

# Begynderlæsning. Interaktiv undervisningsmetode i læsning

AF RÓSA EGGERTSDÓTTIR

*Ansæt ved afdelingen for skoleudvikling, Akureyri Universitetet, Island*

I denne artikel drøftes status for læsning i Island. Meget tyder på, at islandske børns læsefærdighed ikke er god nok. Det kan der være mange forklaringer på, for eksempel et forandret samfund, men hvis man fokuserer på det, som grundskolen kan have indflydelse på, er det først og fremmest, hvordan læseundervisning foregår i de første to år, og hvordan elever bliver forberedt på at læse for at lære. Her viser det sig, at fokus på den fonetiske metode i 1. og 2. klasse ikke er tilstrækkelig i elevernes læseuddannelse og ikke forbereder eleverne på at læse for at lære. En ny metode i læseundervisning, Begynderlæsning, er udviklet for at give skoler muligheder for en metode, som lægger vægt på både forståelse og de tekniske dele af at læse, samt at metoden sammenfletter læsning, skrivning, sprog og lytning.

## Læseundervisning i Island

I de forløbne år har meget tydet på, at islandske grundskolebørns læsefærdigheder ikke er gode nok, og følgende eksempler støtter den påstand. I foråret 1996 blev der foretaget en GRP14h-screening af alle elever i 9. klasse i Nord-østlandet (Norðurland eystra), i alt omkring 450 elever. Det viste sig, at omkring 16% havde læsevanskeligheder (Rósa Eggertsdóttir, 1996). Ifølge PISA-undersøgelsen (Július Björnsson, 2005) nåede kun 9% af de islandske 15-årige det øverste trin af fem mulige, som indebærer at forstå en svær tekst og at kunne drage konklusioner ud fra den, mens dobbelt så mange af deres finske jævnaldrende, eller 18,5%, nåede øverste trin. Knap 40% af de islandske drenge læste ikke for fornøjelsens

skyld ifølge PISA. I foråret 2003 havde 33% af børn på 10 år og på 15 år ikke læst nogen bøger, udover skolebøger, i de sidste 30 dage, før de blev spurgt (Morgunblaðið, 2003). En fjerdedel af de 15-årige elever i området Eyjafjörður sagde i april 2004, at de ikke havde læst nogen bøger hele vinteren udover skolebøger. Omkring 40% af denne gruppe havde læst en til to bøger i vinteren 2003 til 2004 (Magnús Ólafsson o. fl., 2005). I en uformel undersøgelse (Rósa Eggertsdóttir, 2000-2005) siger lærere, specielt i de øverste klassetrin, at de er bekymrede for elevernes indskrænkede læsekundskaber. De synes, det til stadighed er sværere at få elever til at læse en almindelig, ikke-illustreret tekst. Lærerne mener, at de hele tiden giver køb på selvstændig læsning. Lærere på mellemtrinnet og i de ældste klasser taler om, at mange elevers læseforståelse er så dårlig, at de har svært ved at forstå undervisningsmaterialerne. Derfor griber lærerne ofte til at omformulere teksterne (Rósa Eggertsdóttir, 2002-2003). Mange elever på alle klassetrin benytter tilsyneladende ikke læseforståelsesstrategi bevidst. Den eneste strategi, de anvender, når de sidder med en kompliceret tekst, er at læse teksten flere gange. Jo flere gange, jo mere indviklet teksten er (Rósa Eggertsdóttir, 1997-2005).

Islændinge er ikke de eneste, der er bekymrede for læsningens tilstand. En del nationer har reageret ved at sætte penge af til forsøgs- og udviklingsarbejde som for eksempel overblikundersøgelsen NRP (2000) om påvirkningen af læseundervisningsmetoder i USA, National Literacy Strategy i England (NLS) og First Steps forsøgs- og udviklingsprojektet i Australien (First Steps, 1994).

