



**Háskólinn
á Akureyri**

Hug- og félagsvísindasvið
Kennaradeild-framhaldsbraut

„Ég vildi lesa þykka bók því ég hef bara lesið
eitthvað svona mjóa“

Viðhorf nemenda, sem læra undir merkjum
Byrjendalæsis, til lesturs og ritunar

Kristín Ármannsdóttir
Akureyri ágúst 2012

Hug- og félagsvísindasvið
Kennaradeild-framhaldsbraut

„Ég vildi lesa þykka bók því ég hef bara lesið
eitthvað svona mjóa“

Viðhorf nemenda, sem læra undir merkjum
Byrjendalæsis, til lesturs og ritunar

Kristín Ármannsdóttir
Meistaraprófsritgerð lögð fram sem hluti
af námi til M.Ed.-gráðu í menntunarfræði
með áherslu á lestrarfræði
Akureyri ágúst 2012

Ágrip

Í þessari ritgerð er sagt frá rannsókn sem hafði það markmið að kanna viðhorf nemenda, sem læra undir merkjum Byrjendalæsis, til lesturs og ritunar og hvað mótar viðhorf þeirra til námsins.

Byrjendalæsi er samvirk kennsluaðferð sem fyrst og fremst beinist að kennslu læsis í tveimur yngstu bekkjum grunnskóla. Samþætting lesturs, ritunar, hlustunar og tals er grundvöllur aðferðarinnar en einnig er lögð áhersla á markvissa kennslu orðaforða til að efla lesskilning.

Rannsóknin var tilviksrannsókn í 2. bekk í þremur skólum. Tekin voru viðtöl við þrjú nemendur í hverjum skóla, kennara þeirra og foreldra. Einnig var farið í vettvangsheimsóknir og fylgst með kennslu Byrjendalæsis.

Meginviðfangsefni rannsóknarinnar voru áhugahvöt og viðhorf nemenda til lesturs og ritunar. Til að varpa ljósi á hvaða þættir móta þau var sjónum beint að námsumhverfi, námsaðlögun, samvinnu nemenda og möguleikum þeirra til að hafa áhrif á lesefni og ritun.

Niðurstöður rannsóknarinnar bentu til þess að viðhorf nemenda til náms í lestri og ritun væru jákvæð án þess að hægt væri að segja að einn þáttur öðrum fremur mótaði þau. Í viðtölum við nemendur og kennara kom fram að nemendur höfðu takmarkað val um viðfangsefni og leiðir í námi en það var þó misjafnt eftir skólum. Þá kom fram að nemendur höfðu skoðun á námsefni og leiðum í kennslu Byrjendalæsis en höfðu ekki miklar væntingar um að rödd þeirra hefði áhrif. Skipulag samvinnu var ólíkt eftir skólum og sama má segja um námsaðlögun. Það kom fram í rannsókninni að einstaka nemendur vinna að öðrum viðfangsefnum en bekkurinn þannig að námsefnið er ekki lagað að þörfum allra.

Allir kennararnir lýstu ánægju sinni með Byrjendalæsið og töldu það henta flestum nemendum vel en tiltóku að aðferðin ætti sérstaklega vel við stráka og að námslega sterkir nemendur fengju fleiri tækifæri en áður.

Í viðtölum við kennarana kom fram að þeir hugsuðu ekki markvisst um áhugahvöt nemenda þegar þeir skipulögðu kennsluna. Engu að síður notuðu þeir ýmsar aðferðir til að gera kennsluna fjölbreytta og skemmtilega. Ætla má að það, ásamt ánægju kennaranna með leiðir Byrjendalæsis, hafi haft góð áhrif á bekkjarstarfið og skilað sér til nemenda í gleði og jákvæðum viðhorfum.

Abstract

This thesis discusses a study in which the objective was to examine the attitudes of pupils, who learn according to the methods of Beginning Literacy, towards reading and writing, and to probe what forms their opinion towards studying.

Beginning Literacy is a collective approach to teaching which is primarily aimed at teaching literacy in the first two grades of primary school. Integrating reading, writing, listening and talking is the basis of the method while also focusing strongly on teaching pupils vocabulary to increase their reading comprehension.

The study was a case study undertaken in the second grade of three primary schools. Interviews were performed with three pupils in each school, their teacher and parents. Field visits were also undertaken where the teaching of Beginning Literacy was observed.

