



#### >> AF CARSTEN ELBRO

Professor i læsning ved Københavns Universitet (siden 1992), dr.phil. (1990), leder af Center for Læseforskning (siden 1989), professor i ved Universitet i Schwanger

Carsten Elbro

Center for Læseforskning

Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab

Københavns Universitet

Njalesgade 120, 2300 København S.

Tlf.: 3532 8656, e-mail: ce@hum.ku.dk

## DEBAT OG INDSIGT 1982 TIL 2007

**På 25 år har teorierne om læseprocessen ændret sig dramatisk, fordi der er kommet ny indsigt i læsning. Debatten om læsning burde også have ændret sig. Artiklen giver et par eksempler på ny indsigt fra læsepædagogisk forskning.**

### De døde teorier

Da *Bogen om Læsning I* udkom for 25 år siden, var det ikke så almindeligt at tale om læseprocessen. Det kan måske virke lige så underligt i dag, som at der også var engang uden mobiltelefoner og internet. Men i 1982 var der ikke mange, som talte eller skrev om, hvad der egentlig sker i hovedet på læsere.

Derfor var det også let at plante forskellige arter af teorier om læseprocessen i læsepædagogiske vækstmiljøer. Både på seminarierne og blandt læsepædagogerne slog betegnelser som 'sekventiel' og 'holistisk' læseteori rod og blev en del af det faglige ordforråd. Ikke lang tid efter udgivelsen sagde redaktøren, Mogens Jansen, venligt til mig, at det var en ung alder at blive klassiker i.

Nu er jeg træt af at være klassiker. Eller rettere, jeg er ked af at læse og høre om 'sekventielle' og 'holistiske' læseteorier. Og det er særlig trist at høre teorierne blive brugt som argument for eller imod en bestemt fremgangsmåde i læseundervisningen. Sagen er, at alle teorierne fra 1982 er forkerte.

Det har sådan set været klart fra starten, at den sekventielle teori (fx i Philip Goughs udførelse) var forkert. Det skrev han selv. Afkodning af ord foregår ikke med én proces efter den anden som perler på en snor. Læsere sidder ikke lige så stille og venter på, at de enkelte bogstavers lyde skal blive til stavelser, der skal blive til ord, der skal blive til forståede tekster inde i hovedet. Der foregår en kaskade af aktiviteter i hovedet på læseren, når han eller hun

tager et ord i øjesyn. Det er fx ganske oplagt, at fortolkningen af de enkelte bogstavers lyd afhænger af bogstaverne omkring. Man kan først »færdiggøre« forbindelserne fra bogstaverne til deres lyd, når man har læst nogle stykker. Tag bare den indledende bogstavfølge *sty-*, udtales den »sty:« som i *styre*, »sty« som i *styrte*, eller »stø« som i *stykke*?

Fra midten af 1980'erne blev det også mere og mere synligt, at den 'holistiske' teori var håbløst fjernet fra virkeligheden. Læsere danner sig ikke hypoteser om de enkelte ord under afkodningen. Ordafkodning er ikke nogen »gætteleg«; afkodningen er præcis (stort set 100 % korrekt) og automatisk hos almindelige læsere. For det andet bruger gode læsere ikke konteksten nær så meget som dårlige under afkodning; det er noget andet med sprogforståelsen. Og for det tredje er bogstavers lyde i ord en langt væsentligere nøgle til at genkende ordene end både kontekst og mere eller mindre tilfældigt udvalgte bogstaver. Hvis de 'holistiske' læseteorier havde noget med virkeligheden at gøre, var de nærmere en beskrivelse af ordblindes læseproces end af god læsning.

Fra midten af 1980'erne var det derfor klart, at disse teorier om læseprocessen var forkerte. Det gjorde det stadig mere pinligt, at de blev (bliver?) brugt som argumenter i diskussionen om, hvordan man bedst underviser i læsning.