Mange aspekter har indflydelse på læsning i samfundet, men vi kommer ikke udenom den kendsgerning, at formel læseundervisning først og fremmest finder sted i grundskolen, og derfor må opmærksomheden rettes mod, hvordan denne praktiseres. Længe før der blev indført lovpligtig skolegang i Island, benyttede Islændinge stavemetoden til læseundervisning, men fra omkring midten af 1900-tallet overtog den

fonetiske tilgang. Begge metoder kan anses for at være fonetiske (Vacca, o.fl. 2006:46). Det er ikke blevet undersøgt, hvilke metoder der bruges i læseundervisning her i landet i dag, men for ti år siden blev der forelagt resultater om dette emne fra 13 skoler i Nord-østlandet, og alle sagde, at de benyttede fonetisk tilgang, og fem brugte den med "LTG-iblanding" (1998:6-7). Det kan formodes, at de fleste skoler i landet benytter denne metode. I de sidste 30 år er en helhedsorienteret tilgang (whole language approach) og en interaktiv model<sup>1</sup>, som LTG: Læsning på Talens Grund (Bryndís Gunnarsdóttir, 1988) og Helhedslæsning (Frost, 1983a, 1983b, 1984), blevet præsenteret i Island. Disse metoder har ikke haft nogen stor gennemslagskraft. I elevernes første år i grundskolen har en formel læseundervisning først og fremmest fokuseret på evnen til at afkode, og evaluering af resultater er gået på antal læste stavelser i minuttet. Det er kun i de allerseneste år, at skoler bevidst er begyndt at undervise i læseforståelse, dvs. læsning for at lære.

## Undervisningsmetoder

NRP-undersøgelsen (2000) viste, at succesfuld læseundervisning fokuserer på bogstavs- og lydkundskab, sikkerhed og hastighed og læseforståelse, specielt ordforråd og undervisning i læseforståelsesstrategier. Det viste sig, at én bestemt metode ikke nødvendigvis var bedre end andre. Det afgørende var, at skolerne arbejdede efter overordnede planer, hvor læsning, skrivning og sprog dannede en helhed og på den måde sammenflettede dele af læseundervisningen. Snow og Juel (2005:514) mener desuden, at succes i læsning afhænger mere af kvalitet i undervisningen end af særlige undervisningsmetoder. De siger endvidere, at elever fra 1. klasse kan undervises i læseforståelsesstrategier, ordforråd og skrivning, samt afkodning med gode resultater. I Pressleys og samarbejdspartneres undersøgelser (2001:ix, 232) viste det sig, at gode 1. klasses lærere benyttede de fleste aspekter af helhedsorienteret tilgang (whole language approach) i deres undervisning med vægt på skrivning, men at de også varetog de tekniske

aspekter af læsningen. De gode lærere har et godt kendskab og viden om relationen mellem bogstav og lyd og ordlæsning og børnelitteratur. De råder over en varieret undervisningsdidaktik, kan holde styr på en klasse og har faglig interesse i læsning. Disse lærere differentierer undervisningen og anser undervisningen i læsning og skrivning som helt og holdent deres ansvar. Disse lærere taler hellere med deres elever end til dem.

### Den interaktive model

Den interaktive tilgang til læseundervisning kan placeres midt i mellem en fonetisk tilgang og helhedsmetoden (Vacca o.fl. 2006:38) og kan siges at tage det bedste fra begge. Ifølge teorien anvender læseren viden om ordforråd, stavning, mening og syntaks på én gang (Rumelhart 1985:736). Spiro (1980 se Zakaluk 1982/1996) har en lignende holdning. Han mener, at læsning er en flertrinsproces. Der arbejdes med en varieret analyse af skriftsproglige kendetegn, som fx bogstaver, bogstavsammenhænge og ord. I arbejdet med forståelse af teksten skal læseren inddrage sine egen erfaringer. På den måde finder en interaktiv forbindelse sted mellem udarbejdelse af skriftsproget og meningen med teksten. Oplysning hentet i teksten er dog anset for at give læseren de bedste oplysninger, og man kan sjældent sætte oplysninger hentet uden for teksten i stedet for selve skriftsproget (Just og Carpenter 1985:204-205). Læseforståelse menes at være en blanding af hurtig ordgenkendelse og en mere krævende tankegang med evnen til at drage konklusioner, hvor læseren sammenligner tekstens indhold med egne forestillinger om livet og tilværelsen (Bensoussan, 1998).