The main focus of the study was motivation and the pupils' attitudes towards reading and writing. To shed a light on what factors influence the pupil, the spotlight was pointed at the learning environment, learning adjustment, cooperation between pupils and their possibility to influence what material is read and written.

The findings of the study suggest that the pupils' attitudes towards learning how to read and write were positive, it was, however, impossible to discern whether one factor influenced them more than others. In interviews with pupils and teachers, it was revealed that pupils had limited scope for choice on subjects and learning paths although that varied between schools. Furthermore, the study showed that the pupils had an opinion of the curriculum and the ways Beginning Literacy was being taught but did not expect that their opinion would have any influence on the matter. How cooperation was organised varied between schools and the same can be said of learning adjustment. The study showed that particular pupils work on other subjects than the rest of the class so the curriculum is not adjusted to the needs of everyone.

All teachers expressed their satisfaction with Beginning Literacy and thought that it suited most pupils. They also expressed their view that the method suited boys particularly well and that pupils who were strong academically got more opportunities than before.

The interviews with teachers revealed that they didn't think systematically about the pupils' motivation when they organised their teaching. Nevertheless, they used various methods to make the teaching more varied and enjoyable. It is expected that this, along with the teacher's satisfaction with the ways provided in Beginning Literacy, have had a good impact on work in the class room and resulted in happier pupils and more positive attitudes.

Formáli

Þessi ritgerð er 40 eininga meistaraþrófsverkefni og lögð fram til fullnaðar meistaranámi í menntunarfræði með áherslu á lestrarfræði við kennaradeild Hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri.

Í rannsókninni var rætt við níu nemendur í 2. bekk, foreldra þeirra og þrjú kennara. Eru þeim öllum færðar þakkir fyrir þátttökuna.

Dr. Rúnar Sigþórsson, prófessor við kennaradeild Háskólans á Akureyri og Rósa Guðrún Eggertsdóttir M.Ed., sérfræðingur á Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri, veittu leiðsögn við gerð verksins og færi ég þeim mínar bestu þakkir fyrir frábæra leiðsögn, þolinmæði og sveigjanleika. Þau voru alltaf til staðar þegar á þurfti að halda.

Samstarfsfólki í Seljaskóla þakka ég alla aðstoð og hvatningu. Vinkonu minni, Ástu Björk Björnsdóttur, þakka ég samfylgdina og ómetanlegan stuðning. Án hennar hefði vinnan við verkið ekki verið eins skemmtileg og raun bar vitni. Móður minni, Jónínu Hafsteinsdóttur, kann ég bestu þakkir fyrir yfirlestur og góð ráð varðandi málfar. Síðast en ekki síst þakka ég fjölskyldu minni, Pétri, Ólöfu, Unni og Dagnýju, fyrir umburðarlyndi og stuðning á námstímanum.

Efnisyfirlit

Ágrip	i
Abstract	ii
Formáli.....	iii
Efnisyfirlit	1
1. Inngangur.....	3
2. Fræðileg umfjöllun	6
2.1 Skilgreiningar á læsi	6
2.2 Lestrarkennsluaðferðir.....	8
Eindaraðferðir og málheildaraðferðir	8
Samvirkar aðferðir	9
2.3 Byrjendalæsi	11
2.4 Viðhorf.....	17
2.5 Áhugahvöt.....	19
Að virkja áhugahvöt í kennslu.....	20
2.6 Samantekt.....	23
2.7 Rannsóknarspurningin	23
3. Rannsóknaraðferðin	24
3.1 Rannsóknarsniðið	24
3.2 Afmörkun og val á þátttakendum.....	25
3.3 Gagnaöflun og greining gagna	28
3.4 Leyfi.....	31
3.5 Réttmæti.....	31
4. Niðurstöður	32
4.1 Vettvangsheimsóknir	32

Skóli A	33
Skóli B	34
Skóli C	35
Samantekt	36
4.2 Viðtöl við nemendur.....	37
Skóli A	37
Skóli B	39
Skóli C	41
Samantekt	45
4.3 Viðtöl við kennara.....	46
Skóli A	46
Skóli B	48
Skóli C	49
Samantekt	51
4.4 Viðtöl við foreldra	52
5. Umræður.....	54
5.1 Í stuttu máli.....	54
5.2 Námsumhverfi	56
5.3 Námsaðlögun	56
5.4 Samvinna	58
5.5 Lestur og val á lesefni	60
5.6 Ritun.....	62
5.7 Áhugahvötin	64
5.8 Að lokum	66
Heimildir	68
Fylgiskjöl	74