I øvrigt var det allerede fra starten i 1980'erne betænkeligt at henvise til disse teorier som argu-





ment for noget i undervisningen. Der er ikke nogen klar forbindelse mellem de 'sekventielle' teorier og et 'elementprincip' i læseundervisningen (bogstaver for ord for tekster). Der er heller ikke nogen entydig forbindelse mellem en 'holistisk' teori og en 'tekstorienteret' fremgangsmåde i undervisningen (hele tekster fra starten), selv om den er blevet postuleret nok så tit. Der er i det hele taget ikke nogen enkel forbindelse mellem, hvordan en proces foregår, og hvordan man bedst får den i gang. Det er fx forholdsvis entydigt, hvordan man sender en sms eller spiller på fløjte; men der er sandelig mange forskellige måder at lære det på.

Selvfølger er der nye, levende teorier om, hvordan læsning og læseudvikling foregår. Men det er ikke altomfattende teorier som dem fra 1970'erne. Der er meget bedre viden om læseprocessen nu end dengang, og teorierne nu beskriver afgrænsede dele, fx om forarbejdningen af bestemte strukturer i ordene, bestemte forudsætninger for læseudvikling eller betydningen af bestemte metoder i begynderundervisningen. En del af nyhederne er med i Elbro (2006).

Teorier er ikke beregnet til, at man skal undervise efter dem. Man skal undervise efter, hvordan verden er. Teorier er sammenhængende sæt af forestillinger om verden og læsning, oftest om årsagssammenhænge, der skal bruges til at frembringe konkrete hypoteser. Disse hypoteser kan man *afprøve* i undersøgelser. Efterhånden kan det så afgøres, i hvilket omfang *forestillingerne* om verden er i overensstemmelse med verden. Dermed kan vi udvide og nuancere vores indsigt i verden, som den er. Og vi kan bygge undervisningen på en udvidet indsigt.

### Nye indsigter

Det har aldrig været en teori, at bogstavskriften er en form for lydskrift. Det er derimod en kendsgerning, som enhver kan sætte sig ind i. Ved årtusindskiftet var det efterhånden heller ikke længere nogen teori, at børn havde lettere ved at lære at læse, hvis de blev

direkte undervist i bogstavskriftens indretning. Det var nærmere en kendsgerning, at det gik lettere for eleverne, hvis de blev undervist med en *lydmetode*, end hvis de selv skulle gennemskue sammenhænge mellem bogstaver og lyd ud fra en masse ord, fx i en ordbilledmetode eller blandingsmetode med selv nok så sammenhængende tekster.

De seneste års læsepædagogiske forskning har blandt andet drejet sig om, *hvilken lydmetode* der er bedst i begynderundervisningen. Man har undersøgt forskellige lydmetoders betydning for elever med forskellige forudsætninger.

En stor engelsk (skotsk) undersøgelse har givet ganske overbevisende resultater og sat det britiske undervisningsministerium på den anden ende.

Undersøgelsen omfattede ca. 300 elever i 13 førsteklaser i Clackmannanshire og Fife i Skotland (Johnston & Watson, 2004). I første omgang foregik forsøg og sammenligning over 16 uger i efteråret. Alle eleverne blev undervist i læsning i 20 minutter om dagen:

Nogle elever fik undervisning efter den sædvanlige *analytiske* lydmetode med vægt på ordenes førstelyde. Den analytiske metode er en klassiker både i Storbritannien og her i Danmark. Den lægger vægt på, at eleverne lærer at opdele ordene i enkelte lyde, at kende lydene for de første bogstaver i ord og at læse ord ved at sætte lyd på især de første bogstaver.

Andre elever brugte 10 af de 20 minutter på supplerende opgaver i *opmærksomhed på de enkelte sproglyde* – stadig med fokus på ordenes første lyde. Denne kombination er også meget udbredt her i landet evt. suppleret med legeskrivning.

En tredje række klasser brugte 20 minutter på en *syntetisk* lydmetode, der lagde vægt på *alle* bogstavernes standardlyde og *nogle* af de betingede lyde, nemlig også de mest almindelige bogstavlyde inde i ord og i slutningen af ord. På dansk er det blandt andet »ng«-lyden i *seng*, »d«-lyden i *bad*, »j«-lyden i *hej*, og »w«-lyden i *tog* og *tøv*. Der er en oversigt over standardlyde og betingede lyde i dansk i *Læsning og læseundervisning* (s. 79-80). Pointen var, at under-



>> Resultaterne var kolossalt forskellige i de tre grupper.