I undervisningen er diskussionen om tekstens indhold vigtig. Vægten lægges på at hjælpe eleven til at styre læseprocessen bevidst. Læreren benytter forskelligeartede og varierede emner, som fremmer betydningen af metoder til succesfuld læsning (Ruddel og Spieker, 1985:774;786).

Flere forskere vægter desuden at flette forskellige genrer i læseundervisning-

gen, så både læsning og skrivning, men også lytning og tale er med<sup>2</sup> (Vacca o.fl. 2006:46-47; First steps 1994:3; Ellis, Friel og Friel 2005:4-7; NRP, 2000, Honig, 1996;13). Disse arbejdsmetoder genspejles i den interaktive metode. Det, som gør den interaktive model tiltalende i læseundervisning, er ligevægten af mening og skriftsprog, men dog i særdeleshed at børnene fra læseundervisningens start bliver fortrolige med at nyde tekstens indhold. Desuden giver metoden mulighed for variation i arbejdsmetoder, som passer godt til at differentiere læseundervisningen.

### Begynderlæsning – metoden

Begynderlæsning (Rósa Eggertsdóttir 2005, 2006) er udviklet med afsæt i den interaktive model til læsning. Metoden er først og fremmest inspireret af Gudschinsky (1965, 1970; Lee, 1982), Frost (1983a, 1983b, 1984), Solity (1999, 2003), Leimar (se Bryndis Gunnarsdóttir 1988), NRP (2000), og Zakaluk (1982/1996). Blandt de forudsætninger, der lå til grund for udviklingsarbejdet, var følgende:

- Sammenhæng mellem tale, lytning, læsning og skrivning er grundlæggende for succes i læseundervisningen. Det er nødvendigt at arbejde lige meget med sammenhængen mellem bogstav og lyd, hastighed, sikkerhed og læseforståelse. Dermed foregår fx arbejdet med lydbevidsthed, retskrivning, skrift, ordforråd, syntaks og grammatik samtidigt, men ikke i adskilte opgaver.
- Tilegnelse af ordforråd er vigtig i læseundervisningen, det er basen for god forståelse. Bevægelsen i læsearbejdet går fra helhed til del og del til helhed.
- Der anvendes kvalitetstekster<sup>3</sup> i læseundervisningen, og bøgernes indhold skal diskuteres grundigt. Arbejdet med skriftsprogets tekniske sider tager udgangspunkt i nøgleord fra kvalitetsteksten.
- Jo mere eleverne arbejder med læse-relaterede opgaver, desto større er sandsynligheden for succes.
- Elever kommer med forskellige

kundskaber til læseundervisningen. De skal kunne lære side om side, men samtidigt tilbydes udfordrende opgaver, der pas-ser den enkelte. Det er en forudsætning, at alle elevers undervisningsbehov kan opfyldes i den almindelige undervisning. Er elevernes behov store, forsøges med en model med to lærere.

- Udgangspunktet er, at mangel på succes snarere skyldes mangelfuld undervisning, end at barnet har problemer.
- I undervisningen lægger man vægt på at instruere eleverne i, hvad der skal foregå, og eleverne lærer arbejdsmetoder, som sandsynligvis kan hjælpe dem til at blive selvstændige.
- Læseundervisningen skal give mulighed for kreativitet og udfoldelse.
- Læseundervisningen skal være sjov og give mulighed for kommunikation.
- Lærerne indsamler data om elevernes udvikling i det daglige arbejde. I stedet for at rette og bede elever lave opgaverne igen, forbereder de nye opgaver, hvor eleverne får nøje vejledning og mulighed for øvelse.

