



Listin að lesa

Hvað þurfa kennarar að vita um lestur og lestrarkennslu til þess að geta orðið góðir lestrarkennarar?

Karítas Gissurardóttir og Kristbjörg Sveinsdóttir

Lokaverkefni til B.Ed-prófs
Háskóli Íslands
Menntavísindasvið



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Listin að lesa

Hvað þurfa kennarar að vita um lestur og lestrarkennslu til þess að geta orðið góðir lestrarkennarar?

Karítas Gissurardóttir

Kt. 170687-2649

Kristbjörg Sveinsdóttir

Kt. 190285-2439

Lokaverkefni til B.Ed-prófs í Grunnskólakennarafræði
Leiðsögu kennari: Steinunn Torfadóttir

Kennaradeild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2012

Listin að lesa. Hvað þurfa kennarar að vita um lestur og lestrakennslu til þess að geta orðið góðir lestrarkennarar?

Ritgerð þessi er 10 eininga lokaverkefni til B.ed-prófs við Kennaradeild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2012 Karítas Gissurardóttir og Kristbjörg Sveinsdóttir
Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfunda.

Prentun: Prentmet
Akranes, Ísland 2012

Ágrip

Spurningin sem lögð var til grundvallar þessa verkefnis er: Hvað þurfa kennarar að vita um lestur og lestrarkennslu til þess að geta orðið góðir lestrarkennarar? Leitast er við að svara henni í tengslum við spurningarnar: Hvað er lestur? Hvernig þróast lestrarfærni? og hvernig er hægt að kenna öllum börnum að lesa?

Leitað var svara við framangreindum spurningum í rannsóknar- og fræðigreinum um lestur en einnig voru tekin viðtöl við þrjá kennara sem kenna lestur í fyrstu bekkjum grunnskólans. Markmiðið með viðtölunum var fyrst og fremst að kanna hvort reynsla þeirra, skoðanir og aðferðir endurspeglu það sem fram kemur í nýjustu rannsóknaniðurstöðum.

Megintilgangur þessa verkefnis er að varpa ljósi á undirstöðuþætti lestrar, hljóðkerfisvitund, umskráningu, lesfimi, orðaforða og lesskilning og hvernig hægt er að þjálfa hvern þátt með mismunandi aðferðum.

Fjallað er um mikilvægi faglegrar þekkingar kennarans við lestrarkennslu og hvernig sú þekking getur skipt sköpun þegar kemur að lestrarkennslu barna, sérstaklega þeirra sem eiga við erfiðleika að stríða.

Gerð verður grein fyrir kenningum og líkönum um lestur og þróun hans. Einnig er fjallað um hugtakið læsi og hvernig tengslum máls og læsis er háttað. Tveimur stuðningskerfum, *Leið til læsis* og *Svörun við inngiripi*, er einnig gerð skil og hvernig hægt er að vinna með þau.

Formáli

Þessi ritgerð er lokaverkefni til B.Ed gráðu við Kennaradeild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands vorið 2012. Höfundar þessa verkefnis stunda nám á kjörsviði kennsla yngstu barna í grunnskóla. Á því kjörsviði er áhersla lögð á lestur og lestrarkennslu og í komandi framtíð munum við væntanlega starfa með ungum börnum sem eru að feta sín fyrstu skref í lestri. Önnur ástæða fyrir því að við völdum að skrifa um lestur og lestrarkennslu er sú að við viljum vita hvað góðir lestrarkennarar þurfa að hafa til brunns að bera til að ná árangri með öllum börnum.

Verkefnið var unnið undir handleiðslu Steinunnar Torfadóttur, lektors í lestrarfræði og sérkennslu við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Við viljum þakka henni fyrir alla hennar hjálp og leiðsögn við gerð þessa verkefnis. Hún er sérfræðingur á sínu sviði og veitti okkur ómetanlega hjálp við öflun heimilda og leiðbeindi okkur við inntak verkefnisins. Einnig viljum við þakka kennurunum sem veittu okkur viðtöl fyrir að gefa sér tíma til að hjálpa okkur og svara spurningum okkar af heilum hug. Auk þess viljum við þakka yfirlesara og öðrum sem gáfu sér tíma til að hjálpa okkur.

Þetta lokaverkefni er samið af okkur undirrituðum og án aðstoðar utan þeirrar sem tilgreind er og þökkuð í þessum formála. Við höfum kynnt okkur *Sidareglur Háskóla Íslands* (2003, 7. nóvember, <http://www.hi.is/is/skolinn/sidareglur>) og fylgt þeim samkvæmt bestu vitund. Við vísum til alls efnis sem við höfum sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Við þökkum öllum sem lagt hafa okkur lið með einum eða öðrum hætti en berum sjálfar ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfestum við með undirskrift okkar.

Akranes, 3. maí 2012

Efnisyfirlit

Ágrip.....	3
Formáli.....	4
Efnisyfirlit.....	5-6
Myndayfirlit.....	7
Tölfuyfirlit.....	7
Inngangur.....	8-9
1. Hvað er lestur?.....	10-11
1.1 Einfalda lestrarlíkanið.....	11-12
1.2 Læsi.....	12
1.3 Tengsl máls og læsis.....	12-14
1.4 Kenning Ehri um þróun lestrar.....	15-17
1.5 Lestrarlíkön og kenningar.....	17-19
2. Undirstöðuþættir lestrar.....	20
2.1 Hljóðkerfisvitund/hljóðavitund.....	21-23
2.1.1 Þjálfun hljóðkerfisvitundar/hljóðavitundar.....	23-25
2.2 Umskráning/Að lesa orð.....	25
2.2.1 Þjálfun umskráningar/hljóðaaðferðin.....	26
2.3 Lesfimi/sjálfvirkni.....	27
2.3.1 Þjálfun lesfimi.....	28-29
2.4 Orðaforði.....	29-31
2.4.1 Þjálfun orðaforða.....	31-33
2.4.2 Matteusar áhrif.....	33
2.5 Lesskilningur.....	34-35
2.5.1 Þjálfun lesskilnings.....	35-38
2.6 Lestrarerfiðleikar.....	38-40

3. Stuðningskerfi	41
3.1 Leið til læsis.....	41-43
3.2 Svörun við inngripi.....	43-47
4. Rannsókn.....	48
4.1 Rannsóknarspurningar og markmið.....	48
4.2 Rannsóknaraðferð.....	48-49
4.3 Þátttakendur.....	49
5. Viðtöl tekin saman.....	50-52
5.1 Umræður.....	52-54
5.2 Niðurstöður.....	54-56
5.3 Lokaorð.....	56-57
Heimildaskrá.....	58-62
Fylgiskjöl.....	63-71

Myndayfirlit

Mynd 1. Þjálfaður lestur er samofinn úr mörgum þáttum.....	10
Mynd 2. Tungumálið er undirstaða lesturs.....	13
Mynd 3. Framsetning þríhyrningalíkansins.....	18
Mynd 4. Einfölduð framsetning á tveggja-leiða-líkaninu.....	19
Mynd 5. Þættir sem einkenna góðan lesara.....	20
Mynd 6. Þróun hljóðkerfishæfniþátta.....	22
Mynd 7. Þrjár tegundir orða í orðaforða.....	33
Mynd 8. Stigminkandi stjórnun kennarans.....	36
Mynd 9. Byggt á kenningunni „The simple view of reading“.....	39
Mynd 10. Þrjú stig SVI.....	43

Töfluyfirlit

Tafla 1. Kennsluaðferir sem byggja upp lesfimi.....	29
Tafla 2. Stig orðaþekkingar.....	31
Tafla 3. Tegundir og markmið spurninga við þjálfun lesskilnings.....	37
Tafla 4. Spurningar sem er hægt að nota við fjölbreytta texta.....	38

Inngangur

Í Salamanca-yfirlýsingunni frá 1994 kemur fram að menntun sé frumréttur hvers barns og skylt sé að gefa því kost á að ná og viðhalda viðunandi stigi menntunar. Börn eru mismunandi og í skipulagi menntakerfisins þarf að taka mið af einstaklingnum og þörfum hans (Salamanca-yfirlýsingin, 1995:8). Sameinuðu þjóðirnar lýstu árunum 2003-2012 sem læsis áratugnum, með undirþemanu „Læsi er frelsi“. Það er vegna þess að á 21. öldinni er fólk ekki talið frjálst nema það hafi tök á lestrarfærni. Ólæs manneskja getur ekki fyllt út atvinnuumsóknir, lesið kort, skilið leiðavísa fyrir strætisvagna eða lesið dagblöð, né heldur komist í gegnum grunnskóla (Westby, 2012:163). Því má sjá að í nútíma samfélagi er færnin til að geta lesið afar mikilvæg og jafnframt undirstaða allrar menntunar og lífsgæða. Mikilvægt er að nemendur fái góða lestrarkennslu og þar gegnir kennarinn lykilhlutverki. Lestur samanstendur af mörgum samverkandi þáttum, margs konar aðferðum, getu og þekkingu og hafa allir þessir þættir áhrif hver á annan (Cain, 2010:2; Aðalnámskrá grunnskóla: íslenska, 2007:9).

Ný aðalnámskrá námskrá fyrir grunnskóla var þróuð út frá sex grunnþáttum sem mynda megin kjarna að menntastefnu Íslands og er læsi þar efst á baugi á undan sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindum, jafnrétti og sköpun. Grunnþættirnir tengjast innbyrðis í menntun og skólastarfi og eru háðir hver öðrum og fæst betri heildarsýn á skólastarfið ef hugsað er út frá þeim. Læsi byggir á þeirri hugmynd að ekki geti orðið virkt lýðræði án læsis á hvers konar táknerfi og samskiptakerfi samfélagsins (Aðalnámskrá grunnskóla: almennur hluti, 2011:5, 15). Í íslenskuhluta aðalnámskrár grunnskóla frá árinu 2007 segir að lestur sé ein öflugasta undirstöðufærni nemenda til að ná að afla sér þekkingar og tjá sig í ræðu og riti og er auk þess ein aðalforsenda þátttöku þeirra í samfélaginu (Aðalnámskrá grunnskóla: íslenska, 2007:8). Að læra að lesa getur oft og tíðum verið flókið ferli og er mjög einstaklingsbundið hvernig sú þróun fer fram. Margir fræðimenn hafa varið miklum tíma í að þróa aðferðir við lestrarkennslu, setja fram kenningar og ýmis líkön sem geta hjálpað bæði kennurum og uppalendum að kenna og þjálfra lestur.

Í rannsókn Guðrúnar Eddu Bentsdóttur (2009:26) kemur fram að það sem einkennir skóla sem ná góðum árangri í lestrarkennslu er að þar hefur verið mótuð stefna og heildstætt skipulag sem nær til umsjónakennara og sérkennara. Jafnframt kemur fram að innihald lestrarkennslunnar verði að byggjast á nýjustu rannsóknum. Í kjölfar aukinnar þekkingar á eðli

og orsökum lestrarerfiðleika hafa rannsakendur í auknum mæli beint sjónum að kennslu og kennsluháttum en talið er að kennslan ráði úrslitum um árangur nemenda, ekki síst þeirra sem eiga við vanda að etja (Steinnunn Torfadóttir, 2010:31).

Í þessu verkefni eru eftirfarandi spurningar hafðar að leiðarljósi:

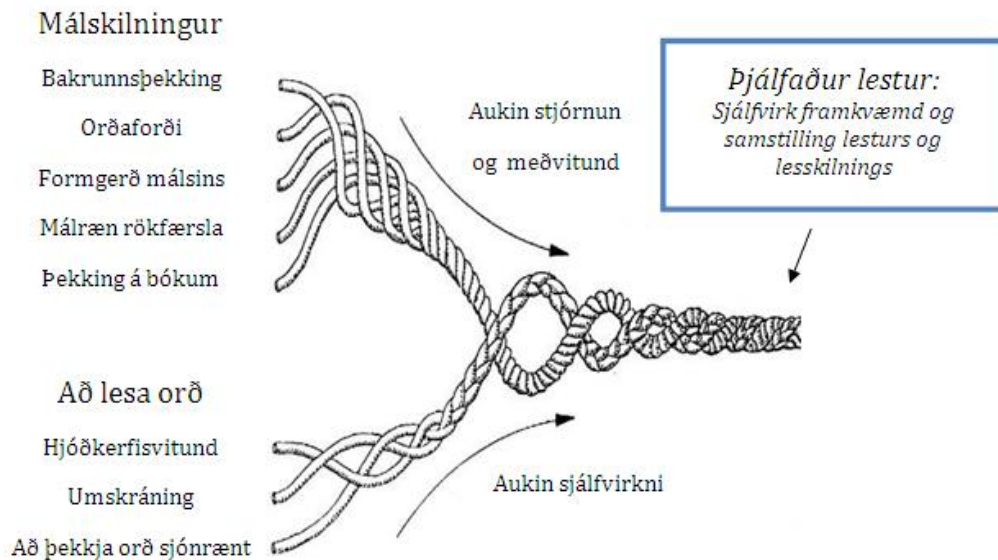
- *Hvað þurfa kennarar að vita um lestur og lestrarkennslu til þess að geta orðið góðir lestrarkennarar?*
 - *Hvað er lestur?*
 - *Hvernig þróast lestrarfærni?*
 - *Hvernig er hægt að kenna öllum börnum að lesa?*

Við leit að svörum verða skoðuð tengsl máls og læsis, undirstöðupættir lestrar og kennsluáferðir sem þjálfar þá undirstöðupætti. Þá verður gerð grein fyrir kenningum og rannsóknum á lestri og lestrarkennslu. Í lok fræðilegu umfjöllunarinnar er samantekt á viðtölum sem tekin voru við þrjú kennara sem hafa mismikla reynslu að baki. Markmiðið með viðtölunum er að fá innsýn í starf lestrarkennara og sjá hvort munur er á viðhorfum þeirra og starfsháttum meðal annars eftir menntun, stöðu og starfsreynslu. Einnig er spurt út í vinnureglur og kennsluáætlanir. Skoðað verður hvort og þá hvernig reynsla kennara samrýmist nýjustu rannsóknarniðurstöðum.

1 Hvað er lestur

Lestur er margþætt ferli sem byggir á samspili ólíkra þátta. Lestur nær til færni, þjálfunar og þekkingar einstaklings á ólíkum sviðum (Cain, 2010:2-3). Lestur er ekki meðfæddur eiginleiki heldur færni sem börn þurfa að læra og þjálf. Sum börn þurfa á meiri þjálfun að halda en önnur og getur lestrarnám verið erfið reynsla fyrir mörg börn. Lestrarkennsla er því afar vandasöm og krefjandi fyrir kennara (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjarney Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010:3)

Hinir mörgu þræðir sem lestur byggir á



Mynd 1. Þjálfaður lestur er samofinn úr mörgum þáttum (Scarborough, 2002:98).

Mynd 1 sýnir helstu „þræði“ sem ofnir eru saman á leið nemenda að því að verða góðir lesarar. Það þarf að líta sjálfstætt á þræðina sem tengja saman lestur orða og þá sem tengja saman málskilning, þó þessi ferli vinni (og þróist) gagnvirkt fremur en sjálfstætt. Flest börn sem eiga erfitt með að læra að lesa í upphafi skólagöngunnar eiga erfitt með „að lesa orð“. Til að skilja merkingu orða í texta þarf lesari að styðjast við bakgrunnsþekkingu, orðaforða, formgerð málsins, málræna rökfærslu og þekkingu á bókum. Allt eru þetta mikilvægir þættir varðandi málskilning. Fyrstu skrefin í að ná lesskilningi felast í því að lesa úr bókstafstáknum til að nálgast merkingu einstakra orða. Nemendur hljóða sig í gegnum orðin með því að nota hljóðkerfislega umskráningu eða með því að þekkja orðin sjónrænt. Nákvæmir og sjálfvirkir lesarar sem þekkja orð sjónrænt hafa betri tæk á því að einbeita sér að innihaldi textans og

lesskilningi í stað þess að þurfa að hljóða sig í gegnum orðin (Scarborough, 2003:97-98; Wanger, e.d.:2).

1.1 Einfalda lestrarlíkanið

Ekki er lengur um það deilt að lestur felst í grófum dráttum í tveimur megináðgerðum. Eins og að framan greinir felst lestur annars vegar í færni við að lesa úr bókstafstáknum „umskráningu“ og hins vegar í færni við að skilja það sem lesið er. Þessu er lýst í kenningunni um einfalda lestrarlíkanið, The Simple View of Reading (Gough og Tunmer, 1986; Hoover og Gough, 1990).

Þegar þjálfaður lesari les er markmið hans eitt, það er að skilja það sem hann er að lesa. Einfalda lestrarlíkanið er kenning sem vísar til þess að lesskilningur sé afrakstur þeirra tveggja þátta sem eru nefndir hér að ofan, umskráning á bókstafstáknum í orð og málsgreinar og skilningur á tungumálinu. Þetta ferli er tilgreint með neðangreindri formúlu til að varpa ljósi á að þessir tveir þættir eru það samofnir að ef annar virkar ekki verður enginn árangur af lestrinum (Cain, 2010:14).

$$\textit{Lestur} = \textit{Umskráning} \times \textit{Skilningur}.$$

Höfundar kenningarinnar eru fyrst og fremst að leggja áherslu á að það verður enginn skilningur nema lesandinn geti umskráð, því þarf að leggja mikla áherslu á umskráningu. Markmið lesturs er að skilja það sem lesið er og er þá huganum beitt með öðrum hætti heldur en við umskráningu tákna og hljóða. Skilningur þarf að vera víðtækur og geta náð til reynslu og þekkingar. Jafnframt þarf að hafa góðan orðaforða og skilning á tungumálinu, hafa tilfinningu og næmi fyrir því. Til að teljast læs þarf einstaklingur að geta lesið hratt og örugglega og samhæft úrvinnslu rittákna og merkingu texta. Hann þarf einnig að geta borið fram mál sitt þannig að úr verði skiljanleg orð (Cain, 2010: 214).

Munur er á einfalda lestrarlíkaninu og öðrum kenningum sem einnig leggja áherslu á umskráningu og lesskilning. Í einfalda lestrarlíkaninu eru umskráning og lesskilningur samofið ferli en ekki tveir aðskildir þættir. Afurðin er að geta lesið, en að lesa merkir eins og áður segir að umskrá bókstafstákn í málhljóð, skilja hvaða orð bókstafirnir mynda og þekkja merkingu þeirra orða sem lesin eru. Þar af leiðandi er einstaklingur ekki læs samkvæmt

kenningunni nema færni sé til staðar í umskráningu samofinni málskilningi. Vanti eitthvað upp á annan þáttinn hefur það áhrif á lesturinn. Kenningin um einfalda lestrarlíkanið þykir trúverðug sem sá fræðilegi rammi um lestrarþróun og lestrarörðugleika sem henni er ætlað að vera (Cain, 2010:214).

Það styður kenninguna að sambandið milli umskráningar (þekkingar á orðmyndum), hlustunarskilnings og lesskilnings breytist eftir því sem umskráningarfærni eykst. Í upphafi lestrarkennslu segir færni við lestur orða (umskráning) meira til um lesskilning en hlustunarskilning. Þegar nemendur eldast og eru lengra komnir í lestri og færni þeirra til að lesa orð eykst, breytist ástandið. Þá verða sterkari tengsl milli hlustunar- og lesskilnings heldur en milli umskráningar og lesskilnings. Ástæðan fyrir breytingunni er sú að lestrargeta byrjenda er mæld með getu þeirra til að skilja það sem þeir eru að lesa, þá skiptir lesskilningur meira máli en umskráning. Ef börn eiga erfitt með að umskrá orð munu þau eiga í erfiðleikum með að samþætta merkingu orðanna í setningar og að sameina merkingu þessara setninga til að skilja heildartextann. Ef börn geta ekki umskráð orð nákvæmlega geta þau ekki náð í merkingu orðsins í orðasafni hugans yfir orð sem þau kunna að segja (Cain, 2010:216-217).

