4,7$; $p=0,031$), mens elever med *Trip Trap* har en mindre andel af dårlige stavere på samme tidspunkt ($\chi^2=5,0$; $p=0,025$). Både i begyndelsen af 2. klasse ($\chi^2=4,7$; $p=0,030$) og i slutningen af 2. klasse ($\chi^2=4,4$; $p=0,036$) er der færre dårlige læsere blandt *Helhedslæsnings* elever end blandt de øvrige elever som helhed. I 3. klasse er der ikke længere signifikante forskelle mellem den gennemsnitlige stavescore i de 5 læsebogsgrupper. I stavning af korte, lydrette ord bliver forskellene ligesom i læsning af korte lydrette ord således udlignet i løbet af det 3. skoleår.

Læsning af pseudohomofoner (Lis skriver ord)

Læsning af nye ord beskriver elevernes evne til at udnytte det fonematiske princip i læsning. Vanskeligheder med at udnytte det fonematiske princip i læsning er den enkeltfaktor, der bedst kendetegner de ordblindes vanskeligheder (Lyon, 1995). Hvis man ikke kan udnytte det fonematiske princip i læsning, kan man ikke stave/lydere sig gennem et ukendt ord.

| Antal rigtige pseudohomofoner på 5 min. | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helheds-læsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko | Alle deltagere |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Slutningen af 1. klasse (12 ord) | 16,1 (9,4) n=477 | 16,5 (9,2) n=472 | 18,2 (9,9) n=159 | 17,5 (9,9) n=174 | 17,6 (9,6) n=616 | 16,6 (9,4) n=3365 |
| Slutningen af 2. klasse (20 ord) | 27,5 (12,9) n=442 | 28,5 (12,4) n=462 | 30,0 (12,4) n=145 | 30,2 (12,0) n=146 | 29,7 (12,3) n=563 | 28,4 (12,4) n=3312 |
| Begyndelsen af 3. klasse (20 ord) | 32,5 (12,6) n=374 | 34,5 (12,5) n=397 | 35,8 (13,0) n=106 | 34,5 (13,4) n=137 | 34,7 (12,4) n=491 | 33,7 (12,8) n=2937 |

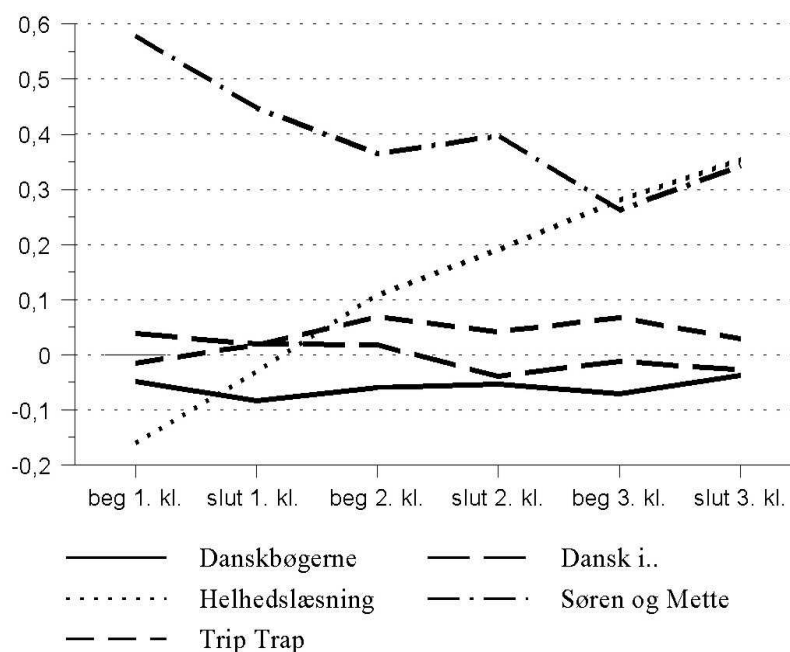
Tabel 19. Gennemsnit, spredning og elevantal ved pseudohomofonprøven *Lis skriver ord* i 1., 2. og 3. klasse.

Som udgangspunkt må man forvente, at der er lige mange potentielt ordblinde elever i hver af de 5 læsebogsgrupper, der blev udvalgt i slutningen i børnehaveklassen. Derfor bør man som udgangspunkt ikke forvente en forskel på elevernes nonsensordslæsning i de 5 læsebogsgrupper. Resultaterne viser, at selvom der generelt er forskel på eleverne i de 5 læsebogsgruppers læsning af nonsensord målt med pseudohomofonprøven *Lis skriver ord* (1.kl: $F=2,7$; $p=0,030$, 2.kl: $F=2,8$; $p=0,025$, 3.kl: $F=2,4$; $p=0,048$), så er der ikke parvise forskelle på elevernes gennemsnitlige score i de 5 læsebogsgrupper. Dette resultat stemmer fint overens med resultaterne på de fonologiske opmærksom-

hedsprøver i begyndelsen af 1. klasse. Der er ikke forskel på elevernes basale fonologiske færdigheder i tale og skrift i de forskellige læsebogsgrupper, men der er forskel på, hvor-dan eleverne udnytter deres fonologiske færdigheder i læsning af almindelige ord.

Elevernes læseudvikling

Hvis resultaterne for *Ordlæs* for alle testgange samles i én figur, fremstår der et tydeligt billede af udviklingen i enkeltordslæsning blandt elever med hvert af de



5 undersøgte systemer.

Figur 11. Gennemsnitlig score på Ordlæs ved alle testgange, omregnet til z-score

Resultaterne fra de 6 testgange er omregnet til z-score, så gennemsnittet for alle elever ved en given testgang svarer til en z-score=0. En værdi over 0 viser, at eleverne med dette system har klaret sig bedre end gennemsnittet for samtlige elever i undersøgelsen, mens en værdi under 0 svarer til en score lavere end elevernes samlede gennemsnit.

Man ser, at elever, der har anvendt *Søren og Mette-bøgerne*, starter bedst i 1.

klasse, men man kan også se, at elever med *Helhedslæsning* langsomt haler ind på *Søren og Mette-læserne* i løbet af 2. klasse, for så i 3. klasse at overgå *Søren og Mette-læserne* i rene tal, uden at denne forskel dog er statistisk signifikant. Som det fremgår af resultatgennemgangen for hvert klassetrin, bliver forskellene mellem de forskellige systemer stadig mindre på enkeltordslæsning gennem de 3 første skoleår, og også andelen af dårlige læsere i de forskellige læsebogsgrupper synes at udligne sig, som årene går. Spørgsmålet er derfor, om tidlige forskelle i elevemes enkeltordslæsning overhovedet kan tænkes at have betydning for den store spredning i 3. klasse, som man fandt i IEA-undersøgelsen (Mejding, 1994). For at belyse dette spørgsmål blev der i slutningen af 3. klasse inddraget en sætningslæseprøve, SL40, og en staveprøve med 10 lettere uregelmæssige ord. Disse to prøver har til formål at vise, hvordan eleverne klarer læse- og staveopgaver, der kræver færdigheder over det basale læse- og stavniveau.

SL40

Generelt er der signifikant forskel på elevernes score på SL40 med de forskellige læsebogssystemer ($F=4,1$; $p=0,002$). Den efterfølgende post hoc analyse angiver eventuelle parvise forskelle. Ved SL40 på 5 minutter klarer elever, der har anvendt *Søren og Mette-bøgerne* i de to første skoleår, sig signifikant bedre end elever, der har anvendt *Dansk i..*, *Danskbøgerne* eller *Trip Trap* i begynderundervisningen.

Når man ser på andelen af dårlige læsere (blandt de 10% dårligste fra hele elevgruppen), er der ingen signifikante forskelle på andelen af dårlige læsere blandt de 5 læsebogsgrupper, men der er tydelig tendens til, at eleverne med *Helhedslæsning* og *Søren og Mette-bøgerne* har færrest dårlige læsere på SL40 i 3. klasse. Netop *Søren og Mette-læserne* og *Helhedslæserne* var de to grupper, der klarede enkeltordslæsning bedst, og derfor er det relevant at slå disse to grupper sammen, og sammenligne de gode enkeltordslæsere med de øvrige læsere.

| Slutningen af 3. klasse | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helheds-læsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko | Alle deltagere |
|--|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| SL40 antal rigtige på 5 minutter | 16,3 (6,8) n=419 | 16,4 (6,0) n=406 | 17,0 (6,2) n=139 | 18,5 (6,5) n=159 | 16,6 (6,5) n=578 | 16,2 (6,4) n=3235 |
| andelen af dårlige læsere | 11,5% | 8,9% | 7,2% | 6,9% | 11,1% | 11,6% |

Tabel 20. Resultatet af SL400 på 5 minutter i slutningen af 3. klasse.

Når man sammenligner gruppen af *Søren og Mette-læsere* og *Helhedslæsere* med de øvrige elever i undersøgelsen, er der signifikant færre dårlige sætningslæsere blandt de gode enkeltordslæsere end blandt de øvrige læsere ($\chi^2 = 6.53$, $df=1$; $p=0,011$).

Stavning af lettere uregelmæssige ord

For at afdække elevernes stavning på et niveau over den basale lydrette stavning, hvor hver lyd skal repræsenteres af et bogstav, indgik der i slutningen af 3. klasse en staveprøve med lettere uregelmæssige ord. Eksempelvis skulle vokalen i de udvalgte ord skrives med et andet bogstav, end man kunne forvente på baggrund af ordets udtale (som i ordet *fest*, der udtales med /æ/, men skrives med *e*).

Der var signifikant forskel mellem elever med de forskellige læsebogsgrupper ved stavning af lettere uregelmæssige ord ($F=6,0$; $p<0,001$).

| Slutningen af 3. klasse | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helheds-læsning | Søren og Mette | Trip Trap Træsko | Alle deltagere |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Stavning af 10 lettere uregelmæssige ord | 5,7 (3,3) n=438 | 6,4 (3,2) n=416 | 5,9 (3,3) n=144 | 7,0 (2,9) n=164 | 6,0 (3,3) n=584 | 6,0 (3,3) n=3379 |
| andelen af dårlige stavere | 16,7% | 12,0% | 15,3% | 7,3%* | 14,7% | 14,7% |

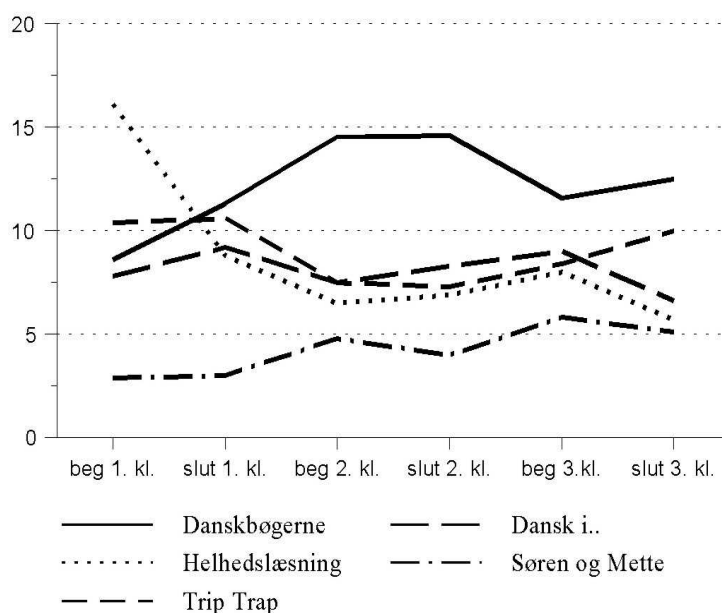
Tabel 21. Resultatet på stavning af lettere uregelmæssige ord i slutningen af 3. klasse. Standardafvigelser anføres i parentes.

Elever, der har anvendt *Søren og Mette-bøgerne* i de første to skoleår, har en signifikant bedre gennemsnitsscore end elever, der har anvendt *Danskbøgerne*, *Helhedslæsning* og *Trip Trap*. Der er ingen signifikant forskel mellem elever, der har anvendt *Dansk i..*, og elever, der har anvendt *Søren og Mette-bøgerne*, på denne staveprøve. Selvom der i alle grupper er tendens til loftseffekt, er der alligevel plads til at vise en forskel på de forskellige grupper af elever. Ved tendens til loftseffekt, kan de bedste elever så at sige ikke vise, hvor gode de er, fordi de ikke kan gøre andet end at stave alle 10 testord korrekt, selv om deres evner rækker til at skrive langt sværere ord korrekt. Ved loftseffekt har de bedste stavere derfor ingen mulighed for at bidrage til variationen, og derfor bør man ved loftseffekt undersøge, om forskellen mellem elevgrupperne især skal findes blandt andelen af meget dårlige stavere. Ved analysen af de dårligste stavere viser det sig, at der blandt elever, der anvendte *Søren og Mette-bøgerne* i de første to skoleår, er signifikant færre dårlige stavere end blandt de øvrige elever i undersøgelsen ($\chi^2=7,3$; $p=0,003$).

Sammenfatning

Elever, der har anvendt *Søren og Mette* i begynderundervisningen i dansk, kommer hurtigere i gang med at læse end de øvrige elever, og andelen af dårlige læsere er ikke så stor blandt elever, der har anvendt *Søren og Mette*, som blandt de øvrige elever. I løbet af de 3 første skoleår bliver forskellene mindre mellem de forskellige systemer, men der er stadig flere dårlige læsere blandt elever, der har anvendt *Danskbøgerne* i 3. klasse.

Elever, der anvender *Helhedslæsning*, ser ud til at komme rigtig skidt fra læsestart i 1. klasse, men ser så i øvrigt ud til at indhente det forsømte i løbet af 2. og 3. klasse.



Figur 12. Andel af dårlige læsere på Ordlæs

Elever, der er kommet godt i gang med at læse enkeltord i løbet af 1. klasse, ser ud til at have et forspring gennem hele begyndertrinnet. Således læser elever, der har anvendt *Søren og Mette*, bedre end elever med *Danskbøgerne*, *Dansk i.* og *Trip Trap* på en sætningslæseprøve i 3. klasse, og *Søren og Mette*-eleverne staver flere uregelmæssige ord korrekt end elever, der har anvendt *Danskbøgerne*, *Helhedslæsning* og *Trip Trap*.

Dansklærernes besvarelser

I gennemgangen af testresultaterne fra de enkelte testgange er der ikke taget højde for eventuelle forskelle på undervisningens tilrettelæggelse eller lærerens kvalifikationer. Det er målet i sidste ende at sammenholde forskellige oplysninger, der samlet kan give et realistisk billede af begynderundervisningen, men for at kunne inddrage undervisnings- eller lærerrelaterede forskelle i den videre analyse, må man vide, hvad der generelt betegner begynderundervisningen, og hvilken baggrund der kendetegner begyndertrinnets dansklærere.

Til dette formål blev dansklærerne bedt om at besvare i alt 5 spørgeskemaer fra begyndelsen af 1. klasse til slutningen af 3. klasse.

Begyndelsen af 1. klasse

198 af 202 dansklærere har besvaret spørgeskemaet fra begyndelsen af første klasse. Svarene fra dette spørgeskema skulle dels give en beskrivelse af *dansklærernes baggrund* og dels en beskrivelse af *bogstav gennemgangen* i begyndelsen af 1. klasse

Alder

| Alder | Antal lærere (%-del lærere) |
|---------------|-----------------------------|
| under 30 | 13 (6,6) |
| 30-34 | 20 (10,1) |
| 35-39 | 18 (9,1) |
| 40-44 | 51 (25,8) |
| 45-49 | 31 (15,7) |
| 50-54 | 36 (18,2) |
| 55-59 | 17 (8,6) |
| Ikke besvaret | 12 (6,1) |

Tabel 22. Dansklærernes aldersfordeling

I tabel 22 er både anført antal lærere, og hvor stor en procentdel af lærerne der tilhører en bestemt alderskategori. 51 af de deltagende dansklærere er mellem 40 og 44 år. Denne alderskategori er samtidig median og adskiller de 50% yngre fra de 50% ældre lærere.

Køn

84% af lærerne er kvinder. Dette er en større overvægt af kvinder end i f.eks IEA-undersøgelsen (Mejding, 1994), men det kan muligvis skyldes, at overvægten af kvinder er størst i de allermindste klasser.

Erfaring

De fleste af de deltagende lærere er uddannet i 1975-1979 og kun 3% af lærerne er uddannet efter 1990. Mange skoler arbejder med forskellige læsebogssystemer i to på hinanden følgende skoleår. Når læsebogen udskiftes, kan det være svært at udnytte de tidligere dansklæreres erfaringer. Derfor kunne man forestille sig, at det har betydning, om man selv har erfaring med begynderundervisning i dansk.