### De tre trin

Begynderlæsningen foregår i tre trin (billede 1). På det første trin hører eleverne en kvalitetstekst. På andet trin arbejder eleverne med de tekniske aspekter af læseundervisningen, og på det tredje trin nyskaber de selv teksten på baggrund af den oprindelige tekst. Det tekniske arbejde med bogstaver og lyde foregår inden for tekstens ordforråd. Efterhånden som elevernes kunnen øges, støttes de til mere selvstændigt arbejde. Udgangspunktet er, at læseundervisningen finder sted to til tre gange om dagen, ugens fem dage, mindst 90 minutter pr dag. På tværs af de tre trin læser eleverne desuden selv en del. Der lægges stor vægt på kammeratstøtte blandt eleverne, og derfor arbejder de ofte i grupper. Lege og spil skal sikre kommunikation, hvor eleverne samtidig støtter hinanden og kæmper for at få succes. Der er roller og regler, som skal overholdes. Eleverne bliver aktive deltagere, og undervisningen

**Overblik over trin i Begynderlæsning:**

**Begynderlæsning**

1. Trin: Præsentation af tekst. Fælles.

**Kvalitetstekst**  
højtlesning, erindring, deltagelseslæsning, undersøgelse af skrift

2. Trin: Tekniske aspekter i læseundervisningen. Fælles, grupper.

**Opgaver i nedbrydning og opbygning af tekst**  
lydbevidsthed, undersøgelse af skriftsprog, bogstaver, orddele, ord

3. Trin: Genopbygning af tekst. Grupper, individer.

**Vejledende læsning, selvstændig læsning.**  
Skrivning af bogstaver, ord og sætninger. Nyt stof udvikles

bliver sjov. Lærere udarbejder en formel undervisningsplan til hver uge.

På Begynderlæsnings første trin læser læreren en tekst for eleverne: en historie, remse eller fagtekst. Læreren benytter de muligheder, teksten giver til at tale med eleverne om dens mening. I begyndelsen er teksterne normalt sværere, end de fleste elever selv kan klare at læse. Læreren ser til, at tekstens ordforråd også bliver børnenes. Lærers højtlesning er med til at underbygge elevernes fællesoplevelse af ord og diskussioner. Læreren fortsætter med at læse for eleverne, samtidigt med at deres læsekundskab øges. Gradvist kan eleverne begynde at læse teksten højt for hinanden.

I andet trin, efter højtlesning og diskussion, begynder det tekniske arbejde. Det går bl.a. på lydbevidsthed, sammenhæng mellem bogstav og lyd, bogstavernes udseende, skrivning af ikke-lydrette ord, sammensatte ord, skelnen mellem store og små bogstaver og andet som skal læres. I hver tekst vælges nøgleord, som diskuteres og undersøges. Det er springbræt for det tekniske arbejde i forbindelse med læsningen, og nøgleordene hentes i tekstens ordforråd. Det betyder, at man ikke bruger traditionelle arbejdsbøger. Ud fra nøgleordet finder man eksempler

på det, der skal undervises eller øves hver enkelt gang. Eleverne får varierede opgaver og de elever, som allerede kan bogstaverne, får sværere opgaver.

Alle elever skal lære at skrive korrekt. I dette arbejde findes tre mulige løsninger for læreren. Han kan:

- pålægge alle elever nøjagtig ens opgaver. Det er optimalt, når nye områder skal læres. Denne løsning tager ikke hensyn til individuelle behov.
- planlægge arbejdsværksteder med forskellige opgaver, hvor fx en gruppe arbejder med lydbevidsthed, en anden gruppe med forskrift, en tredje øver afkodning og den fjerde gruppe lærer ofte brugte ord. Efter et stykke tid kan eleverne rykke mellem værksteder.
- udarbejde opgaver efter bestemte elevers nøjagtige behov. På den måde kan nogle grupper have generelle opgaver, mens andre genopfrisker bogstavet g, arbejder med forskellen på f og v; eller træner trillen i bogstavet ð.

På Begynderlæsnings tredje trin går nyskabelsen i gang. På dette trin skal der tegnes, udarbejdes begrebskort (concept map), skrives tekster, små teaterstykker og musikstykker, alt efter hvad der passer til stoffet, og hvad