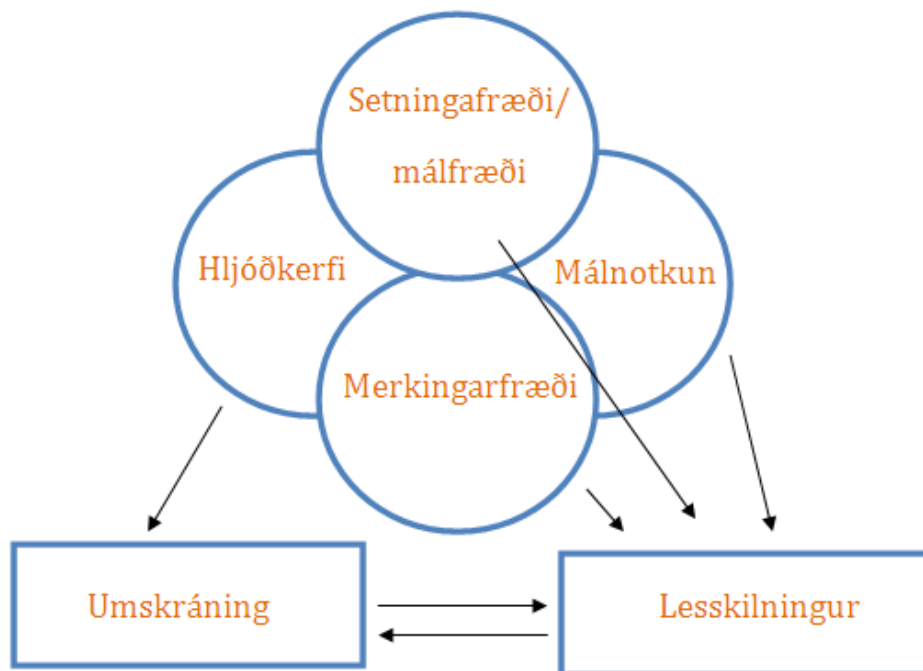
1.2 Læsi

Merking hugtaksins læsi er víðtæk. Í kennslufræðilegu samhengi vísar hugtakið til færni nemenda til að geta lesið og skilið ásamt færni til að tjá sig á ritmáli. Einstaklingur sem telst vera læs getur nýtt sér lestur, lesskilning og ritun í daglegu lífi. Í meginatriðum byggir „læsi“ á fjórum meginþáttum; lestækni, lesskilningi, stafsetningu og ritun. Lestækni er færni sem hver einstaklingur þarf að læra og þjálf. Sú færni byggir á að þekkja bókstafina og fyrir hvaða hljóð tungumálsins þeir standa ásamt því að geta lesið úr þessum táknum hratt og örugglega og án fyrirhafnar. Lesskilningur er færni sem byggir á orðaforða og málskilningi. Um er að ræða hæfni til að skilja mismunandi texta í ólíku samhengi, frá ólíkum sjónarhornum, tilgangi og markmiði. Ritun og stafsetning er færni sem byggir á öllum þáttum tungumálsins. Stafsetning reynir þó mjög á hljóðkerfisþáttinn og þá aðallega færni við að sundurgreina hljóð (Freyja Birgisdóttir og Steinunn Torfadóttir, 2007-2008).

1.3 Tengsl máls og læsis

Tungumálið er flókið kerfi sem krefst samræmdra úrvinnslu fjögurra undirkerfa eins og mynd 2 sýnir. Þessi undirkerfi eru hljóðkerfisfræði, merkingarfræði, málfræði og málnotkunarfræði.

Það að börn byrji seint að tala eða eigi í erfiðleikum með tal er fyrsta vísbendingin um hættu á lestrarerfiðleikum (Carrol, Bowyer-Crane, Duff, Hulme og Snowling, 2011:1). Hljóðkerfisfræði vísar til kerfis í tungumálinu sem beinist að því hvernig merking orða breytist eftir hljóðum orðanna. Til dæmis hljóma orðin hestur og gestur líkt en hafa ólíka merkingu. Merkingarfræði vísar til þess að tungumálið hefur ákveðna merkingu. Málfræði skiptist í orðmyndunarfræði og setningafræði. Orðmyndunarfræði vísar til byggingar orða. Orðin hafa misjafna merkingu eftir „tíð“ og „tíma“. Einnig geta sömu orðin haft ólíka merkingu eftir samhengi. Setningafræði vísar til málfræðilegrar uppbyggingar setninga og hvernig orðin raðast í setningar. Málfræðireglur ákvarða þannig hvernig orð eru notuð í setningum til að tjá merkingu. Til þess að barn skilji texta þarf það að vera fært um að skynja málfræðilegar vísbendingar í setningum. Einnig nota börn málfræði til að læra ný orð. Málnotkunarfræði vísar til kerfis sem beinist að því hvernig málið er notað í samskiptum og þá sérstaklega því hvernig tungumálið er notað í félags- og menningarlegu samhengi (Carrol, Bowyer-Crane, Duff, Hulme og Snowling, 2011:3-5).



Mynd 2. Tungumálið er undirstaða lesturs (Steinunn Torfadóttir, 2007-2008c).

Málvitund þróast út frá ofangreindum undirkerfum tungumálsins, hljóðkerfisfræði, merkingafræði, setningafræði, orðmyndunarfræði og málnotkunarfræði. Málvitund vísar til færni við að ráða í hljóð tungumálsins, merkingu orða, orðasambanda og setninga. Það sem

ekki er tjáð berum orðum, svo sem látbragði, svipbrigði, orðtök og myndlíkingar gegnir mikilvægu hlutverki. Málvitund vísar einnig til færni lesandans til að ræða um skilning sinn á rituðum texta og að geta brugðist rétt við vandamálum sem upp gætu komið (Carrol, Bowyer-Crane, Duff, Hulme og Snowling, 2011:2-3; Steinunn Torfadóttir, 2010:31). Mikil þróun er á málvitund barna á aldursbilinu fimm til átta ára. Á þeim tíma nær barn þeim þroska að geta bæði hugsað um form og merkingu tungumálsins. Þá sér barnið ekki aðeins til merkingarinnar í því sem sagt er og upplifir tungumálið ekki lengur sem samfelldan flaum orða. Barnið fer að greina málið í einstök máhljóð, orð eða setningar. Þá er að þroskast hjá því hæfni til að átta sig á því hvernig bókstafir og hljóð byggja orðin. Með æfingu ná þau tökum á því að umskrá bókstafi yfir í hljóð (lestur) og hljóðin yfir í bókstafi (ritun). Þegar börn hafa náð þessari hæfni ráða þau við að lesa ný og áður óþekkt orð. Með aukinni málvitund áttar barn sig jafnframt á því að orð geta haft margvíslega merkingu og ákveðið hlutverk. Fæst börn tileinka sér málvitund að sjálfsdáðum heldur þarf að örva hana og kenna með fjölbreyttum hætti til að þjálfra alla eiginleika tungumálsins (Rannveig A. Jóhannsdóttir, 2007:25-26).

Eins og áður hefur verið vikið að er lestrarnám einstaklingsbundið flókið ferli sem þróast á löngum tíma. Margir þættir koma þar við sögu sem krefjast samhæfingar þátta í máli, þroska og reynslu barnsins. Málþroski er undirstaða læsis og liggja rætur lestrar í talmálinu (Rannveig A. Jóhannsdóttir, 2007:24-25; Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010:3).

Flestir rannsakendur eru sammála því að lestur þróist í stigum og byrjar sú þróun áður en eiginleg lestrarkennsla hefst (Chall, 1983; Ehri, 1991; Frith 1985). Fræðimenn skipta þróunni í þrep og til eru ýmsar kenningar varðandi þrepin og fjölda þeirra. Þróunin á það þó sammerkt að hún hefst á því að börn átta sig á því að munur er á talmáli og ritmáli (Rannveig A. Jóhannsdóttir, 2007:25). Áður en börnum er kennt að lesa, hafa þau þróað með sér vitund um talmál og færni til að beita því sem er grunnurinn að lestri orða (umskráningu) og lesskilningi. Ritmálið er oftast formlegra en talmál og orðaröðin oft ólík. Þessi munur gerir börnum oft erfiðara fyrir þegar þau eru að læra að lesa og hefur jafnframt áhrif á lesskilning þeirra. Byrjendur í lestri hafa þannig betri þekkingu á merkingu og beitingu talmálsins heldur en hins ritaða máls, ekki síst vegna þess að þeir geta ekki lesið úr táknum ritmálsins. Það er því mikil áskorun fyrir byrjendur í lestri að læra hvernig á að þýða ritað mál yfir á form þess talaða (Cain, 2010:4)

1.4 Kenning Ehri um þróun lestrar

Hugmyndafræði varðandi þá hugarstarfsemi sem á sér stað við lestur og um það hvernig börn læra að lesa er mikil og fjölbreytt. Hefur hún ásamt kenningum mikil áhrif á lestrakennslu. Kenningarnar eru engu að síður gagnrýndar og þær sem eru fræðilega sterkar þróast áfram (Cain, 2010:36). Miklar umræður hafa átt sér stað um kenningar í lestrarfræðum í kjölfar yfirgripsmikilla rannsókna austanshafs og vestan, síðustu tvo til þrjá áratugi. Þannig hafa kenningar veikst eða styrkts í samræmi við rannsóknarniðurstöður.

Kenning Ehri um þróun á sjónrænum orðaforða hefur haft mikil áhrif í fræðilegri umfjöllun um lestur og á síðari árum er oft vísað til kenningar hennar þegar fjallað er um það hvernig lestur þróast (Cain, 2010: 81). Ehri segir að það séu fjórar mismunandi aðferðir til þess að lesa úr bókstafstáknum. Þar ber fyrst að nefna hljóðræna umskráningu bókstafa og orðbúta. Þegar barn sér óþekkt orð hljóðar það sig áfram staf fyrir staf og les þannig orðið. Önnur aðferð við lestur kallast sjónræn samsvörun, þá eru orðin í textanum sem lesinn er borin saman við önnur lík orð sem hjálpa til að ráða í bókstafstáknin. Góðir og öruggir lesarar nota ekki þessa aðferð heldur fyrst og fremst þeir sem eru óruggir með umskráningu. Þriðja aðferðin er ágiskun. Byrjendur notast oft við þá aðferð. Þá giskar lesandinn á orðið út frá samhenginu í textanum eða þeim stöfum sem hann kann. Þessi aðferð er ónákvæm þar sem þetta er aðeins ágiskun. Engu að síður krefst hún þess að lesandinn muni það sem hann er búinn að lesa og hafi skilning á textanum. Fjórða aðferðin er þegar lesandinn notar sjónrænan orðaforða. Þá þekkir lesandinn nánast öll orð í textanum sjónrænt. Þetta gerist þegar lesandinn sér orð sem hann hefur oft lesið áður. Þá er ekki þörf á því að umskrá orðið eða notast við ágiskun eða sjónræna samsvörun heldur er orðið til í minninu (orðasafninu) og nægir það lesandanum að horfa á orðið í heild sinni til að geta lesið það. Þessi færni krefst allt í senn þess að muna stafsetningu orðsins, framburð og merkingu þess. Lesari festir þá í minninu tengsl milli sjónræns útlits orðsins, framburðar þess og merkingu. Smám saman fjölgar orðum í hinum sjónræna orðaforða og lesa vel læsir fullorðnir einstaklingar langflest orð með þessum hætti án þess að leggja mikið á sig (Cain, 2010: 68-74; Steinunn Torfadóttir, 2007-2008e). Ehri hefur búið til líkan sem útskýrir þrepin. Líkanið lýsir því hvernig ólæs einstaklingur verður að færum lesanda sem notar sjónrænan orðaforða við lestur sinn. Líkanið kallast Þróunarstig lestars (e. Phases of developement) og því skiptir hún í fjögur stig (Cain, 2010:81).

Fyrsta stigið kallast Undanfari bókstafsstigs (e. Pre Alphabetic Phase) einnig er það stundum kallað myndastig. Börn sem eru á því stigi hafa litla sem enga þekkingu á stafrófinu. Þau lesa því án þess að tengja saman staf og hljóð. Þau geta því ekki talist sjálfstæðir lesendur þar sem þau geta ekki lesið ný orð. Þó virðast börn á þessu stigi hafa einhverskonar getu til að lesa. Börn eru umkringd allskyns orðum á prenti í umhverfinu og margvíslegum tákmyndum. Þau læra að þekkja vörumerki og skilti, til dæmis merki skyndibitastaða og geta „lesið“ heiti staðanna út frá þeim, en gætu ekki lesið orðið ef þau sæju það skrifað án merkisins. Einnig þekkja börn á þessu stigi viss orð út frá sjónrænum „eiginleikum þeirra“, eins og augun tvö o í *look* eða halann í endanum á *dog* Börn geta „lesið“ orðin út frá þessum sérkennum orðanna. Einnig geta börn „lesið“ heilu sögurnar sem þau hafa lagt á minnið eftir að þær hafa verið lesið oft fyrir þau. Þessi tegund „lestrar“ fer fram án þess að samþætta ritað og talað mál (Cain, 2010: 81-82).

Annað stigið kallast Bókstafsstig að hluta (e. Partial Alphabetic Phase), á því stigi þekkja börn nokkra bókstafi, hvað þeir heita og hvaða hljóð tungumálsins þeir standa fyrir. Þau geta í sumum tilfellum lesið orð með þá þekkingu. Fyrsti og síðasti bókstafur í orði er nemendum oft mest áberandi og eiga þeir til að lesa orðin út frá þeim, börn gætu því ruglast á orðum og lesið *sjó* í staðin fyrir *skó* þar sem þau sjá fyrsta og síðasta stafinn en spá ekki í miðju stafina. Þegar börn á þessu stigi skrifa orð sleppa þau mörgum bókstöfum og skrifa þá bókstafi sem þeim finnst bera mest á í orðinu (Cain, 2010: 82-83). Á þessu stigi eru nemendur ekki með fullkomna þekkingu á stafrófinu og sérstaklega vantar upp á sérhljóðana. Þeir geta heldur ekki tengt nema hluta af málinu við hljóð eða parað það við runur bókstafa. Á þessu stigi eru nemendur farnir að reyna að skrifa orð en gera það ekki endilega rétt. Þeir skrifa stafi sem eiga að tákna hljóð í orði en ná ekki að táknetja öll hljóðin í orðinu. Þetta er vegna þess að þeir eiga erfitt með að sundurgreina hljóðin í orðinu niður í stök hljóð (Steinunn Torfadóttir, 2007-2008e).

Þriðja stigið kallast Fullkomið bókstafsstig (e. Full Alphabetic Phase), á þessu stigi eru börn farin að þekkja stafrófið, þekkja samband milli bókstafs og hljóðs og geta tengt þau. Hér byrja börn að þroska hjá sér sjónrænan orðaforða með því að mynda nákvæm tengsl milli stafa og hljóða. Þau geta einnig lesið orð út frá samhengi og nota stundum sjónræna samsvörun (Cain, 2010: 83-84). Á þessu stigi getur nemandi umskráð orð sem hann hefur aldrei lesið áður af fullkominni nákvæmni, en það gat hann ekki á bókstafsstigi að hluta. Á þessu stigi eru nemendur farnir að stafa orðin á þann hátt að þeir þekkja hljóðin í orðinu og vita hvaða stafur kemur í orðið fyrir hvert hljóð. En þegar þeir hljóða orðin koma oft ekki

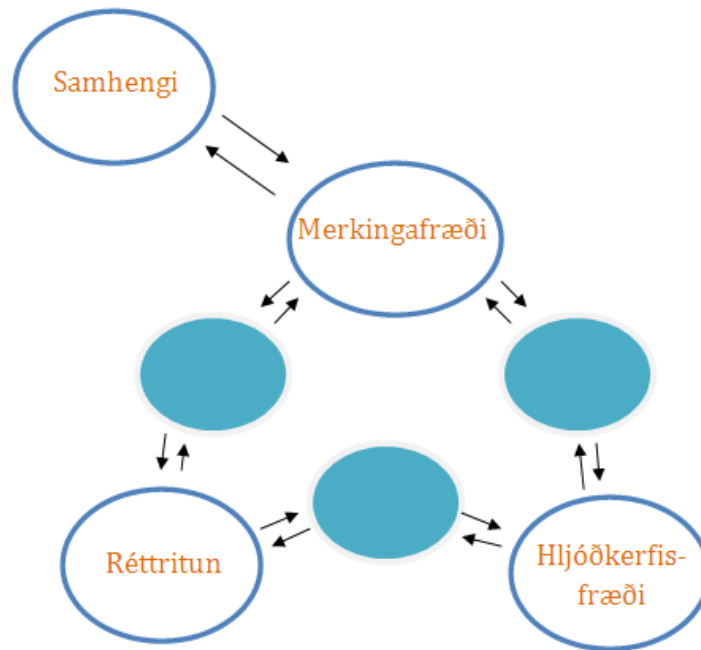
réttir stafir eða aukahljóð í orðið, bíll gæti til dæmis verið skrifað sem bíl (Steinunn Torfadóttir, 2007-2008e).

Fjórða og síðasta stigið kallast Samtengt/heildrænt bókstafsstig (e. Consolidated Alphabetic Phase), þá tengir barnið hratt saman orðið sem lesið er við þekkt mynstur orða í sjónrænum orðaforða sínum. Á þessu stigi ráða börn vel við allar aðferðirnar fjórar. Hér er mest notast við hinn mikilvæga sjónræna orðaforða og sífellt eru fleiri orð að festast í honum. Aðrar aðferðir eru þó einnig mikilvægar þegar óþekkt orð eru lesin og geta nemendur auðveldlega hljóðað sig í gegnum þau (Cain, 2010). Börn eru farin að kunna orðhluta sem koma fyrir aftur og aftur í mismunandi orðum, til dæmis sem mismunandi beygingarendingar, forskeyti og viðskeyti. Nemandinn les ekki lengur staf fyrir staf heldur fer lesturinn fram sem stærri heild, hann er farin að þekkja orðin í heild sinni, og jafnvel farin að þekkja hluta úr setningu þegar hann sér hana. Þegar á þetta stig er komið hefur nemandi náð fullkomnum sjónrænum lestri. Til að reyna að stafsetja orðin rétt á þessu stigi nota nemendur stafarunur eða stafsetningamynstur auk stafatengsla og hljóðatengsla (Steinunn Torfadóttir, 2007-2008e).

Kenning Ehri lýsir því hvernig orðalestur þróast og á hversu ólíkan hátt er hægt að lesa orð (Cain, 2010: 85). Hvernig barn tileinkar sér þessi ólíku stig í þróun læsis er ekki einfalt, þar sem málþróun, þekking og skilningur á ritmálinu er mjög mismunandi eftir einstaklingum. Hér skiptir kennslan afar miklu máli, að kennsluáðferðir og viðfangsefni leiði til farsællar lestrarþróunar allra nemenda (Rannveig A. Jóhannsdóttir, 2007).

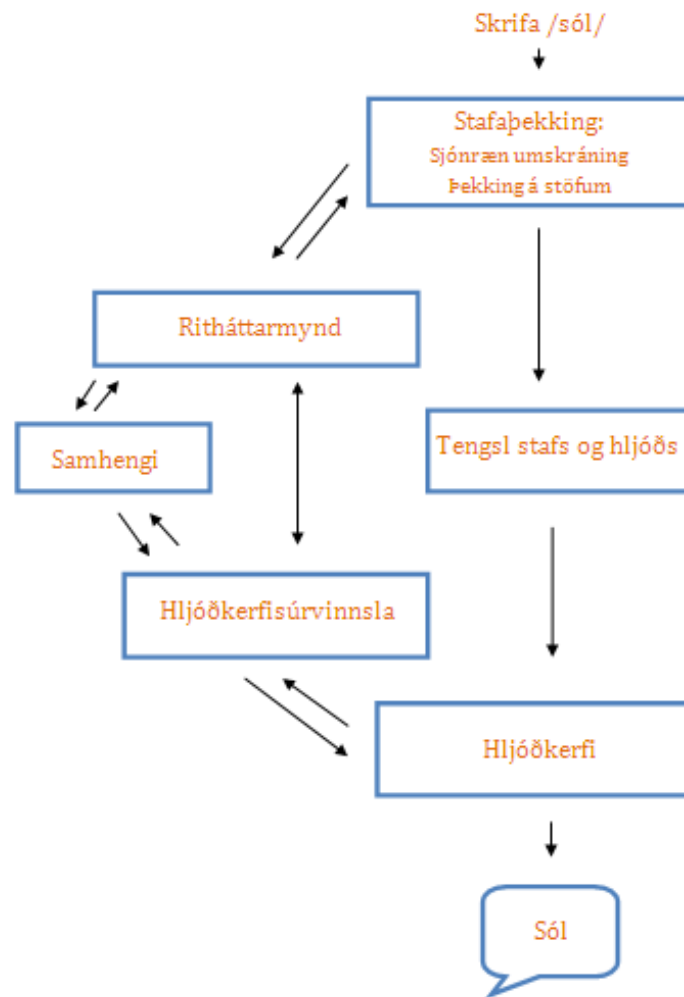
1.5 Lestrarlíkön og kenningar

Tvíleiðakenningin (e. *Dual-route cascade model*) þróast út frá *Tveggja leiða líkaninu* (e. *Dual-route model*) og *Þríhyrningalíkaninu* (e. *The triangel model*). Þríhyrningalíkanið segir til um það hvernig margir og víðfermir eiginleikar ritaðs orðs, framburður þess og merking verða að tengjast til að hægt sé að lesa orðið. Má sjá framsetningu þess á mynd 3. Tveggja leiða líkanið tekur mið af framburði orða og felur það í sér tvær leiðir við það hvernig orð er lesið og skilið. Önnur leiðin er *bein leið* (e. *A direct lexical route*), þá fer merking orðs beint frá prentuðu orðinu í orðasafn hugans, nemandinn les orðið þá beint sjónrænt. Hin leiðin er *óbein leið* (e. *An indirect sub-lexical route*), þá fer merking orðs lengri leið í orðasafn hugans í gegnum hljóðkerfið. Nemandinn þarf þá að „hljóða sig“ í gegnum orðið með því að umskrá bókstafi í hljóð (Cain, 2010:36-37).



Mynd 3. Framsetning þríhyrningalíkansins (Cain, 2010:40).