Tabel 23 giver en oversigt over dansklærernes tidligere erfaringer med dansk i 1. klasse.

| Har du tidligere undervist i dansk i 1. klasse? | Antal lærere (%-del lærere) |
|---|-----------------------------|
| Nej | 48 (24,2) |
| Ja, før 1970 | 3 (1,5) |
| Ja, i 70'erne | 8 (4,0) |
| Ja, i 80'erne | 104 (52,5) |
| Ja, i 90'erne | 30 (15,2) |
| Ikke besvaret | 5 (2,5) |

Tabel 23. Dansklærernes erfaringer med dansk på begyndertrinet

De fleste dansklærere i de deltagende klasser har tidligere undervist i dansk i 1.

klasse. Som det fremgår af tabel 23 har 24 % af lærerne ikke tidligere undervist i dansk på begyndertrinnet. Dansklærernes erfaringer ligger for de flestes vedkommende nogle år tilbage (typisk en gang i 80'erne). Kun en lille del har undervist i dansk på begyndertrinnet i løbet af de sidste 5 år (15%). Derfor gælder det sandsynligvis for mange af dansklærerne, at de nu underviser efter et andet dansksystem end sidste gang, de havde 1. klasse i dansk. Som begrundelse for at have valgt det pågældende system, er der da også kun 19% af de lærere, der tidligere har undervist i dansk i 1. klasse, der begrundet deres valg med egne tidligere erfaringer, mens hele 60% anfører, at systemet er skolens samlede valg.

Danskfaglig uddannelse og efteruddannelse

Kun 34% af dansklærerne har dansk på linje, så det kunne tyde på, at ønsket om at blive klasselærer vejer tungere end faglige kvalifikationer. 48% af lærerne har været på efteruddannelse i dansk. En del af de lærere, der har været på efteruddannelse i dansk har også linjefag i dansk, så i alt har 67% enten linjefag eller efteruddannelse i dansk.

I mange kommuner har der været arrangeret kurser for begynderundervisere som følge af de danske børns dårlige resultater i den internationale læseundersøgelse. Hele 56 % af lærerne har været på kursus om begynderundervisning i forbindelse med overtagelse af denne 1. klasse.

Eleverne og den første læseundervisning

Klassekvotient

Den gennemsnitlige klassestørrelse er 18,7 elever med en standardafvigelse på 4,6. Dette tal svarer fint til landsgennemsnittet (på landsplan er der gennemsnitlig 18,5 elever i 2. klasserne). Den gennemsnitlige klassestørrelse ligger en anelse højere end den gennemsnitlige klassestørrelse for den yngste gruppe i IEA-undersøgelsen. Her var der gennemsnitlig 17 elever i klasserne (Mejding, 1994).

Fremmedsprogede elever

Der er ikke ret mange fremmedsprogede elever i de deltagende klasser. I 59% af klasserne er der ingen fremmedsprogede elever, og 75% af klasserne har ingen eller kun én fremmedsproget elev. Kun 5 % af klasserne har 5 eller flere fremmedsprogede elever.

Ugentlige dansktimer

Antallet af dansktimer er for 75% af klassernes vedkommende mellem 8-10 timer med 9-10 timer som det hyppigste, dog har 12% af klasserne kun 6-7 dansktimer om ugen. I tabel 25 ses, hvor ofte dansklærerne arbejder med bogstavindlæringen.

Bogstavindlæring

| Hvor ofte arbejder I med bogstavindlæringen? | Antal lærere (%-del lærere) |
|--|-----------------------------|
| Dagligt | 123 (62,1) |
| 4 gange om ugen | 38 (19,2) |
| 3 gange om ugen | 12 (6,1) |
| 2 gange om ugen | 7 (3,5) |
| 1 gang om ugen | 1 (0,5) |
| Vi arbejder ikke isoleret med bogstavindlæring | 14 (7,1) |
| Ikke besvaret | 3 (1,5) |

Tabel 24. Oversigt over hvor ofte der arbejdes med bogstavindlæringen i klasseme.

62% af lærerne gennemgår bogstaver hver dag, og 81% af lærerne gennemgår bogstaver mindst 4 gange om ugen. Det er meget forskelligt, hvor meget tid læreren bruger på denne bogstavgennemgang fra under 10 minutter til 90 minutter. Hovedparten af lærerne bruger mellem 30 og 45 minutter pr dag på gennemgang af bogstaver. Halvdelen af lærerne gennemgår 1 bogstav om ugen, 85% af lærerne gennemgår 1 eller 2 bogstaver om ugen. For 71% af lærerne er det vigtigste mål med bogstavgennemgangen, at eleverne får kendskab til

forbindelsen mellem bogstav og lyd, mens 20% af lærerne mener, at det vigtigste er, at børnene oplever bogstaverne gennem så mange sanser som muligt.

IEA-undersøgelsen viste, at Danmark var et af de lande i verden, der tester begynderlæses færdigheder mindst (Mejding, 1994). Dette afspejles også delvis i lærernes besvarelser i denne undersøgelse. Selv om hele 74% angiver, at de afdækker børnenes bogstavkendskab, så anvender de ikke noget materiale med fastlagt procedure, og bedømmelsen foregår løbende i undervisningen. Konsekvenserne af utilstrækkeligt bogstavkendskab er mere træning i klassen eller mere observation, men kun meget sjældent fører et dårligt resultat til egentlig specialundervisning med bistand fra det kommunale PPR-kontor (Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning) eller fra de tilknyttede speciallærere på skolen.

Slutningen af 1. klasse

Spørgeskemaet i slutningen af 1. klasse skulle primært belyse *den første læseundervisning*. Lærerne blev blandt andet spurgt om, hvornår de indførte læsebogen. 35% indførte læsebog fra skoleårets begyndelse, og i alt 51% af lærerne indførte læsebogen inden efterårsferien. I modsætning til dette, indfører andre 35% af lærerne først læsebogen engang efter nytår.

I løbet af 1. klasse har langt de fleste klasser (92%) læst mindst én bog. Heraf har de 35% læst to bøger, mens det altså kun er 8% af lærerne der anfører, at de ikke er nået gennem den første bog.

Supplerende materialer

Som udgangspunkt skulle denne undersøgelse følge klasser, der primært arbejdede med ét bestemt system i begynderundervisningen. Der er dog mange, der i løbet af undersøgelsesperioden har spurgt os, om langt de fleste lærere dog ikke alligevel kombinerer forskellige materialer. Derfor kan det måske virke overraskende, at 2/3 af lærerne har anført, at de hverken har suppleret med andre materialer fra samme serie eller med materialer fra andre serier. 45% af

lærerne har selv udarbejdet supplerende undervisningsmateriale, men kun 20% af disse lærere har anvendt selvfremstillede materialer mindst en gang om ugen. I denne undersøgelse er det altså sådan, at lærere, der har valgt et bestemt undervisningsmateriale, primært arbejder ud fra dette materiale og kun i mindre omfang supplerer med andre materialer. Det er derfor sandsynligt, at resultaterne fra undervisningen kan tilskrives undervisning med netop det anførte dansksystem snarere end med det supplerende materiale.

Lærervejledning

Hvert eneste dansksystem har en lærervejledning, og de fleste dansksystemer har endda en side-til-side vejledning, hvor det nødvendige forarbejde til teksten eller praktiske råd i forbindelse med dagens arbejde står anført. Det ville vel være utænkeligt at udgive et danskmateriale uden lærervejledning ud fra den filosofi, at man bare skulle gå i gang og arbejde sig gennem bogen side for side. Derfor er det nok en tanke værd, at kun 10% af de adspurgte lærere anvender lærervejledningen i stor udstrækning. 50% anvender lærervejledningen i nogen udstrækning, mens de resterende 40% anvender lærervejledningen i ringe udstrækning eller anfører, at de næsten eller slet ikke anvender lærervejledningen. Når man skal vurdere de forskellige dansksystemers effekt i praksis, må det således være fornuftigt at lægge mest vægt på den tekst, eleverne skal læse, og ikke så meget på de læserelaterede aktiviteter, der anføres i lærervejledningerne.

Metodevalg

I et forsøg på at afdække lærernes metodevalg, blev de bedt om at benævne deres metode. Lydmetoden var den mest udbredte enkeltmetode (29%), men langt de fleste lærere anførte, at de brugte en kombination af flere metoder (63%). Det kombinerede metodevalg kom også til udtryk, når lærerne skulle beskrive begynderundervisningens delmål. De blev bedt om at tage stilling til en række udsagn på en 5-trins skala fra "helt enig" til "helt uenig". Det karakteristiske ved lærernes besvarelser var, at de både var "helt enige" i, at begynderundervisningen i læsning skulle styrke elevernes viden om sammenhængen

mellem bogstav og lyd (92%), helordsgenkendelse (40%) og ordforråd (59%), og at begynderundervisningen i læsning skulle give eleverne gode læseoplevelser (78%). Lærere, der underviser i læsning på begyndertrinnet har således mange delmål snarere end et enkelt mål.

Daglige aktiviteter

Lærerne blev også bedt om at vurdere hyppigheden af forskellige aktiviteter knyttet til danskundervisningen. 85% af lærerne arbejdede med bogstav-lyd forbindelser hver dag, mens 48% arbejdede med ordbilleder hver dag. 36% arbejdede med højtlesning hver dag, mens kun 5% arbejdede med stillelæsning. 51% arbejdede med ord fra en tekst hver dag, mens kun 9% arbejdede med ordlister. Endelig var der ingen, der anvendte pc i den daglige danskundervisning, og 41% sagde, at de næsten aldrig anvendte pc.

Begyndelsen af 2. klasse

I begyndelsen af 2. klasse blev lærerne bedt om at udfylde et ganske kort spørgeskema, der skulle afdække *rammerne* omkring danskundervisningen.

92% havde samme dansklærer i 1. og 2. klasse, og 94% anførte, at de både var klasselærer og dansklærer. På den måde bliver dansklæreren en meget fremtrædende person i elevernes hverdag på begyndertrinnet. 53% af klasserne havde samordnet indskoling, men i langt de fleste tilfælde var den samordnede indskoling tilrettelagt som fælles featureuger.

Slutningen af 2. klasse

I slutningen af 2. klasse blev danskundervisningen igen vurderet, denne gang med særligt fokus på sammenhængen mellem undervisningen i læsning og i stavning. Desuden blev en lang række af spørgsmålene fra slutningen af 1. klasse gentaget, så der var mulighed for at beskrive eventuelle ændringer i undervisningen fra 1. til 2. klasse.

Hvor der i 1. klasse var 2/3 af lærerne, der *ikke* anvendte andre materialer, er der i 2. klasse 2/3, der anvender andre materialer som supplement, men der er

stadig ikke supplerende materialer i den daglige undervisning. Forskellen betyder, at der i vurdering af materialets effekt, bør lægges særlig stor vægt på undervisningen i 1. klasse, fordi der dér er en mere entydig indflydelse fra et bestemt materiale.

Det er stadig ikke almindeligt, at lærerne følger lærervejledningernes anvisninger. Kun 5% anfører, at de følger lærervejledningen i stor udstrækning, mens 43% anvender lærervejledningen i ringe udstrækning eller slet ikke anvender lærervejledningen.

I de senere år er det almindeligt at tale om, at man læser og skriver som to sideløbende aktiviteter. Alligevel er der tilsyneladende meget mere vægt på læseindlæringen end på staveindlæringen i klasserne. 63% arbejder dagligt med læseindlæring, og kun 4% af lærerne anfører, at de ikke arbejder isoleret med læseindlæring. I modsætning til disse tal har 27% anført en daglig staveindlæring, og 22% arbejder ikke med staveindlæring som isoleret disciplin.

Dansklærerne arbejder stadig med en blanding af flere metoder i læseundervisningen, og lærerne har stadig mange forskellige målsætninger for danskundervisningen. Lærerne anfører, at de er "helt enige" i betydningen af, at eleverne gennem begynderundervisningen i læsning får kendskab til sammenhængen mellem bogstav og lyd (82%), at eleverne får et større ordforråd (70%), at eleverne får gode læseoplevelser (86%), at eleverne får interesse for læsning (91%), at eleverne kan læse selvstændigt (89%) samt at undervisningen har indbyggede muligheder for differentiering (77%).

Det er stadig sådan, at arbejdet med bogstav og lyd (82%) oftere er en daglig aktivitet end helordsgenkendelse (59%). Læreren arbejder oftere med ord fra teksten (80% dagligt) end med ord fra konstruerede lister (10%). Og der er kun én lærer, der gør dagligt brug af pc i danskundervisningen, mens 33% næsten aldrig inddrager pc i danskundervisningen.

52% arbejder med højtlesning hver dag, mens 26% arbejder med stillelæsning. Det er en væsentlig stigning i stillelæsning fra 1. til 2. klasse, et tal der nok afspejler, at eleverne nu i større udstrækning er i stand til at læse tekster på egen hånd.

Med hensyn til stavning, er det almindeligt, at man hver dag staver ord fra en tekst (47%), men tilsyneladende foregår denne stavning af enkeltord ikke så systematisk, så lærerne vil betegne det som staveindlæring (kun 27% har anført, at de arbejder med staveindlæring til daglig). Hvis man ser på spørgsmål, der afdækker den mere systematiske staveindlæring, arbejder kun 8% med stavning af ord fra konstruerede ordlister (orddiktater). 19% inddrager staveregler i det daglige arbejde, og andre 19% arbejder dagligt med skriftlig fremstilling.

Slutningen af 3. klasse

I slutningen af 3. klasse blev dansklærerne bedt om at anføre antallet af specialundervisnings elever i klassen. I 10,3% af klasserne var der ingen specialundervisnings elever, og i halvdelen af de undersøgte klasser (54,9%) var der højst 2 specialundervisnings elever. Den mest almindelige specialundervisningsform er undervisning i specialcenter. 66% af klasserne med specialundervisnings elever sendte eleverne i specialcenter, mens kun 13% af klasserne med specialundervisnings elever havde specialundervisning i klassen.

I slutningen af 3. klasse er der stadig begrænset brug af edb. 66% anfører, at de bruger pc en gang imellem, kun 1% gør dagligt brug af pc, og 16,5% anvender næsten aldrig pc i danskundervisningen. Tekstbehandling eller en kombination af tekstbehandling og undervisningsprogrammer er den mest populære undervisning via dette medie.

For at gøre status over den begynderundervisning, eleverne blev præsenteret for i de forskellige grupper, spurgte vi, om lærerne havde været tilfredse med systemet i forhold til elevernes læse- og staveudvikling. Der var tydelige tegn på, at lærerne var mere tilfredse med systemernes påvirkning af læsning

(60,1%) end af systemet påvirkning af staveudviklingen (37,4%). Det er interessant, fordi vi også ved resultaterne på elevernes læse- og stavetests fandt, at forskellige læsebogssystemer tilsyneladende havde større betydning for elevernes læsning end for elevernes stavning. Endelig gav 63,7% af besvarelsenerne udtryk for tilfredshed med systemets påvirkning af elevernes læselyst. Når lærerne skulle sætte ord på, hvad der var den største kvalitet ved systemet, var det vigtigst for 31,5% af lærerne, at historierne eller de dertil hørende emner var spændende. Kun 17,1% sagde, at den største kvalitet var systemets læsesyn, og endnu færre (4,8%) prioriterede højest, at systemet fik de svage med. I modsætning til dette angiver lærerne som den største samlede ulempe ved systemet, at det er for svært (21,4%). Kun 3,1% angiver, at deres system er for let, så der er tydelig tendens til, at teksterne ofte er for svære i forhold til elevernes niveau, men samtidig ser det ikke ud som om, lærerne i første omgang vælger system efter sværhedsgraden.

Populært sagt kunne det se ud som om, at en del lærere vælger læsebog efter de spændende emner, hvorefter de må erkende, at teksten viser sig at være for svær for eleverne.

Som det sidste blev lærerne bedt om at vurdere de emner, undersøgelsen skulle belyse. 46,9% af lærerne erklærer sig helt eller delvis enige i, at systemet har betydning for elevernes læseudvikling. Hele 93,7% af lærerne siger, at de er helt eller delvis enige i, at elevernes forudsætninger har betydning for den første læseudvikling. Det ser således ud til, at lærerne tillægger elevernes forudsætninger større betydning end den pædagogiske påvirkning, de giver børnene i de første skoleår.

Hvis man vender sig mod elevernes læselyst, så siger 54,1% af lærerne, at de er helt eller delvis enige i læsebogens betydning for elevernes læselyst. Alligevel tillægger lærerne tilsyneladende elevernes læseniveau større betydning, idet 76,7% erklærer sig helt eller delvis enige i læseniveauets betydning for elevens læselyst.