>> Teorier er ikke beregnet til, at man skal undervise efter dem.

visningen dækkede *alle lydene* – og de mest almindelige bogstaver for dem. Desuden lagde undervisningen vægt på sammenkædning af *alle* lydene i ord under læsning. (Se tekstboksen).

Resultaterne var kolossalt forskellige i de tre grupper. De to grupper med den analytiske lydmetode gik præcis så meget frem i læsning, som det er almindeligt i første halvdel af 1. klasse i Skotland. Men gruppen med syntetisk lydmetode gik *mere end dobbelt så meget* frem i alle aspekter af læsning. I midten af 1. klasse var eleverne med den syntetiske lydmetode på niveau med elever i begyndelsen af 2. klasse. Det gjaldt endda også, at børnene med dårlige forudsætninger – med dårlig opmærksomhed på de enkelte sproglyde og problemer med at finde rim – læste *bedre* i gennemsnit end landsnormen i midten af 1. klasse.

Derfor besluttede lærere og forskere, at »taberne« med den analytiske lydmetode også skulle undervises med en syntetisk lydmetode. Det blev de så i anden del af 1. klasse. Og ved en sammenligning i maj i 2. klasse havde eleverne i de tre grupper nogenlunde samme læse- og stavefærdigheder. Gruppen, der startede med en syntetisk lydmetode, var dog stadig bedst i stavning.

Også på længere sigt var der klar effekt. I slutningen af 7. klasse læste de i alt ca. 300 elever ord med en færdighed, der var 3½ år over det forventede for deres alder. De var også foran i stavning og i læseforståelse – endda til trods for, at de indledte 1. klasse med et ordforråd, der var et stykke under middel (Johnston & Watson, 2005).

Disse resultater har mildest talt sat sindene i kog i det britiske undervisningssystem. Der har været nedsat et udvalg til at kulegrave den nuværende

#### UNDERSVNINGEN MED EN SYNTETISK LYDMETODE

Hver dag begyndte med en alfabetsang og derefter med arbejdet med to bogstavers standardlyde (ét ad gangen). Disse lyde kunne være mere eller mindre forskellige afhængigt af bogstavernes placering i ord, sammenlign fx *d* i *dag* og *gad* – eller *r* i *ræv* og *ler*. Eleverne skulle fx finde ord med dagens bogstaver i deres læsebog; og læreren var model for, hvordan man kunne give de enkelte bogstaver lyde og sætte lydene sammen til ord fra venstre mod højre. Ordene var overvejende korte, lydrette ord som eksemplerne; uregelmæssige ord blev gennemgået som helheder. Læreren skrev elevernes ord på tavlen og gav langsomt hvert bogstav lyd, efterhånden som hun pegede på dem på tavlen. Læreren viste også på tavlen og forklarede, hvordan man skriver dagens bogstaver, og eleverne fik mulighed for at prøve selv. Når undervisningen efter nogle dage var nået igennem en gruppe bogstaver, dannede læreren nye ord af bogstaverne, som hun brugte til synteseøvelser på magnettavle. For eksempel satte hun bogstaverne *t*, *o*

og *p* op på magnettavlen med mellemrum imellem, og hun gav hvert bogstav en lyd, idet hun pegede på dem. Så skubbede hun bogstaverne lidt sammen, og sagde lydene hurtigere efter hinanden, mens hun pegede på hvert bogstav, og til sidst skubbede hun bogstaverne helt sammen, og sagde lydene hurtigt, sådan at der ikke var langt til det rigtige ord. Derefter kunne eleverne fx arbejde med billedkort (fx af ordet *top* og andre af de gennemgåede ord) i en staveøvelse: De skulle udtale hele ordet, derefter udtale hver lyd for sig og finde det rigtige bogstav, som de kunne sætte på deres magnetavle. Derefter kunne de læse ordet ved at udtale de enkelte lyde og sætte dem sammen til det rigtige ord på én gang. De kunne gentage opgaven med billeder af fx *var* og *tag*. Ved slutningen af programmet var alle ca. 45 lyde og de tilhørende bogstaver i engelsk gennemgået; og eleverne havde arbejdet med alle bogstaverne i alle positioner i ord. Virker det bekendt?