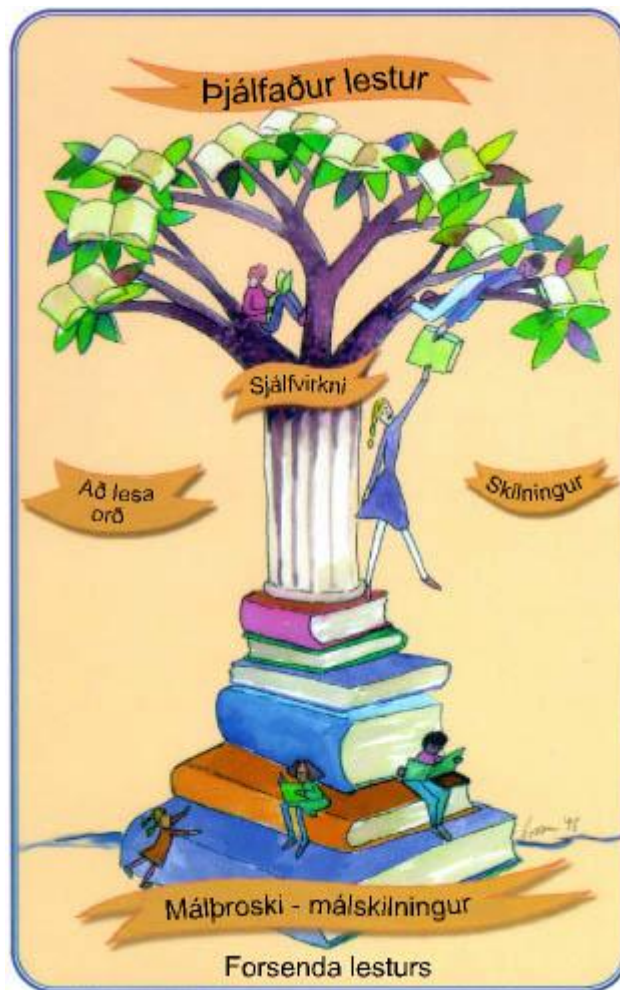
Tvíleiðakenningin er nánari útfærsla af tveggja leiða líkaninu. Þríhyrningalíkanið leggur hins vegar meiri áherslu á hvernig stafsetning og hljóðfræðilegar upplýsingar leiða til þess að orðin fari í orðasafn hugans. Tvíleiðakenningin inniheldur tvær mismundandi leiðir eins og í tveggja leiða líkaninu. Orðin geta þar af leiðandi farið tvær mismundandi leiðir sem sjá má á mynd 4. Sé orðið þekkt í sjónrænu orðasafni hugans fer það beinu leiðina, en sé það óþekkt þarf orðið að fara óbeinu leiðina, sem er lengri vegna þess að þar þarf að huga að hljóðfræðilegum upplýsingum og stafsetningu. Hugsa má þessar tvær leiðir sem „kapphlaup“ í ferlinu sem á sér stað þegar orð er lesið. Þegar orð er lesið fer það í raun báðar leiðirnar, leiðin sem „vinnur kapphlaupið“ ræður framburðinum. Beina leiðin er hraðari sé orðið þekkt, en óþekktu orðin þurfa að fara þá óbeinu og komast þar af leiðandi ekki í gegnum þá beinu. Þess má geta að kenning Ehri um þróunarstig lesturs skýrir hvernig börn byggja upp færni til að beyta „beinu leiðinni“ en kenning hennar verður til vegna gagnrýnar á tvíleiðakenningunni (Cain, 2010: 38-39, 42).



Mynd 4. Einföld framsetning á tveggjaleiðalíkaninu (Cain, 2010:37) .

2 Undirstöðupættir lestrar

Eins og áður hefur komið fram þarf barn að geta umskráð orð yfir í hljóð tungumálsins til þess að geta lesið og að markmið með lestri er að skilja það sem lesið er. Fyrir byrjendur í lestri er aðal áskorunin sú að læra hvernig á að umskrá prentuð tákni yfir í merkingu orðsins sem táknin standa fyrir. (Cain, 2010:8).



Mynd 5. Þættir sem einkenna góðan lesara (Burns, Griffin og Snow, 1999:7).

Þeir þættir sem einkenna góðan lesara eru góð hljóðavitund, góður málskilningur og góð lesfimi/sjálfvirkni og vísar mynd 5 til þess. Góð hljóðavitund vísar til þess að nemandi hafi gott næmi fyrir tengslum stafs og hljóðs, sem geri honum mögulegt að umskrá hljóð. Góður málskilningur er góð þekking á málinu og góður orðaskilningur sem gerir nemendum mögulegt að skilja textann. Góð lesfimi/sjálfvirkni vísar til þess að nemandi nær að lesa hratt, sjálfvirkt og fyrirhafnarlaust og getur beint allri athygli að merkingu textans (Burns, Griffin og Snow, 1999:7).

2.1 Hljóðkerfisvitund

Hugtökin hljóðkerfisfræði (e. Phonology) og hljóðkerfis- (e. Phonological) vísa til hljóðrænnar uppbyggingar tungumálsins, einkum varðandi skynjun, framburð og myndun hljóða. Hljóðkerfisvitund vísar til þeirrar almennu hæfni að átta sig á hljóðum tungumálsins öðlast getu til að greina þau frá merkingu þess (Snow, Burns og Griffin, 1998:52). Lestur byggir á tungumálinu og er hljóðkerfisvitund tilfinning og næmi einstaklings fyrir uppbyggingu tungumálsins; hvernig talmálið greinist niður í smærri hljóðeiningar og hvernig hægt að er vinna með þær einingar á mismunandi vegu (Helga Sigurmundsdóttir, 2007-2008a).

Hljóðkerfisvitund þróast smám saman allt frá frumbersku, leikskólaaldri og til enda grunnskólanáms. Á fyrstu æviárum eru börn að æfa sig í að mynda hljóð tungumálsins. Í byrjun tileinka þau sér einfalda/grunna hljóðkerfisþætti en fá síðan aukna tilfinningu fyrir erfiðari/dýpri hljóðkerfisþáttum. Yngri börn eiga til dæmis auðveldara með að greina og vinna með atkvæði en erfiðara reynist þeim að greina og vinna með hluta atkvæðis (upphafshljóð og endingar). Þyngst reynist börnum að ná fíngreindustu og dýpstu lögum hljóðkerfisfærinnar sem eru smæstu einingar málsins (e. Phoneme). Svo virðist sem að þau börn sem eiga auðvelt með að greina minnstu hljóðeiningar málsins séu fljótari að átta sig á tengslum bókstafa og hljóða og geta nýtt sér þá þekkingu til að umskrá stafi í hljóð. Nemendur sem hafa góða hljóðkerfisvitund hafa þar af leiðandi góða tilfinningu fyrir öllum hljóðeiningum málsins og geta meðal annars sleppt úr hljóðum eða bætt þeim við og eða skipt um hljóð eða hljóðaeiningar í orðum (Helga Sigurmundsdóttir, 2007-2008a).

Hljóðkerfisvitund þjálfast við lestur og ritun, þegar unnið er með tengsl stafs og hljóðs (umskráningu). Um leið er hljóðkerfisfærni forsenda þess að börn nái tökum á lestrinum. Þar af leiðandi er talið mikilvægt að huga að tveimur meginþáttum hljóðrænnar færni, annars vegar hljóðkerfisvitund og hins vegar hljóðkerfisúrvinnslu. Stundum hefur verið vísað til þessara þátta sem hinnar duldu (e. Implicit) og hinnar meðvitaðu (e. Explicit) hljóðkerfisfærni. Sú meðvitaða vísar meðal annars til hæfni í að meðhöndla orð, bókstafi og hljóð á meðvitaðan hátt eins og gerist þegar börn eru að læra að lesa. Barnið þarf þá að taka við hljóðrænum upplýsingum (e. Input) og vinna úr þeim í vinnsluminni og orðasafni hugans og skila síðan niðurstöðinni í gegnum talfærin (e. Output). Börn sem hafa þessa móttækilegu hljóðkerfisfærni hafa þar af leiðandi getu til að þekkja hið dæmigerða hljóðmynstur í

samskiptum. Dulin hljóðkerfisfærni tengist viðfangsefnum sem reyna aðeins á inntak (e. Input) fremur en úrvinnsluna sjálfa. Þá er til dæmis átt við að greina hvort orð hljóma eins eða ekki og hlusta eftir ákveðnum hljóðum í orðum. Börn sem hafa virka (e. Output) hljóðkerfislega hæfni geta borið fram alla hljóðunga móðurmálsins, blandað þessum hljóðungum saman í stærri einingar, svo sem atkvæði, hluta atkvæðis, rím og orð. Jafnframt geta þau búið til margra orða setningar sem samræmast reglum móðurmálsins. Veikleikar í hljóðkerfi koma skýrar fram í viðfangsefnum sem reyna á þessa úrvinnslu og þess konar verkefni reynast lesblindum oftast erfiðari heldur en þau sem reyna aðeins á inntak (e. Input). Öllu jöfnu reynist erfiðara að taka á móti hljóðrænum upplýsingum, vinna með þær og skila úrvinnslunni munnlega heldur en að sýna niðurstöðuna með *já* eða *nei*, eða benda á mynd. Lestrarnám krefst hraða og skilvirkni í hljóðkerfisúrvinnslu, en verkefni sem kanna hana reyna á færni við að nota talmálið (e. Input – Output) án þess að gefa endilega gaum að uppbyggingu og formi þess. Mynd 6 sýnir þróun þessara hljóðkerfishæfnipátta þar sem börn byrja á stærstu hljóðeiningum málsins og fara dýpra ofan í málið þegar þau eldast. (Byrnes og Wasik, 2009:59; Muter, 2003; Steinunn Torfadóttir, 2010:32).

Aldur í árum	Þróun hljóðkerfishæfnipátta	Reynsla af rímáli			
4	Að þekkja/kunna barnahljóð	Lærir stöfi	Byggir upp sjálfstæna orðforða		
	Að þekkja rím				
	Að tengja saman atkvæði				
	Að sundurgreina atkvæði				
5	Stuðlun (Alliteration)			Umskráir stöfi í hljóð	
	Að flokka eftir upphafshljóðum				
	Að greina í sundur atkvæði (í stuðla og rím)				
	Að ríma				
5 $\frac{1}{2}$	Að vinna með atkvæði				
	Að greina byrjunar- og endahljóð				
	Að tengja saman hljóð				
	Að sunurgreina/aðgreina hljóð				
6	Að bæta við hljóðum				
	Að eyða hljóðum úr orði				
	Að skipta á hljóðum í orði				

Mynd 6. Þróun hljóðkerfisþátta (Helga Sigurmundsdóttir, 2007-2008a; Muter, 2003).

Hljóðavitund er háþróaðasta stig hljóðkerfisvitundarinnar og jafnframt það vandasamasta fyrir börn að ná tökum á (Walpole og McKenna, 2007:33). Hana má skilgreina sem næmi eða vitund um að hvert einstakt orð er samsett úr röð hljóða, sem táknuð eru með bókstöfum. Þar sem bókstafirnir standa fyrir hljóð tungumálsins, er vitundin um hljóðin lykilatriði til að skilja reglur stafrófsins og mikilvægur grunnur að hæfni til að ná tökum á umskráningu og stafsetninu (Snow, Burns og Griffin, 1998:52).

Hlutverk hljóðavitundar við lestrarnám er afar mikilvægt. Hljóðavitund stuðlar að stigvaxandi færni í lestrarnámi byrjenda á að minnsta kosti þrjá vegu (Otaiba, Kosanovich og Torgesen, 2012:114):

1. Hljóðavitund hjálpar börnum að skilja lögmál bókstafanna og að þróa með sér stafapekkingu.
2. Hljóðavitund hjálpar börnum að átta sig á að bókstafirnir standa fyrir hljóðin í orðunum.
3. Hljóðavitund hjálpar börnum að verða fær í umskráningu og beita vissum sveigjanleika, jafnvel við umskráningu óreglulegra orða. Hún gerir börnum kleift að giska á orð út frá samhengi sem aðeins hefur verið lesið með hljóðaaðferð að hluta til. Til dæmis að hljóða fyrri hluta orðs og giska á endinguna (Otaiba, Kosanovich og Torgesen, 2012:114-115).

2.1.2 Þjálfun hljóðkerfisvitundar/hljóðavitundar

Ekki eiga öll börn jafnauðvelt með að öðlast færni í þáttum sem tengjast lestri. Sum öðlast þá færni snemma, án þess að þurfa að leggja mikið á sig á meðan önnur þurfa að hafa mikið fyrir því. Þau börn sem eiga erfitt uppdráttar í upphafi lestrarkennslu eiga það sameiginlegt að hafa veikleika í hljóðavitundinni. Kennarar sem vita hvernig á að finna þá nemendur geta veitt þeim viðeigandi kennslu og hjálpað þeim að ná árangri. Margir kennarar hafa þróað með sér færni að vissu marki sem gerir þeim kleift að finna þau börn sem þurfa á sérstakri kennslu í hljóðavitund á að halda (Walpole og McKenna, 2007:31-32). Í dag eru þó notuð formleg skimunarpróf (sbr. Leið til læsis)¹.

Í skýrslu National Reading Panel (2000) er lögð mikil áhersla á þau jákvæðu langtíma áhrif sem þjálfun í hljóðavitund veitir. Sýnt hefur verið fram á að sú þjálfun bætir færni í umskráningu, stafsetningu og skilningi nemenda. Til eru margar kennsluáðferðir sem byggja á hljóðavitund en tvær eru áhrifaríkastar; tenging hljóða (e. Blending) og sundurgreining hljóða (e. Segmenting). Sundurgreining og tenging hljóða er nauðsynleg færni við umskráningu nýrra orða og sundurgreining hljóða er nauðsynleg til að stafsetja þau. Þjálfun hljóðavitundar meðfram vinnu með bókstafi og tengsl þeirra við hljóð talmálsins er áhrifaríkari heldur en inngríp sem aðeins beinist

¹ **Leið til læsis:** Er yfirgrípsmikið stuðningskerfi í lestrarkennslu (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjarty Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010:1), nánari umfjöllun í kafla 4.1.

munlegri þjáflun. National Reading Panel teymið fann einnig út að vinna með smáa hópa nemenda var áhrifameiri heldur en að vinna með heildina og jafnvel enn áhrifameiri heldur en sérkennsla (Walpole og McKenna, 2007:32).

Catts og félagar skoðuðu aðferðir sem eru notaðar til að meta hljóðavitund. Þeir fundu yfir 20 mismunandi aðferðir sem notaðar hafa verið af rannsakendum í þessum efnunum. Þeir skiptu þessum aðferðum í þrjá megin flokka (Otaiba, Kosanovich og Torgesen, 2012:117).

1. Sundurgreining hljóða (e. Phoneme segmentation): Verkefni sem fela í sér sundurgreiningu hljóða krefjast tiltölulega skýrrar hljóðavitundar þar sem þau verkefni fela í sér talningu hljóða, framburð þeirra, taka í burtu hljóð og bæta þeim við eða víxla (reversing) einstökum hljóðum í orðum. Algeng dæmi um verkefni af þessu tagi eru: Að segja hljóð í orði eitt í einu; *bók* /b/ó/k/. Að taka í burtu hljóð úr orði; *sól* verður *ól* og að telja hljóðin í orði.
2. Tenging hljóða (e. Phoneme synthesis): Í raun er aðeins eitt verkefni sem hægt er að nota til að meta tengingu hljóða. Það er hljóðtengingaverkefni. Þar reynir á framburð margra einstakra hljóða og barnið á að hlusta á hljóðin og tengja þau saman til að mynda orð. Þá er spurt: hvaða orð mynda þessi hljóð /s/ó/l/?
3. Samanburður hljóða (e. Sound comparison): Þess konar verkefni hafa nokkur mismunandi snið en hafa sameiginlegar kröfur, það er samanburð hljóða í ólíkum orðum. Sem dæmi má nefna; barn er beðið um að benda á hver af eftirtöldum orðum byrja eða enda á sama hljóði og það orð sem nefnt er. Auk þess myndu verkefni sem fela það í sér að finna orð sem byrja, enda eða hafa ákveðið hljóð falla undir þennann flokk aðferða (Otaiba, Kosanovich og Torgesen, 2012:117).

Börn geta átt í erfiðleikum með að heyra og greina fyrsta, síðasta eða öll hljóð í orðum. Ein auðveldasta leiðin sem hægt er að fara með börnum er að hægja verulega á framburði orðs svo þau eigi auðveldara með að greina hljóðin (e. Phonemes). Sú aðferð kallast teygð sundurgreining (e. Stretched segmenting). Sem dæmi má nefna þegar kennari ætlar að fá nemendur sína til að sundurgreina hljóðin í orðinu *sól*. Þá segir kennarinn orðið mjög hægt; „*sssóóólll*” og fær nemendur til að segja það með sér aftur á sama hátt. Eftir að hafa endurtekið þessar æfingar fær

kennarinn nemendur sjálfa til að segja orðið án leiðsagnar og spyr þá hvaða hljóð þeir heyra í orðinu (O'Connor og Vadasy, 2011:21).

Sett hefur verið fram kenning sem kallast Sjálf-kennslu tilgátan (e. Self-Teaching Hypothesis). Í kenningunni kemur fram að til eru nemendur sem hafa þá færni til að kenna sjálfum sér að lesa með því að umskrá ný orð. Með tímanum festa þau orðin í orðasafni hugans og hafa þá getu til að lesa þau sjónrænt án umskráningar. Börn sem hafa ofangreinda færni hafa oft en ekki mjög góða hljóðkerfisvitund/hljóðavitund sem gerir þeim kleift að kenna sjálfum sér að lesa (Kamhi og Catts, 2012:34-36). Ekki hafa allir nemendur færni til að kenna sjálfum sér að lesa. Þeir nemendur sem hafa veikleika í hljóðkerfisþáttum þá sér í lagi hljóðavitund reynist erfitt að umskrá ný orð og ná þar af leiðandi ekki auðveldlega sjálfvirkum lestri og sjónrænum orðaforða. Eins og fyrr segir gegnir hljóðavitundin afar mikilvægu hlutverki við að greiða leið barna að tengslum stafs og hljóðs sem gerir þeim síðan mögulegt að lesa úr bókstafstáknum við umskráningu. Séu veikleikar í hljóðavitundinni kemur upp vandi við umskráningu. Nemendur með þessa veikleika hafa þannig ekki færni til að „kenna sjálfum sér“ að lesa þar sem veikleikar í hljóðkerfisvitund trufla þróun á sjónrænum orðaforða og taka þarf þá markvisst á hljóðkerfisvanda þeirra í lestrarkennslu. (Steinunn Torfadóttir, 2010:31-33).

2.2 Umskráning

Ein mesta áskorun byrjenda í lestri er að læra að umskrá bókstafi í hljóð sem þeir standa fyrir. Þessi færni nefnist umskráning (e. Decoding). Umskráning byggist í miklum mæli á næmi einstaklings fyrir hljóðum í tungumálinu og hæfni hans til að vinna með hljóðin á mismunandi vegu. Eins og áður segir er sú hæfni talin nauðsynleg forsenda umskráningar og spáir sterklega fyrir um gengi barna í lestri seinna meir. Nemandi nær ekki skilningi á texta ef hann getur ekki lesið orðin á blaðsíðunni. Markmiðið er að nemendur nái að umskrá hratt og örugglega án þess að vera með hugann við umskráninguna. Þannig getur nemandinn lagt aðaláherslu á lesskilning. Þess vegna er markmið lestrarkennslu að kenna hljóðkerfisvitund, lögmál bókstafanna, umskráningu og lesfimi til að nemendur nái að umskrá fljótt og áreynslulaust og til að þeir nái að einbeita sér að lesskilningi (Cain, 2010:8; Helga Sigmundsdóttir, 2007-2008d; Vaughn, Bos og Schumm, 2011:300).

2.2.1 Hljóðaaðferðin – þjálfun umskráningar

Skilvirkasta leiðin til að kenna umskráningu er með hljóðaaðferðinni. Markmið hljóðaaðferðarinnar er að nemendur nái að gera umskráningarferlið það sjálfvirkt að þeir þurfi mjög sjaldan að notast við meðvitaða umskráningu orða. Þetta samræmist kenningu Ehri um þróun lestrar (Walpole og McKenna, 2007:53). Rannsakendur og kennismiðir eru sammála um að með umskráningu sé fljótlegast og árangursríkast að ná tökum á lestækni. Með lestækni er átt við færni sem felst í að umbreyta eða umskrá bókstafi yfir í hljóð tungumálsins og tengja hljóð stafanna saman í orð. Með hljóðaaðferðinni læra nemendur á markvissan hátt að vinna með tengsl stafs og hljóðs. Með því að beita hljóðrænni umskráningu, það er að segja hljóð hvers bókstafs í orðinu og tengja hljóðin um leið saman svo þau myndi orð. Því meir sem færnin verður og orðin lengri og flóknari fara börn að læra hljóð, framburð atkvæða og orðahluta. Þau lesa í stærri heildum og lesa þá í lesbútum, stærri einungum með hljóðrænni umskráningu /mán/u/dag/ur/ (Steinunn Torfadóttir, 2007-2008b).

Mikilvægt er að styðja vel við bakið á byrjendum í lestri og kenna þeim að nota umskráningu þegar þeir lenda á áður óþekktum orðum, það er lykilatriði þegar kemur að því að byggja upp sjálfvirkni og sjálfstæði í lestri. Slíkur stuðningur er oft nefndur leiðsögn (e. Coaching). Leiðsögn er mjög einstaklingsbundin og getur því einungis verið veitt í litlum hópum þar sem búið er að skilgreina þarfir nemenda. Að leiðsögn beri árangur er hægara sagt en gert; kennari þarf að bregðast skjótt við þegar nemendur sýna erfiðleika, nota vinnubrögð sem nemendur skilja og ná að stuðla að árangri í umskráningu. Leiðsögn kemur í staðinn fyrir þá aðferð að kennarinn segi orðið eða þá aðferð að færa athyglina frá orðinu að merkingu og láta nemandann giska á orðið (Walpole og McKenna, 2007: 53-55).