Sammenhæng mellem system og lærerbesvarelser

Vi søgte efter systematiske forskelle på undervisernes besvarelser i de forskellige læsebogsgrupper for at afdække, om undervisningsmateriale og holdninger til undervisning gik hånd i hånd. Hvis dette var tilfældet, kunne forskelle i læseudvikling ikke tilskrives bestemte systemer, men snarere de lærere der valgte at undervise efter bestemte systemer. De statistiske analyser er gennemført med chi i anden på 2x5 tabeller for kategoriale variable, mens skalavariabel er vurderet med oneway ANOVA. I disse analyser er læreren i den enkelte klasse den statistiske enhed, hvorimod de foregående analyser tog udgangspunkt i antallet af elever i undersøgelsen. Der afdækkes eventuelle parvise forskelle mellem to systemer ved separate 2x2 matricer henholdsvis en post hoc analyse (Scheffe). Der er generelt ikke store forskelle på læreres besvarelser i de 5 forskellige læsebogsgrupper, og derfor er der i dette afsnit kun beskrevet de områder, der viste statistisk holdbare forskelle mellem lærere med et eller flere systemer.

Lærereens baggrund

Der er ingen statistisk signifikant forskel på aldersforskellen blandt lærere med de forskellige systemer ($\chi^2 = 20,9$; $df=24$; $p=0,65$).

| Lærereens alder | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helheds-læsning | Søren og Mette | Trip Trap |
|-----------------|---------------|-----------|-----------------|----------------|-----------|
| under 30 år | 9% | 3% | 0% | 0% | 3% |
| 30-34 år | 12% | 14% | 7% | 0% | 9% |
| 35-39 år | 12% | 7% | 29% | 0% | 0% |
| 40-44 år | 30% | 28% | 29% | 25% | 32% |
| 45-49 år | 15% | 10% | 7% | 25% | 18% |
| 50-54 år | 12% | 31% | 14% | 33% | 29% |
| 55-59 år | 9% | 7% | 14% | 17% | 9% |

Tabel 25. Aldersfordelingen blandt lærere med de forskellige systemer.

Heller ikke hvis man grupperer aldersfordelingen yderligere og vurderer andelen af lærere i 30-erne, 40-erne og 50-erne, der anvender de forskellige systemer, er der signifikante forskelle ($\chi^2=9,6$; $df=8$; $p=0,293$).

Alligevel tegner der sig et billede af, at lærere, der anvender *Søren og Mette-bøgerne*, er ældre og har mere erfaring end de øvrige lærere. Alle lærere, der anvender *Søren og Mette-bøgerne*, er 40 år eller derover, og de har alle over 10 års undervisnings erfaring. I den forbindelse er det måske også værd at bemærke, at lærere, der anvender *Helhedslæsning*, alle er over 30 år. Disse resultater underbygger vores formodning om, at *Søren og Mette-bøgerne* samt *Helhedslæsning* langsomt er på vej ud af begynderundervisningen. Ingen helt unge lærere har valgt disse systemer.

| Lærer- oplysninger | Dansk- bøgerne | Dansk i.. | Helheds- læsning | Søren og Mette | Trip Trap |
|--|-------------------|-----------|---------------------|-------------------|-----------|
| Andel af kvinder | 87,9% | 75,9% | 85,7% | 84,6% | 80,0% |
| Undervisning s-år | 16,9 | 19,3 | 15,9 | 23,6 | 16,1 |
| Specialunder- visningslærer | 3% | 10% | 0% | 0% | 12% |
| Efter- uddannelse | 43,7% | 57,1% | 50,0% | 58,3% | 42,1% |
| Kursus om læseindlæring | 51,5% | 62,1% | 50,0% | 61,5% | 57,9% |
| Undervis- ningserfaring i dansk i 1. kl. | 69,7% | 86,2% | 78,6% | 92,3% | 71,1% |

Tabel 26. Baggrundsoplysninger om lærere med de forskellige systemer

Der er ikke signifikante forskelle på lærernes uddannelsesbaggrund, kursusfre-

kvens eller erfaring med danskundervisning. Der er eksempelvis ingen signifikant forskel på andelen af dansklærere, der også er specialundervisningslærere ($\chi^2=5,1$; $p=0,279$), omend der slet ikke findes specialundervisningslærere, der underviser efter *Helhedslæsning* og *Søren og Mette*.

Der er heller ingen signifikant forskel på fordelingen mellem kvindelige og mandlige lærere i de 5 læsebogsgrupper ($\chi^2=1,8$; $p=0,768$).

Der er ingen generel forskel på antallet af dansktimer i de forskellige grupper, og der er heller ikke generelt forskel på andelen af klasser med mindst 10 timer dansk om ugen ($F=7,6$; $p=0,106$). Den parvise sammenligning afslører imidlertid, at der er signifikant flere klasser med *Dansk i..* end med *Danskbøgerne* og *Helhedslæsning*, der har mindst 10 dansktimer om ugen.

| Lærer-oplysninger | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helhedslæsning | Søren og Mette | Trip Trap |
|--------------------------------------|---------------|-----------|----------------|----------------|-----------|
| ugentlige dansktimer | 8,8 (1,3) | 9,5 (1,0) | 9,0 (1,1) | 9,2 (1,6) | 9,2 (0,9) |
| andel af klasser med mindst 10 timer | 30,3% | 60,7% | 28,6% | 53,8% | 41,0% |

Tabel 27. Dansktimer i første klasse i de forskellige læsebogsgrupper.

Bogstav gennemgangen

Der er forskel på, hvor hurtigt bogstaverne indlæres i de forskellige læsebogsgrupper, hvis man opdeler bogstav gennemgangens afslutning i de to kategorier: omkring juletid og omkring sommerferien ($\chi^2=15,7$; $p=0,003$). Ingen lærere, der anvender *Søren og Mette-bøgerne*, fordeler deres bogstav gennemgang over hele det første skoleår. De har alle afsluttet deres bogstav gennemgang omkring juletid. Og ingen lærere, der anvender *Helhedslæsning*, afslutter deres bogstav gennemgang inden jul, men fordeler typisk bogstav gennemgangen over hele det første skoleår.

Den relativt hurtige afslutning på bogstav gennemgangen blandt lærere, der

anvender *Søren og Mette-bøgerne*, afspejles også i de øvrige spørgsmål om bogstavgennemgangen. Hvor lærere med de øvrige materialer typisk gennemgår ét bogstav om ugen, så gennemgår lærere med *Søren og Mette-bøgerne* to eller flere bogstaver om ugen ($\chi^2 = 17,7$; $p = 0,001$).

Lærere, der anvender *Søren og Mette-bøgerne*, har alle svaret, at de udelukkende prioriterer arbejdet med forbindelsen mellem bogstav og lyd i bogstavgennemgangen. Lærere med de øvrige systemer kombinerer bogstav-lydarbejdet med andre aktiviteter som fx at lære bogstavet at kende via så mange sanser som muligt. Det ser således ud til, at lærere, der anvender *Søren og Mette*, har et entydigt mål med bogstavgennemgangen, hvor de øvrige lærere har en mere varieret opfattelse af, hvad en bogstavgennemgang bør indeholde.

Den første læsning

Der er ingen sammenhæng mellem, hvornår bogstavgennemgangen afsluttes, og hvornår læsebogen indføres ($\chi^2 = 66,3$; $df = 4$; $p < 0,001$). Derimod er der stor sammenhæng mellem lærervejledningernes anvisninger, og lærernes faktiske valg af, hvornår tekstlæsningen indføres. En del af de udvalgte systemer arbejder med tekstlæsning fra begyndelsen af 1. klasse, mens andre systemer arbejder med tekstlæsning i forlængelse af bogstavgennemgangen. Ingen lærere, der anvender *Danskbøgerne* eller *Søren og Mette*, indfører tekstlæsning fra første færd, mens hovedparten af lærere med de øvrige systemer (i henhold til systemets opbygning) indfører tekstlæsning sideløbende med bogstavgennemgangen fra skoleårets begyndelse.

Der er således forskel på, hvornår lærere med de forskellige systemer indfører tekstlæsning som en del af undervisningen. Et naturligt spørgsmål i forlængelse af dette kunne være, om der ligeledes er forskel på, hvad lærerne ønsker, at eleverne skal få ud af det første møde med tekster. Dette spørgsmål belyses i tabel 28.

| Læreroplysninger “Læseundervisningen i 1. klasse skal....” | Dansk- bøgerne | Dansk i.. | Helheds- læsning | Søren og Mette | Trip Trap |
|--|-------------------|--------------|---------------------|-------------------|--------------|
| give eleverne mange parate ordbilleder | 52% | 75% | 69% | 83% | 71% |
| udvide elevernes ordforråd og begrebsverden | 66% | 89% | 69% | 85% | 79% |
| give kendskab til forbindelsen mellem bogstav og lyd | 97% | 96% | 100% | 100% | 100% |
| give indtryk af, hvilke læseoplevelser bøger kan give | 90% | 96% | 92% | 92% | 89% |
| give indtryk af, at det er nemt at læse | 62% | 50% | 83% | 100% | 50% |
| tage udgangspunkt i børnenes hverdag | 62% | 61% | 54% | 61% | 66% |

Table 28. %-vis andel af helt eller delvis enige i ovenstående udsagn.

Der er generelt ikke systematisk forskel på holdningen til, hvad den første læseundervisning skal tilføre eleverne, blandt lærere med de forskellige læsebogssystemer. Eneste undtagelse er, at der er systematisk forskel på enigheden ved spørgsmålet om, hvorvidt det skal være nemt at læse ($\chi^2 = 14,3$; $p = 0,006$). Ved de parvise sammenligninger er der signifikant flere lærere, der anvender *Søren og Mette-bøgerne*, som ønsker, at eleverne skal opleve det som nemt at læse, i forhold til de alle øvrige læsebogsgrupper. Dette er sandsynligvis en del af forklaringen på, at disse lærere venter med at indføre en egentlig læsebog, til eleverne er i stand til at læse de enkelte ord i teksterne (som anført i systemets vejledning).

Svarprocenterne i tabel 28 angiver lærernes prioritering af forskellige målsætninger for læseundervisningen på begyndertrinnet. Men ved siden af disse overordnede spørgsmål blev lærerne også bedt om at beskrive, hvilke læserelaterede aktiviteter der indgik i den daglige danskundervisning (se tabel 29).

| Lærer- oplysninger: "Dagligt ar- bejde med.." | Dansk- bøgerne | Dansk i.. | Helheds- læsning | Søren og Mette | Trip Trap |
|--|-------------------|-----------|---------------------|-------------------|-----------|
| ordbilled- genkendelse | 54% | 54% | 23% | 66% | 53% |
| bogstav/lyd- forbindelser | 86% | 89% | 77% | 85% | 87% |
| ord fra tekst | 61% | 46% | 15% | 77% | 58% |
| ord fra liste | 12% | 8% | 0% | 23% | 9% |
| korlæsning | 48% | 40% | 17% | 46% | 45% |
| læsning i grupper | 14% | 16% | 8% | 23% | 13% |
| højt-læsning i klassen | 36% | 44% | 25% | 46% | 47% |
| oplæsning fra læreren | 25% | 11% | 8% | 33% | 8% |
| begrebs- træning | 23% | 23% | 23% | 50% | 21% |

Tabel 29. Andelen af lærere i de forskellige læsebogssystemer, der arbejder med disse aktiviteter dagligt.

Der var generelt ikke de store forskelle på fordelingen mellem de daglige læse-relaterede aktiviteter blandt lærere med forskellige læsebogssystemer. Kun én forskel mellem lærere med de forskellige læsebogssystemer, nemlig deres

daglige arbejde med ord fra tekst, er statistisk signifikant ($\chi^2 = 11,9$; $p=0,018$). En parvis analyse viser, at lærere med *Helhedslæsning* ikke arbejder med denne aktivitet så ofte, som de øvrige undervisere. I den forbindelse er det måske værd at bemærke, at Helhedslæsningsgruppen heller ikke arbejder med ord fra en liste, og at denne gruppe i det hele taget har en lav %-vis udnyttelse af de forskellige daglige læserelaterede aktiviteter.

Heller ikke aktiviteter, der generelt blev anvendt i mindre omfang, og som derfor blev vurderet som ugentlig aktivitet, viste forskel på lærere i de forskellige læsebogsgrupper. Eksempelvis er der ingen statistisk forskel på, hvor ofte lærere inddrager pc'er i undervisningen ($\chi^2 = 3,4$; $p=0,498$).

| Læreroplysninger | Dansk-bøgerne | Dansk i.. | Helhedslæsning | Søren og Mette | Trip Trap |
|-------------------------------------|---------------|-----------|----------------|----------------|-----------|
| pc inddrages mindst en gang om ugen | 21% | 19% | 8% | 31% | 13% |

Tabel 30. Angivelse af udnyttelse af pc i danskundervisningen

Holdning til systemets indflydelse på elevernes læseindlæring

Der er signifikant forskel på, hvor stor tiltro man har til systemernes betydning for læsning ($\chi^2 = 13,2$; $p=0,010$). Den parvise analyse viser, at lærere med *Søren og Mette-bøgerne* og lærere med *Helhedslæsning* tillægger systemet større betydning for elevernes læseudvikling end lærere med *Danskbøgerne* og *Dansk i..*. Det er sandsynligt, at *Helhedslæsning* og *Søren og Mette* netop er et bevidst valg ud fra et ønske om at fokusere på læseindlæringen.

Andre spørgsmål vedrørende system

Der er forskel på, hvor længe lærerne ønsker at anvende de forskellige systemer ($\chi^2 = 31,9$; $p=0,001$). Kun meget få af deltagerklasserne har på forhånd ønsket kun at anvende det udvalgte system i 1. klasse, men det er karakteristisk, at

lærere med *Dansk i.* ikke har gjort sig klart, hvor længe de ønsker at anvende systemet. Lærere, der anvender *Dansk i.*, anvender i øvrigt evaluering af elevernes bogstavkendskab efter endt bogstav gennemgang i langt mindre omfang end de øvrige lærere ($\chi^2 = 12,4$; $p < 0,001$), og de anvender i langt mindre omfang end de øvrige lærere supplerende materialer ($\chi^2 = 6,1$; $p = 0,014$). Disse resultater kunne samlet tyde på, at lærere, der anvender *Dansk i.*, har tendens til at forlade sig på systemets opbygning og progression, og ikke i så høj grad sætter egne delmål for begynderundervisningen i dansk.

Karakteristika for lærere der anvender et af de 5 mest udbredte systemer

Et er, om der er forskelle på lærere med de fem udvalgte systemer. Noget andet er, om lærere, der vælger et af de populære systemer, er anderledes end lærere, der foretager et mere atypisk valg. Det ser ud til, at lærere, der har erfaring med danskundervisning af ældre dato, har tendens til at anvende et af de gængse systemer ($\chi^2 = 13,3$; $df = 3$; $p = 0,004$). Lærere med et af de fem udvalgte systemer, begrundes oftere læsebogsvælget med, at man har taget en fælles beslutning på skolen ($\chi^2 = 28,1$; $p < 0,001$), og de udarbejder ikke så ofte supplerende materialer ($\chi^2 = 6,3$; $p = 0,012$) som de øvrige lærere. Lærere, der anvender et af de 5 mest udbredte systemer, arbejder oftere med læseindlæring end de øvrige lærere ($\chi^2 = 15,9$; $p = 0,007$), de arbejder ikke så ofte efter en helordsmetode ($\chi^2 = 4,8$; $p = 0,029$) og de opdeler ikke i så høj grad eleverne efter venskaber ved gruppedannelser ($\chi^2 = 4,6$; $p = 0,033$), som de øvrige lærere gør.

Samlet indikerer disse resultater, at de 5 mest udbredte systemer bruges af lærere, der i langt højere grad end de øvrige lærere ønsker at gøre, som man plejer. De lærere, der ikke benytter de meste udbredte systemer, ønsker i større udstrækning at sætte deres individuelle præg på undervisningen, og resultaterne viser, at det ofte kommer til at betyde, at læseindlæringen vægtes lavere i forhold til de øvrige danskdiscipliner.

Sammenfatning

Generelt finder man flere og større individuelle forskelle blandt samtlige lærere i undersøgelsen end gruppeforskelle blandt lærere, der anvender forskellige systemer. Der tegner sig således ikke noget tydeligt billede af, at bestemte lærertyper anvender bestemte læsebogssystemer.