# "j"-lyden "w"-lyden "d"-lyden Sproglyde

»nationale læsestrategi«. Og rapporten finder intet at indvende imod konklusionerne fra Skotland; tværtimod er der gode grunde og klare resultater fra andre undersøgelser, der støtter konklusionerne (Rose, 2006).

Hvis forsøgsundervisningen med en syntetisk lydmetode virker bekendt (se boksen), er det selvfølgelig kun godt. Men det er sandelig ikke almindeligt, at begynderundervisningen dækker *standardlydene* for bogstaverne i *alle positioner* – og dermed alle lydene. Det er en idé, som måske er *Læsepædagogens læsere* bekendt som »lydbilledlæsning« (Ege, 2001) snarere end som en syntetisk lydmetode.

Den syntetiske lydmetode har nogle alvorlige imageproblemer, som formentlig gør den temmelig uappetitlig mange steder. Den ligner lidt den klassiske bogstavmetode – og associeres dermed uberetiget med sort skole og den slags, som *ingen* kan lide. Men den adskiller sig på flere afgørende måder: Den arbejder med bogstavernes lyde (ikke bogstavnavnene), den arbejder med rigtige ord fra rigtige tekster (ikke nonsensstavelser), den gennemgår alle lydene (ikke bare bogstavernes lyde i begyndelsen af ord), og den fokuserer først og fremmest meget omhyggeligt på forbindelsen (syntesen) af lyde til ord (ikke bare på de enkelte lyde). Desuden er effekten dokumenteret. Om rationelle argumenter og god dokumentation er nok, vil tiden vise. Indtil videre var det nok værd at gennemføre danske udviklingsarbejder med forskellige varianter af en syntetisk lydmetode.

## Er læsedebatten så aflyst?

Det har været praksis på mange seminarier at diskutere 'elementmetode' over for 'helhedsmetode' i begynderundervisningen. Som nævnt har det læseteoretiske grundlag været mildt sagt spinkelt. Jeg tror, at debatten har kunnet leve i ikke bare én, men i mange generationer, fordi den handler om meget andet end læsning. Mit gæt er, at den drejer sig om forsøg på at indføre elementer af en reformpæda-

gogisk tradition, som er oppe imod et mere enkelt fokus på elevernes læsefærdigheder. Reformpædagogikken forsøger i forskellige nutidige light-udgaver at fastholde udgangspunktet i eleven, elevens indre drivkraft, nysgerrighed og selvstændige tilegnelse. Nogle nøglebegreber i de aktuelle reformpædagogiske bestræbelser er erfaringsstyring, forsigtig korrektion af fejl (om nogen), ansvar for egen læring, frit skriftligt arbejde, »moderne« læringssyn, induktiv pædagogik.

Det er lettere at arbejde reformpædagogisk i nogle fag end i andre. Det er ikke let med noget så grundlæggende konventionelt som skriften. Det er formentlig også lettere med nogle elever end med andre. Det er lettest at fastholde, at eleven selv skal styre tilegnelsen, hvis eleven har vældig gode forudsætninger, sværere når eleven ikke har gode forudsætninger. Og derfor tror jeg, at læsediskussionens deltagere ikke alene har forskellige mål med undervisningen i tankerne, men også tænker på forskellige elever, når de er uenige. Denne tro er i overensstemmelse med et par nyere undersøgelser. Se bare her:

Man kan skelne mellem *lærerstyrede* og *elevstyrede* aktiviteter i undervisningen. Selvfølgelig er overgangen glidende; men det er oplagt, at diktat er mere lærerstyret end fri skriftlig fremstilling. Tilsvarende er højtlesning i kor mere lærerstyret end selvstændig stillelæsning. Det er også oplagt, at nogle aktiviteter er mere *direkte instruerende* end andre, der er mere *indirekte*. For eksempel er øvelser i at sætte lyde på de enkelte bogstaver i ord mere direkte instruerende i skriftens lydprincip end læsning af hele ord – hvor eleverne selv skal udlede bogstavernes lyde.