Nemendur þurfa að læra lögmál bókstafanna, það er að hver stafur stendur fyrir ákveð hljóð í talmálinu. Góð leið til að nemendur læri fyrir hvaða hljóð stafirnir standa er kenna þeim að syngja hljóð bókstafanna um leið og þeir fylgjast hverjum og einum á blaði (Walpole og McKenna, 2007:56).

2.3 Lesfimi

Lesfimi (e. Fluency) er flókið og margþætt ferli sem nær til margra þátta lestrar og þróast hægt með tímanum. Wolf og Katzir-Cohen leggja áherslu á að lesfimi feli í sér hvert ferli og hverja grundvallarfærni sem lestur samanstendur af. Lesfimi byggir því á áhrifum þróunar á öllum þáttum lestrar (O'Connor og Vadasy, 2011:170). Lesfimi vísar til sjálfvirkrar samhæfingar á umskráningu, orðaþekkingu og lesskilningi þannig að lesturinn verði bæði nákvæmur, hraður og sjálfvirkur auk þess byggir lesfimi á hrynrænum þáttum tungumálsins (e. Prosody). Nákvæmni vísar til hlutfalls rétt lesinna orða miðað við heildarfjölda lesinna orða og er góður mælikvarði í umskráningarfærni nemenda. Sjálfvirkni í lestri vísar til færni eða úrvinnsluferlis sem á sér stað fyrirhafnarlaust og án meðvitaðrar einbeitingar við að umskrá orðið. Lesturinn á að vera lipur með réttum áherslum svo athyglin geti beinst að lesskilningi. Hrynrænir þættir tungumálsins snúa að hnigi og risi raddarinnar, hrynjandi og áherslum, hléum, lengd og brottfalli innan orða eða setninga sem fyrirfinnast í talmáli. Það sem helst einkennir nemendur með góða lesfimi er að þeir hafa góðan sjónrænan orðaforða. Auk þess eiga þeir auðvelt með að mynda tengsl milli lesefnis og eigin þekkingar og reynslu til að skilja orðin og samhengi textans (Helga Sigurmundsdóttir og Steinunn Torfadóttir, 2007-2008). Lesfimi má líkja við hljómsveit, þar sem mörg undirliggjandi ferli eru til staðar á mismunandi stigum, svo sem form stafa og samhengi texta. Heildin er meiri en hlutar þess. Þegar heildin virkar vel er lestur sjálfvirkur og auðveldar lesskilning (Helga Sigurmundsdóttir, 2011:93-94; O'Connor og Vadasy, 2011:172).

Ekki er alveg ljóst hvernig tengslum sjálfvirkni og hljóðkerfisvitundar er háttað. Í því sambandi er átt við hvort sjálfvirkni sé einn þáttur hljóðkerfisins eða hvort sú færni þróast sjálfstætt, óháð þróun hljóðkerfisvitundar. Á hinn bóginn er vitað að lesfimi hefur afar mikilvægu hlutverki að gegna varðandi árangur í lestri. Því þarf að sinna þessum þætti afar vel í lestrarkennslu (Helga Sigurmundsdóttir og Steinunn Torfadóttir, 2007-2008).

Þeir lesarar sem búa yfir góðri lesfimi eru líklegri til að skilja betur það sem þeir lesa og líta á lestur sem jákvæða og gagnlega upplifun/reynslu. Þar af leiðandi eru þeir oftast ekki jákvæðir gagnvart námi, finnst lestur auðveldur og jafnvel skemmtilegur og kjósa að lesa annað og meira en einungis námsefni. Með lestrinum eykst orðaforði auk þekkingar þannig að nemendum fer stöðugt fram við að lesa stigþyngjandi námsefni (Helga Sigurmundsdóttir, 2011:94).

2.3.1 Þjálfun lesfimi

Grundvöllur þess að verða vel læs er stöðug þjálfun (Helga Sigurmundsdóttir og Steinunn Torfadóttir, 2007-2008). Öll þjálfun í lesfimi miðar að því að auka lesskilning (Walpole og McKenna, 2007:71). Heppilegast er að byrja lesfimiþjálfun á einföldum léttum verkefnum sem stigþyngjast eftir því sem nemendum fer fram. Oftast eru nefndar þrjár aðferðir við að þjálfna lesfimi. Þær eru endurtekinn lestur, leiðbeinandi lestur og að lesa sjálfstætt í hljóði (Helga Sigurmundsdóttir, 2011:96; National Reading Panel, 2000:12).

National Reading Panel (2000:11-12) gerði eftirrannsókn á fjöldamörgum lestrarrannsóknum og sýndi niðurstaðan að leiðbeinandi lestur sem felur í sér að nemendur lesa upphátt fyrir kennara, jafningja eða foreldra hafi jákvæð áhrif á orðaforða, lesfimi og lesskilning. Einnig kom í ljós að það að lesa sjálfur í hljóði hafi góð áhrif á lesfimi. Margar rannsóknir hafa sýnt fram á að þeir sem eru góðir lesarar lesi mest og þeir sem eru slakir lesarar lesi minnst. Jafnframt sýna þær fram á að því meira sem börn lesa fyrir sjálf sig því betri verða þau í lesfimi, orðaforða og lesskilningi. Textar sem nemendur lesa mega ekki vera of léttir heldur þurfa þeir að vera krefjandi fyrir nemandann. Texti má þó vera þyngri ef lesturinn er undir leiðsögn heldur en ef nemandinn er að lesa einn fyrir sjálfan sig (Walpole og McKenna, 2007:72). Samt sem áður má textinn ekki vera of erfiður og ekki innihalda mörg sjaldgæf eða löng orð. Þá hefur nemandinn orðin ekki í sjónrænu orðasafni hugans og þarf að beita umskráningu. Einnig getur innihald lesefnis reynst nemendum framandi þannig að þeir hafa ekki nægilegan orðaforða né þekkingu til að tileinka sér það jafnóðum og þeir lesa. Þá þurfa þeir að stoppa, leita skýringa og endurlesa, sem aftur tefur lestrarferlið og getur truflað lesskilning. Með of erfiðum textum fá nemendur ekki tækifæri til að þjálfna og þróa með sér góða lesfimi (Helga Sigurmundsdóttir, 2011:95).

Áhrif endurtekings lesturs á þróun lesfimi og lesskilnings er ótvíræður. Er þá endurtekinn lestur fyrir fullorðna áhrifameiri en að lesa fyrir jafningja. Til að bæta lesfimi þarf að segja nemendum að þeir séu að lesa til að bæta lesfimi áður en þeir byrja og láta þá lesa textann þrisvar eða fjórum sinnum. Nemendur eiga að fá viðbrögð frá kennara þar sem hann leiðréttir þá og þeir eiga að lesa textann þar til hann er rétt lesin. Hér má gefa nemendum endurgjöf með því að draga upp línurít eða stólparit af því hvernig færnin eykst við hverja endurtekningu, það er lesharaði og lestrarnákvæmni (Walpole og McKenna, 2007:71).

Eins og fram hefur komið miðar allt nám til þjálfunar lesfimi að eflingu lesskilnings. Þegar

verið er að þjálfar lesfimi eiga kennarar almennt ekki að hugsa út í það hvort nemendur skilja textann eða ekki. Það er þó mjög gott að vera með texta sem nemendur hafa áður lesið og skilja. Góðar æfingar til að þjálfar lesfimi eru sýndar á mynd 6. Æfingarnar eru mismunandi og með mismiklum stuðningi frá kennara (Walpole og McKenna, 2007:73).

Tafla 1. Kennsluáferðir sem byggja upp lesfimi (Walpole og McKenna 2007:73).

Mestur stuðningur	Bergmálslestur (echo reading)	Kennari les setningu og nemendur endurtekur hana upphátt.
↓	Kórlestur (choral reading)	Kennari lætur allann hópin lesa upphátt í kór.
	Paralestur (partner reading)	Þörvinna saman og skiptast á að lesa upphátt fyrir hvort annað.
	Hvíslestur (whisper reading)	Hver nemandi les upphátt með lágrí röddu.
Minnstur stuðningur		

Æfingar í lesfimi eiga það allar sameiginlegt að fela í sér endurtekinn lestur, hvort sem það er með einum og sama textanum eða mismunandi textum. Textarnir eru hannaðir með tilliti til flutnings yfir á nýja texta. Æfingar í lesfimi gefa kennurum tækifæri til að skrá og deila framförum með nemendum og foreldrum; þessum upplýsingum getur verið safnað daglega í kennslu (Walpole og McKenna, 2007:73).

2.4 Orðaforði

Orðaforði (e. Vocabulary) er sá fjöldi orða sem hver einstaklingur skilur og hefur þekkingu á við að hlusta, tala, lesa og skrifa (Snow, Burns og Griffin, 1998). Orðaforði skiptist því upp í framangreinda fjóra hópa. Orðaforði hlustunar er sá orðaforði sem barnið stjórnar og getur nýtt sér til að skilja það sem við það er sagt. Orðaforði talmáls er misjafn hjá börnum og hefur máluppeldi mikið um hann að segja. Það eru nokkrar spurningar sem uppalendur þurfa að spyrja sig. Er mikið talað við barnið? Er lesið fyrir barnið? Fær það að tjá sig um reynslu sína og þekkingu? Lestrarorðaforða nýtir barnið sér til að skilja texta sem það les. Þessi orðaforði er styrktur ef lesið er fyrir og með barninu og það hvatt til að lesa sjálft. Síðast er orðaforði ritunar, hann nýtist barninu þegar það skrifar og er hann skyldur orðaforða lestrar. Hann er

virktur með lestri og með því að skrifa oft og reglulega allt frá því barn byrjar að skrifa sinn fyrsta staf (Guðmundur B. Kristmundsson, 2000:74-75).

Orðaforði barna veltur á því hversu mikinn orðaforða þau komast í tæri við og er einn af lykilþáttum hvað varðar lesskilning og námsárangur (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, e.d.:10). Samkvæmt erlendum rannsóknum kann meðalbarn í kringum eins árs aldurinn eitt orð, 16 mánaða gamalt meðalbarn kann 50 orð, 24 mánaða 300 orð og 30 mánaða 575 orð. Sex ára meðalbarn kann síðan um 10.000 orð. Því má sjá hversu meðtækileg börn eru fyrstu æviárin fyrir nýjum orðum, þá sérstaklega eftir þriggja ára aldurinn. Sex til átta ára börn læra að meðaltali sjö orð á dag og átta til 12 ára börn læra að meðaltali 12 orð á dag. Á þeim aldri eru börn að bæta verulega mikið við orðaforða sinn. Eftir 12 ára aldurinn fer þó að hægja á og snemma á fullorðinsárunum kann meðaleinstaklingurinn um 60.000 orð (Byrnes og Wasik, 2009:107-108).

Virkur orðaforði er sá orðaforði sem einstaklingar beita við tal, hlustun, lestur eða ritun. Einstaklingurinn gerir sér grein fyrir því að hann skilur orðið og getur beitt því eða nýtt það við að skilja texta. Jafnframt búa einstaklingar yfir óvirkum orðaforða sem er sá orðaforði sem þeir skilja en nota ekki í daglegu tali. Óvirki orðaforðinn er dýrmætur. Hann er það sem máluppeldi og kennsla þarf að beinast að samhliða kennslu nýrra orða (Guðmundur B. Kristmundsson, 2000:75).

Það að þekkja merkingu orða er í raun flóknara en það virðist. Segja má að einstaklingur geti þekkt tiltekin orð á mismunandi stigum. Eins og tafla 2 sýnir þá er skilningur enginn á fyrsta stiginu en fer stigvaxandi.

Tafla 2. Stig orðaþekkingar (Walpole og McKenna, 2007:89).

Stig	Það sem er einkennandi á hverju stigi
1	Enginn skilningur á merkingu orðs
2	Óljós skilningur á merkingu orðs
3	Lítilsháttar skilningur á merkingu orðs, með aðstoð samhengis
4	Góður skilningur á merkingu orðs en er ekki alveg fast í minni
5	Ítarlegur skilningur á orði án þess að sjá það í samhengi og hvernig það tengist öðrum orðum

Á fyrsta stigi er þekking orðsins engin. Á næstu stigum hefur einstaklingur óljósa þekkingu á merkingu orða, en skilningur fer vaxandi. Önnur orð eru til í orðasafni hugans en þekking takamarkast af samhengi. Einstaklingur þekkir þau orð aðeins í ákveðnu, sterku samhengi sem styður við þau. Einnig þekkir einstaklingur einhver orð upp að vissu marki, en á erfitt með að muna merkingu þeirra þannig að gagn sé af. Á lokastiginu eru orð sem einstaklingur þekkir að fullu, það eru orð sem hann þekkir mjög vel og getur útskýrt nokkuð ósjálfrátt með skilgreiningum og tengingum við önnur orð og í ólíku samhengi (Walpole og McKenna, 2007:88).

2.4.1 Þjálfun orðaforða

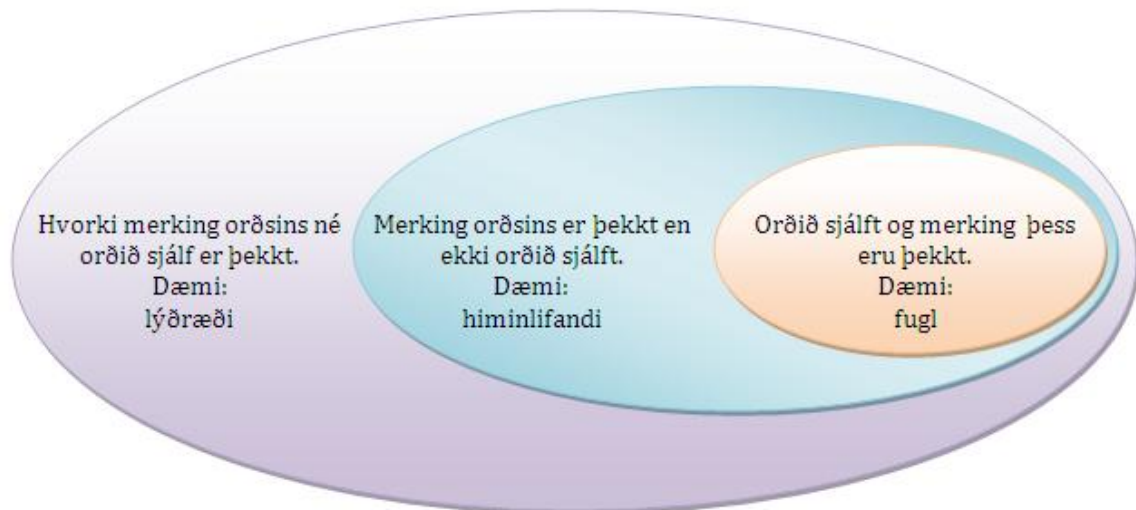
Ein helsta ástæðan fyrir því að kennarar ættu að kenna orðaforða er sú að orðaforði hefur eins konar víxlverkandi áhrif. Eftir því sem einstaklingur kann fleiri orð þeim mun auðveldara er fyrir hann að læra ný. Hægt er að bæta orðaforða með því að kenna takmarkaðan fjölda orða markvisst og fyllilega. Einnig með því að hafa fjöldann allan af orðum sýnilegan til að auka möguleika nemenda á að læra orðin tilviljunarkennt, til dæmis í gegnum lestur. Börn sem lesa mikið kunna öllu jöfnu fleiri orð en þau sem gera það ekki (Walpole og McKenna, 2007:85). Fræðimenn hafa velt fyrir sér hvort kenna eigi orðaforða markvisst í skólum eða hvort það eigi að láta hann þróast og mótast ósjálfrátt af umhverfinu. Samkvæmt niðurstöðum National Reading Panel-teymisins (2000:14) á að kenna orðaforða bæði beint og óbeint. Endurtekningar eru mikilvægar til að festa ný orð í huga nemenda. Að læra í ríkulegu samhengi, á tilviljanakenndan hátt og að notast við tölvur til að bæta við orðaforða eru allt

leiðir sem hægt er að fara þegar auka á orðaforða. Talað er um sex viðfangsefni sem nauðsynlegt er að nemendur fái við þegar þeir eru að læra orð (Guðmundur B. Kristmundsson, 2000:79-80):

1. Læra að lesa þekkt orð.
2. Læra nýja merkingu á orði sem áður er þekkt.
3. Læra ný orð yfir þekkt hugtök (samheiti).
4. Læra orð yfir hugtök sem verið er að læra.
5. Skýra og dýpka merkingu þekktra orða.
6. Nemendur verða að fá færi á að tjá sig með þeim orðum sem þeir hafa aflað sér.

Orðaforði lærist því með margvíslegum hætti, því fjölbreyttari aðferðir því betra. Orðaforðanám lærist ekki eingöngu í námsgreinunum lestri og ritun heldur í öllum námsgreinum, því alltaf eru ný hugtök að koma fyrir. Best er að hamra járníð meðan það er heitt og því um að gera að þegar nýtt hugtak kemur fyrir að nota það sem oftast og í sem fjölbreyttustu aðstæðum svo nemendur læri hugtakið og fái skilning til að yfirfæra það á margar aðstæður. Hafa verður í huga að barn á auðveldara með að læra orð og hugtök ef það hefur eitthvað til að tengja þau við (Guðmundur B. Kristmundsson, 2000:80-81).

Því hefur verið haldið fram að það séu þrjár tegundir orða sem lærast og sýnir mynd 7 þessa flokka. Í fyrsta lagi eru þar orð sem barn þekkir í töluðu máli og jafnframt merkingu, en þekkir ekki rithátt þess. Í þeim tilfellum er tiltölulega auðvelt að kenna barni ritað mál orðsins. Sem dæmi má nefna að auðvelt er að kenna barni rithátt orðsins *fugl* vegna þess að barnið þekkir bæði merkingu þess og talað mál. Þetta er markmið kennslu orðaþekkingar. Í öðru lagi eru það orð sem barn þekkir merkingu á og þekkir skyld hugtök, en ekki orðið sjálft. Það er tiltölulega auðvelt fyrir barn sem þekkir orðið glaður að læra orðið *himinlifandi* vegna þess að hugmyndin um að vera mjög glaður er þegar til í huga þess. Þessi flokkur orða eru í raun aðal markmið í kennslu orðaforða í grunnskólum. Þriðji orðaflokkurinn er sá erfiðasti viðureignar. Hann inniheldur orð þar sem barn þekkir hvorki orðið sjálft né merkingu þess, til dæmis orðið *lýðræði*. Öll orð tungumálsins falla í raun inn í einhvern þessara flokka. Það er einstaklingsbundið inn í hvaða flokk orð falla vegna þess orðaforði barna er mjög misjafn. Orðið *himinlifandi* gæti til dæmis verið í orðaforða eins barns en ekki annars (Walpole og McKenna, 2007:89).



Mynd 7. Þrjár tegundir orða í orðaforða (Walpole og McKenna 2007:90).

Ef kenna á auðveldustu orðin fyrst er byrjað og unnið áfram út. Kennslan myndi þá byrja í innsta hring eins og mynd 7 sýnir. Síðan færist kennslan yfir í hringinn í miðjunni og að lokum í þann ysta. Einnig er hægt að kenna orð úr öllum flokkunum þremur samtímis en velja þó fleiri úr þeim innsta heldur en þeim ytri (Walpole og McKenna, 2007:88-89).

2.4.2 Matteusar áhrif

Að hafa ríkan orðaforða er afar mikilvægt. Góður orðaforði hjálpar til við að koma hugsun á framfæri, orða hana rétt og koma reglu á hana. Einstaklingur með slakan orðaforða getur verið í erfiðari aðstöðu til að afla sér þekkingar þar sem þekkingarleit einkennist oftast en ekki af lestri. Ef orðaforði barns er rýr eru sterkar líkur á því að barnið eigi eftir að eiga erfirðara með lestrarnám heldur en önnur börn. Í því sambandi er bæði átt við upphaf lestrarkennslu og lesskilning síðar meir. Þetta getur skapað ákveðinn vítahring þar sem besta leiðin til að læra ný orð og auka þannig við orðaforðann er í gegnum lestur (Guðmundur B. Kristmundsson. 2000:68). Þetta er kallað „Matteusar áhrif“ (e. Matthew effects) með tilvísun í dæmisöguna um ríka manninn, þar sem lagt er út af því að þeir ríku verði ríkari og þeir fátæku fátækari (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010:3).