Alligevel er der enkelte forskelle, der træder frem i den indbyrdes sammenligning af lærernes besvarelser. Lærere, der anvender et af de fem mest udbredte læsebogssystemer, ønsker at prioritere læseindlæringen relativt højt i begynderundervisningen, og de vælger ofte at følge et bestemt materiale i henhold til skolens fælles beslutning. Lærere, der ikke følger de mest almindelige dansk-materialer, har derimod tendens til at sammensætte danskundervisningen ud fra forskellige materialer eller ideer, og de prioriterer læseindlæringen relativt mindre end de øvrige danskdiscipliner.

Inden for den gruppe af lærere, der anvender et af de fem udbredte systemer, er der især én lærergruppe, der skiller sig ud. Der er tendens til, at lærere, der anvender *Søren og Mette-bøgerne*, generelt er ældre end de øvrige lærere. Sammen med *Helhedslæsnings* lærere, har lærere, der anvender *Søren og Mette-bøgerne*, en større tiltro til, at læsebogssystemet har indflydelse på elevernes læseudvikling. De har en tidsafgrænset bogstavgennemgang med fokus på bogstav-lydforbindelser, og de lægger vægt på, at eleverne skal kunne læse ordene i de præsenterede tekster. Det skal være nemt at læse.

Sammenhæng mellem læseniveau og lærerbesvarelser

Det er ikke altid nok at vurdere enkelte faktorer isoleret. Selvom det er sådan, at elever, der anvender *Søren og Mette-bøgerne*, generelt kommer hurtigere i gang med deres læseudvikling end de øvrige elever, og selvom det samtidig er sådan, at der ikke er så mange yngre lærere, der anvender *Søren og Mette-bøgerne*, så kan man selvfølgelig ikke automatisk konkludere, at elever kommer langsommere i gang med at læse, hvis de har en ung lærer.

Man bliver nødt til at se på samspillet mellem læseresultater, lærerbesvarelser og læsebogsgruppe, for at afdække, hvilke faktorer der er gode til at beskrive en bestemt lærergruppe, og hvilke faktorer der er gode til at beskrive forskellige læseresultater.

Derfor har vi ikke bare sammenlignet lærerbesvarelserne i de forskellige læsebogsgrupper, men vi har også set på lærerbesvarelserne i forhold til elevernes læseresultater på tværs af læsebogsgrupper. I disse opgørelser er antallet af elever igen den faste enhed i de statistiske analyser.

Lærerens baggrund

Der er ikke i denne undersøgelse fundet signifikante forskelle på elever, der har haft en specialundervisningslærer i dansk, og de øvrige elever ($F(\text{beg } 1)=3,2$; $p=0,074$; $F(\text{slut } 1)=0,6$; $p=0,427$). Derimod har lærerens uddannelsesår generel betydning for elevernes læsefærdighed ($F(\text{beg } 1)=3,7$; $p=0,001$; $F(\text{slut } 1)=3,5$; $p<0,001$), og en efterfølgende analyse, hvor uddannelsesårene er grupperet, afdækker, at elever med lærere uddannet før 1970 læser bedre end elever med lærere, der er uddannet i 1970'erne eller senere. På samme måde har lærerens undervisningserfaring betydning for elevernes læsefærdighed ($F(\text{slut } 1)=10,4$; $p<0,001$). Hos lærere med over 20 års undervisningserfaring læser eleverne enkeltord bedre i 1. klasse end hos lærere med 0-10 års erfaring og lærere med 11-20 års erfaring.

Lærerens alder har signifikant betydning for elevernes enkeltordslæsning. Elever, der blev undervist af lærere under 40 år, læste enkeltord dårligere end de øvrige elever ($F(\text{beg } 1)=5,8$; $p=0,016$; $F(\text{slut } 1)=14,9$; $p<0,001$).

Disse resultater er selvfølgelig indbyrdes afhængige: lærere over 40 år har som hovedregel mere undervisningserfaring end lærere under 40 år. Undersøgelsen peger på, at de ældre lærere opnår bedre læseresultater i begynderundervisningen end de yngre lærere.

Det er almindeligt, at dansklæreren indleder arbejdet med en ny 1. klasse med et kursus i begynderdansk. Det er umuligt at spore en generel effekt af disse begynderkurser på elevernes enkeltordslæsning. Derimod er der en tydelig forskel på elevernes læseniveau, hvis man sammenligner de elever, hvor lærerne har modtaget mindst 40 timers begynderkursus, med de elever, hvor lærerne har modtaget et kortere kursus eller slet ikke har været på kursus. Forskellen gælder i øvrigt for alle testgange fra begyndelsen af 1. klasse til og med slutningen af 3. klasse ($F(\text{beg } 1)=50,8$; $F(\text{slut } 1)=56,0$; $F(\text{beg } 2)=56,1$; $F(\text{slut } 2)=68,2$; $F(\text{beg } 3)=39,2$; $F(\text{slut } 3)=31,0$; alle $p<0,001$). Det ser således ud til, at det kan nytte at uddanne lærere til en bestemt opgave, men at lærerne skal have en grundig undervisning, før der kan måles effekt på elevernes færdigheder.

Klassestørrelse

Der er en meget mere begrænset sammenhæng mellem klassestørrelse og enkeltordslæsning, end man normalt taler om. Ved de to testgange i 1. klasse var der ingen signifikant sammenhæng, og ved de øvrige testgange var der sammenhænge med korrelationskoefficienter under 0,07. Elever i klasser med under 20 elever har faktisk en dårligere enkeltordslæsning end elever i klasser med 20 eller flere elever ved alle testgange på nær testningen i begyndelsen af 2. klasse. Hvis man ser på de absolut største klasser (over 25 elever), har eleverne i de store klasser et lavere gennemsnit end de øvrige elever på enkeltordslæsning ved den allerførste testgang ($F=6,5$; $p=0,011$), mens forskellen ikke

findes ved de øvrige testgange.

Antal dansktimer

Der er kun ganske små sammenhænge mellem antallet af dansktimer og elevernes enkeltordslæsning generelt (alle korrelationskoefficienter er under 0,07).

Der er heller ikke forskel på elevernes enkeltordslæsning, hvis man sammenligner elever med 9 dansktimer eller derunder med de øvrige elever. Derimod er der forskel på elevernes resultater, hvis man sammenligner elever med ganske mange dansktimer over for de øvrige elever. Elever med mindst 10 dansktimer om ugen, læser enkeltord bedre end de øvrige elever ved samtlige testgange.

Bogstav gennemgang og den første læsning

Som tidligere beskrevet var der forskel på de forskellige systemer med hensyn til, hvornår de afslutter bogstav gennemgangen, og bogstav gennemgangens afslutning har betydning for elevernes læseudvikling ($F(\text{beg } 1)=7,7; p=0,006$). Men disse resultater er selvsagt ikke udtryk for, at det er en god idé at forhaste sig. Det er nok snarere et udtryk for, at man bør arbejde intensivt med bogstav gennemgangen i en periode. Elever, der har modtaget bogstav gennemgang hver dag, læser i de to første år signifikant bedre end de øvrige elever ($F(\text{beg } 1)=11,1; p=0,001; F(\text{slut } 1)=20,3; p<0,001; F(\text{beg } 2)=11,4; p=0,001; F(\text{slut } 2)=8,7; p=0,003$). Ved alle testgange på nær den første testgang i begyndelsen af 1. klasse er der korrelation mellem varigheden af bogstav gennemgangen (minutter pr. dag) og elevernes enkeltordslæsning. Eksempelvis læser elever, der har modtaget 30 minutters bogstav træning eller mindre, færre enkeltord korrekt end elever, der har modtaget bogstav træning i længere tid (slutn. af 1.kl: $F=20,8; p<0,001$). Og elever, der har haft bogstav gennemgang i mere end en lektion pr. gang, læser enkeltord bedre end elever, der har modtaget undervisning i kortere tid (slutn. af 1.kl: $F=13,4; p<0,001$). Desuden er der ved alle testgange et signifikant højere læseniveau hos eleverne, hvis bogstav gennemgangen udelukkende var baseret på bogstav-lydforbindelser, end hvis bogstav gennemgangen kombinerede flere metoder eller slet ikke indeholdt bogstav-

lydarbejde ($F(\text{beg } 1)=6,5$; $p=0,011$. $F(\text{slut } 1)=14,3$; $p<0,001$. $F(\text{beg } 2)=12,9$; $p<0,001$. $F(\text{slut } 2)=9,7$; $p=0,002$. $F(\text{beg } 3)=13,5$; $p<0,001$. $F(\text{slut } 3)=16,0$; $p<0,001$).

Som tidligere beskrevet er der stor forskel på, hvornår de enkelte systemer ifølge lærervejledningen bør indføre tekstlæsning. Vi opdelte lærernes besvarelser i 3 grupper: dem der går i gang fra start (august-september), dem der går i gang efter nogle måneder (fra oktober til januar) og dem der går meget sent i gang med læsebogen (februar eller derefter). Med disse grupperinger havde tidspunkt for læsebog signifikant betydning for læseudviklingen ($F(\text{beg } 1)=19,1$; $p<0,001$. $F(\text{slut } 1)=13,3$; $p<0,001$. $F(\text{beg } 2)=14,6$; $p<0,001$. $F(\text{slut } 2)=13,6$; $p<0,001$. $F(\text{beg } 3)=8,4$; $p<0,001$. $F(\text{slut } 3)=3,9$; $p<0,020$). En efterfølgende post hoc analyse viste, at de elever, der fik læsebog fra oktober til januar, var bedre læsere i de første 2 skoleår end dem, der indførte bogen fra start, og de var også bedre end dem, der først fik læsebogen udleveret i løbet af foråret. Og dem, der indførte læsebogen meget sent, havde stadig et dårligere læsegenemsnit i 3. klasse end elever med læsebogsindføring fra oktober til januar. En foreløbig hypotese kunne derfor være, at begyndelsestidspunktet for tekstlæsning i sig selv kunne have betydning, men det kunne også være sådan at begyndelsestidspunktet var udtryk for en egenskab indeholdt i bestemte systemer. Ved en flerfaktoranalyse med enkeltordslæsning som afhængig variabel, system som fixed faktor og begyndelsestidspunkt for læsebog som kovariat gav analysen ingen signifikant betydning af begyndelsestidspunkt. Værdien i starttidspunkt ligger allerede i oplysning om læsebogssystemet, og starttidspunktet er en konsekvens af den læseindlæring, der ligger bag det enkelte system, snarere end en selvstændig (uafhængig) parameter på tværs af systemerne.

Lærereens vurdering

Det ser ud som om, at lærerne har en god fornemmelse af niveauet i klassen. Lærerne blev bedt om at angive, om klassens niveau var under middel, middel

eller over middel. Ved alle testgange var der sammenhæng mellem lærernes vurdering og elevernes score (F(beg 1)=48,2; F(slut 1)=42,2); F(beg 2)=51,5; F(slut 2)=34,9; F(beg 3)=23,4; F(slut 3)=22,7; alle $p < 0,001$). Elever fra klasser, der blev vurderet som under middel, læste generelt enkeltord dårligere end elever fra klasser, der blev vurderet som middel. Og elever fra “middelklasserne” læste igen enkeltord dårligere end elever fra klasser, der blev vurderet til at være over middel.

Lærernes holdning til systemets betydning

I denne undersøgelse er lærerne ikke udvalgt tilfældigt. De er udvalgt, netop fordi de underviser med bestemte systemer. Alligevel er det tydeligt, at mange lærere har valgt det pågældende system, fordi det var, hvad skolen kunne tilbyde. På den baggrund er det interessant, at man finder en forskel på elevernes enkeltordslæsning, hvis man sammenligner resultaterne fra de lærere, der er helt enige i, at læsebogssystemet har betydning for den læseudviklingen, med de lærere, der ikke er helt så sikre på læsebogens betydning (F(beg 1)=50,8; F(slut 1)=56,0; F(beg 2)=56,1; F(slut 2)=68,2; F(beg 3)=39,2; F(slut 3)=31,0); alle $p < 0,001$).

Samme resultat viser sig i øvrigt ved stavning ved alle testgange. Tro på effekt af det system, man arbejder ud fra, giver tilsyneladende bedre staveresultater end en mere neutral eller manglende forventning til, at systemet skulle gøre en forskel.

Sammenhæng mellem lærervariable og andelen af dårlige læsere

Vi har i de tidligere analyser set, at andelen af dårlige læsere og/eller det generelle niveau for enkeltordslæsning i 1. klasse hænger sammen med, hvordan eleverne klarer forskellige læse- og staveopgaver i 3. klasse. Hypotesen er, at karakteristika ved begynderundervisningen i dansk kan forklare variationen i læsefærdighed i første klasse og dermed også kan bidrage til forklaringen af den

store variation på danske elevers læseniveau i 3. klasse. Derfor tager denne sammenligning udgangspunkt i, hvilke lærerrelaterede faktorer der hænger sammen med andelen af dårlige læsere i slutningen af 1. klasse.

Lærerens baggrund

Lærerens uddannelsesår, alder, køn og undervisningserfaring har ikke signifikant betydning for andelen af svage læsere på begyndertrinnet. Heller ikke oplysninger om dansk som linjefag, erfaring med specialundervisning eller kursus om læseindlæring i forbindelse med den undersøgte klasse havde signifikant betydning. Kun når man ser på de lærere, der havde modtaget mindst 40 timers kursus i begynderlæsning over for de øvrige læsere, er der en forskel i andelen af svage læsere. Denne forskel holder sig vel at mærke fra begyndelsen af 1. klasse til slutningen af 3. klasse (χ^2 (beg 1)=14,3; χ^2 (slut 1)=17,4; χ^2 (beg 2)=15,8; χ^2 (slut 2)=12,4;

χ^2 (beg 3)=18,4; alle $p < 0,001$; χ^2 (slut 3)=6,8, $p = 0,009$). Det ser altså ud til, at begynderkurset skal have en vis længde, før lærerens nye viden afspejler sig i en mindsket andel af dårlige læsere.

Klassestørrelse

Der er ingen simpel sammenhæng mellem andelen af dårlige læsere og antallet af elever i klassen. Hvis man ser på klasser med maksimalt 20 elever over for de større klasser, er der ingen forskel i andelen af dårlige læsere i 1. klasse, og i 2. og 3. klasse er der signifikant flere dårlige læsere i de små klasser end i de store klasser (χ^2 (beg 2)=8,2; $p = 0,004$; χ^2 (slut 2)=10,7; $p = 0,001$; χ^2 (beg 3)=13,6; $p < 0,001$; χ^2 (slut 3)=10,2; $p = 0,001$). Hvis man ser på de klasser, der er meget store (25 elever og derover), er der flere dårlige læsere ved første testgang (χ^2 (beg 1)=6,0; $p = 0,014$), men senere er der ikke flere dårlige læsere i de meget store klasser end i de mindre klasser. Resultatet vedrørende andelen af dårlige læsere er det samme som i analysen af den generelle læsefærdighed, og det indikerer, at det kræver ekstra tid og resurser at starte en stor klasse op, men at der i øvrigt ikke er sammenhæng mellem læsefærdighed og klassekvotient.

Antal dansktimer

Der er ikke generel forskel på antallet af dansktimer blandt elever med dårlig enkeltordsafkodning og de øvrige elever. Der er heller ikke forskel på andelen af elever med ringe enkeltordslæsning, hvis man sammenligner elever med 8 dansktimer eller derunder med de øvrige elever. Derimod er der forskel på andelen af dårlige enkeltordsafkodere, hvis man sammenligner elever med ganske mange dansktimer over for de øvrige elever. Blandt elever med mindst 10 dansktimer om ugen er andelen af dårlige enkeltordsafkodere signifikant mindre ved begge testgange i første klasse (χ^2 (beg 1)=11,1; $p=0,001$; χ^2 (slut 1)=9,7; $p=0,002$) og i tredje klasse (χ^2 (beg 3)=5,7; $p=0,017$; χ^2 (slut 3)=4,1; $p=0,043$). I 2. klasse er der også færre dårlige enkeltordsafkodere i gruppen af elever med mange dansktimer, men forskellen er for lille til at være statistisk signifikant. Det ser således ud til, at der skal ganske mange dansktimer til, hvis mængden af dansktimer skal have betydning for andelen af dårlige læsere i klassen.

Bogstavgennemgang og den første læsning

Der er forskel på, hvor tit der arbejdes med bogstavgennemgang. Hvis man opdeler eleverne i en gruppe med daglig bogstavgennemgang og en gruppe med sjældnere bogstavgennemgang, er der størst andel af dårlige læsere blandt den gruppe, der ikke har en daglig bogstavtræning (χ^2 (beg 1)=10,1; $p=0,001$; χ^2 (slut 1)=21,9; $p<0,001$). Derimod ser andelen af dårlige enkeltordslæsere ikke ud til at være påvirket af, om der udelukkende arbejdes med bogstav-lydforbindelser i bogstavgennemgangen. Dette kan skyldes, at langt hovedparten af lærerne angiver at arbejde med bogstav-lyd forbindelser, og at man derfor først kan vurdere effekten af bogstavgennemgangen, når man vurderer, hvor ofte de arbejder med bogstav-lydforbindelser.