eleverne har fantasi til. De benytter sig af det ordforråd, der blev lagt ind i den første del. De gendanner ikke den oprindelige tekst, men digter videre på den eller overskrider de oprindelige grænser. På den måde kan eleverne fx lave en indkøbsseddel til Bamsefars fødselsdag i Hakkebakkeskoven, skrive en fagtekst om hvaler eller spille et musikstykke, der viser, hvordan Palle havde det, da han var alene i verden, og hvor glad han blev, da han vågnede og så sin mor. Lytning, tale, skrivning og læsning er sammenvævede aktiviteter. Det er vigtigt at fokusere på udtrykket og ikke formen i elevernes skrivning i starten. Elever på begyndertrinnet udtrykker sig i skrift med tegninger, men som tiden går, sætter de ord og sætningsdele ind, og til sidst skriver de hele sætninger og afsnit. Efterhånden som elevernes kunnen øges, vejledes de i tekstens opbygning. Behovet for at udtrykke sig er en vigtig forudsætning for at udvikle evnen til at skrive. Legen, som ligger i børnenes blod, kan benyttes til at understøtte deres fornemmelse for en histories opbygning.

En måde til det er at arbejde ud fra et såkaldt story map. Læreren giver eleverne et story map og personer og stiller legetøj til rådighed. Eleverne giver personerne liv og karakter, udformer baggrund og digter historiens begivenheder.

Samtidig med at der er meget fokus på læsning og opbygning af ordforråd, skal eleverne lære arbejdsmetoder, som hjælper dem at forstå tekster. Fra seksårsalderen er det muligt at lære børn interaktiv læsning (reciprocal teaching) og at udarbejde begrebskort.

**Begynderlæsning – udviklingsarbejde og succes**

Metoden Begynderlæsning var nogenlunde færdigarbejdet i foråret 2004 og blev forsøgt med 8 lærere i skoleåret 2004 til 2005 i fire skoler på landet og andre 8 lærere i skoleåret 2005 til 2006 i to skoler i Akureyri. Udviklingsarbejdet var aktionsforskning (action research), så dataindsamlingen fik indflydelse på arbejdet til enhver tid. Ud over data, der havde med metoden at gøre, blev

der indsamlet case-noter, interviews, mødereferater, undervisningsplaner, billeder og en del elevopgaver. Desuden blev der foretaget en screening på alle elever i Akureyrir 1. og 2. klasse, tre gange i hver årgang for at sammenligne Begynderlæsning i to skoler med "andre metoder" i fem skoler. Udviklingsarbejdets form var hurtigt opridset, således at lærerne kom på et to-dages kursus inden skolestart og startede undervisning med metoden højst tre uger efter skolestart. En rådgiver besøgte hver lærer en time syv til otte gange i løbet af skoleåret og gennemførte en individuel samtale lige efter undervisningen. Desuden samledes lærerne til fire gruppemøder i løbet af skoleåret. I nogle tilfælde mødtes lærer og rådgiver flere gange.

Resultaterne fra de to år ligner hinanden. Dog giver det en skævhed i det første år, at der i efteråret 2004 var lærerstrejke, som stod på i to måneder, og at der var få elever i disse år, kun omkring 40 i hver årgang. Derfor undersøges først og fremmest data for skoleåret 2005 og 2006.

I 1. klasse blev 72 elever undervist med Begynderlæsning, og 168 med "andre metoder". I sammenligningen ses knapt nok nogen forskel på metoderne med hensyn til passende resultater. Ser man på data, for de elever, der ikke opnåede så gode resultater, ses, at der var færre elever i den gruppe, der havde arbejdet med Begynderlæsning (skema 1).

I 2. klasse lærte 85 elever med Begynderlæsning, og 195 med "andre metoder". Resultatet her var, at begge grupper stort set fik samme resultat, dog var Begynderlæsning en smule bedre. I den gruppe havde færre elever 30% positivt resultat eller derunder (skema 2).

Pigerne opnåede meget bedre resultater end drengene, og det havde undervisningsmetoderne tilsyneladende ikke indflydelse på. Trods de store forskelle i kønnenes resultater opnåede drengene bedre resultat med Begynderlæsning i forhold til "andre metoder", dog var forskellen næsten forsvundet i slutningen af 2. klasse (skema 3).