2.5 Lesskilningur

Lesskilningur (e. Comprehension) vísar til skilnings, varðveislu og endurheimtar á því sem lesið er. Nauðsynleg forsenda lesskilnings er góður orðaforði og málskilningur. Mikilvægt er að einstaklingur hafi skilning og þekkingu á mæltu máli og uppbyggingu þess eigi hann að ná öflugum lesskilning. Jafnframt gegnir minnið afar mikilvægu hlutverki við að muna upplýsingar. Ennfremur skipta þær námsaðferðir sem nemandi beitir við lesturinn höfuðmáli. Bakgrunnur, reynsla af ólíkum tegundum ritmáls, áhugi, ályktunarþærni og þekking á eigin hugsun eru áhrifaþættir sem gegna mjög mikilvægum hlutverkum varðandi skilning og öflun þekkingar (Helga Sigurmundsdóttir, 2007-2008b). Lesskilningur byggir mikið á orðaforða og gildir það fyrir byrjendur í lestri eða þá sem eiga í lestrarerfiðleikum jafnt og fyrir reynda lesara. Jafnframt er lesskilningur mjög tengdur umskráningarþærni og lesfimi (Walpole og McKenna, 2007:104)

Til að fá góða tilfinningu fyrir því hvað lesskilningur felur í sér er gagnlegt að skoða þær þrjár tengingar sem myndast á milli höfundar, ritaðs máls og lesara. Rithöfundar byrja venjulega með það markmið að skapa ákveðnar hugmyndir í huga lesarans. Í raun mætti segja að lesskilningi sé náð þegar lesari skilur það sem rithöfundur er að reyna að segja í skrifum sínum og hvað er um að vera (Byrnes og Wasik, 2009:216). Lesskilningur felur í sér að lesari uppgötvi faldar merkingar jafnt og þær augljósu og lesi þannig á milli línanna. Við það þarf að beita ályktunarþærni og tengja við fyrri reynslu. Jafnvel einföldustu textar geta verið lesnir með þeim hætti (Browne, 2009:34).

Í raun má segja að lesari hafi náð lesskilningi þegar hann skilur það sem höfundur er að reyna að segja og „hugarnir mætast“. Í kenningum samtímans er gert ráð fyrir að lesari öðlist þess konar skilning með því að greina texta á fimm mismunandi vegu. Fimm stig lesskilnings eru:

- Að meðtaka beinar upplýsingar úr texta (e. Surface-code level): Á því stigi geymir lesari tímabundið hluta textans orðrétt í minninu.
- Textagrunnur (e. Textbase level): Á þessu stigi nær lesari merkingu og innihaldi textans en man ekki nákvæmt orðalaga og uppbyggingu. Hérna getur lesari einnig verið farinn að draga fáeinar ályktanir út frá samhengi

- Aðstæður í sögunni (e. Situation model): Á þessu stigi er vísað til sögupersóna, umgjarðarinnar um söguna/umhverfis, athafna og atburða. Þetta felst í samspili milli merkingar orða í textanum og umgjarðarinnar sem er lýst í textanum.
- Boðskipti meðtekin (e. Communicatin level): Hér skilur lesari það sem höfundur er að segja og nær að lesa á milli línanna (dæmi: höfundur er líklega að segja frá þessu núna til að rugla mig í ríminu varðandi morðingjann).
- Tegund texta (e. Text genre level): Þetta stig endurspeglar hæfni lesara til þess að flokka texta eftir tegundum. Er textinn grein í dagblaði, greinagerð, skáldsaga eða annars konar texti.

Öll fimm stigin eru nauðsynleg forsenda þess að öðlast djúpan skilning á innihaldi texta (Byrnes og Wasik, 2009:216-217).

2.5.1 Þjálfun lesskilnings

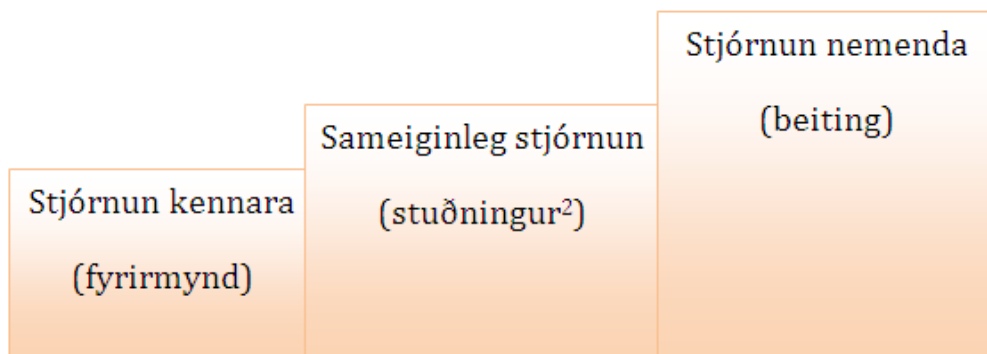
Í byrjendalestri er oft miðað við að textar séu auðveldir í umskráningu (hljóðaaðferð) við lestur þeirra. Textar til að kenna lesskilning þurfa aftur á móti að vera áhugaverðir, vel skrifaðir og höfða til vitsmunalegrar getu nemandans fremur en færni hans við umskráningu. Á meðan börn eru að þjálfu upp færni í umskráningu ætti að kenna lesskilning gegnum hlustunarskilning með því að lesa textann fyrir nemendur. Nemendur sem eiga í erfiðleikum með lesskilning þurfa að læra hvernig þeir eiga að ná tökum á árangursríkum og réttum námsaðferðum við lestur og lesskilning. Þeir þurfa að geta nýtt sér sömu námsaðferðir og aðrir nemendur, en þurfa oft markvissa kennslu í því. Sú kennsla ætti að fara fram samhliða lestrarkennslu alveg frá byrjun (Steinunn Torfadóttir, 2007-2008d). Í rannsókn National Reading Panel (2000:15) er komist að þeirri niðurstöðu að sjö aðferðir við þjálfun lesskilnings virðast hafa traustan vísindalegan grundvöll:

- Skilningsvakt (e. Comprehension monitoring). Lesendur læra að vera meðvitaðir um skilning sinn á efninu, og hvernig á að bregðast við ef skilningur dettur niður.
- Samvinnunám (e. Cooperative learning). Nemendur vinna saman og með leiðsögn kennara og foreldra.
- Notkun mynda, korta og sögukorta (e. Use of graphic and semantic organizers, including story maps). Lesendur útbúa myndræna kynningu á efninu til að hjálpa til við lesskilning.

- Svvara spurningum (e. Question answering). Lesendur svvara spurningum sem kennari leggur fyrir og fær strax viðbrögð frá honum.
- Gerð spurninga (e. Question generation). Lesendur spyrja sjálfa sig spurninga um ýmsa þætti sögunnar.
- Söguuppbygging (e. Story structure). Nemendum er kennt að nota byggingu sögunnar sem leið til að hjálpa þeim að muna efni sögunnar til að svvara spurningum um það sem þeir lásu.
- Samantekt (e. Summarization). Lesendum er kennt að gera útdrátt (draga saman) og samþætta hugmyndir ásamt því að álykta út frá upplýsingum texta.

Flest bendir til að skilvirkast sé að kenna allar þessar aðferðir saman og að best né að nota margar aðferðir í einu (Walpole og McKenna, 2007:105).

Kennsla í lesskilningi er einn flóknasti hluti lestrarkennslunnar. Til að þjálfun lesskilnings beri árangur verða kennarar að tileinka sér kennsluaðferð þar sem stjórnun þeirra fer stigminnkandi á meðan frumkvæði og öryggi nemenda í lesskilningi vega sífellt þyngra. Þessi þrep má sjá á mynd 8. Á fyrsta þrepi aðferðarinnar er kennarinn við stjórnvölinn sem færast smám saman yfir í sameiginlega stjórn kennara og nemenda. Að lokum öðlast nemendur fulla ábyrgð. Þá afla þeir sér sjálfir upplýsinga til að tileinka sér aðferðir við skilja nýjan texta.



Mynd 8. Stigminnkandi stjórnun kennara (Walpole og McKenna, 2007:106).

² **Stuðningsnet/stuðningur** (e. scaffolding): þekkingarmyndun er eins og smíði byggingar þar sem vinnupallar (scaffolding) og verkfæri eru enn til staðar. Því betri verkfæri og vinnupallar, því mun traustari bygging. Nemandinn byggir þannig upp þekkingu gegnum samtöl og athafnir í félagi við sér þroskaðri einstaklinga. Með tímanum má fjarlægja stuðningsnetið og verkfærin af því að á endanum öðlast einstaklingurinn nægilega trausta þekkingu til að hún geti nýst honum án stuðnings og ytri örvunar (Meyvant Þórólfsson, 2003).

Það getur tekið mánuði fyrir hverja nýja færni eða aðferð að þróast að fullu. Það er vegna þess að sjálfstæð tileinkun á sértækri hugrænni færni við lestur er mjög flókin fyrir börn. Mælt er með því að kennarar byrji ferlið á því að lesa upphátt. Að vinna með lesskilning áður, á meðan og eftir lestur er í sjálfu sér mjög flókið. Það þarf ýmislegt til þess að vel takist til. Í fyrsta lagi þurfa kennarar að gera sér fulla grein fyrir því hvaða aðferð á við hverju sinni. Þar á eftir verður kennari að velja kennslustund fyrir aðferðina þar sem hún gæti nýst. Að lokum þarf kennari að geta útskýrt aðferðina á þá vegu að nemendur skilji það sem fram fer (Walpole og McKenna, 2007:106).

Algeng aðferð sem kennarar nota, bæði til að styðja við og meta lesskilning, er að spyrja spurninga. Ekki eru allar spurningar jafn góðar varðandi stuðning við lesskilning. Settar hafa verið fram leiðbeiningar sem hægt er að styðjast við til að búa til gagnlegar spurningar sem efla lesskilning. Í þeim leiðbeiningum er áhersla lögð á ólíkar tegundir spurninga og jafnframt ólík markmið með þeim spurningum. Spurningarnar verða að vera af mismunandi toga þar sem tilgangur þeirra er misjafn (Walpole og McKenna, 2007:107).

Tafla 3. Tegundir og markmið spurninga við þjálfun lesskilnings (Walpole og McKenna, 2007:107).

Tegund	Ferlið sem þarf að fara í gegnum
Byggt á texta	Leitað í minninu eða textanum
Yfirlit	Byggir á merkingu úr minni eða upprifjun úr texta
Ályktun	Byggir á tengslum milli hugmynda, uppbyggingu á hliðstæðum og að tengja hugmyndir úr texta við nýjar aðstæður

Eins og sjá má í töflu 3 hér að ofan er mælt með því að spyrja þrenns konar spurninga til að fá fram allar þrjár tegundir hugsunar ef þörf krefur. Ef lesari getur gert útdrætti eða dregið ályktanir úr texta, er í raun ekki þörf á spurningum sem byggjast á texta. Ef lesari getur ekki gert útdrætti eða dregið ályktanir, geta spurningar sem byggjast á texta hjálpað honum að leita upplýsinga sem hann vantar til að gera útdrátt og draga ályktanir út frá honum. Spurningarnar í töflu 4. geta verið gagnlegar á margan hátt. Þær geta ýtt undir og stutt við skilning nemenda (Walpole og McKenna, 2007:107).

Tafla 4. Spurningar sem er hægt að nota við fjölbreytta texta (Walpole og McKenna, 2007:107).

Upplýsingar úr texta		Frásögn
Yfirlits– spurningar	Hverjar eru mikilvægustu upplýsingarnar enn sem komið er? Gerðu útdrátt úr mikilvægustu hlutum úr kaflanum um _____.	Hver eru mikilvægustu smáatriðin enn sem komið er? Hver voru aðalatriðin í þessum kafla/hluta? Hvernig endaði kaflinn/sagan?
Ályktunar– Spurningar	Lýstu nokkrum viðbótardæmum þeirrar hugmyndar. Útskýrðu af hverju þessir hlutir eru líkir. Hvað mun gerast ef...?	Lýstu tilfinningum persónanna í enda sögunnar. Af hverju leið þeim þannig?

2.6 Lestrarferfiðleikar

Í hljóðkerfi tungumálsins þroskast hljóðkerfisvitund og undirþáttur hennar hljóðavitundin. Sýnt hefur verið fram á að hljóðavitundin gegnir afgerandi hlutverki við að greiða leið barna að tengslum stafs og hljóðs sem gerir þeim kleift að lesa úr bókstafstáknum við umskráningu ritmáls yfir í hljóðrænt form (Steinunn Torfadóttir, 2010:31).

Birtingarform og alvarleiki lestrarferfiðleika geta verið mismunandi og geta lestrarferfiðleikar tengst báðum meginþáttum lestrar, bæði umskráningu og málskilningi og því orsakað hindranir við umskráningu eða erfiðleika við lesskilning. Til eru nemendur sem eiga í erfiðleikum með báða framangreinda þætti en þau börn eiga í mestum erfiðleikum með að ná tókum á lestri og þurfa öfluga, vel skipulagða kennslu, auk persónulegs stuðnings (sjá mynd 9-3). Í ofangreindum hópi nemenda greinist oft stór hluti þeirra með sértæka málþroskaröskun (e. Specific Language Imperment) (Steinunn Torfadóttir, 2010:31-32).

Þegar upp kemur vandi í umskráningu stendur einstaklingur frammi fyrir lestrarferfiðleikum sem kallast lesblinda (e. Dyslexia) (sjá mynd 9-1). Lesblinda er sértækur námsörðugleiki sem einkennist af slakri lesfimi og slökum sjónrænum orðaforða. Þeir nemendur sem eru með lesblindu eiga jafnframt erfitt með stafsetningu og umskráningu. Sá vandi tengist veikleikum í hljóðavitundinni og þá aðallega við að sundurgreina orð í stök

hljóð. Þar sem hljóðkerfisvitund fæst við grófari hljóðeiningar eins og rím og atkvæði er við því að búast að börn með lesblindu sýni meiri veikleika við þau verkefni sem reyna á hljóðavitund en hljóðkerfisvitund. Sterk tengsl eru á milli lesblindu og vægra einkenna í talmáli. Þar má nefna mismæli, erfiðleika við að muna sjaldgæf orð og að ruglast á orðum sem hljóma líkt en hafa ólíka merkingu. Ljóst er að rætur lesblindu liggja í þróun hugrænnar starfsemi sem tengist úrvinnslu máhljóða (Cain, 2010: 122; Steinunn Torfadóttir, 2010:31-33).

Sértækir lesskilningserfiðleikar vísa til nemenda sem hafa þróað með sér nákvæma og skilvirka umskráningarfærni á við jafnaldra en ná þó ekki viðmiðum í lesskilningi (sjá mynd 9-4). Þessi hópur nemenda er ekki aðeins slakur í lesskilningi heldur á hann við „sértæka skilningserfiðleika“ (e. Specific Comprehension Deficit) að stríða. Þeir erfiðleikar ná því út fyrir ritmálið, þar sem skilningur á talmálinu er jafnframt slakur. Auk þess er færni til að mynda samhengi í frásögn slök. Ófullkomin færni við að draga ályktanir, samþætta og viðhalda skilningi, slök meðvituð þekking á lestri og tækni við að ná lesskilningi, auk ófullkominnar færni til að mynda orsakasamhengi eru rætur lesskilningsvandans (Steinunn Torfadóttir, 2010:31).

Umskráning			
		Slök	Góð
Hlustunarskilningur	Góður	1. Lesblinda – Dyslexía Veikleikar í umskráningu	2. Óskilgreindur lestrarvandi Styrkleikar í báðum þáttum
	Slakur	3. Blandaður hópur Lesblinda og lesskilningsvandi Veikleikar í báðum þáttum	4. Sértækir lesskilningserfiðleikar Veikleikar á málskilningi

Mynd 9. Byggt á kenningunni „The simple view of reading“. Hér má sjá styrkleika og veikleika í lestrarfærni í fjórum undirhópum (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010:3)

Sé námsþörfum nemenda mætt strax í byrjun skólagöngu með vönduðum undirbúningi lestrarkennslunnar er hægt að draga úr eða að koma í veg fyrir alvarlegar afleiðingar

lestrarerfiðleika. Það er gert með snemmtækri íhlutun og þjálfun undirstöðuþáttanna fimm sem lestur byggir á, hljóðkerfisvitun, umskráningu, lesfimi, orðaforða og lesskilning (Steinunn Torfadóttir, 2010:33).

3 Stuðningskerfi

Rannsóknir hafa leitt í ljós að hægt er að fyrirbyggja eða draga úr alvarleika lestrarvanda hjá börnum með viðeigandi faglegri kennslu. Mikilvægt er að bregðast eins fljótt og auðið er við lestrarvanda ungra barna með viðeigandi íhlutun og kennslu (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010:1).

3.1 Leið til læsis

Leið til læsis (LtL) er yfirgripsmikið stuðnings- og eftirfylgnarkerfi í lestrarkennslu sem ætlað er lestrarkennurum frá yngsta stigi grunnskólans og upp á unglingastig. Stuðningskerfið er unnið af þverfaglegu teymi sérfræðinga, byggt á þekkingu sem aflað hefur verið um læsi og lestrarkennslu. Hugmyndafræðin byggir meðal annars á ítarlegri úttekt National Reading Panel (2000) á lestri og lestrarkennslu. Markmið nálgunarinnar er að gera kennurum kleift að fylgjast með þróun lestrar hvers nemanda strax frá byrjun lestrarnáms og fram á unglingastig. Í kjölfarið gefur stuðningskerfið leiðbeiningar um hvort þurfi að endurskoða markmið og leiðir. Jafnframt lagar það kennsluna betur að þörfum einstaklingsins. Ef um alvarleg frávik er að ræða er brýnt að vinna slíkt endurskipulag undir leiðsögn sérfræðinga (Steinunn Torfadóttir, 2010:33-34; Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010:1-2).

LtL hefst með skimunarprófi í 1. bekk þar sem undirbúningur nemenda í læsisþáttum er kannaður strax í byrjun skólagöngu. LtL er byggt á hugmyndafræðinni um snemmtæka íhlutun og einstaklingsmiðaða lestrarkennslu. Snemmtæk íhlutun felur í sér að bregðast skuli fljótt við lestrarerfiðleikum. Á grunni endurtekinnna, yfirgripsmikilla rannsókna hefur náðst að afmaraka betur en áður þá þætti lestrar sem valda börnum erfiðleikum í lestrarnámi. Með faglegri og þaulskipulagðri kennslu er þó hægt að fyrirbyggja lestrarerfiðleika. Áhersla er lögð á að þjálfar þá fíngerðu undirstöðufærni sem gerir gerir börnum mögulegt að ráða við þær hugrænu þrautalausnir sem lestrarnám byggir á. Þá þarf að kanna með nákvæmum og faglegum hætti styrkleika og veikleika í undirstöðuþáttum lestrar áður en lestrarkennsla hefst, svo unnt sé að skipleggja góða kennslu. Góð kennsla mætir námsþörfum allra nemenda í bekk og fylgir þeim eftir með verkefnum við hæfi (Helga Sigurmundsdóttir, 2007-2008c; Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010:2).

LtL felur í sér:

- Staðlað lesskimunarpróf fyrir 1. bekk með hljóðsettum prófþáttum, sem prófar forspárþætti umskráningar og lesskilnings.
- Handbók, í henni er fræðsla um lesskimunarprófið, leiðbeiningar um fyrirlögn, úrvinnslu og túlkun auk leiðbeininga um kennsluaðferðir og kennsluskipulag í öllum læsisþáttum. Kennsluleiðbeiningarnar miða að því að aðstoða kennara við að hanna kennsluskipulag og velja kennsluaðferðir sem gera þeim mögulegt að sinna öllum nemendum eins vel og hægt er, bæði þeim sem vel gengur og hinum sem þurfa ígrundaðri og öflugri kennslu.
- Matlista/spurningalista fyrir uppáendur þar sem bakrunnsupplýsingum er safnað.
- Staðlað greiningapróf í hljóðkerfisþáttum fyrir 1. bekk, sem er mikilvægt tæki til að skoða nánar stöðu nemenda sem kljást við alvarlegan vanda í hljóðkerfisúrvinnslu. Nákvæm greining á eðli vandans gerir kennurum mögulegt að hefja þjálfun á þeim stað sem nemandinn er staddur. Það er ein forsenda þess að ná góðum árangri í kennslu á sem skemmstum tíma.
- Staðlað lestrarpróf (eftirfylgdarpróf) sem gefur kennurum möguleika á að fylgjast markvisst með framförum nemenda í lestri frá 1.-4. bekk.
- Stöðupróf í lestri fyrir 5.-10. bekk.

(Steinunn Torfadóttir, 2010:34; Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010:2).

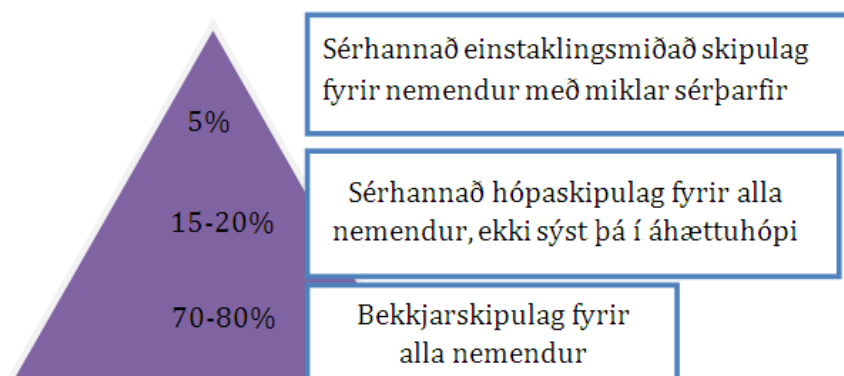
Skimunarprófið LtL kannar undirliggjandi færni í umskráningu og skilningi. Prófið gerir kennurum mögulegt að bregðast við með íhlutun sem við á, áður en börn lenda í alvarlegum erfiðleikum í lestrarnáminu og fylgja þeim eftir. Vert er að athuga að skimunarpróf eru ekki greiningarpróf og gefa aðeins vísbendingar um hugsanlega áhættu eða að nemandi eigi ekki í vanda. Kostur þeirra er sá að þau gefa vísbendingar um að ákveðinn hluti nemenda gæti átt eftir að eiga erfitt uppdráttar í lestrarnámi sé ekki gripið inn í. Það gefur kennurum tækifæri til að bregðast strax við með fyrirbyggjandi hætti og fylgja hverju barni eftir miðað við þarfir þess og getu. Einstaklingsmiðuð nálgun gefur auknar líkur á að nemendur nái góðum árangri í gegnum verkefni sem mæta þörfum þeirra og getu. Góður árangur eflir innri áhugahvöt og sjálfsmynd nemenda og verður þeim áframhaldandi hvatning til að takast á við ný og erfiðari

verkefni (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjarney Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010:4).