Tidspunktet for, hvornår læsebogen indføres, har ligeledes betydning for andelen af dårlige læsere. Ved en foreløbig 2x3 analyse (dårlige læsere/normal-læsere; læsebogsstart omkring skolestart/læsebogsstart mellem oktober og

januar/læsebogsstart efter januar) var der signifikant forskel på andelen af dårlige læsere ($\chi^2(\text{beg 1})=18,2$; $df=2$; $p<0,001$; $\chi^2(\text{slut 1})=14,8$; $df=2$; $p=0,001$).

En

parvis analyse viste efterfølgende, at der ved begge testgange var signifikant flere dårlige læsere blandt den gruppe elever, der havde læst i læsebogen fra start i forhold til den gruppe, der først havde indført læsebogen fra oktober til januar, og at der i begyndelsen af 1. klasse var forskel på andelen af dårlige læsere blandt elever, der fik læsebog fra oktober til januar og de elever, der først fik læsebogen langt senere. En logistisk regressionsanalyse med andelen af dårlige læsere som afhængig variabel og med system og begyndelsestidspunkt som kovariater i nævnte rækkefølge viste, at begyndelsestidspunktet ikke kunne forklare nogen selvstændig variation, når der var taget hensyn til læsebogssystem. Derimod forklarede valg af læsebog stadig noget af variationen, selvom oplysninger om begyndelsestidspunkt var lagt ind. Det indikerer, at starttidspunkt for læsetekst

er en egenskab ved bestemte læsebogssystemer. Det er en konsekvens af at have valgt et bestemt system og ikke en uafhængig egenskab ved bestemte materialer.

Lærereens vurdering af elevernes færdigheder

Der er en generel tendens til, at lærereens vurdering af klassen, hænger sammen med andelen af dårlige læsere. Blandt elever, hvor klassen er vurderet som *over gennemsnittet*, er der generelt færre dårlige læsere end blandt de øvrige elever ($\chi^2(\text{beg 1})=12,2$; $p<0,001$; $\chi^2(\text{beg 2})=7,2$; $p=0,007$; $\chi^2(\text{slut 2})=7,6$; $p=0,006$; $\chi^2(\text{beg 3})=4,4$; $p=0,036$), og blandt elever fra klasser med meget stor spredning er der generelt flere dårlige læsere end blandt de øvrige elever ($\chi^2(\text{beg 1})=5,8$; $p=0,016$; $\chi^2(\text{slut 1})=13,8$; $p<0,001$; $\chi^2(\text{slut 2})=6,7$; $p=0,010$; $\chi^2(\text{beg 3})=8,8$; $p=0,003$; $\chi^2(\text{slut 3})=5,8$; $p=0,016$).

Også en mere direkte testning af elevernes færdigheder, ser ud til at have en sammenhæng med andelen af dårlige læsere. Ved alle testgange fra slutningen

af 1. klasse (hvor spørgsmålet blev stillet) er der blandt elever, der bliver læsetestet på skolen, færre dårlige læsere end blandt de øvrige elever (χ^2 (slut 1)=19,3; $p<0,001$; χ^2 (beg 2)=13,5; $p<0,001$; χ^2 (slut 2)=14,6; $p<0,001$; χ^2 (beg 3)=11,8; $p=0,001$); χ^2 (slut 3)=4,6; $p=0,031$).

Sammenfatning

Undervisningsmaterialet spiller en væsentlig rolle for elevernes læseudvikling, men også andre ting har indflydelse på elevernes læseudvikling. Elever med erfarne lærere og elever med lærere, der prioriterer bogstavgennemgangen højt, kommer bedst fra læsestart. Ligeledes tyder resultaterne på, at længerevarende efteruddannelseskurser og en stort antal ugentlige dansktimer har effekt på elevernes læseniveau og antallet af dårlige læsere på begyndertrinnet.

Sammenhæng mellem elevfærdigheder, sproglige forudsætninger, lærernes baggrundsfaktorer og system

Vi ønskede at se, hvilke faktorer der havde særlig stor indflydelse på andelen af dårlige læsere i 1. klasse, når alle tilgængelige oplysninger om elever, lærere, undervisning og materialer blev taget i betragtning. Vi har foretaget disse analyser for læseresultaterne i begyndelsen og i slutningen af 1. klasse samt for staveresultaterne i slutningen af 1. klasse.

Først blev de sproglige forudsætningsvariable vurderet som forklaringsmodel for andelen af dårlige læsere (med logistiske regressionsanalyser). Både i begyndelsen og i slutningen af 1. klasse faldt bogstavkendskab og lytteforståelse ud som de stærkeste prædiktorer (dem der bedst kunne forklare, om en elev efterfølgende blev kategoriseret som god eller dårlig læser/staver). Hvis man først lader bogstavkendskab og lytteforståelse forklare fordelingen af gode og dårlige læsere, er der stadig signifikant forskel på andelen af dårlige læsere med forskellige systemer. Systemvalget bidrager således med en information om

fordelingen af gode og dårlige læsere, der ikke bare kan forklares ud fra elevernes sproglige forudsætninger.

I begyndelsen af første klasse er der ved en nærmere analyse af enkeltsystemernes effekt signifikant færre med læsevanskeligheder blandt *Søren og Mette-læserne* og signifikant flere dårlige læsere blandt *Helhedslæsnings eleverne*. I slutningen af 1. klasse var der kun den ene forskel, at der blandt *Søren og Mette-læserne* var signifikant færre dårlige læsere.

Hvis man for en sikkerheds skyld inddrager elevernes fonologiske opmærksomhedsniveau, eller hvis man yderligere tilføjer oplysninger om elevens køn og modersmål, får man stadig samme resultat.

Som det fremgår af ovenstående, kan elevernes forudsætninger inden læsestart ikke forklare, at *Søren og Mette-læserne* kom bedre fra start. Derfor må vi nu vende os mod lærerfaktorer eller undervisningsrelaterede forskelle.

| | Forskel mellem lærerbesvarelser med de 5 systemer | Betydning for elevernes læseudvikling i 1. klasse | Betydning for andelen af dårlige læsere i 1. klasse |
|--|---|---|---|
| Hvornår afsluttes bogstavgennemgangen | + | + | |
| Enig i at det skal være nemt at læse | + | + | |
| Klarhed over hvor længe systemet skal anvendes | + | + | + |
| System har betydning for læseudvikling | + | + | + |
| Dagligt arbejde med enkelt-ord fra tekst | + | + | |
| Alder (over 40 år) | (+) | + | + |
| Kursus i begynderdansk på over 40 timer | | + | + |
| Mindst 10 dansktimer | | + | + |
| Lærerens uddannelsesår | | + | |
| Lærerens undervisningserfaring | | + | + |
| Varighed af bogstavgennemgang | | + | + |
| Bogstavindlæring kun med bogstav-lydarbejde | | + | |
| Daglig bogstavgennemgang | | + | + |
| Screening af læsefærdighed | | + | + |

(+) marginal betydning + signifikant betydning

Tabel 31. Undervisningsrelaterede spørgsmål med betydning for elevernes læseudvikling. De skraverede felter angiver de områder, hvor lærere med forskellige systemer adskiller sig systematisk fra hinanden, mens de ikke-skraverede felter angiver de undervisningsrelaterede parametre, der har indflydelse på elevernes læseniveau.

Som beskrevet tidligere var der kun ganske få systematiske forskelle på lærerne i de forskellige grupper. Der var dog signifikant forskel på lærernes besvarelser i fastsættelse af bogstavgennemgangens afslutning, i ønsket om at læseindlæringen skulle være nem, i klarhed over systemets anvendelsesperiode og i troen på læsebogens indflydelse på elevernes læseindlæring. Desuden var der forskel på, hvor ofte lærere med de forskellige systemer arbejdede med ord fra en tekst hver dag, og endelig var der tendens til at lærerens alder (og dermed erfaring) var en smule forskellig i de 5 læsebogsgupper (se tabel 31). Hvis det relativt lave antal svage læsere i gruppen af elever, der har anvendt *Søren og Mette*-bøgerne, skal forklares på baggrund af forskelle i lærerfaktorer, må det være rimeligt at tage fat i de lærerfaktorer, der bedst adskiller lærere med de forskellige læsebogssystemer, og vi lagde således de 6 ovenstående oplysninger ind i den logistiske regressionsanalyse, efter at vi havde taget højde for oplysninger om elevernes bogstavkendskab, lytteforståelse og fonologiske opmærksomhed.

Hvis man skal forsøge at forklare *Søren og Mette*-læsernes bedre skolestart blandt de undervisningsrelaterede parametre, må man søge forklaringen i eventuelle systematiske forskelle blandt de 5 læsebogsgupper. De variable, der viste forskelle mellem systemerne, blev lagt ind i den logistiske regressionsanalyse, efter at der allerede var taget højde for forskelle i elevernes sproglige forudsætninger, for at afdække, om de isoleret kunne bidrage til yderligere forklaring af, om en elev senere tilhørte gruppen af dårlige læsere eller gruppen af normallæsere. Når elevernes sproglige forudsætninger allerede var taget i betragtning, kunne lærerens alder (over eller under 40 år) stadig bidrage med signifikant forklaring af, om eleven senere kom til at tilhøre gruppen af dårlige læsere eller ej. På samme måde kunne oplysningen om, hvorvidt læreren troede på, at systemet havde betydning for læseudviklingen, bidrage til forklaringen af fordelingen af dårlige læsere. Endelig kunne oplysningen om, hvorvidt læreren havde gjort sig klart, hvor længe systemet skulle anvendes, forklare noget af variationen.

Derimod var det ligegyldigt, om lærerne mente, det skulle være nemt at læse, det betød ingenting, hvornår læsebogen blev indført eller hvornår bogstavgen-

nemgangen blev afsluttet, og det kunne heller ikke bidrage til yderligere forklaring, hvorvidt der blev arbejdet med enkeltord fra en tekst hver dag, når først der var taget højde for elevernes sproglige forudsætninger.

Alder, tro på systemet og det at have et klart mål for, hvor længe systemet skal anvendes, var de stærkeste undervisningsrelaterede prædiktorer og de eneste signifikante bidragydere, der samtidig havde en særlig fordeling blandt lærersvar med de forskellige systemer. Disse variable blev inddraget i den logistiske regressionsanalyse for andelen af dårlige læsere i begyndelsen af 1. klasse.

Når der var taget hensyn til elevernes sproglige forudsætninger, og når man lagde disse tre oplysninger ind på samme tid, bidrog de samlet signifikant til forklaringen af elevernes læseniveau (dårlig eller god læser) ($\chi^2=101,4$ (model), $df=6$, $p<0,001$; $\chi^2=17,6$ (block, step) $df=3$, $p=0,005$). En mere detaljeret analyse viste, at alle tre variable bidrog signifikant til forklaringen (klarhed over systemets anvendelse: Wald=6,4; $p=0,0109$; $R=-0,0720$; tro på systemets betydning for læseudvikling: Wald=4,1858; $p=0,0408$; $R=0,0502$; alder (over 40): Wald=6,1017; $p=0,0135$; $R=0,0688$).

Selv når man tager højde for elevernes sproglige forudsætninger, spiller det en negativ rolle, hvis man ikke er klar over, hvor længe man vil benytte det pågældende system, og det spiller en positiv rolle, hvis man mener, at systemvalget har betydning for elevernes læseudvikling ligesom det har positiv indflydelse på andelen af dårlige læsere, at læreren er over 40 år.

Når der er taget højde for elevernes sproglige forudsætninger og der samtidig tages hensyn til de 3 ovenfor nævnte lærersvariable, bidrager systemvalg stadig til forklaring af fordelingen mellem dårlige og gode læsere ($\chi^2=129,89$ (model), $df=10$, $p<0,001$; $\chi^2=28,4$ (block, step), $df=4$, $p<0,001$).

I slutningen af 1. klasse bidrog fonologisk opmærksomhed ikke længere signifikant til afgrænsningen af dårlige læsere over for normallæsere ved de sproglige forudsætninger, og hvorvidt man var klar over, hvor længe systemet

skulle anvendes, bidrog ikke længere signifikant ved de lærerafhængige variable.

I den enkeltvise analyse bidrog disse parametre imidlertid selvstændigt til forklaringen af elevernes gruppetilhørsforhold, og derfor lod vi de nævnte variable indgå i den endelige analyse for at lade de mulige variable bidrage med så meget, de kunne. Også ved denne analyse bidrog systemvariablen stadig til forklaringen, efter der var taget højde for dels elevvariable og dels lærervariable.

Da vi i litteraturen kunne se, at bogstav-lydarbejdet skulle have en unik betydning, valgte vi at indsætte oplysninger om bogstav-lydarbejde ind efter de øvrige lærerafhængige variable. Kun i begyndelsen af første klasse bidrog oplysningen om bogstav-lydarbejde til yderligere forklaring, men i begge tilfælde valgte vi at lade oplysningen indgå for at se, om der stadig var forklaringsværdi tilbage til system. Og det var der.

Med de foreliggende forhold er det således umuligt at komme udenom, at systemvalg spiller en selvstændig rolle i forbindelse med begynderundervisning i læsning.

Ser det ud på samme måde i stavning? Nej, ikke helt. Blandt de sproglige variable bidrager både bogstavkendskab, fonologisk opmærksomhed og lytteforståelse, når man tager alle tre variable ind på samme tid, men blandt de lærerafhængige variable bidrager kun tro på systemet og lærerens alder. Når disse variable er lagt ind, bidrager system ikke yderligere til forklaringen af forskelle i stavefærdighed, men hvis man i stedet for system inddrager spørgsmålet om, hvorvidt de arbejder med bogstav-lydforbindelser eller ej, så bidrager arbejdet med bogstav-lydforbindelse signifikant til forklaring af fordelingen mellem dårlige stavere og normalstavere. Det betyder, at grundigt arbejde med forbindelsen mellem bogstav og lyd spiller en selvstændig rolle i forbindelse med elevernes staveudvikling, selv når man har taget hensyn til elevernes sproglige forudsætninger.

Vores resultater og analyser tyder således på, at læsebogssystemet har størst

betydning i forbindelse med læseindlæringen, hvorimod det i stavning er af selvstændig betydning, om man arbejder med forbindelsen mellem bogstav og lyd.

Sammenfatning

Elevernes sproglige forudsætninger er meget væsentlige for, hvordan eleverne kommer i gang med den første læseudvikling. Men derudover spiller læreren og den undervisning, læreren præsenterer eleverne for, også en rolle for forskellene i elevernes læseudvikling. Det er vigtigt, at læreren går ind for det materiale, han/hun anvender. Også i andre undersøgelser har man fundet, at lærerens engagement og tro på indlæringsmateriale har en betydning for elevernes udbytte (Chall, 1967; Adams, 1990). Når vi finder det samme resultat, tyder det på, at både undervisningsmaterialets kvalitet og præsentationen af det pågældende materiale har vital betydning for elevernes udbytte.

Desuden peger vores resultater på, at lærerens alder har betydning for elevernes læseudvikling (lærere over 40 år havde de bedste resultater), men det er umuligt ud fra vores data at vurdere, om alderen i sig selv skaber større respekt og dermed lydhørhed for lærerens undervisning, om bestemte årgange på seminarierne har fået særlig god undervisning i begynderlæsning, om ældre lærere har tendens til at gå mere direkte til læseundervisningen, om det at have erfaring fra tidligere undervisning i dansk i sig selv gør undervisningen bedre i dansk, eller om sammenhængen mellem lærerens alder og elevernes læseniveau skal forklares ud fra helt andre sammenhænge.

Endelig ser det ud som om, at en god planlægning af begynderundervisningen kan være en fordel. Hvis man ikke på forhånd har gjort sig klart, hvor længe et bestemt system skal anvendes, så er man måske mere tilbøjelig til at have løse ender i andre aspekter af undervisningsplanlægningen også. Man venter og ser tiden an.