**Skema 1: Andel af elever i 1. klasse med over 60% positivt resultat og 30% eller mindre.**

	Andel med over 60% positivt resultat		Andel med 30% positivt resultat eller mindre	
	Andre metoder	Begynderlæsning	Andre metoder	Begynderlæsning
1. klasse				
1. test	54%	64%	4%	0%
2. test	79%	72%	2%	0%
3. test	70%	69%	17%	11%

**Skema 2: Andel af elever i 2. klasse med over 60% positivt resultat og 30% eller mindre.**

	Andel med over 60% positivt resultat		Andel med 30% positivt resultat eller mindre	
	Andre metoder	Begynderlæsning	Andre metoder	Begynderlæsning
2. klasse				
1. test	50%	58%	16%	11%
2. test	58%	61%	17%	14%
3. test	82%	83%	2%	0%

**Skema 3 Andel drenge i 1. og 2. klasse med over 60% positive resultat.**

Drenge med over 60% positivt resultat	Andre metoder		Begynderlæsning	
	1. klasse	2. klasse	1. klasse	2. klasse
1. test	46%	41%	58%	57%
2. test	73%	47%	61%	55%
3. test	59%	77%	63%	76%

Det skal nævnes, at den islandske eksamen LÆSI er en screening, der ikke vurderer skrivning, konversation, genfortælling, begrebskort, arbejdsmetoder, selvstændighed eller mod. Ikke desto mindre var det både vigtigt og nødvendigt at sammenligne elevernes resultater i Begynderlæsning med resultater fra "andre metoder".

### Lærernes udvikling

Der var tre markante faser i lærernes udvikling for at tilegne sig metoden. Fra skoleårets start og frem til november opøvede de kompetencer i tre-trins-systemet, men først og fremmest vægtede de første og andet trin. De fokuserede på fremstillingen af læreplaner, arbejdet med nøgleord og fremstilling af opgaver, som alle relaterede til ugens læsestof. I stedet for traditionelle undervisningsmaterialer i læsning benyttede lærerne historier af god kvalitet, som normalt var udgivet på det frie marked og ikke af staten. Det betød i flere gange, at der kun

fandtes få eksemplarer af hver bog. Det havde tilsyneladende ikke nogen dårlig effekt, da der var rigeligt af tekster i de opgaver, børnene arbejdede med. Den metode fortsatte til årsskiftet, hvor lærerne i 2. klasse inddrog læsestof, der fandtes i klassesæt. 1. klasses lærerne følte ikke, der var behov for klassesæt før senere. De fleste lærere mente, at det var en fordel at have klassesæt, men ville dog ikke opgive kvalitetstekster til fordel for klassesæt.

Selvom der blev dannet støttenetværk i lærergruppen i starten af skoleåret, var presset på dem stort, specielt om efteråret. Ind i det nye år følte en af lærerne usikkerhed og angst. I november og frem til februar koncentrerede lærerne sig om varierede opgaver og gruppearbejde. I løbet af den tid fandt de næsten alle en måde at sætte deres eget præg på metoden og samkøre egne lærekompetencer og Begynderlæsning. I foråret sås markante fremskridt hos lærerne med hensyn til færdigheder og finjustering i under-

visningen. De tog initiativer til at øge elevernes selvstændighed, og lege og spil blev mere synlige. Det, de fandt sværest, var at differentiere læseundervisningen til den enkelte elev. Det var en overraskelse, hvor let det forekom lærerne at tilsidesætte traditionelle lærebøger. Følgende er udsagn fra lærere:

„Det, vi laver nu, passer dem rigtig godt. Fire grupper, fire elever i hver gruppe. To grupper arbejder med begrebskort. Så var en af grupperne i gang med at klippe ord ud af aviser, og den fjerde gruppe formede bogstaver og ord ud af modellervoks, så skrev de dem ind på computer. ... Nu er man begyndt at kende børnene og kan vælge at lade stærke og ikke så stærke og de der larmer mere eller mindre arbejde sammen. Arbejdet har været sjovt, og de fordyber sig i det. Normalt er de en halv time om at komme fra gymnastik, men de var alle tilbage på et kvarter, fordi det er så sjovt. Vi begyndte i går, og de der gik glip af starten, var ved at tude. Det er utrolig sjovt og virker godt.“

„Ja, jeg er meget imponeret af det. Der ligger et kæmpe stykke arbejde bag. Det er selvfølgelig meget nemmere bare at bruge lærebøger. Men det her er meget sjovere, og jeg tror, det er sjovere for dem.“