3.2 Svörun við inngripi

Svörun við inngripi/SVI (Response to intervention/RTI) er módel sem var hannað til að finna þá nemendur sem eiga í námserfiðleikum. SVI er í raun andsvar við þeirri hugmyndafræði sem lengi ríkti í skólakerfinu sem var að bíða eftir ósigrum nemenda. Áður fyrr, þegar nemendur sýndu merki þess að eiga í erfiðleikum, var vaninn sá að bíða og vona að þeir myndu sýna framfarir. Hugmyndin var sú að nemendur væru stundum einungis hægfara og með tímanum myndi þeim fara fram og ná jafnöldrum. Ef þeir myndu aftur á móti ekki sýna framfarir væru þeir sendir í sérkennslu. Í dag vita sérfræðingar að slík bið er hættuleg því hún leiðir til þess að stór gjá myndast milli þeirra sem ekki ná tókum á náminu og hinna, gjá sem er mjög erfitt að brúa. SVI virkar hinsvegar þannig að allir nemendur eru skimaðir snemma, jafnvel í leikskóla. Framfarir á námsframvindu eru metnar reglulega til þess að hægt sé að beita inngripi hjá þeim sem ekki sýna framfarir (Torgesen, 2005; Vaughn, Bos og Schumm, 2011:40).

Til eru ýmsar útfræslur á SVI. Þó svo að ekkert eitt líkan sé metið sem „hið eina rétta“ SVI módel, eru almennt þrjú stig innan þess sem öll færast í þá átt að gera kennsluna öflugri. Mynd 10 vísar í þessi þrjú stig. Stigin eru (Vaughn, Bos og Schumm, 2011:39; Walpole og McKenna, 2007:3):



Mynd 10. Þrjú stig SVI (Walpole og McKenna, 2007:3).

1.Stig: Almenn bekkjarkennsla með öllum bekknum – stöðumat

Allir nemendur fá almenna kennslu með gagnreyndum kennsluaðferðum. Á þessu stigi fer fram skimun og mat á námsframvindu nemenda nokkrum sinnum yfir skólaárið. Á þessu stigi er lagður grunnur að góðu námi og veitir öllum nemendum vandaða, árangursríka og gagnreynda lestrarkennslu. Lestrarkennsla á þessu stigi stendur venjulega yfir í 90 til 135 mínútur á dag. Á fyrsta stigi er gott að leggja áherslu á grundvallarfærni, svo sem á þjálfun hljóðkerfis- og hljóðavitundar í leikskóla og byrjun grunnskóla. Jafnframt er áhersla lögð á þætti eins og lesfimi, orðaforða og skilning. Vel skipulögð og almenn nálgun að lestri sem inniheldur skimun, eftirlit með framförum og skýra kennslu eru nauðsynlegar forsendur á þessu stigi. Eins og mynd 8 sýnir ná 70-80% nemenda að nýta sér þessa kennslu (Swanson og Vaughn, 2011:272; Vaughn, Bos og Schumm, 2011:44).

2.Stig: Kenna í minni hópum - Viðbótarstuðningur

Nemendur sem ekki ná að nýta sér almenna kennslu í heilum bekk og sem sýna frammiðstöðu fyrir neðan viðmið og/eða taka ekki nægum framförum þurfa 2. stigs inngríp eða viðbótarstuðning. Þann stuðning fá nemendur frá bekkjarkennara en ekki í sérkennslu. Oft fá nemendur viðbótarstuðning í litlum hópum tvisar til þrisvar sinnum í viku í 10 vikur í senn. Kennari metur framfarir í lok hverrar viku eða á tveggja vikna fresti. Eftir 10 vikur þarf kennari að meta hvort nemendur hafi tekið nægum framförum og geti farið aftur á 1. stig eða hvort þeir hafi ekki tekið nægum framförum og þurfi enn öflugri stuðning og fara á 3. stig. Vinna í einsleitum hópi hefur góð áhrif á nemendur af nokkrum ástæðum. Meðal annars vegna þess að þá hafa nemendur innan hópsins líkar þarfir. Þá getur kennarinn lagt áherslu á færri atriði. 2. stig er mikilvægt fyrir nemendur sem eiga í lestrarerfiðleikum. Tilgangur þess er að bæta lestrarfærni þeirra nemenda þannig að þeir geti farið að lesa sér bæði til ánægju og fróðleiks. Því þarf inngrípið að eiga sér stað eins snemma og unnt er, eða um leið og lestrarerfiðleikarnir koma fram. Nemendur sem eiga í lestrarerfiðleikum geta þarfnast margfalt meiri þjálfunar en jafnaldrar þeirra. Eins og mynd 8 sýnir eru það 15-20% nemenda sem ná framförum á þessu stigi (Swanson og Vaughn, 2011:275-276; Vaughn, Bos og Schumm, 2011:44).

3. Stig: Umfangsmeiri inngríp

Nemendur sem ekki taka nægum framförum þrátt fyrir almenna kennslu og viðbótar stuðning fara á 3. stig. Inngrípin eru enn markvissari og kennslan öflugri með því að minnka hópana (tveir til þrír saman í hóp eða einstaklingslega), auka við tímann og tryggja að inngrípin séu sniðin að þörfum hvers nemanda. Inngrípin fara oft fram en á 2. stigi og í lengri tíma í senn. Hóparnir, þar sem inngrípin í lestrarkennslu fara fram, eru einsleitir og er námsefnið vandlega sniðið að þörfum nemenda. Lestrarkennslan og viðfangsefnin eru byggð á vísindalegum rannsóknnum. Framfarir eru metnar mjög reglulega og stefnan sett á ákveðin markmið. Oftast eru það sérfræðingar í lestrarkennslu eða sérkennarar sem veita þessi inngríp. Um 5% nemenda þurfa á slíku inngrípi að halda eins og mynd 8 sýnir (Swanson og Vaughn, 2011:278; Vaughn, Bos og Schumm, 2011:44).

Ef nemendur taka ekki nægum framförum þrátt fyrir röð mismunandi inngrípa þarf kennari að skoða gögn nemandans og meta hvort hann þarf á sérkennslu að halda út frá þeim.

Markmiðið með SVI er að finna nemendur sem eiga hættu á að dragast aftur úr eins fljótt og auðið er. Þá er hægt að veita þeim viðeigandi kennslu og stuðning svo þeir dragist síður aftur úr samnemendum sínum. Auk þess beinist aðgerðin að því að bíða með að greina nemendur með sértæka námsörðuleika þar til í ljós hefur komið að markviss íhlutun og vönduð kennsla með raunprófuðum aðferðum³ beri ekki árangur. Allir nemendur fara í skimunarpróf til að unnt sé að finna þá einstaklinga sem gætu verið í áhættuhóp um að lenda í erfiðleikum. Þegar einstaklingar sem eiga í erfiðleikum eru fundnir eru vönduðum raunprófuðum aðferðum beitt í samræmi við þarfir þeirra. Í kjölfarið er fylgst grannt með námsframvindu þeirra og svörun við inngrípi metin (Sigrún Vilborg Heimisdóttir og Vin Þorsteinsdóttir, 2009:36; Vaughn, Bos og Schumm, 2011:39-40).

Þráðurinn sem bindur þrjú stig SVI saman er sá að ákvarðanatökufærlíð byggist á gögnum á alhliða skimun á öllum nemendum þrisvar sinnum yfir skólaárið, í byrjun, í kringum mitt skólaár og í lok þess. Auk þess er sífellt eftirlit á framförum nemenda sem eiga í erfiðleikum. Ákvarðanatöku sem byggist á gagnasöfnun er óaðskiljanlegur hluti af SVI varðandi

³ **Raunprófaðar aðferðir:** eru aðferðir sem rannsóknir sýna að virka ótvírætt og/eða betur en aðrar aðferðir til að ná tókum á tiltekinni færni (Helga Sigurmundsdóttir og Steinunn Torfadóttir, 2010:5).

lestrarkennslu. Þessi aðferð sem felur í sér alhliða skimun og eftirlit á framförum og er notuð til að (Hoover, 2009:24; Swanson og Vaughn, 2011:268):

- Finna þá nemendur sem þurfa meiri og öflugri lestrarkennslu
- Segja til um hvort nemendur sýni framfarir á 2. og 3. stigs inngrípum.
- Sníða öflugra kennsluáætlun fyrir nemendur sem þurfa á 3. Stigs inngrípi að halda (Swanson og Vaughn, 2011:268-269).

Til að finna nemendur í áhættuhópi verður kennararinn að hafa þekkingu á þremur meginþáttum sem SVI byggir á. Þeir eru:

1. Inngríp byggjast á gögnum um stöðu nemenda
2. Eftirlit skal haft með framförum
3. Ákvarðanir eru teknar út frá gögnum um stöðu nemenda

Út frá þessum þremur meginþáttum SVI eru ákvarðanir varðandi menntun nemenda í hættu teknar. (Hoover, 2009:27).

Við 2. stigs inngríp er gott að vera í teymiskennslu. Ef nemendur taka ekki framförum í 2. stigs inngrípi þarf bekkjarkennarinn að ráðfæra sig við sérkennara eða skólasálfræðing. Kennarar þurfa síðast en ekki síst að funda reglulega með teymi fagaðila og foreldrum barna sem þurfa á 3. stigs inngrípi að halda eða sérkennslu. Því má segja að bekkjarkennarinn hafi mikilvægasta hlutverkið innan SVI. Ástæðan er sú að aðal áherslan er að finna, eins snemma og auðið er þá nemendur sem ekki ná að nýta sér hefðbundna bekkjarkennslu. Hlutverk bekkjarkennarans er mjög mikilvægt til að það geti gerst (Vaughn, Bos og Schumm, 2011:55).

Ef skólar fara eftir SVI er lögð mikil áhersla á samvinnu við fjölskyldur. Foreldrar eiga að vera vel upplýstir ef nemendur sýna erfiðleika og þekkja ferlið sem skólinn gefur kost á (2. eða 3. stig). Lýsa þarf vinnuferlinu fyrir foreldrum og láta þá hafa skriflega áætlun um inngríp. Foreldrar þurfa að fá reglulegar upplýsingar um námsframvindu nemenda (Vaughn, Bos og Schumm, 2011:52-53).

Vonast er til að SVI muni gefa fleiri nemendum kost á snemmtæku inngripi og að kennslan hæfi betur þörfum einstakra nemenda. Einnig er vonast til að það dragi úr notkun á hefðbundnum greiningum og neikvæðum áhrifum „stimplunar“ og auka nákvæmni í greiningu námserfiðleika og þannig fækka þeim nemendum sem þurfa á sérkennslu að halda (Vaughn, Bos og Schumm, 2011:56-57).

4. Rannsókn

Gerð var lítil rannsókn með það að markmiði að fá innsýn í starf lestrarkennara og sjá hvort munur er á viðhorfum þeirra og starfsháttum meðal annars eftir menntun, stöðu og starfsreynslu. Skoðað var hvort og þá hvernig reynsla kennara samrýmist nýjustu rannsóknarniðurstöðum.

4.1 Rannsóknarspurningar og markmið

Eftirfarandi spurningar hafðar að leiðarljósi:

- Hvað þurfa kennarar að vita um lestur og lestrarkennslu til þess að geta orðið góðir lestrarkennarar?
 - Hvað er lestur?
 - Hvernig þróast lestrarfærni?
 - Hvernig er hægt að kenna öllum börnum að lesa?

Markmið verkefnisins er að varpa ljósi á ofangreinda þætti með rýni í fræðigreinar og rannsóknir á lestri, lestrarnámi og lestrarkennslu. Meðfram því voru tekin viðtöl við þrjá kennara sem kenna á yngsta stigi grunnskóla (viðtals-ramma má sjá á fylgisíðu 1).

4.2 Rannsóknaraðferð

Notast var við eiginlega rannsóknaraðferð. Tekin voru hálf-opin viðtöl þar sem einstaklingur er virkur túlkandi veruleikans. Þá beinist rannsóknin að því að afla gagna um það hvernig viðmælendur túlka umhverfi sitt og aðstæður. Einblínt er á skilning og merking er byggð á munnlegri frásögn og athugun. Eiginlegar rannsóknir eru framkvæmdar í náttúrulegu umhverfi fólks (McMillan, 2008:10), og henta vel til að skoða skólastarf vegna þess að þá eru nám og kennsla í brennidepli. Sumir fræðimenn vilja meina að skólastarf sé í eðli sínu það flókið og margþætt að tölfræðilegar upplýsingar einar og sér gefi takmarkaða mynd af skólastarfinu (Guðrún Edda Bentsdóttir, 2007:53).

Í viðtölunum var stuðst við 13 meginspurningar en viðmælendum var frjálst að bæta við og fara út fyrir efnið ef þeim fannst ástæða til. Markmið með rannsókninni var meðal annars að skoða hvort og hvernig svör kennara samrýmist umfjöllunnn hér að ofan í fræðilega hlutanum,

ásamt því að fá innsýn í starf lestrarkennara og sjá hvort munur er á viðhorfum og starfsháttum þeirra meðal annars eftir menntun stöðu og starfsreynslu

4.3 Þátttakendur

Þátttakendur voru þrír kennarar sem kenna á yngsta stigi grunnskólans. Kennarararnir vinna í grunnskólum sem staðsettir eru í kaupstað og nærsveit sem er í um klukkustundar aksturfjarlægð frá höfuðborgarsvæðinu. Valdir voru kennarar sem hafa mislanga reynslu af kennslu, einn er tiltölulega nýútskrifaður, annar hefur kennt í nokkurn tíma og sá þriðji hefur kennt það lengi að hans eigin sögn er hann orðin eins og eitt af húsgögnum skólans. Forvitnilegt var að sjá hvort mikill munur yrði á svörum kennara miðað við starfsreynslu þeirra og ef svo væri, hvar sá munur lægi.

Allir viðmælendur hafa útskrifast með B.Ed próf, tveir frá Kennaraháskóla Íslands en einn frá Háskóla Íslands. Sá reynslumesti er bæði leik- og grunnskólakennari og hefur auk þess lokið eins árs námi í stjórnun frá Fósturskóla Íslands og Dipl.Ed.- próf í uppeldis- og menntunarfræði frá Kennaraháskóla Íslands. Sá sem hefur kennt styst hefur kennt í fjögur ár samtals en þrjú ár á yngsta stigi. Þessi kennari kennir í dag 2. og 3. bekk í samkennslu. Hann útskrifaðist af kjörsviði myndmenntar. Sá kennari sem hefur kennt næst lengst hefur kennt í 13 ár, þar af átta ár á yngsta stigi. Hann er umsjónarkennari 1. bekkjar og deildarstjóri á yngsta stigi og hefur verið það í fimm ár. Kennarinn með mestu kennslureynsluna hefur unnið í sama skólanum í 30 ár, þar af sem umsjónarkennari á yngsta stigi í 22 ár. Í dag er hann umsjónarkennari í 1. bekk, verkefnisstjóri í Byrjendalæsi⁴ og teymisstjóri í lestrarteymi skólans.

⁴ **Byrjendalæsi:** Samvirk kennsluaðferð sem þróuð hefur verið í Háskólanum á Akureyri undir handleiðslu Rósu Eggertsdóttir. Nánari umfjöllun síðar í kaflanum (Rósa Eggertsdóttir, 2007:18-19).

5 Viðtöl tekin saman

Misjafnt var hvernig viðmælendur svöruðu því á hverju góður árangur í lestrarkennslu byggist. Nefndu þeir samvinnu skóla og heimilis, að virkja áhugasvið nemenda og að mikil þjálfun og góður grunnur skipti miklu máli, það er á þeim grunni sem hægt er að byggja ofan á í lestrarkennslunni. Sá reynslumesti bætir auk þess við að markvissri kennslu tæknilegra þátta lestrar, á heildstæðri kennslu þar sem öllum grunnstoðum læsis, það er tali, hlustun, lestri og ritun er sinnt. Að það þurfi að tengja læsi við aðrar námsgreinar eða námssvið með það að markmiði að efla orðaforða og hugtakaskilning. Auk þess sem fagleg þekking kennara er mjög mikilvæg. Kennararnir eru allir sammála því að það sé hægt að kenna öllum börnum að lesa. Þeir segja að það þurfi að nálgast börnin á mismunandi hátt, með fjölbreyttum kennsluáðferðum og mikilli vinnu og þjálfun. Hópkennsla og einstaklingskennsla getur oft verið það sem til þarf.

Allir kenna þeir eftir kennsluáðferðinni Byrjendalæsi. Tveir kennaranna hafa aldrei kennt eftir annari áðferð en sá reynslumesti hefur einnig kennt eftir hljóðaaðferðinni, hann segir þó að hljóðaaðferðin sé stór þáttur innan Byrjendalæsis. Byrjendalæsi er ný íslensk kennsluáðferð við lestur og hefur staðið til boða síðan haustið 2006. Byrjendalæsi var þróunarverkefni Háskólans á Akureyri undir handleiðslu Rósu Eggertsdóttur og er samvirk kennsluáðferð (interactive approach) sem er aðallega notuð í 1. og 2. bekk. Hugtakið samvirkni vísar til þess að áðferðin styðst við bæði málheildaraðferðir (whole-language) og eindaraðferðir (hljóðaaðferð). Málheildaraðferðir byggja á því að börn læri að þekkja ritháttarmynd orða, farið er frá heild niður að eind (Steinunn Torfadóttir, 2007-2008a). Markmiðið með Byrjendalæsi er að ná til allra þátta læsis. Vinna með hljóðavitund, réttritun, skrift, orðaforða, setningabyggingu og málfræði er samþætt en ekki í aðskildum verkefnum (Rósa Eggertsdóttir, Jenný Gunnbjörnsdóttir og Þóra Rósa Geirsdóttir, 2010:26; Rósa Eggertsdóttir, 2007:18-19). Í hverri Byrjendalæsiskenntluáætlun er gert ráð fyrir að öllum grunnstoðum læsis sé sinnt. Kennararnir eru einnig með léttlestrarbækur sem byggjast á hljóðaaðferðinni meðfram verkefnum í Byrjendalæsinu.

Þegar kennararnir voru spurðir út í hvað þeir gera með nemendum sínum sem eiga í lestrarerfiðleikum áður en þeir fara að skoða sérkennslu voru svörin heldur ólík. Sá reynslumesti segir „í Byrjendalæsi er gert ráð fyrir því að kennarinn aðlagi verkefni að mismunandi getu nemenda og mæti með því námsþörfum þeirra. Mikil áhersla er lögð á stigskiptan stuðning sem felur í sér mikla stýringu kennarans í upphafi þegar ný viðfangsefni

eru lögð inn en færast smám saman yfir í sjálfstæða vinnu nemenda eftir því sem þeir ná tókum á efninu. Þetta ferli getur tekið mislangan tíma hjá nemendum og er þörfum nemenda á þeirri vegferð mætt með verkefnum við hæfi þar sem lagt er upp úr því að þeir vinni á svæði hins mögulega þroska. Einnig er félagastuðningur mikill í gegnum fjölbreytt námsspil og leiki“. Sá meðalreyndi segir að kennarnarnir skoði börnin sameiginlega og finni út hvað vantar upp á hjá nemendum og hvað þarf að gera til að koma þeim af stað. Hann segir að stundum sé farið of hratt af stað í lestrarkennslu og að stundum þurfi að bakka með einstaka nemendum og það sé allt í lagi. Einnig hvetur hann foreldra til að fara með börnum sínum inn á vef Námsgagnastofnunar www.nams.is og finna lestrarverkefni sem þau hafa gaman af. Reynsluminnsti kennarinn segir að það sé enginn eiginleg sérkennsla í skólanum hans. Hann er þó í góðu samstarfi við sérkennara sem kemur nokkrum sinnum í viku inn í bekk til hans og þeir prófi ýmsar aðferðir til að hjálpa nemendum. Hann talar einnig um að bakka þurfi með suma nemendum og fara aftur í grunninn.

Erfiðast í lestrarkennslunni þótti þeim reynslumesta að koma til móts við mismunandi þarfir nemenda. Hann segir að oft finnist manni lítið ganga en mikilvægt sé að muna að góðir hlutir gerast hægt og að ekki megi missa sjónar á því sem er að gerast hverju sinni. Sá meðalreyndi sagði að honum þætti erfiðast að halda utan um allt og sinna öllum nemendum. Það sé erfitt að ná að láta alla nemendum lesa á hverjum degi og hann nái því ekki alltaf. Nefnir hann þar mikilvægi þátttöku foreldra í að láta börnin sín lesa heima. Og telur hann það að vera með aðstoð inn í bekk hafa mikið að segja upp á lestrarkennslu. Sá reynsluminnsti tekur í sama streng og nefnir foreldrasamstarf. Honum finnst erfitt að eiga við foreldra sem hjálpa ekki til við að þjálfa börnin sín þegar virkilega þarf á því að að halda.