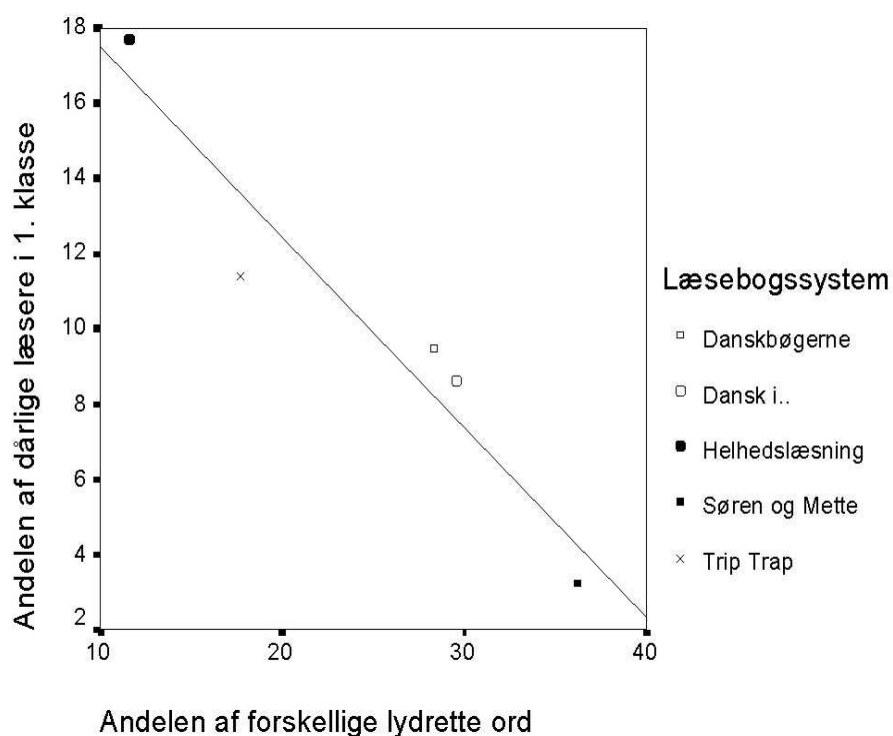
Men ud over elev- og underviserrelaterede oplysninger viser vores analyser, at valg af læsebogssystem spiller en særskilt rolle for fordelingen mellem gode

og dårlige læsere, der ikke kan forklares ud fra de lærerne, der anvender systemerne.

I modsætning til læsning, ser fordelingen mellem gode og dårlige stavere ud til at være særlig afhængig af lærerens entydige arbejde med bogstav-lydforbindelser snarere end af læsebogsvalget.

Hvordan skal den første læsebog se ud?

Det kan måske virke overraskende, at analyserne ikke udelukkende peger på en betydning af, om *læreren* arbejder med bogstav-lydforbindelser i den første læseundervisning. I denne undersøgelse viser resultaterne, at et entydigt arbejde med bogstav-lydforbindelser har betydning for elevernes generelle læseudvikling, mens andelen af dårlige læsere ikke blev påvirket af et entydigt arbejde med forbindelsen mellem bogstav og lyd. Forklaringen kan være, at det er særlig betydningsfuldt, om *læsebogen* bygger på et grundigt arbejde med bogstav-lyd-forbindelser. Juel og Roper/Schneider anfører, at en grundig gennemgang af bogstav-lydforbindelser kun har indflydelse på den første læsning, hvis de første læsetekster er baseret på en entydigt forhold mellem bogstav og lyd. Derfor må det nu igen være tid til at vende blikket mod læsebogsteksterne og vurdere de sproglige forskelle blandt systemerne. Er det sådan, at de systemer, der i særlig høj grad hjælper eleverne i gang med den første læseindlæring, bygger mere entydigt på bogstav-lydforbindelser end de øvrige systemer?



Figur 13. Sammenhæng mellem andelen af lydrette ord i begynderteksten og andelen af dårlige læsere

Ja, det ser sådan ud, men det skal understreges, at de efterfølgende analyser kun opfattes som illustrative på grund af det lille antal systemer i undersøgelsen.

Der er forskelle på, hvor mange lydrette ord, der findes i læseteksterne, og hvis man rangordner de 5 læsebogssystemer efter antallet af lydrette ord blandt de første 1000 ord i teksten, så finder man en signifikant korrelation mellem andelen af dårlige læsere i de 5 læsebogssystemer i begyndelsen af 1. klasse og antallet af forskellige lydrette ord i systemernes begyndertekster (Pearsons korrelationskoefficient 0,955; $n=5$; $p=0,011$) (se figur 13). På samme måde, er der signifikant korrelation mellem tekstmængde til 1. klasse og den generelle læsefærdighed (Pearsons korrelationskoefficient 0,932; $n=5$; $p=0,021$) samt andelen af dårlige læsere i de 5 læsebogssystemer i 1. klasse (Pearsons korrelationskoefficient 0,913; $n=5$; $p=0,031$).

Disse to parametre er særlig interessante, fordi de begge adskiller *Søren og Mette-bøgerne* fra *Danskbøgerne* i modsætningen til de øvrige sproglige

analyser, der viste store ligheder mellem disse to materialer (se bilag). *Danskbøgerne* bliver af mange opfattet som det nyeste læsebogssystem i *Ole Bole-traditionen*, og bliver derved sammenlignet med *Søren og Mette-bøgerne*. Vores sproglige analyser peger på, at det er de små, hyppige ord samt de mange gentagelser af hvert ord, der umiddelbart får de to materialer til at ligne hinanden. I praksis klarer eleverne med *Søren og Mette-læserne* sig imidlertid langt bedre end elever, der har anvendt *Danskbøgerne*. Denne forskel kan forklares ved, at der er *flere lydrette ord* og en langt *større tekstmængde* i *Søren og Mette-bøgerne* end i *Danskbøgerne*. De sproglige parametre kan ikke bare bruges til at beskrive *Søren og Mette-bøgerne*. De kan som sagt også bruges til at sandsynliggøre, hvorfor elever med *Danskbøgerne* adskiller sig fra elever med *Søren og Mette*. Og sidst men ikke mindst kan de sproglige parametre forklare, hvorfor elever med *Helhedslæsning* kommer så skidt fra læsestart. *Helhedslæsning* indeholder kun meget få lydrette ord og kun en ganske lille tekstmængde til 1. klasse. Desuden er ordene i teksterne relativt lange og bliver kun i ringe omfang gentaget i den første tekstmængde. Det er sandsynligt, at en sproglig tekstudformning som denne vanskeliggør den første læseindlæring.

Læselyst

Der er ingen tvivl om, at elever, der har anvendt *Søren og Mette-bøgerne*, kommer mere sikkert fra læsestart end de øvrige børn. På den anden side, vil mange have den indvending, at *Søren og Mette-bøgerne* ikke kan motivere nutidens unge til at arbejde med ord og bogstaver. De mister læselysten, hvis de bliver præsenteret for et utidssvarende materiale, og de glemmer formålet med læsning, hvis de skal starte med elementet (bogstavet), inden de skal læse tekster. Det er selvsagt en speget affære, hvis man godt nok lærer eleverne at læse med et bestemt system, men eleverne samtidig mister lysten til at læse. Derfor er det vigtigt at sammenholde elevernes læseresultater med besvarelsene af forskellige spørgsmål relateret til skole og læseundervisning.

| | 1. klasse | 2. klasse | 3. klasse |
|---|-----------|-----------|-----------|
| at gå i skole | 92,0% | 93,4% | 93,4% |
| at få læst en historie | 93,4% | 93,7% | 94,4% |
| at lære at læse | 87,4% | 90,9% | 90,8% |
| at øve sig i at læse derhjemme | 79,9% | 81,8% | 83,5% |
| at få en gave og opdage, at det er en bog | 89,7% | 91,5% | 90,0% |
| at gå på biblioteket for at låne bøger | 93,0% | 94,7% | 95,6% |
| at lære at stave | | 85,3% | 85,5% |
| at skrive små historier | | 86,8% | 88,0% |

Tabel 32. Procentvis angivelse af glade elever (både meget glade og delvis glade)

Lad os slå det fast med det samme. Børn elsker at gå i skole og at deltage i skolerelaterede aktiviteter i hvert fald i de første tre skoleår. På alle spørgsmål ved alle testgange svarer mindst 80% af alle elever, at de er glade eller meget glade for den pågældende skolerelaterede aktivitet (fx *Hvordan er det at lære at læse?*). Og generelt ser det ikke ud til, at elevernes lyst til skolerelaterede aktiviteter ændres i løbet af de første tre skoleår. Generelt er det altså ikke et problem at motivere elever på begyndertrinnet til at deltage i skolerelaterede aktiviteter. Alligevel er der børn, der ikke er helt så glade for skolen som de øvrige børn, og det kan være interessant at se, hvad der kendetegner disse børn.

Forskelle på elevernes vurdering af læserelaterede aktiviteter i de 5 læsebogsgrupper

Man kunne eksempelvis forestille sig, at den første læseundervisning havde stor betydning for elevernes holdning til skolen og hvad dertil hører. I så fald er det nærliggende at undersøge, om der er forskel på andelen af glade børn i de forskellige læsebogsgrupper. De statistiske analyser er gennemført med chi i anden på 2x2 matricer (andel af glade/sure elever, andel af elever med et bestemt system/øvrige elever). På den måde har vi undersøgt, om elever med et

bestemt system besvarer de læserelaterede spørgsmål anderledes end de øvrige elever i undersøgelsen.

Der viste sig ingen systematiske forskelle på elevernes lyst til skole- og læserelaterede emner i de forskellige læsebogsgrupper. Som det fremgår af tabel 33 er der enkelte forskelle på elevernes besvarelser i de 5 læsebogsgrupper, men det ser ikke ud til, at man kan pege på bestemte systemer, der generelt gør eleverne mere interesserede over for skolerelaterede emner. På den anden side er der heller ikke belæg for at antage at bestemte systemer ødelægger elevernes naturlige glæde ved skolerelaterede aktiviteter.

| “Hvordan er det...”. | Dansk- bøgerne | Dansk i.. | Helheds- læsning | Søren og Mette | Trip trap Træsko |
|---|-------------------|--------------|---------------------|----------------------|------------------------|
| - at gå i skole (1. kl.) | | + | | | |
| - at få læst en historie (1. kl.) | | | | | |
| - at lære at læse (1. kl.) | | | | | |
| - at lave lektier (1. kl.) | | | | | |
| - at få en boggave (1. kl.) | | | | | |
| - at låne bøger på biblioteket (1. kl.) | | | | | |
| - at gå i skole (2. kl.) | | | | | |
| - at få læst en historie (2. kl.) | | | - | | + |
| - at lære at læse (2. kl.) | - | | | | + |
| - at lave lektier (2. kl.) | | | - | | |
| - at få en boggave (2. kl.) | | | | | |
| - at låne bøger på biblioteket (2. kl.) | | + | | | |
| - at lære at stave (2. kl.) | | + | | | |
| - at skrive små historier (2.kl.) | | | | | |
| - at gå i skole (3. kl.) | | | | | + |
| - at få læst en historie (3. kl.) | | | | | |
| - at lære at læse (3. kl.) | | | | | + |
| - at lave lektier (3. kl.) | - | | - | | |
| - at få en boggave (3. kl.) | | + | | | |
| - at låne bøger på biblioteket (3. kl.) | - | | | | |
| - at lære at stave (3. kl.) | - | | | | + |
| - at skrive små historier (3. kl.) | | + | | | |

+ mere positiv - mere negativ

(p<0,05)

Tablet 33. Elevernes holdning til skolerelaterede aktiviteter med forskellige systemer

Derimod ser det ud til, at det påvirker eleverne i negativ retning, hvis de ikke er så gode til at læse (se tabel 34).

| “Hvordan er det..” | 1. klasse | 2. klasse | 3. klasse |
|---|-----------|-----------|-----------|
| - at gå i skole (1. kl.) | - | | |
| - at få læst en historie (1. kl.) | - | | |
| - at lære at læse (1. kl.) | - | | |
| - at lave lektier (1. kl.) | | | |
| - at få en boggave (1. kl.) | | | |
| - at låne bøger på biblioteket (1. kl.) | | | |
| - at gå i skole (2. kl.) | | - | |
| - at få læst en historie (2. kl.) | | | |
| - at lære at læse (2. kl.) | - | - | |
| - at lave lektier (2. kl.) | | - | |
| - at få en boggave (2. kl.) | | | |
| - at låne bøger på biblioteket (2. kl.) | | | |
| - at lære at stave (2. kl.) | | | |
| - at skrive små historier (2.kl.) | - | - | |
| - at gå i skole (3. kl.) | | - | - |
| - at få læst en historie (3. kl.) | | | |
| - at lære at læse (3. kl.) | | - | - |
| - at lave lektier (3. kl.) | | | |
| - at få en boggave (3. kl.) | | - | - |
| - at låne bøger på biblioteket (3. kl.) | | | - |
| - at lære at stave (3. kl.) | - | | |
| - at skrive små historier (3. kl.) | | - | - |

+ mere positiv - mere negativ

(p<0,05)

Tabel 34. Holdning til skolerelaterede aktiviteter blandt de dårligste enkeltordslæsere

Man kan lidt firkantet sige, at den bedste måde at få elever til at kunne lide at læse og at gå i skole er ved at lære dem at læse. Det er derfor altid et tveægget sværd, når man taler om motivation, selvtillid og læsning. Selvfølgelig er det vigtigt, at eleverne er motiverede for at læse, og selvfølgelig skal eleverne tro på sig selv, men resultaterne peger på, at elevemes manglende lyst til at læse og deres (realistiske) vurdering af egne mangler bedst kan ændres ved at gøre dem bedre til at læse.

Forskelle på drenge og pigers vurdering af skolerelaterede aktiviteter

Der har i den pædagogiske debat været meget fokus på drengenes manglende spillerum i folkeskolen. Drengenes værdier værdsættes ikke på samme måde som pigernes værdier, forlyder det, og derfor kan man se langt flere drenge end piger vende skolen ryggen. Der er noget i denne undersøgelse, der kunne tyde på, at fornemmelsen er rigtig, når man ser på elevernes reaktion.

| Drengenes holdning til.. | 1. klasse | 2. klasse | 3. klasse |
|---------------------------------|------------------|------------------|------------------|
| at gå i skole | - | - | - |
| at få læst en historie | - | - | - |
| at lære at læse | - | - | - |
| at lave lektier | - | - | - |
| at få en boggave | - | - | - |
| at låne bøger på biblioteket | | | |
| at lære at stave | | - | - |
| at skrive små historier | | - | - |
| Ordlæs | - | - | - |
| Orddiktat | - | - | - |
| Lis skriver ord | - | - | - |
| OS400 | | - | |

+ mere positiv - mere negativ

($p < 0,05$)

Tablet 35. Holdning til skolerelaterede aktiviteter blandt drenge

Der er signifikant flere drenge end piger, der ikke er glade for skolerelaterede aktiviteter, og de kan heller ikke lide at lave helt konkrete læse- og staveopgaver, i så høj grad som pigerne kan. Det eneste, der er lige så mange drenge som piger, der kan lide, er at gå på biblioteket for at låne en bog, og et forsigtigt gæt er, at drengene i deres besvarelse af dette spørgsmål har vægtet *at gå på biblioteket* højere end *for at låne en bog* i udsagnet, og altså har tænkt på den samlede oplevelse af at gå på biblioteket. Hvis man imidlertid vurderer drenge og pigers læsning over for hinanden, ser man, at andelen af dårlige læsere er signifikant større blandt drenge end blandt piger. Der er ikke en eneste prøve i testsamlingen, som drengene klarer bedre end pigerne, og kun ved fonologisk opmærksomhed i børnehaveklassen og nonverbal opgaveløsning (*Chips*) i begyndelsen af 2. klasse, er der lige mange drenge og piger blandt de dårligste 10%.

| Testtidspunkt | bh.kl. | beg. 1. kl. | slutn. 1. kl. | beg. 2. kl. | slutn. 2. kl. | beg. 3. kl. | slutn. 3. kl. |
|-----------------------|--------|----------------|------------------|----------------|------------------|----------------|------------------|
| fonogisk opmærksomhed | i.f. | - | | | | | |
| bogstavprøve | - | - | | | | | |
| lytteprøve (L20) | - | | | | | | |
| Ordlæs | | - | - | - | - | - | - |
| Orddiktat | | | - | - | - | - | - |
| Lis skriver ord | | | - | | - | - | |
| Chips | | | | i.f. | | | |
| OS400 | | | | | - | | |
| SL40 | | | | | | | - |

+ flere drenge blandt de 90% bedste
i.f. ikke signifikant forskel ($p < 0,05$)

- flere drenge blandt de 10% dårligste

Tabel 36. Andel af drenge blandt de 10% dårligste opgaveløsere

Når man ser sådanne resultater kan det være interessant at belyse, hvad der kom

først: lærer man at læse, fordi man har lyst til det, eller får man mere lyst til skolerelaterede aktiviteter, fordi man kan læse? I forbindelse med drenge og pigers læseindlæring, ser det ud som om, at det går begge veje. Selvom man korrigerer for elevens fonologiske opmærksomhed, bogstavkendskab og lytteforståelse i børnehaveklassen, og selvom man samtidig angiver, om eleven har dansk som modersmål eller ej, kan man stadig forklare en signifikant del af variationen i andel af dårlige læsere ved hjælp af oplysning om elevens køn. På samme måde kan de sproglige faktorer stadig forklare en stor del af variationen på andelen af dårlige læsere, selvom oplysninger om elevens køn er givet på forhånd. Det ser således ud til, at elevens køn bidrager med selvstændig forklaringsværdi, men samtidig viser de statistiske beregninger, at værdien af at kende elevens køn er meget begrænset i forhold til værdien af at kende elevens sproglige forudsætninger i børnehaveklassen. Elevernes sproglige færdigheder spiller en større rolle end elevernes køn.