„Vi har brug for vores tid til at lære. I forhold til hvor kort tid det er siden vi gik i gang og hvor langt vi er nået nu, så viser modellen, at det virker. Vi er nået med vores elever til tredje trin i selvstændige arbejdsmetoder.“

„Ja, folk er meget glade. ... Forældre er positive. Jeg synes, det er fantastisk, at forældrene, som har haft børn, der er ældre, er overraskede over, hvor langt deres barn er nået, i forhold til at det er midten af 2. klasse. ... Folk er meget forbavsede over, hvad deres børn kan skrive.“

Ved skoleårets slutning evaluerede lærerne arbejdsforløbet, fortrinsvis hvordan de mente, at metoden virkede i

forhold til tidligere erfaringer i læseundervisning, men de evaluerede også den rådgivning, de havde fået gennem skoleåret. Over halvdelen nævnte glade og engagerede elever, elevernes selvstændighed, varierede opgaver, gruppearbejde, og at det var muligt at imødekomme elevernes forskellige behov. De var glade for arbejdet med nøgleord, indlæringsformen og helhedstilgangen til meningsbærende tekster og fornøjelsen i at finde en god historie og udarbejde opgaver fra den. Halvdelen af lærerne mente, at de havde brug for mere efteruddannelse i evaluering og registrering af elevernes individuelle behov, og også i læringsspil.

Lærerne mente alle, at metoden var gennemarbejdet, men påpegede dog, at der skulle sættes større fokus på skriveundervisningen. Lærerne mente generelt, at metoden burde introduceres, som de havde lært den, dvs. på et kursus med rådgivning på stedet og gruppemøder. Et forslag gik på, at nye lærere kunne få mulighed for at besøge dem, der havde større erfaring med metoden. Begge år anbefalede alle lærerne, at deres skoler optog undervisningsmetoden i skolens udviklingsplan.

### Konklusion

Resultaterne fra begge års udviklingsarbejde ligner hinanden. Derudfra kan man drage følgende konklusioner:

- Begynderlæsning er en realistisk undervisningsmetode i 1. og 2. klasse i den almindelige grundskole.
- Tre-trins rammen gør det muligt for lærerne at sammenflette tale, lytning, skrivning og læsning på en konstruktiv måde.
- Elever, som lærer med Begynderlæsning, opnår mindst samme resultater som elever, der lærer med andre metoder. Metoden virker tilsyneladende godt for drenge.
- Giver grund til at konkludere, at mange elever, som lærer med Begynderlæsning, opnår gode resultater i læsning.
- Det tyder på, at metoden passer godt til elever, som ellers kun opnår begrænsede resultater i læsning. Begynderlæsning fjerner dog ikke

læsevanskeligheder.

- Lærerne vurderer, at eleverne lærte mere i læsning og skrivning i løbet af et skoleår, end de havde forventet.
- Begynderlæsning motiverer eleverne til selvstændige arbejdsmetoder i læseindlæringen.
- Lærerne, som benytter metoden, er meget glade for den. De mener, at metoden giver dem råderum til at præge undervisningen med en personlig stil.
- Metoden er indviklet. Det tager lærere et helt skoleår at tilegne sig metoden. Det er nødvendigt at yde lærerne støtte i form af kurser og rådgivning på stedet.
- Lærerne har behov for yderligere støtte for at kunne tilegne sig kompetencer til vurdering af individuelle behov og differentiering i klassesituationer.

Selvom det formelle udviklingsarbejde er færdigt, fortsætter samarbejdet med de skoler, der deltog i projektet sidste skoleår. Flere skoler udviser interesse for metoden, selvom den stort set ikke er blevet introduceret endnu. Det sker først i det kommende forår og der er bl.a. blevet fremstillet en dvd om metoden. Lærere i 3. klasse på Begynderlæsnings-skolerne fortsætter arbejdet i forlængelse af metoden, men knytter i højere grad læsningen til andre fag.

På denne måde vil Begynderlæsning fortsat udvikle sig. Data viser, at metoden lever op til forventningerne. Eleverne bliver gode til at læse, de arbejder med både fiktion og fagtekster, viser selvstændighed i arbejdet, øget færdighed i at tale sammen om tekstens indhold og gør desuden store fremskridt i kreativ skrivning.