Megen diskussion er gået på, hvad der er bedst for elever – sådan i al almindelighed: Er det bedst med lærerstyrede eller elevstyrede aktiviteter? Er det bedst med direkte instruktion (fx en lydmetode) eller indirekte instruktion (fx funktionel læsning eller en blandingsmetode)? Få undersøgelser har rejst spørgsmålet *for hvilke elever?* Det har Carol McDonald Connor og kolleger gjort i et par under-



>> Sagen er, at alle teorierne fra 1982 er forkerte.

søgelse af undervisning i både afkodning i 1. klasse og læseforståelse i 3. klasse. Rapporterne er værd at læse (se litteraturlisten), og jeg skal kun gengive de generelle resultater. Undersøgelserne byggede på omhyggelig iagttagelse af mange læreres undervisning – 42 lærere i undersøgelsen af undervisningen i ordafkodning. Det viste sig, at elever med dårlig afkodning i begyndelsen af 1. klasse gik mest frem i de klasser, hvor de fik lærerstyret, direkte undervisning. Derimod spillede undervisningsformen ikke så stor en rolle for elever med relativt god afkodning. Kun for elever med et godt ordforråd (dvs. gode forudsætninger) var det en fordel med større selvstyring og mere indirekte undervisning. Tilsvarende var det en klar fordel for elever med dårlig læseforståelse i 3. klasse at deltage i undervisning, der var lærerstyret og direkte. For elever med god læseforståelse var undervisningsformen mindre afgørende.

Så hvis man som lærer har et godt reformpædagogisk tilbud til eleverne, så skal man sandsynligvis se efter dem med de bedste forudsætninger og færdigheder. Mange andre elever vil have mere brug for at blive holdt i hånden fagligt og for at få udpeget netop det, de gerne skulle tilegne sig.

Sådanne resultater er vel ikke voldsomt overraskende. Alligevel kan de måske være med til at afslutte nogle (for) generelle læsediskussioner. Men de åbner straks for flere. For hvordan kan man som lærer organisere en sådan differentieret undervisning, der er lige i øjet både for elever med dårlige og gode forudsætninger? Hvordan kan elevernes forudsætninger fx indgå i gruppedannelsen? Hvordan kan man fastholde emnefællesskabet i klassen?

Debatten om læseundervisning og dens betingelser er vigtig. Forskning og indsigt i læsning gør ikke debatten overflødig, men kan forhåbentlig tilføre den kvalitet. Efter at det er blevet klart, at jorden er rund, er det ikke så væsentligt at holde debatten om jordens form i gang. Tilsvarende er det ikke så snedigt at blive ved med at debattere døde teorier om læsning. Derimod er der et hav af andre emner, som det kan være væsentligt at debattere, fx:

- hvordan man bedst underviser begyndere med en (syntetisk) lydmetode, hvilke ord der er gode at tage udgangspunkt i, hvilke af de enkelte bogstavers lyde der skal med osv.,
- hvordan man bedst tager hensyn til forskellige forudsætningsniveauer hos eleverne,
- hvilke færdigheder i sprogforståelse man kan fokusere på i indskolingen, og hvordan man kan undervise i dem,
- hvordan man bedst sammenkæder foregribende undervisning af eleverne med vanskeligheder i 1. klasse med normalundervisningen.

En del af de nye indsigter fra dette århundrede er med i 2. udgave af Elbro (2006), hvori ca. 30 sider er nyskrevne. Hvis man i øvrigt ønsker at holde sig helt opdateret i den internationale forskning i læsning, kan jeg anbefale tidsskriftet *Scientific Studies of Reading*. Det bliver citeret dobbelt så ofte som fx *Reading Research Quarterly*.

#### LITTERATUR

- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8(4), 305-336.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Petrella, J. N. (2004). Effective reading comprehension instruction: Examining child x instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 682-698.
- Ege, J. (2001). Om læsevanskeligheder og lydbilledlæsning. *Læsepædagogen*, 49(6), 310-314.
- Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning* (2. udgave). København: Gyldendal.
- Johnston, R. S., & Watson, J. E. (2004). Accelerating the development of reading, spelling and phonemic awareness skills in initial readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17(4), 327-357.
- Johnston, R. S., & Watson, J. (2005). *The Effects of Synthetic Phonics Teaching on Reading and Spelling Attainment. A Seven Year Longitudinal Study*. Edinburgh, Scotland: Scottish Executive Education Department. Rapporten kan findes på nettet.
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. London: Department for Education and Skills.