Sproglig baggrund og vurdering af læserelaterede aktiviteter

Hvis lysten til skolerelaterede aktiviteter er styrende for elevemes udbytte, vil det være relevant at vurdere dette område som en fast del af den samlede vurdering af elevernes forudsætninger. Derfor bliver man ekstra opmærksom, når man finder en elevgruppe, der samlet er langt mere begejstrede for skolerelaterede aktiviteter end andre børn. De fremmedsprogede elever er eksempelvis relativt glade for skolerelaterede aktiviteter.

| Fremmedsprogede elevers holdning til.... | 1. klasse | 2. klasse | 3. klasse |
|--|-----------|-----------|-----------|
| at gå i skole | | | |
| at få læst en historie | | - | |
| at lære at læse | | | + |
| at lave lektier | | + | + |
| at få en boggave | | | |
| at låne bøger på biblioteket | | | |
| at lære at stave | | + | + |
| at skrive små historier | | + | |
| Ordlæs | | | |
| Orddiktat | | + | + |
| Lis skriver ord | | + | + |
| OS400 | | | |

+ mere positiv - mere negativ ----- indgik ikke (p<0,05)

Tabel 37. Holdning til skolerelaterede aktiviteter blandt fremmedsprogede elever

Desværre afspejler denne glæde ved skolen sig ikke i de fremmedsprogedes læse- og staveprøver. Som det fremgår af tabel 38, er der ved langt de fleste prøver en overvægt af dårlige læsere blandt fremmedsprogede elever i forhold til elever med dansk som modersmål.

| Testtidspunkt | bh. kl. | beg. 1. kl. | slutn. 1. kl. | beg. 2. kl. | slutn. 2. kl. | beg. 3. kl. | slutn. 3. kl. |
|-----------------------|------------|----------------|------------------|----------------|------------------|----------------|------------------|
| fonogisk opmærksomhed | | | | | | | |
| bogstavprøve | - | - | | | | | |
| lytteprøve (L20) | - | | | | | | |
| Ordlæs | | - | - | - | - | - | - |
| Orddiktat | | | | | | - | - |
| Lis skriver ord | | | - | | - | - | |
| OS400 | | | | | | | |
| SL40 | | | | | | | - |

+ flere blandt de 90% bedste - flere blandt de 10% dårligste (p<0,05)

Tabel 38. Andelen af fremmedsprogede blandt de 10% dårligste opgaveløsere

Der er vel ingen, der for alvor kan eller vil betvivle effekten af at lade lysten drive værket. Vi ønsker alle at lave en skole, hvor så mange børn er glade og motiverede for de aktiviteter, de skal udføre. Men når det er sagt, så står det klokkeklart, at motivation og generel omsorg for bestemte grupper ikke gør det alene. Elevernes sproglige forudsætninger spiller langt den største rolle for deres læsefærdighed. Der er heller ingen, der betvivler, at drenge eller fremmedsprogede elever isoleret set får læsevanskeligheder oftere end piger henholdsvis elever med dansk som modersmål. Men hvis vi skal forstå disse vanskeligheder og gøre noget ved dem, kan det ifølge vores analyser betale sig at vurdere deres sproglige forudsætninger.

Hvordan ser læseresultaterne ud for bestemte delgrupper?

Det er en grundlæggende antagelse i folkeskolen, at børn (ind)lærer forskelligt. Der bør være noget for enhver smag, og formidlingen af det faglige indhold må varieres af hensyn til elevernes forskelligheder, er nogle af de væsentligste argumenter for en undervisning, der indeholder en række forskelligartede læseaktiviteter. Dette kan man jo undersøge. Er det sådan, at eksempelvis drenge, netop fordi de er drenge, lærer at læse bedre med et system end med et andet, og er dette system i så fald et andet system end det, der generelt virker bedst (men altså i så fald kun er bedst for pigerne). Man kunne også spørge sig selv, om nogle af de elever, der har størst risiko for at få vanskeligheder i begynderundervisningen, generelt ville have gavn af en undervisning, der var tilrettelagt anderledes end den undervisning, de øvrige børn har mest brug for. Det er nogle af disse spørgsmål, vi søger at belyse i det følgende afsnit.

Drenges læseudvikling

Af de tidligere analyser fremgår det, at drenge ikke kommer helt så godt fra læsestart som pigerne, og drengene er heller ikke helt så glade for skolerelaterede aktiviteter som pigerne.

Men når det er sagt, så læser pigerne kun 3% flere ord korrekt i begyndelsen og slutningen af 1. klasse (begyndelse 1.kl.) piger: $M=15,1$, drenge: $M=14,7$; (slutning 1.kl.) piger: $M=27,1$, drenge: $M=26,4$), så det er relativt små forskelle, der er tale om. En oneway ANOVA viser, at der er signifikant forskel på læseniveauet mellem elever med forskellige læsebogssystemer, hvis man alene ser på drengene ($F(\text{beg } 1)=8,4$; $p<0,001$; $F(\text{slut } 1)=6,7$; $p<0,001$). Og en efterfølgende Scheffe post hoc analyse viser, at drenge, der har anvendt *Søren og Mette-bøgerne* læser signifikant bedre end drenge, der anvender et af de andre fire materialer. Der er ikke signifikant forskel mellem nogle af de andre systemer

indbyrdes med hensyn til læseresultatet for drenge. Dette resultat er nøjagtig det samme resultat, som analysen viste for alle elever, og drenge med *Søren og Mette-bøgerne* er mindst 33% bedre til enkeltordslæsning end de øvrige drenge i begyndelsen af 1. klasse og mindst 29% bedre end de øvrige drenge i slutningen af 1. klasse. Så i forhold til betydningen af elevernes køn, så er valg af læsebogsgruppe en langt mere betydningsfuld faktor i forbindelse med børnenes læseudvikling.

Også for drengene alene har de sproglige forudsætninger inden læseindlæringens begyndelse stor betydning for den senere læseudvikling. Men læsebogsvalget har selvstændig forklaringsværdi, når man forudsiger, om drengene bliver dårlige læsere i begyndelsen henholdsvis i slutningen af 1. klasse, selv når man tager højde for elevernes sproglige forudsætninger (bogstavkendskab, lytteforståelse og fonologisk opmærksomhed).

De fremmedsprogede

Blandt de fremmedsprogede elever, var der en langt større andel af dårlige læsere, end blandt de øvrige børn. I en oneway ANOVA er der ingen forskel på de fremmedsprogedes læsefærdighed i de forskellige læsebogsgrupper i begyndelsen af 1. klasse, og i slutningen af 1. klasse er der kun den forskel, at fremmedsprogede elever med *Søren og Mette*-bøgerne læser signifikant bedre end fremmedsprogede elever med *Trip Trap*, mens der ikke er andre indbyrdes forskelle mellem læsebogssystemerne. Hvis man forsøger at forudsige, hvem der bliver dårlige læsere i 1. klasse blandt de fremmedsprogede elever, så bidrager hverken bogstavkendskab, lytteforståelse eller fonologisk opmærksomhed signifikant til forklaringen, og heller ikke de forskellige systemer bidrager til forklaringen. Det ser således ud til, at der er nogle helt andre faktorer, der spiller ind hos de fremmedsprogede elever, end de faktorer, der gælder for danske elever.

Resultaterne fra denne undersøgelse peger på vigtigheden af særlige undersøgelser af fremmedsprogedes læseindlæring på dansk.

Elever, der ikke kender så mange bogstaver

Elever, der ikke kender så mange bogstaver, inden de indleder læseindlæringen, har større risiko for at få svært ved den forestående læsestart end de øvrige elever. Derfor er det interessant at vurdere, om der gælder helt særlige forhold for netop denne gruppe. Vi foretog en opdeling af elever, så de 10% dårligste bogstavbenævnere i børnehaveklassen blev holdt op imod de øvrige 90% af undersøgelsens deltagere. Blandt elever i gruppen af dårlige bogstavbenævnere vurderede vi læsebogsvalgets betydning.

I begyndelsen af 1. klasse var der ikke signifikante forskelle på eleverne i de forskellige læsebogsgupper. I slutningen af 1. klasse var der imidlertid signifikant forskel på enkeltordslæsning mellem elever med forskellige læsebogssystemer, og en efterfølgende post hoc analyse viste, at elever, der havde anvendt *Søren og Mette-bøgerne*, var signifikant bedre enkeltordslæsere end elever med et af de 4 andre systemer, mens der ikke var andre indbyrdes forskelle blandt de forskellige læsebogssystemer. Ved forudsigelse af andelen af dårlige læsere blandt de elever, der ikke kendte så mange bogstaver i børnehaveklassen, havde læsebogssystem signifikant forklaringsværdi, selv når man tog højde for elevernes niveau i lytteforståelse og fonologisk opmærksomhed.

Sammenfatning

Det er en almindelig opfattelse, at elever har forskellige måder at indlære på, og at man bør tage særlige hensyn og foretage særlige valg til forskellige grupper af risikobørn i en klasse. Resultaterne fra vores undersøgelse peger på, at det måske ikke altid er helt så nødvendigt at foretage alle disse særlige hensyn i begynderdansk. Både drenge og elever med dårligt bogstavkendskab anses normalt for at være elevgrupper med større risiko for læsevanskeligheder. Elever fra disse grupper ser ud til at komme bedst i gang med læseindlæringen, hvis de har anvendt *Søren og Mette-bøgerne*, hvilket i øvrigt er det samme resultat som for alle elever i undersøgelsen. Og ved forudsigelse af, hvem der efterfølgende bliver dårlige læsere i 1. klasse, har læsebogsvalget også for disse

elevgrupper en særlig forklaringsværdi - selv når man har taget højde for elevernes sproglige forudsætninger. Derimod ser det ud til, at de fremmedsprogede elever har en særlig profil, og undersøgelsen indikerer, at der er brug for langt flere og mere tilbundsgående undersøgelser af fremmedsprogedes læseindlæring på dansk.

5. Overvejelser og perspektiver

Undersøgelsen viser, at den mest effektive begynderundervisning bygger på et grundigt kendskab til forbindelsen mellem bogstav og lyd.

Undersøgelsen peger på, at et stort bogstavkendskab og en god fonologisk opmærksomhed i børnehaveklassen ikke er tilstrækkelig til at sikre en god læseindlæring, hvis læseindlæringen tager udgangspunkt i en bog med lange, svære ord baseret på en helordsgenkendelsesmetode. Teksten i 1. klasse skal indeholde mange lydrette ord og en tilstrækkelig stor tekstmængde til, at eleverne kan opnå en sikker enkeltordsgenkendelse i løbet af 1. klasse.

Og selv dem, der hele tiden har arbejdet med bogstav-lydforbindelser i begynderundervisningen, kan lære noget af undersøgelsen. Det er ikke nok, at ordene i læseteksten er korte, hyppige ord, som man måske har valgt system ud fra tidligere. Ordene skal være lydrette.

Mange udarbejder større eller mindre dele af undervisningsmaterialet selv, og her gælder selvfølgelig samme sammenhænge som for forlagsproducerede læsetekster. Ordvalget i teksterne har større betydning end hidtil antaget, og eksempelvis er det bedre at lave læsetræning med ordet *bus* end med ordet *tog*, fordi *bus* er lydret, mens *tog* ikke overholder de mest almindelige regler for bogstav-lydsammenhænge.

Undersøgelsen skulle forsøge at sandsynliggøre, om forskelle i læseindlæringsmaterialer til begyndertrinnet kan bidrage til forklaringen af den store andel af dårlige læsere i 3. klasse. Det er sandsynligt, at materialevalg har en indflydelse på dette resultat. Det materiale, der bedst får eleverne i gang med at læse, er meget ældre end de øvrige materialer i undersøgelsen, og af den sproglige

analyse af de to nyeste systemer på markedet (*Alle tiders Dansk* og *Dansk på mange måder*) samt den reviderede udgave af *Dansk i 1.* fremgår det, at ingen af disse systemer nærmer sig den læseindlæringsmetode og sproglige udformning, som kendetegner *Søren og Mette*. Der er således en åbenlys afstand mellem den viden, der findes om begynderundervisning i læsning, og de materialer, der tilbydes i dag.

Undersøgelsen skulle indirekte være med til at belyse, om den skarpe kritik af især *Dansk i.* var berettiget. Svaret på dette spørgsmål må blive et både/og. Der er ikke et bestemt system, der klarer sig markant dårligere end de øvrige materialer. Derimod er det sådan, at hovedparten af begynderundervisningen i dansk kunne være meget mere effektiv.

Vi har sandsynliggjort, at det delvis kan skyldes læsebogssystemerne, men spørgsmålet er, om dog ikke også seminarierne har et ansvar. Kun ganske få seminarielærere ville anbefale en læsemetode, som den metode, der ifølge undersøgelsen får eleverne bedst fra læsestart. Det er almindeligt at prioritere det pædagogiske aspekt langt højere end det færdighedsopøvende. Det vil sige, at de nyuddannede undervisere ikke ved, *at* de vælger, og *hvad* de vælger, når de bruger en bestemt læsebog, og det betyder, at de ikke er i stand til at vurdere, hvilke aspekter af danskundervisningen deres materiale underprioriterer og ej heller, hvordan de selv kan rette op på disse mangler i et ellers vellidt system.

Når man lytter til pædagogiske diskussioner, kan man opleve ophedede debatter mellem folk, der taler for og imod en heldagsskole, pædagogers deltagelse i undervisningen i de mindste klasser, nedordning, opordning, værdien af lærerteams samt tanker om elevens ansvar for egen læring og den nye børnekarakter. I de mere danskfagligt relaterede diskussioner kan man diskutere computerens anvendelse i begynderundervisningen, værdien af storyline-pædagogik og tilrettelæggelse af tematiske forløb, der giver eleverne en oplevelse af helheden i undervisningen. Alle disse diskussioner er værdifulde, men det er alt sammen diskussioner, der relaterer sig til rammene for begynderundervisningen. Denne undersøgelse peger på, at der også er brug for at fokusere på det *faglige indhold* i begynderundervisningen.

Undersøgelsens konklusion er, at man bedst kommer i gang med at læse ved at arbejde med bogstav-lydforbindelser, men at en effektiv læseindlæring desuden kræver, at man bliver præsenteret for mange lydrette ord i de første læsetekster. Disse resultater stemmer helt overens med lignende undersøgelser i andre lande. Mange ældre lærere vil nok sige, at det har de haft på fornemmelsen hele tiden. Men nu er der altså også kommet videnskabeligt belæg for disse fornemmelser eller de sporadiske iagttagelser, der er gjort rundt omkring. Mange yngre lærere vil derimod nok spørge, hvorfor de aldrig tidligere har fået det at vide.

Hvordan kommer vi videre, vil mange spørge. Kan det være rigtigt, at vi alle skal ud og investere i *Søren og Mette-bøger*, der blev udarbejdet i 1954? Nej, ikke nødvendigvis. Men vi skal overveje, om vi i et forsøg på at forny de pædagogiske principper for begynderundervisningen har forkastet en mangeårig faglig tradition for, hvordan læsetekster til begynderundervisningen skal udformes, og om vi på den måde har smidt barnet ud med badevandet.

Der er ikke noget modsætningsforhold i at give eleverne et grundigt kendskab til forbindelsen mellem bogstav og lyd og at præsentere eleverne for sammenhængende tekst. Det er ikke et spørgsmål om enten eller, men et spørgsmål om at give eleverne mulighed for selv at læse de tekster, man præsenterer for dem i danskundervisningen.