Ánægjulegast finnst viðmælendunum öllum að sjá framfarir hjá nemendum, sama hversu litlar þær eru. Þeim finnst gaman að sjá eitthvað takast sem þeir hafa verið að vinna að. Auk þess sé ánægjulegt að leggja fyrir verkefni sem „slá í gegn“. Sá reynslumesti segir að það sé sérstök upplifun þegar nemendur átta sig á því að þeir geti „ráðið í rúnirnar“ (umskráð) og lesið orð. Einnig vekir það ánægju þegar nemendur geti lesið sér til skilnings.

Reynslumesti kennarinn og sá meðalreyndi vinna í sama skólanum. Meðalreyndi kennarinn segir að í skólanum fái þeir sérkennara og talmeinafræðing ef þörf krefur með sér í lið. Þeir fara ásamt kennurum með nemendum í gegnum stafabekkingu á haustin. Það gefi ekki vísbendingar um alla erfiðleika en fínt sé að byrja þannig. Vinnureglan hjá minnst reynda kennaranum með börn sem eiga í sýnilegum lestrarerfiðleikum er sú að sérkennari kemur inn í

bekk og reynir að aðstoða nemendur þar. Einnig eru stuðningsfulltrúar með þeim nemendum sem á því þurfa að halda. En fyrst og fremst eru fjölbreytt verkefni þar sem allir nemendur fá verkefni sem hæfa getu þeirra og ögra þeim á hvetjandi hátt. Læsispróf eru lögð fyrir nemendur þrisvar sinnum yfir árið. Þar er unnið með erfiðleikana og fylgst með því hvernig nemendur standa.

Kennararnir kenna eins og áður sagði allir eftir kennsluaðferðinni Byrjendalæsi. Byrjendalæsi fylgir símenntun og fylgjast þeir allir með því sem er að gerast þar. Almennt eru hvorki sá meðalreyni né sá reynsluminni mikið að fylgjast með og lesa sér lítið til um nýjustu rannsóknir á lestri og lesrarkennslu. Þeir nefna þó báðir samkennara sem fylgist vel með og uppfærðir þá um mikilvæga hluti. Meðalreyni kennarinn lærir mikið af öðrum og nýtir sé hluti sem hann sér að aðrir nota og ganga vel. Sá reynslumesti reynir eins og hann getur að fylgjast með, bæði með lestri fagrita og með því að sækja námskeið og ráðstefnur um læsi.

Þegar spurt var út í góð ráð nefndu þeir að mikilvægt sé að vinna með skemmtilega texta sem vekja áhuga nemenda. Að kennarar þurfi að vera þolinmóðir þegar þeir eru að kenna lestur, hafa yndislestur og halda bókum að nemendum. Einnig nefndi einn að gagnlegt væri að kynna sér þær kennsluaðferðir sem eru í boði og vera opin fyrir öllu, ekki festast í einhverri einni. Sá mest reyni nefndi einnig að styrkja faglega þekkingu sína með því að lesa sér vel til og afla sér upplýsinga hjá samstarfsfólki. Auk þess nefnir hann að vera vel undirbúinn, hafa trú á sjálfum sér og gefast aldrei upp. Reynslan er dýrmæt og hana öðlast maður ekki nema með því að reyna sjálfur. Það tilheyrir að gera mistök en af þeim má líka læra.

5.1 Umræður

Áhugavert var að kynnast starfi kennara með mislanga reynsu að baki og hversu ólík svörin eru og muninn á því hversu mikla fræðilega bakrunnsþekkingu þeir búa yfir. Þegar horft er til fræðanna hefði mátt búast við að tiltölulega nýútskrifaður kennari væri meðvitaður um lestrarfræðin samkvæmt nýjustu rannsóknnum. En svo reyndist ekki vera, skýringin gæti þó verið sú að hann er með menntun á kjörsviði myndmenntar en ekki á kjörsviði yngstu barna í grunnskóla. Þetta bendir til að mikilvægt sé að kennarar vinni við það sem þeir hafa menntað sig til, það er sitt kjörsvið.

Rannsóknir gefa til kynna að fagleg þekking kennara geti haft úrslitaáhrif varðandi velgengni barna í lestrarnámi, sérstaklega fyrir börn sem eiga erfitt með að ná tókum á lestri

(Steinunn Torfadóttir, 2010:33). Aðeins einn kennari talar um að fagleg þekking kennarans skipti máli við lestrarkennslu. Kennararnir komu þó með góð og gild svör við því á hverju góður árangur í lestrarkennslu byggir.

Eins og fram hefur komið vinna allir kennararnir eftir kennsluáðferðinni Byrjendalæsi. Þeir fylgjast allir vel með því sem er að gerast innan þess og minnast þeir á að Byrjendalæsi krefjist símenntunar kennara. Jákvætt er að kennarar afli sér þekkingar á því sem þeir eru að vinna eftir. Getur það verið gagnlegt fyrir kennara sem eru ekki að leita eftir nýjum upplýsingum á eigin spýtur. Fram kemur að hljóðaaðferðin sé stór þáttur innan Byrjendalæsis, má þó setja spurningamerki hvort þar sé nóg að gert. Jafnframt er ekki minnst á þjálfun umskráningar. Hljóðaaðferðin þjálfar umskráningu og er umskráning nauðsynlegur grunnur að áframhaldandi lestrarnámi (Cain, 2010:8). Í Byrjendalæsiskenntuáætlunum er gert ráð fyrir að öllum grunnstoðum læsis sé sinnt samtímis. Þetta stangast á við tillögur National Reading Panel (2000) sem leggur áherslu á að lestrarkennsla þurfi að ná til fimm meginþátta, hljóðkerfisvitundar, umskráningar, lesfimi, orðaforða og lesskilnings. Hver þáttir byggir á sérstökum kennsluáðferðum og því þarf að kenna þá aðgreint.

Tveir minna reyndu kennararnir notfæra sér ekki í miklu mæli nýja þekkingu á sviði lestrarkennslu né nýjustu rannsóknnum. Sá mestreyndi segist reyna að fylgjast eins vel með og hann getur. Þeir segjast þó fræðast í gegnum aðra og læra af öðrum. Gott er að temja sér að vera gagnrýninn í hugsun og trúu ekki öllu sem við mann er sagt. Mikilvægt er að sjá fræðilegan bakrunn rannsókna og að niðurstöður séu vel rökstuddar.

Áhugavert var hversu ólík svör kennaranna voru þegar spurt var hvað þeir gerðu með nemendum sínum sem eiga í lestrarerfiðleikum áður en þeir færu að skoða sérkennslu. Einn kennari nefnir stigskiptan stuðning sem felur í sér mikla stýringu kennarans í upphafi þegar ný viðfangsefni eru lögð inn en færast smám saman yfir í sjálfstæða vinnu nemenda eftir því sem þeir ná tökum á efninu og þörfum nemenda er þá mætt með verkefnum við þeirra hæfi. Hann vinnur ekki eftir SVI en aðferðir hans endurspeglar að einhverju leyti aðferðir innan þess. Hinir tveir tala um að „bakka“ með nemendum og fara aftur á þann þátt sem þeir eiga í erfiðleikum með og styrkja hann. Þeir tala ekki um stigskiptan stuðning innan bekkjarins eða aðferðir tengdar SVI. Auk þess talar sá minnst reyndi um að sérkennari komi inn í bekk og aðstoði, það stangast á við SVI þar sem bekkjarkennarinn á að veita stigskiptan stuðning (Vaughn, Bos og Schumm, 2011).

Þegar spurt er um hvað kennurunum þyki erfiðast í lestrarkennslunni nefna þeir meðal annars að halda utan um alla nemendur og að koma til móts við mismunandi þarfir þeirra. Eflaust er það mikil áskorun að sinna öllum nemendum með ólíkar þarfir og eru þessi sjónarmið því skiljanleg. Eins og fram kemur í fræðilega hlutanum skiptir fagleg þekking kennarans miklu máli til að vita hvar hver og einn nemandi er staddur í lestrarferlinu og hvernig á að sinna þörfum hans á faglegan og árangursríkan hátt (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010; Vaughn, Bos og Schumm, 2011).

Gaman var að sjá hversu sammála kennararnir þrír eru um að það sem þeim þykir ánægjulegast sé að sjá framfarir hjá nemendum. Markmið lestrarkennslu er auðvitað að sjá framfarir og því er eflaust ánægjulegt þegar illa hefur gengið að sjá framfarir, sama hversu litlar þær eru. Kennarar uppskera eins og þeir sá. Ef þeir vinna samkvæmt niðurstöðum nýjustu rannsókna ættu þeir að sjá miklar framfarir hjá nemendum.

Þegar kemur að vinnureglum í skólunum með börn sem eiga í sýnilegum erfiðleikum nefna allir kennararnir strax sérkennslu. En áður en að því kemur reyna kennararnir fyrst og fremst að hafa fjölbreytt verkefni þar sem allir nemendur fá verkefni sem hæfa getu þeirra. Það kostar mikla vinnu að vera með verkefni sem henta öllum nemendum og þar kemur aftur inn á faglega þekkingu kennara. Til að verkefnin séu við allra hæfi þurfa kennarar að hafa þekkingu á hvað verið er að þjálfra og hvaða aðferðir eru árangursríkastar. Aðferðir þeirra samræmast ekki aðferðum SVI sem byggjast á því að áður en nemandi fer í sérkennslu á hann að hafa gengið í gegnum áður nefnd þrjú stig. Þar kennir kennarinn nemendum inni í bekk og veitir þeim stigskiptan stuðning.

Í lokin gáfu kennararnir komandi lestrarkennurum góð ráð. Nefndu þeir helst þolinmæði og að kynna sér þær kennsluáðferðir sem í boði eru. Sá mest reyndi nefndi einnig að styrkja faglega þekkingu sína með því að lesa sér vel til og afla sér nýrra upplýsinga. Öll ráðin sem þeir nefndu eru góð og þá sérstaklega það síðastnefnda sem við nefnum hér. Fagleg þekking kennarans er jú forsenda góðs árangurs nemenda í lestri.

5.2 Niðurstöður

Í upphafi þessa verkefnis langaði okkur að komast að því, hvað lestrarkennarar þurfa að vita um lestur og lestrarkennslu til þess að geta orðið góðir og farsælir lestrarkennarar. Þrjár spurningar voru hafðar að leiðarljósi til að svara þeirri spurningu. Góður lestrarkennari þarf

eins og gefur að skilja að vita hvað lestur er og hvernig lestrarfærni þróast. Góður lestrarkennari þarf auk þess að geta kennt öllum börnum að lesa, en til þess þarf hann góða fræðilega þekkingu.

Í svörum viðmælenda okkar kom aldrei skýrt fram hvað lestur er, enda voru þeir ekki spurðir að því. Samt sem áður sást það vel, að viðmælendur hafa mismikla þekkingu á lestri og finnst okkur það skína í gegnum svör mestreynda kennarans að hann viti vel hvað lestur er og hverjir undirþættir hans eru. Eins og fram kemur í kafla 1.1 um einfalda lestrarlíkanið, er ekki lengur um það deilt, að lestur samanstandi í grófum dráttum af tveim megináðgerðum, það er umskráningu og lesskilningi. Nemendur þurfa að geta umskráð bókstafstákn í hljóð tungumálsins og jafnframt skilið það sem lesið er. Fram kemur í kafla 2, að lestur samanstandi af fimm undirstöðupáttum, hljóðkerfisvitund, umskráningu, lesfimi, orðaforða og lesskilningi. Góður lesari þarf að búa yfir færni í þeim öllum.

Ein spurninganna sem höfð var að leiðarljósi snéri að því, hvernig lestrarfærni þróast. Viðmælendur okkar voru ekki spurðir að því beint en fengu þó þá spurningu, í hverju góður árangur í lestrarkennslu fælist. Leitast var eftir svörum sem byggðust á fræðilegri þekkingu, og hvort fram kæmi að góður árangur í lestrarkennslu byggist meðal annars á þjálfun fimm undirstöðupátta lestrar. Einnig var vonast til að minnst væri á faglega þekkingu kennarans, meðal annars á þróun lestrar (Sbr. Kenningu Ehri í kafla 1.4). Eins og áður voru svörin misjöfn og var sá reynslumesti sá eini sem kom með svar í líkingu við það sem leitast var eftir. Hann nefnir góðan grunn, markvissa kennslu tæknilegra þátta, heildstæða kennslu þar sem öllum grunnstöðum læsis er sinnt og það sem hann telur mikilvægast, góða faglega þekkingu kennarans. Þeir reynsluminni nefndu samvinnu, áhuga og mikla þjálfun og góðan grunn, án þess að fara þó nánar út í það. Í kenningu Ehri um þróun lestrar kemur fram að til séu fjórar leiðir við lestur orða; hljóðræn umskráning bókstafa og orðbúta, sjónræn samsvörun, ágiskun og það, að lesa orð sjónrænt. Ehri skiptir lestrarþróuninni í fjögur stig; undanfara bókstafsstigs, bókstafsstig að hluta, fullkomið bókstafsstig og samtengt/heildrænt bókstafsstig. Á síðasta stiginu ráða einstaklingar við allar aðferðirnar fjórar en notast mest við sjónrænan orðaforða (Cain, 2010). Lestrarkennslan þarf að beinast að því að börn nái tökum á sjónrænum orðaforða svo þau geti lesið fyrirhafnarlaust. Með því móti geta þau einbeitt sér að lesskilningi. Þessa vitneskju verða kennarar að hafa að leiðarljósi til að ná góðum árangri í lestrarkennslu.

Þegar viðmælendur voru spurðir að því hvernig hægt sé að kenna öllum börnum að lesa voru svörin misjöfn. Svör mestreynda kennarans voru eins og áður, líkust þeim svörum sem leitað var eftir. Hann nefnir fjölbreyttar aðferðir, aðlögun viðfangsefna að mismunandi þörfum. Einnig nefnir hann hópakennslu þar sem hópar eru mismunandi að stærð og samsetningu, auk einstaklingskennslu. Leitað var eftir því, að fram kæmi meðal annars nálgunin *Svörun við inngrip* (Sbr. kafla 1.5) sem felur í sér stigskiptan stuðning bekkjarkennarans. Einnig hefði mátt koma fram fagleg þekking kennarans á því hvernig þjálfna á undirstöðuþætti lestrar (sbr. kafla 2). Jafnframt var vonast eftir því að viðmælendur myndu ef til vill nefna skimunarpróf (Sbr. kafla 3.1) með það að markmiði að finna strax í upphafi þá nemendur sem gætu hugsanlega átt eftir að lenda í erfiðleikum. Mestreyndi kennarinn nefnir þó hópakennslu svipaða þeirri sem notast er við í *Svörun við inngrip*, svarið er því í líkingu við það sem leitað var eftir. Hinir kennararnir nefna mikla vinnu, mismunandi kennsluaðferðir og að sníða námsefni að þörfum hvers og eins. Þetta endurspelgar að einhverju leiti það sem fjallað er um hér framar í verkefninu en hljómar þó nokkuð almennt fremur en sérhæft.

Svör allra viðmælenda voru ekki eins fræðileg og vonast var til. Margt af því sem þeir segja samræmist umfjöllun þessa verkefnis, en eitt og annað er í andstöðu við hana og vantar oft upp á að svörin séu fræðilegri, dýpri og að nánar sé farið ofan í viðfangsefnin. Svör við ofangreindum spurningum fengust því ekki fyllilega í viðtölum okkar. Engu að síður var lærdómsríkt að taka viðtölin og ræða við misreynda kennara um störf þeirra. Mestur fróðleikur kom með fræðilegri umfjöllun sem byggist á lestri fræðigreina og rannsókna.

5.4 Lokaorð

Færnin til að geta lesið er ein aðalforsenda þess að nemendur nái góðum árangri í námi. Án þess að geta lesið standa einstaklingar illa innan skólans og í samfélaginu öllu. Lestrarkennarar verða að vera vel upplýstir um þá ábyrgð sem hvílir á herðum þeirra. Það er undir þeim komið að gera nemendur læsa, hjálpa þeim að yfirstíga erfiðleika og viðhalda þeirri kunnáttu sem nemendur hafa náð að tileinka sér. Það er því samfélagsleg skylda kennara að vera vel vakandi og faglegir í starfi sínu.

Að mörgu er að hyggja þegar kenna skal lestur. Til að geta orðið góður lestrarkennari þarf viðkomandi að vita hvað felst í því að lesa, hvernig lestrarfærni þróast og búa yfir þekkingu á áherslum og kennsluaðferðum í lestrarkennslu. Það að kenna öllum börnum að lesa er vandasamt og til þess þarf kennari að búa yfir viðamikilli þekkingu á framangreindum

atriðum. Hver nemandi er einstakur og erfiðleikar geta komið misjafnlega fram. Lestrarkennarar þurfa að hafa þekkingu og getu til að greina vanda nemenda og grípa inn í með viðeigandi aðgerðum. Ennfremur að skipuleggja kennsluna með fyrirbyggjandi aðgerðum eins og með skimunarprófum sem kanna undirstöðuþætti lesturs. Slík próf gera kennurum mögulegt að bregðast fljótt og örugglega við áður en börn lenda í alvarlegum erfiðleikum í lestrarnámi.

Lestrarkennarar þurfa að vita hverjir undirstöðuþættir lesturs eru og hvernig á að þjálfa þá. Enginn kennari ætti að taka að sér að kenna lestur ef hann er ekki meðvitaður um þróun læsis og þær kennsluáferðir sem þjálfa hvern þátt lesturs og koma jafnframt til móts við þarfir allra nemenda. Til þess þurfa lestrarkennarar að fylgjast vel með nýjustu rannsóknum og sækja sér endurmenntun ef á því er þörf.

Rannsakendur hafa miðlað mikilli þekkingu á lestri, þróun hans og kennsluáferðum. Kennarar hafa því aðgang að þekkingu til að gera kennslu sína sem allra besta. Sú þekking á að gera þeim kleift að gera alla nemendur læsa. Með þessa þekkingu í farteskinu er ekki annað hægt en að líta framtíðina björtum augum og hlakka til að skila læsum einstaklingum út í samfélagið.

Heimildaskrá

- Browne, A. (2009). *Developing Language and Literacy 3-8*. (3. Útgáfa). London: Sage.
- Byrnes, J. P. og Wasik, B. A. (2009). *Language and Literacy Development: What Educators Need to Know*. New York: The Guilford Press.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester: BPS Blackwell
- Carrol, J. M., Bowyer-Cran, C., Duff, F. J., Hulme, C. og Snowling, M. J. (2011). *Developing Language and Literacy: Effective Intervention in the Early Years*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Ehri, L. (1991). Development of the ability to read words. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, og P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Volume II* (bls. 1-417). White Plains, New York: Longman.
- Freyja Birgisdóttir og Steinunn Torfadóttir. (2007-2008). *Lesvefurinn: Hvað er læsi? Sótt 10. mars 2012 af: <http://lesvefurinn.hi.is/lestur>*
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Í K. Patterson, J. Marshall, og M. Coltheart (ritstjórar), *Surface dyslexia* (bls. 1-330). London: Erlbaum.
- Gough, P. B. og Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7,6-10.
- Guðmundur B. Kristmundsson. (2000). Kraftaverk og kræsingastaður. Í Heimir Pálsson (ritstjóri), *Lestrarbókin okkar – greinasafn um lestur og læsi* (bls. 67-90). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennararháskóla Íslands og Íslenska lestrarfélagið.
- Guðrún Edda Bentsdóttir. (2007). *Góður lestur er vandlærð list. Rannsókn á farsælum kennurum í lestri í 2. bekk í grunnskólum Reykjavíkur*. Óútgefin M.Ed ritgerð: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Guðrún Edda Bentsdóttir. (2009). Árangursrík lestrarkennsla. *Glæður – Fagtímarit Félags íslenskra sérkennara*, 19(1), 26-32.

- Helga Sigurmundsdóttir. (2007-2008a). *Lesvefurinn: Hljóðkerfisvitund*. Sótt 20. mars 2012 af: <http://lesvefurinn.hi.is/hljodkerfisvitund>
- Helga Sigurmundsdóttir. (2007-2008b). *Lesvefurinn: Lesskilningur*. Sótt 20. mars af: <http://lesvefurinn.hi.is/lesskilningur>
- Helga Sigurmundsdóttir. (2007-2008c). *Lesvefurinn: snemmtæk íhlutun*. Sótt 18. apríl 2012 af http://lesvefurinn.hi.is/snemmtaek_ihlutun
- Helga Sigurmundsdóttir. (2007-2008d). *Lesvefurinn: Umskráning*. Sótt 25. mars 2012 af <http://lesvefurinn.hi.is/umskraning>
- Helga Sigurmundsdóttir og Steinnunn Torfadóttir. (2007-2008). *Lesvefurinn: Lesfimi*. Sótt 21. mars af: <http://lesvefurinn.hi.is/lesfimi>
- Helga Sigurmundsdóttir. (2011). Að þjálfra lesfimi. *Leið til læsis. Lesskimun fyrir fyrsta bekk grunnskóla. Handbók*. (bls. 93-105). Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Helga Sigurmundsdóttir og Steinunn Torfadóttir. (2010). Hugmyndir af lesskimun í fjórða bekk: Hugmyndir að íhlutun og aðferðum. Reykjavík: Námsmatsstofnun. Sótt 20. apríl 2012 af http://www.namsmat.is/vefur/skyrslur/samramd_prof/Lessk_4.pdf
- Hoover, J. J. (2009). *Differentiating Learning Differences from Disabilities. Meeting Diverse Needs through Multi-Tiered Response to Intervention*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Hoover, W. A. og Gough P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (e.d.). Málþroski við upphaf skólagöngu, Sögubýgging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna – almenn einkenni og einklingsmunur. *Rannsóknir í félagsvísindum*.
- Kamhi, A. G. og Catts, H. W. (2012). *Language and Reading Disabilities*. Boston: Pearson Education.
- McMillan, J. H. (2008). *Educational Research. Fundamentals for the Consumer. Fifth Edition*. Boston: Pearson Education.

- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla : íslenska*. Sótt 12. febrúar 2012 af <http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/SearchResult.xsp?documentId=B53E86F8E8B16322002576F00058DC5C&action=openDocument>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: almennur hluti*. Sótt 26. apríl af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar/nr/3953>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (1995). *Salamanca yfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir* [Rafræn útgáfa]. Menntamálaráðuneytið: Svansprent. Sótt 4. febrúar 2012 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/utgefing-rit-og-skyrslur/HTMLrit/nr/2123>
- Meyvant Þórólfsson. (2003). Tími, rúm og orsakasamband. Nám sem félagsleg hugsmíði. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. Sótt 14. apríl 2012 af <http://netla.khi.is/greinar/2003/001/index.htm>
- Muter, V. (2003). *Early Reading Development and Dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Sótt 3. mars 2012 af <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm>
- O'Connor, R. E. og Vadasy, P. E. (2011). *Handbook of Reading Interventions*. New York: Guilford press.
- Otaiba, S. A., Kosanovich, M., L. og Torgesen, J. K. (2012). Assessment and Instruction for Phonemic Awareness and Word Recognition Skills. Í A. G. Kamhi og H. W. Catts (ritstjórar), *Language and Reading Disabilities* (bls. 112-145). Boston: Pearson Education.
- Rannveig A. Jóhannsdóttir. (2007). Leið til lestrar. Um læsi og þróun þess. *Glæður – Fagtímarit Félags íslenskra sérkennara*, 17, 24-29.
- Rósa Eggertsdóttir. (2007). Byrjendalæsi. *Skíma*, 30(2), 17-21.
- Rósa Eggertsdóttir, Jenný Gunnbjörnsdóttir og Þóra Rósa Geirsdóttir. (2010). Byrjendalæsi. Lestur eða læsi? *Skíma*, 33(2), 26-29

- Scarborough, H. S. (2002). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory and Practice. Í S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Ritstjórar.), *Handbook of Early Literacy Research* (bls. 97-110). New York: Guilford Press.
- Sigrún Vilborg Heimisdóttir og Vin Þorsteinsdóttir. (2009). Árangursríkir kennsluhættir fyrir börn með lestrarvanda. *Glæður - Fagtímarit Félags íslenskra sérkennara*, 19(1), 33-39.
- Snow, C. E., Burns, M. S. og Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC : National Academy Press
- Steinunn Torfadóttir. (2007-2008a). *Lesvefurinn: Heildaraðferðir*. Sótt 17. apríl af http://lesvefurinn.hi.is/blandadar_adferdir
- Steinunn Torfadóttir. (2007-2008a). *Lesvefurinn: Kennsluaðferðir*. Sótt 9. apríl 2012 af: <http://lesvefurinn.hi.is/kennsluadferdir>
- Steinunn Torfadóttir. (2007-2008c). *Lesvefurinn: Lesblinda*. Sótt 17. apríl 2012 af <http://lesvefurinn.hi.is/lesblinda>
- Steinunn Torfadóttir. (2007-2008d). *Lesvefurinn: Lesskilningur*. Sótt 10. apríl 2012 af: http://lesvefurinn.hi.is/kennsla_lesskilningur
- Steinunn Torfadóttir. (2007-2008e). *Lesvefurinn: Þróun lestrar*. Sótt 5. febrúar 2012 af: http://lesvefurinn.hi.is/throun_lestrar
- Steinunn Torfadóttir. (2010). Lestrarnám og lestrarkennsla – sigrar og ósigrar. *Talfræðingurinn*, 21(1), 31-35.
- Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjarney Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir. (2010). Leið til læsis. Stuðningskerfi í lestrarkennslu. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Menntavísindasvið: Háskóla Íslands.
- Swanson, E. og Vaughn, S. (2011). Implementing a Response to Intervention Model to Improve Reading Outcomes for All Students. Í S. J. Samuels og A. E. Farstrup (ritstjórar), *Reading instruction. Fourth Edition*. Newark, DE: International Reading Association.

- Torgesen, J. K. (2005). Recent Discoveries on Remedial interventions for Children with dyslexia. Í M. J. Snowling og C. Hulme (ritstjóri), *Science of Reading: A Handbook*. Malden: Blackvell Publishing.
- Vaughn, S., Bos, C. S. og Schumm, J. S. (2011). *Teaching Students Who Are Exceptional, Diverse, and At Risk in the General Education Classroom*. (5. Útgáfa). Boston: Pearson.
- Wagner, R. K. (e.d.). Learning to Read: The Importance of Assessing Phonological Decoding Skills and Sight Vord Knowledge. *Scholastic: Professional paper*. Sótt 3. apríl 2012 af http://teacher.scholastic.com/products/research/pdfs/SPI_Wagner.pdf
- Walpole, S. og McKenna, M. C. (2007). *Differentiated Reading Instruction: Strategies for the Primary Grades*. New York: Guilford Press.
- Westby, C. E. (2012). *Assessing and Remediating Text Comprehension Problems*. Language and Reading Disabilities. (3. Útgáfa) (bls 163-221). Boston: Pearson.

Fylgisíður

Fylgisíða 1.

Spurningalisti

Fylla út

Hver er menntun þín?

Hvað hefur þú kennt lengi?

Hversu lengi hefur þú kennt á yngsta stigi

Hver er staða þín innan skólans?

Á hverju byggist góður árangur í lestrarkennslu?

Hvernig telur þú að hægt sé að kenna öllum börnum að lesa?

Eftir hvaða kennsluáætlun/-um vinnur þú?

Hvað gerir þú með nemendum þínum sem eiga í erfiðleikum með lestur áður en þú ferð að skoða sérkennslu?

Hvað finnst þér erfiðast við lestrarkennslu?

Hvað finnst þér ánægjulegast við lestrarkennslu?

Hver er vinnureglan í skólanum þínum með börn sem eiga í sýnilegum erfiðleikum?

Fylgist þú með nýjustu rannsóknum á lestri og lestrarkennslu?

Hvaða ráð hefur þú fyrir kennara sem eru að stíga sín fyrstu skref í lestrarkennslu?

Fylgisíða 2.

Kennari 1.

Hver er menntun þín?

Kennaramenntun, með B.ed próf frá Háskóla Íslands. Með kjörsviðið myndmennt

Hvað hefur þú kennt lengi?

4 ár

Hversu lengir hefur þú kennt á yngsta stigi?

3 ár

Hver er staða þín innan skólans?

Umsjónarkennari, 2-3 bekkur í samkennsu

Á hverju byggist góður árangur í lestrarkennslu?

Þjálfun, mikilli þjálfun og góðri undirstöðu/góðum grunn. Byggir undir með góðum grunn, stafainnlögn og svona fyrstu árin.

Hvernig telur þú að hægt sé að kenna öllum börnum að lesa?

Með mismunandi kennsluáferðum, það sem hentar einum hentar ekkert endilega öðrum. Og með því að sníða námsefnið að þörfum hvers og eins. Hjá sumum tekur þetta lengri tíma en hjá öðrum þannig að sum þurfa mikið sterkari grunn.

Eftir hvaða kennsluprógrammi/prógrömmum vinnur þú?

Byrjendalæsi og léttlestrarbækur með henni.

Hvað gerir þú með nemendum þínum sem eiga í erfiðleikum með lestur áður en þú ferð að skoða sérkennslu?

Í rauninni er ekki sérkennsla hjá okkur, sérkennari kemur af og til inn í bekk. Ég er svo í góðu samstarfi við sérkennara sem kemur inn í bekk til mín nokkrum sinnum í viku og ég prófa aðrar aðferir. Með suma nemendum er ég bara að spóla til baka, fer aftur í léttara efni og er að byggja betri grunn undir, fara ekki of hratt áfram heldur bara spóla til baka.

Fylgisíða 3

Hvað finnst þér erfiðast í lestrarkennslu?

Mér finnst erfiðast að eiga við foreldra sem að hjálpa ekki til við að þjálfra börnin sín upp í að lesa þegar það virkilega þarf þess. Erfitt hjá mér, ég er með pólska stelpu og foreldrar hennar eiga erfitt með að hjálpa til við að lesa þegar þau hafa sjálf ekki þekkingu og kunnáttu. Í rauninni eina sem er virkilega erfitt, þegar foreldrar vinna ekki með manni.

Hvað finnst þér ánægjulegast í lestrarkennslu?

Þegar ég finn upp á verkefnum sem slá í gegn, hitta í mark, það finnst mér langskemmtilegast. Þegar öllum finnst verkefnið skemmtileg og ég fer að sjá árangur af því sem ég hef verið að vinna með.

Hver er vinnureglan í skólanum þínum með börn sem eiga í sýnilegum lestrarerfiðleikum?

Hingað til höfum við fengið sérkennslu fyrir barnið strax í öðrum bekk ef grunur er um lestrarerfiðleika. Þá hefur barnið farið í sérkennslutíma til sérkennara. Frá og með síðasta hausti höfum við haft annan hátt á og reynt að aðstoða barnið inni í sínum bekk með aukakennara, stuðningsfulltrúa en fyrst og fremst fjölbreyttum verkefnum þar sem allir fá verkefni sem hæfa getu og ögra barninu á hvetjandi hátt

Fylgist þú með nýjustu rannsóknum á lestri og lestrarkennslu?

Ég sækist ekkert sérstaklega eftir því en les ef ég rekst á það. Svo er ég með mjög öflugan sérkennara sem fræðir mig reglulega og Byrjendalæsin er náttúrulega með símenntun.

Hvaða ráð átt hefur þú fyrir kennara sem eru að stíga sín fyrstu skref í lestrarkennslu?

Polinmæði! Sýna þolinmæði og vera dugleg að afla sér upplýsinga og skoða þær kennsluáferðir sem eru í boði, ekki endilega festast í einni.

Fylgisiða 4.

Kennari 2.

Hver er menntun þín?

Kennaramenntun, með B.ed próf frá Kennaraháskóla Íslands.

Hvað hefur þú kennt lengi?

13 ár

Hversu lengi hefur þú kennt á yngsta stigi?

8 ár

Hver er staða þín innan skólans?

Umsjónarkennari 1. bekkjar og deildarstjóri/verkefnastjóri á yngsta stigi og búin að vera það í 5 ár.

Á hverju byggist góður árangur í lestrarkennslu?

Hann byggist á samvinnu allra. Foreldrar þurfa að vera með og sinna þessu jafnt og þétt. Það þarf að láta þau lesa og vekja áhuga þeirra með því að lesa fyrir þau frá unga aldri, það er grunnurinn að þessu öllu saman.

Hvernig telur þú að hægt sé að kenna öllum börnum að lesa?

Ég held að það sé hægt að kenna öllum börnum að lesa svo lengi sem þau hafa vitsmunalegan þroska til þess. Sjálf varð ég vitni af því að drengur sem ég var búin að ákveða að gæti ekki lært að lesa vegna fötlunar lærði að lesa í 2. bekk, það var bara vinna, vinna, vinna, vinna. Það er hægt að kenna öllum að lesa, það þarf bara að vinna að því, sumir ná því fljótt en sumir þurfa lengri tíma.

Eftir hvaða kennsluáætlun/-um vinnur þú?

Byrjendalæsi og hljóðaaðferðin er sterkur þáttur inn í henni og við notum hana rosalega mikið. Einnig hef ég kennt eftir hljóðaaðferðinni.

Fylgisíða 5

Hvað gerir þú með nemendum þínum sem eiga í erfiðleikum með lestur áður en þú ferð að skoða sérkennslu?

Við skoðum börn sameiginlega, sjáum hvað vantar upp á hjá þeim og hvað þarf að gera til þess að koma þeim af stað. Stundum förum við of hratt af stað og þá þarf maður að gera sér grein fyrir því að það þarf að bakka og það er ekkert að því. Við erum gott úrval efnis og við hvetjum foreldra til að nota www.nams.is því þetta þarf að vera skemmtilegt, ef þau hafa ekki gaman af þessu nenna þau þessu ekki. Skiptir líka miklu máli að gera sér grein fyrir því að sumir eru „late bloomers“. Þrautsegja og þolinmæði skiptir miklu máli.

Hvað finnst þér erfiðast við lestrarkennslu?

Ég veit svo sem ekki hvað er erfitt í þessu. Kannski bara að halda utan um alla hluti þannig að maður sé að sinna öllum, maður er náttúrulega með 20 börn og það er erfitt að láta þau lesa á hverjum degi, maður bara nær því ekkert. Þar kemur foreldraþátturinn sterkt inn, við reynum eins og við getum en það fer svakalegur mikill tími í það þegar maður vill gera þetta almennilega og það bitnar þá á öðru því maður er alltaf að vinna með einstaklinginn. Það að vera með aðstoð inn í bekk hefur mikið að segja, hafa einhvern sem getur hjálpa og látið lesa. Það skiptir ekkert máli að barnið lesi endilega fyrir mig, bara að það lesi.

Hvað finnst þér ánægjulegast við lestrarkennslu?

Þegar ég sé eitthvað gerast sem ég á ekki von á, það gerir mig ótrúlega glaða. Gaman að sjá eitthvað takast sem maður hefur verið að vinna að.

Hver er vinnureglan í skólanum þínum með börn sem eiga í sýnilegum lestrarerfiðleikum?

Við fáum sérkennara með okkur í lið. Þeir eru sérfræðingarnir í þessu og þeir fara með okkur að hausti í gegnum stafatékk og út frá því sjáum við eitthvað, það gefur ekki vísbendingar um allt en eitthvað. Og það er rosalega fínt að byrja þannig.

Fylgist þú með nýjustu rannsóknum á lestri og lestrarkennslu?

Ég er kannski ekkert brjálæðislega góð í því. kannski leyfi ég mér það vegna þess að samkennari minn fylgist rosalega vel með og er dugleg að miðla upplýsingum áfram til okkar hinna. En ég reyni að fylgjast vel með því sem er að gerast í Byrjendalæsinu og þeim fréttum

Fylgisíða 6

sem koma af því, mér finnst það skipta máli. Ég er bara ein af þeim sem læri svolítið af öðrum, ef ég sé eitthvað sem virkar þá er ég alveg til í að prófa það, mér finnst það betra en að lesa eitthvað.

Hvaða ráð hefur þú fyrir kennara sem eru að stíga sín fyrstu skref í lestrarkennslu?

Það er það sem skiptir máli er að vera þolinmóður og hafa yndislestur svo krakkarnir fái eitthvað út úr því að lesa og halda bókunum að þeim án þess að pína þau.

Fylgisiða 7

Kennari 3

Hver er menntun þín?

Leikskóla – og grunnskólakennari

Framhaldsmenntun:

- Eins árs nám í stjórnun frá Fósturskóla Íslands
- Dipl.Ed.- próf í uppeldis- og menntunarfræði frá KHÍ

Hvað hefur þú kennt lengi?

Hef unnið í Grundaskóla frá 1982, fyrstu árin sem forstöðukona skólادagvistar fyrir 6 ára börn og stuðningsfulltrúi í bekk (ekki á ákveðna nemendur). Hef verið umsjónarkennari á yngsta stigi frá 1988. Í haust verða því 30 ár liðin frá því ég hóf störf við Grundaskóla en af þeim fóru tvö ár í námsleyfi.

Hver er staða þín innan skólans?

Umsjónarkennari, verkefnisstjóri í Byrjendalæsi og teymisstjóri í lestrarteymi skólans.

Á hverju byggist góður árangur í lestrarkennslu?

- a) á góðum grunni nemenda, þ.e. þeim grunni sem við getum byggt ofan á í lestrarkennslunni
- b) á markvissri kennslu tæknilegra þátta lestrar
- c) á heildstæðri kennslu þar sem öllum grunnstoðum læsis, þ.e. tali, hlustun, lestri og ritun, er sinnt
- d) á tengingu læsis við aðrar námsgreinar/námssvið, m.a. með það að markmiði að efla orðaforða og hugtakaskilning sem tilheyrir hverri námsgrein/hverju námssvið fyrir sig sem svo eflir lesskilning
- e) á góðri faglegrri þekkingu kennara. Mjög mikilvægt!

Hvernig telur þú að hægt sé að kenna öllum börnum að lesa?

Þetta getur reynst umsjónarkennurum erfitt viðureignar, einkum ef breiddin er mikil í nemendahópnum en mikilvægast er fyrir kennarann að missa aldrei sjónar á þeirri sannfæringu að öll börn geta lært að lesa fyrr eða síðar. Það má ekki gefast upp þótt á móti

Fylgisiða 8

blási. Kennarinn þarf að nýta fjölbreyttar aðferðir og aðlaga viðfangsefnin að mismunandi þörfum nemenda. Það getur gerst bæði í hópkenndu þar sem hópar eru breytilegir að stærð og samsetningu og í einstaklingskenndu. Ein aðferð eða nálgun hentar aldrei öllum hópnum.

Eftir hvaða kennsluáætlun/-um vinnur þú?

Byrjendalæsi sem er samvirk kennsluáætlun. Í hverri kennsluáætlun er gert ráð fyrir að öllum grunnstoðum læsis sé sinnt.

Hvað gerir þú með nemendum þínum sem eiga í erfiðleikum með lestur áður en þú ferð að skoða sérkennslu?

Í Byrjendalæsi er gert ráð fyrir því að kennarinn aðlagi verkefni að mismunandi getu nemenda og mæti með því námsþörfum þeirra. Mikil áhersla er lögð á stigskiptan stuðning sem felur í sér mikla stýringu kennarans í upphafi þegar ný viðfangsefni eru lögð inn en færast smám saman yfir í sjálfstæða vinnu nemenda eftir því sem þeir ná tökum á efninu. Þetta ferli getur tekið mislangan tíma hjá nemendum og er þörfum nemenda á þeirri vegferð mætt með verkefnum við hæfi þar sem lagt er upp úr því að þeir vinni á svæði hins mögulega þroska. Einnig er félagastuðningur mikill í gegnum fjölbreytt námsspil og leiki.

Hvað finnst þér erfiðast við lestrarkennslu?

Að koma til móts við mismunandi þarfir nemenda. Þetta er mjög krefjandi þáttur í starfi kennarans og oft finnst manni lítið ganga en góðir hlutir gerast oft hægt og því er mikilvægt að missa ekki sjónar á því sem stefnt er að hverju sinni.

Hvað finnst þér ánægjulegast við lestrarkennslu?

Að fylgjast með sigrum nemenda. Það er alltaf sérstök upplifun þegar nemendur átta sig á því að þeir geta „ráðið í rúnirnar“ og lesið orð. Einnig þegar þeir átta sig á því að maður getur lesið það sem þeir skrifa. Þar vekur líka ánægju þegar maður sér nemendur lesa sér til skilnings, s.s. að geta farið eftir skriflegum fyrirmælum, endursagt með eigin orðum texta sem þeir hafa lesið og rætt hann.

Hver er vinnureglan í skólanum þínum með börn sem eiga í sýnilegum erfiðleikum?

Verkefnisstjóri í sérkennslunni fær að vita af þessum nemendum það er reynt að mæta

Fylgisiða 9

eftirspurninni eftir sérkennslu eins og hægt er. Oft koma sérkennarar inn og vinna með umsjónarkennara inni í skólastofunni eða þeir taka nemendur út og vinna þeir þá oftast með litla námshópa.

Lengi vel var unnið með málörvunarhópa í 1. bekk, 4 -5 nemendur í hópi, en sú vinna varð niðurskurðarhnífnum að bráð. Í nokkur ár var TOLD málþroskaþrófið lagt fyrir 1. bekkinga og málörvunarhópar myndaðir út frá niðurstöðum þess, þ.e. nemendur sem þurftu örvun fóru í þessa hópa. Síðar var farið að skoða þarfir nemenda við upphaf skólagöngu út frá niðurstöðum í Hljóm-2 sem er lagt fyrir í leikskólunum og nemendur sem komu illa út þar setti í TOLD og áframkaldið ákveðið í kjölfar þess. Þessi vinna byggðist á þróunarverkefni sem stoðþjónustan á Akranesi var með eitt árið.

Fylgist þú með nýjustu rannsóknum á lestri og lestrarkennslu?

Eins og ég get, bæði með lestri fagrita og með því að sækja námskeið og ráðstefnur um læsi.

Hvaða ráð hefur þú fyrir kennara sem eru að stíga sín fyrstu skref í lestrarkennslu?

Styrkja faglega þekkingu sína með því að lesa sig vel til og afla sér upplýsinga hjá samstarfsfólki. Vera vel undirbúinn.

Hafa trú á sjálfum sér! Aldrei að gefast upp og þora! Reynslan er dýrmæt og hana öðlast maður ekki nema með því að reyna sjálfur. Því tilheyrir að gera mistök en af þeim á maður að líka að læra.