(oversættelse: Frida Gardarsdóttir)

(1) interactive model: En læsemodel der forudsætter at forståelse af teksten bygger på læserens tidligere erfaringer med skriftsproget, og at processen starter med, at læseren forestiller sig en mening og/eller omskriver bogstaver til lyde (Vacca o.fl. 2006:584).

(2) integrated language arts approach:

Læseundervisning hvor læsning, skrivning, lytning, tale og visuelle emner spiller sammen med litteratur (Vacca o.fl. 2006:584).

(3) Det vil sige almindelige bøger, som er skrevet for børn og ikke simplificerede læsebøger. Se Meek, M., 1988 om real books og textbooks.

#### Litteratur:

Bensoussan, M. 1998. Schema effects in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*. Vol. 21, (3) 213-227.

Bryndís Gunnarsdóttir, 1988. *Þetta er.... Skýrsla um LTG-lestrarkennslu í Æfinga- og tilraunaskóla KHÍ veturna 1980-1984*. Reykjavík: KHÍ.

Ellis, S., Friel, G. og Friel, J. 2005. *100 literacy hours. All new. Year 3*. Warwickshire: Scholastic.

First Steps. 1994. Reading Development Continuum. Reserached and Developed by the Education Department of Western Australia. Portsmouth: Heinemann.

Frost, Jørgen. 1983a. *Lærervejledning. Helhedslæsning på begyndertrinnet*. Copenhagen, Gyldendal.

Frost, Jørgen. 1983b. *Helhedslæsning. Lærervejledning Lars og Søren Lejrturen*. Copenhagen, Gyldendal.

Frost, Jørgen. 1984. *Den individuelle undervisning i dansk*. Copenhagen, Gyldendal.

Gudschinsky, S. C. 1965. *Handbook of Literacy*. [Oklahoma]: Summer Institute of Linguistics. University of Oklahoma.

Gudschinsky, Sarah. 1970. Motivation and pre-reading for adult literacy. *Occupational bulletin - Missionary Research Library*. 20 (9), 3-5.

Honig, Bill. 1996. *Teaching our children to read. The role of skills in a comprehensive reading program*. Thousand Oaks: Corvin press.

Just, M. A. og Carpenter, P. A. 1985. A Theory of reading: From eye fixations to comprehension. Í H. Singer og R. B.

Ruddell (ritstj.), *Theoretical models and processes of reading*. 3. útg. Newark: IRA. Bls. 174-209.

Július K. Björnsson. 2005. *Oversikt over PISA resultatene i Norden og noen tanker omkring hva de betyr*. Námsmatsstofnun. Reykjavík. Erindi flutt á norrænum fundi í Danmörku í febrúar 2005.

Lee, E. W. 1982. *Literacy primers: The Gudschinsky method*. [Dallas]: The Summer institute of linguistics.

Magnús Ólafsson, Kjartan Ólafsson, Rósa Eggertsdóttir, Kristján Magnússon. 2005. *Þyngd skólabarna og tengsl við líðan og námsárangur. Langtímarannsókn meðal barna í 4., 7. og 10. bekk grunnskóla á starfssvæði Heil-sugæslustöðvarinnar á Akureyri. 2. hluti*. Akureyri: RHA. [Oplysninger om læserelaterede aspekter er endnu ikke udgivende, men var en del af undersøgelsen].

Meek, M. 1988. *How texts teach what readers learn*. Woodchester: Thimble press.

Morgunblaðið 4. apríl 2004. Þorbjörn Broddason. *Könnun um fjölmiðlanotkun*

*10 – 15 ára barna á Íslandi sýnir að lestur meðal barna minnkar.*

*NLS - National Literacy Strategy in UK*. Hjemmeside set 14. februar 2007: HYPERLINK "<http://www.literacytrust.org.uk/update/index.html>" <http://www.literacytrust.org.uk/update/index.html> *NRP – Report of the National Reading Panel. Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions*. 2000. NCHD.

*NRP – Report of the National Reading Panel. Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions*. 2000. NCHD.