Litteratur

- Ball, E. W. (1993). Phonological awareness: What's important and to whom? *Reading and Writing, an interdisciplinary journal*, vol. 5, no. 2.
- Beck, I. L. (1981). Reading problems and instructional practices. In G.E. MacKinnon og T.G.Waller (eds.) *Reading research advances in theory and practice*, vol 2, 53-95. New York: Academic Press.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem: The search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Research*, 13, 4-16.
- Bond, G.L. og Dykstra, R. (1997). The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 32, 348-427.
Kommenteret version af artikel i samme tidsskrift fra 1967.
- Bornholms Amtscentral (1985). *Om sproglig opmærksomhed, rapport I*.
- Bryant, P.E. & Bradley, L. (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell.
- Byrne, B. og Ledez, J. (1983). Phonological Awareness in Reading-Disabled Adults. *Australian Journal of Psychology*, vol. 35, 185-197.
- Clay, M. (1985). *The early detection of reading difficulties*. Auckland: Heinemann.
- Chall, J.S. (1983). *Learning to Read: The great debate*. New-York: McGraw-Hill. Opdateret version af samme bog fra 1967.
- Christensen, B. (1995). Hvordan gør man, når man læser? I *Læsning - en antologi*. KVAN.
- Dalby, M., Elbro, C., Jansen, M. og Krogh, T. (1982). *Bogen om Læsning I - forudsætninger og status*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Dalby, M., Elbro, C., Jansen, M. og Krogh, T. (1992). *Bogen om læsning III - om læsehandicappede og læsehandicap*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Danmarks Pædagogiske Institut/Undervisningsministeriet Folkeskoleafdelingen. (1998). *Fornyelser i læseundervisningen - om 86 udviklingsarbejder i Projekt Læseindsats*.

- Elbro, C., Jansen, M. og Löb, H. (1981). *Hvor godt læser og staver børn i dag?* København: Det centrale Uddannelsesråd.
- Elbro, C., Møller, S. og Nielsen, E. M. (1991). *Danskernes læsefærdigheder.* København: Undervisningsministeriet og Projekt Læsning.
- Elbro, C., Nielsen, I. og Petersen, D.K. (1994). Dyslexia in Adults: Evidence for Difcits in non-word Reading and in the Phonological Representation of Lexical Items. *Annals of Dyslexia*, 44, 205-226.
- Elbro, C., Borstrøm, I. og Petersen, D.K. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 33, 36-60.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read?* The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Fowler, A. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.) *Phonological processes in literacy: A tribute to Y. Liberman*, 97-118. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Glavind, K. og Mosegaard, F. W. (1995). Materialerne i læseundervisningen. *Læsning - en antologi.* Århus: KVAN.
- Goodman, Kenneth S. (1982). *Læsning efter mening - eller læsning som teknik.* Oversat ved Edit Moltke-Leth (under medvirken af Viggo Andersen). Læsepædagogen, Læserapport, nr. 4.
- Hansen, M., Kreiner, S. og Hansen, C. R. (1992). *Chips, Children's problem solving.* Dansk psykologisk Forlag.
- Hougaard, R. (1975). Den første læseundervisning set ud fra undervisningsvejledninger og teorier om læsning, *Skolepsykologi*, 12 (3/4), 299-313.
- Håkonsson, E., Krogh-Jespersen, K. Og Madsen B. (1978). *Begynderlæsning: metoder og politisk perspektiv.* Borgen.
- Jansen, M. og Kreiner, S. (1986). *Hvor meget dårligere eller bedre læser børn i dag? En opgørelse over læseniveauet i 2.-5. kl. for årene 1976-84, sammenlignet med tidligere år.* København: Læsepædagogen, Pædagogiske Forskningsrapporter, nr. 36.

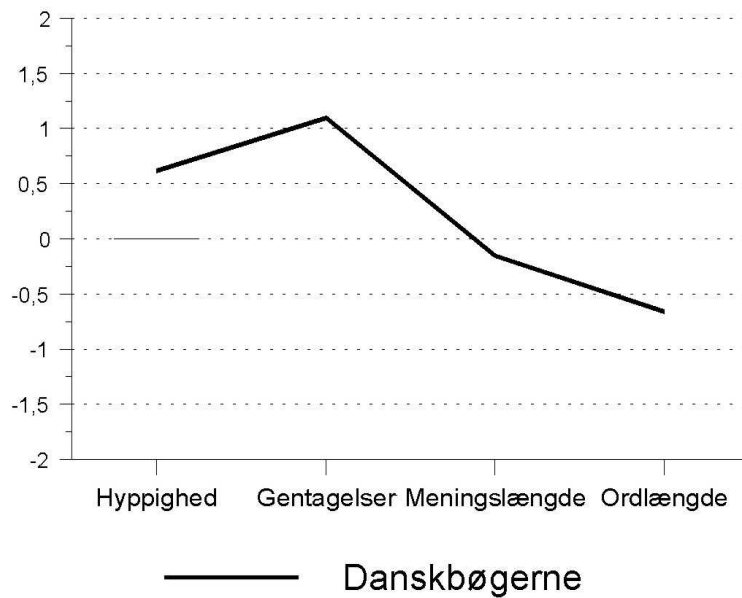
- Haarder, Bertel (1990). Artikel i Politiken d. 29/9.
- Juel, C. og Roper/Schneider, D. (1985). The influence of basal readers on first grade reading. *Reading Research Quarterly*, 20, 134-152.
- Landerl, K. (i tryk). *Phonics Reading Instruction in English: More difficult than in Other Orthographies, but also More Important?*
- Lundberg, I., Frost, J. og Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
- Maale, S. og Madsen, L. (1997) Rammer om børns læseudvikling - hvorfor læser finske børn bedre end danske? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 3.
- Maass, K. og Ribers, J. (1992). Er "Dansk i første" et velegnet begyndersystem? Opgave fra Speciallæreruddannelsen, Danmarks Lærerhøjskole.
- Mejding, J. (1994). *Den grimme ælling og svanerne? - om danske elevers læsefærdigheder*, København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Nielsen, J. C., Kreiner, S., Poulsen, A. og Søgård, A. (1986). *Sætningslæseprøven SL40*. Dansk psykologisk forlag.
- Nielsen, I. og Petersen, D.K. (1992). *Diavok - en diagnostisk læse- og stavetest*. AOFs forlag.
- Rack, J.P., Snowling, M. og Olson, R.K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, s. 29-53.
- Rayner & Pollatsek (1987). Eye movements in reading. A tutorial review. In M. Coltheart (ed.), *Attention and Performance XI: The Psychology of Reading*, 327-362. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olson, R. (1985). Disabled Reading Process and Cognitive Profiles. *Biobehavioral Measures og Dyslexia*. D. Gray og J. Kavanagh Parkton, MD (ed.) York Press, 215-224.
- Olson, R., Wise, B., Johnson, M. og Ring, J. (1997) Are phonological Deficits the "Hole" Story? In *The Etiology and Remediation of Phonologically Based Word Recognition and Spelling Disabilities*.

- Scarborough, H. S. (1998). Early Identification of Children At Risk for Reading Disabilities, Phonological Awareness and Some Other Promising Predictors. In *Specific Reading Disability. A View of the Spectrum* (Sharpiro, B.K. m.fl (red)) Maryland: York Press.
- Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge University Press.
- Snowling, M. J. (1996). Annotation: Contemporary approaches to the teaching of reading. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 139-148.
- Sommer, M.; Lau, J. og Mejding, J. (1996). *Nordlæs - en nordisk undersøgelse af læsefærdigheder i 1.-3. klasse*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Søegård, A., Jensen, B. og Hansen, M. (1977). *Læseudvikling og danskundervisning - en beskrivelse af et praktisk forsøg med at sammenknytte læseprøveresultater med begynderundervisningen i dansk*. København: Forlaget Læsepædagogen, Pædagogiske Forskningsrapporter, nr. 5, 2.udg.
- Søegård, A. og Petersen, S.P.B. (1968). *OS400, Ordstillelæsningsprøve. En test til vurdering af børns begyndende tolkning af trykte verbale symboler*. Dansk psykologisk Forlag.
- Stanovich, K. E. (1988). "Matthæus-tendensen" - hvorfor? - og hvad kan der gøres? København: Læsepædagogen. Læserapport 16-17.
- Tunmer, W.E. og Hoover, W.A. (1993). Phonological recoding skill and beginning reading. In *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal. Theme: The Role of Decoding in Reading Research and Instruction*, vol 5, nr. 2.
- Undervisningsministeriet (1993). *Råd til bedre læsning*. Det rådgivende udvalgs rapport om læsefærdighed. KUP rapport nr. 21. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1994). *Dansk- og historiebøger*. KUP rapport nr. 22. København: Undervisningsministeriets forlag.
- Van Orden, G.C. (1987). A ROWS is a ROSE: spelling, sound, and reading. *Memory and Cognition*, 15, 181-198.
- Wasik, B.A. og Slavin, R.E. (1993) Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, 28, 178-200.

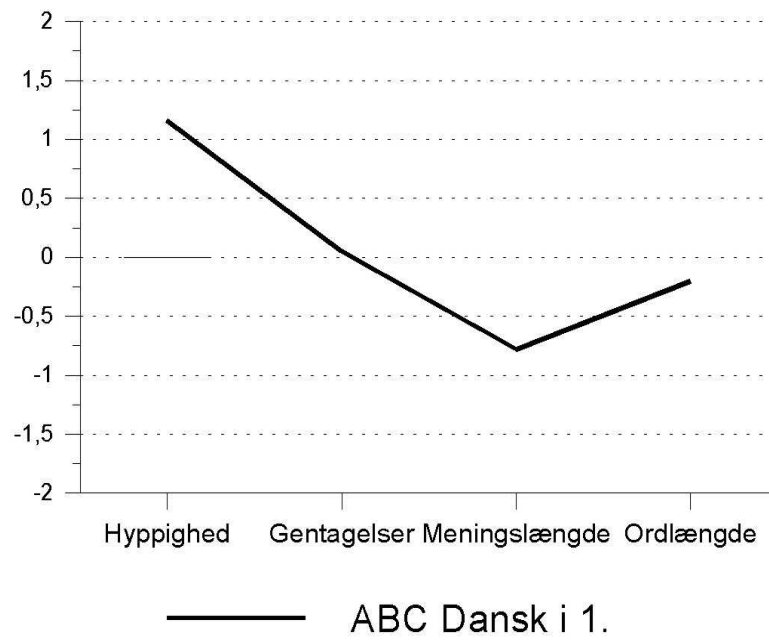
Bilag

Grafisk fremstilling af de 5 udvalgte læsebøgers sproglige udformning

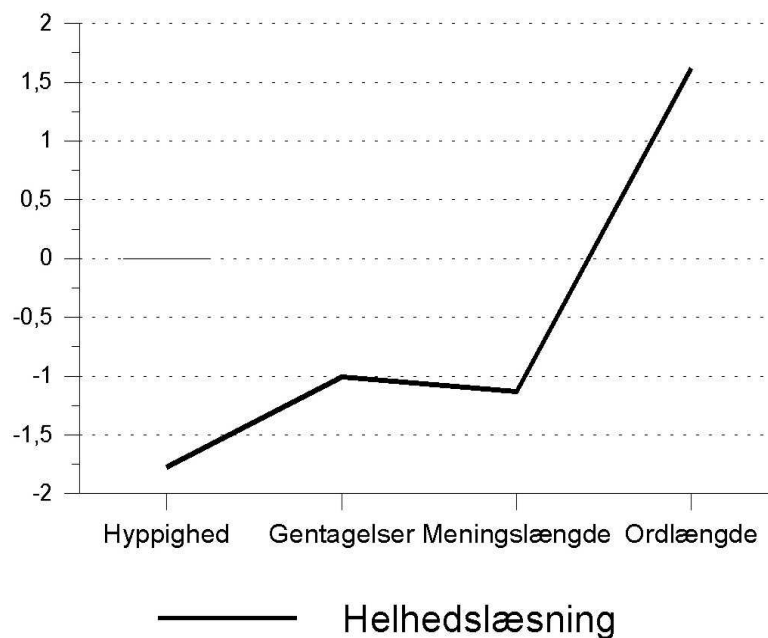
1. *Danskbøgerne*
2. *ABC, Dansk i første*
3. *Helhedslæsning*
4. *Søren og Mette*
5. *Trip trap træsko*



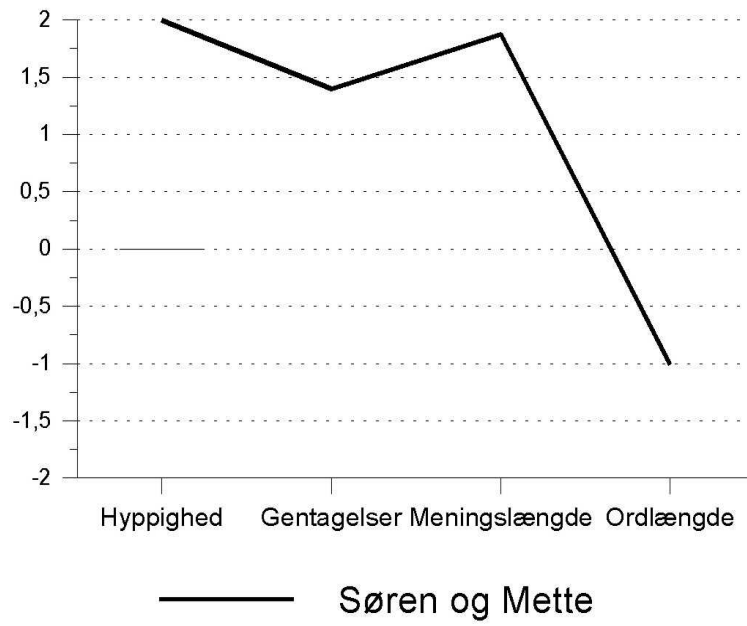
Bilag 1. Sproglig profil af de 1000 første ord i *Danskbøgerne*.



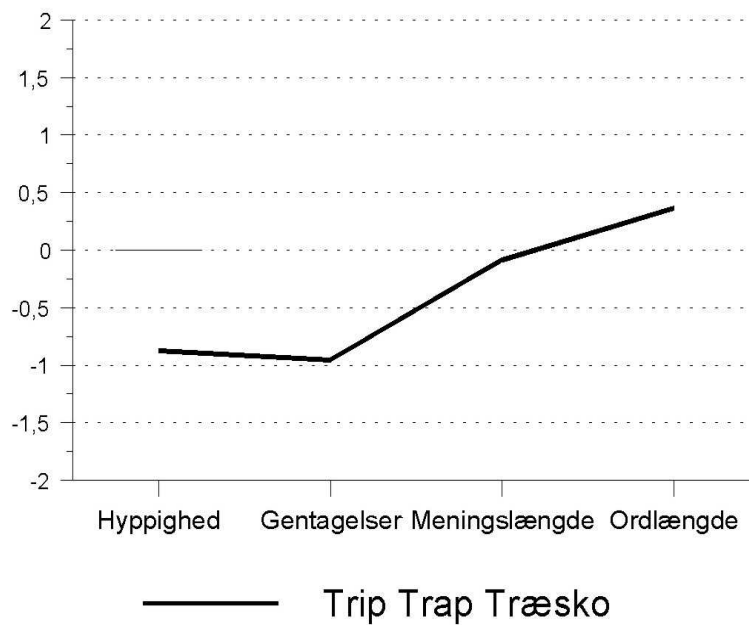
Bilag 2. Sproglig profil af de 1000 første ord i *ABC, Dansk i 1.*



Bilag 3. Sproglig profil af de 1000 første ord i *Helhedslæsning.*



Bilag 4. Sproglig profil af de 1000 første ord i *Søren og Mette*.



Bilag 5. Sproglig profil af de 1000 første ord i *Trip Trap Træsko*.

Hvordan kommer børn bedst i gang med at læse? Det belyser denne rapport på baggrund af en flerårig undersøgelse af læseundervisningen i dansk på begyndertrinnet.

Over 3000 elever fra 204 klasser på 124 skoler har deltaget i undersøgelsen. Elevernes læseudvikling blev vurderet med halvårslige prøver fra børnehaveklasse til og med 3. klasse, og forskelle i elevernes læseudvikling blev sammenholdt med den undervisning og de undervisningsmaterialer, eleverne blev præsenteret for i de første skoleår.

Undersøgelsen belyser, hvordan man tilrettelægger en begynderundervisning, der giver hurtige og sikre læsere uden at elever med svage forudsætninger tabes på gulvet.

Rapporten viser desuden værdien af en sproglig analyse af læsebogsmaterialernes ordvalg som en vigtig brik i den samlede vurdering af et materiale.

Undersøgelsen må danne stof til eftertanke hos alle, der i de senere år har arbejdet med at forbedre elevernes læsestandpunkt på begyndertrinnet.

Center for Læseforskning er støttet af Statens Humanistiske Forskningsråd og af det humanistiske fakultet ved Københavns Universitet. Center for Læseforskning er forankret ved Institut for Almen og Anvendt Sprogvidenskab, Københavns Universitet.

Dette projekt er finansieret af Undervisningsministeriet.