1. Inngangur

„Magnína heimasæta kendi honum að lesa, það voru til rytjur af stafrófskveri. Hún sat yfir honum einsog þúst og benti á stafina með bandprjóni. Hún sló hann utanundir ef hann sagði þrisvar rángt til um sama stafinn, en aldrei fast og aldrei í illu, alltaf einsog annars hugar, og honum var sama.“

(Halldór Laxness, 1967, bls. 10)

Ef marka má þessa frásögn úr *Heimsljósi* eftir Halldór Laxness sem fyrst var gefið út 1937 er ljóst að lestrarnám hefur ekki alltaf verið dans á rósum og sumir eflaust þurft að hafa mikið fyrir því að læra að lesa. Margt hefur breyst í lestrarkennsluaðferðum frá því að svokölluð „bandprjónsaðferð“ var við lýði eins og lýst er í *Heimsljósi* og fullyrða má að sú aðferð sé hvergi notuð lengur. En það eru síðustu orðin í textabrotinu sem ef til vill eru uppspretta rannsóknarinnar minnar: „og honum var sama“. Er nemendum sama hvernig þeir læra að lesa? Hafa þeir skoðun á kennsluháttum og viðfangsefnum lestrarnámsins og ef svo er hver er sú skoðun og hver eru viðhorf þeirra til þess náms sem þeir ganga í gegnum? Bent hefur verið á hversu mikilvægur þáttur áhugahvötin er í öflun þekkingar ef árangur á að nást því hún er krafturinn sem knýr fram nám og kennslu (Harlen, 2006, bls. 61). Einnig segja Corno og Randi (1997, bls. 52) að kennari, sem kallar fram löngun nemanda til að efla færni sína, sé líklegri til að skila nemendum sem hafa ánægju af námi og leggja sig betur fram.

Í huga okkar flestra er lestur svo sjálfsgöður að við gerum ráð fyrir að allir kunni að lesa. Í vestrænum samfélögum er gert ráð fyrir að fólk geti aflað sér upplýsinga og menntunar með lestri og notað hann til afþreyingar og skemmtunar. Áður fyrr ríkti það sjónarmið að börn þyrftu að ná ákveðnum þroska áður en farið væri að kenna þeim að lesa og skrifa. Þessi skoðun er almennt ekki talin eiga rétt á sér en þess í stað talað um bernskulæsi (e. early literacy development) eða bernskurritun (e. early writing development) sem er í raun undirbúningur læsinnáms síðar á ævinni (Halldóra Haraldsdóttir og Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 20; Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006,

bls. 3–4; Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart, McKeon, 2009, bls. 93–96). Í bernskulæsi felst að undirbúningur lestrarkennslunnar hefjist strax á fyrsta ári barnsins og þróun lestrarferlisins hefjist í raun löngu áður en tæknilegur lestur á sér stað og því þarf að undirbúa jarðveginn vel (Vacca o.fl., 2009, bls. 93). Tímanum, sem við notum til að lesa fyrir eða með börnunum okkar, er vel varið. Þegar lesið er fyrir börn eykst málskilningur þeirra og orðaforði sem styrkir þeirra eigin lestur síðar og börnin fá það veganesti og öðlast þann skilning að lestur bóka er góð og uppbyggileg afþreying.

Sennilega leggja ekki allir sama skilning í hugtakið læsi. Við könnumst mörg við fullyrðinguna „að vera orðinn læs“ og þá er átt við að einstaklingur geti lesið texta nokkuð hnökralaust. Hafþór Guðjónsson (2008, bls. 3) bendir á að betra væri að skilgreina á hvað einstaklingurinn væri læs. Þó nemendur séu læsir á eina tegund texta á það ekki endilega við um aðrar textagerðir. Aukin athygli hefur beinst að hugtakinu læsi og merking þess er nú víðtækari en sú að geta lesið texta af nokkru öryggi. Orðið læsi er til dæmis notað yfir ýmiss konar færni í samfélagslegri þátttöku eða ákveðinn skilning án skýrra skilgreininga. Má í því sambandi nefna upplýsingalæsi og menningarlæsi. Í nýrri Aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) birtist menntastefna sem byggist á nokkrum grunnþáttum. Þeir eru: læsi, sjálfbærni, jafnrétti og sköpun, lýðræði og mannréttindi og heilbrigði og velferð. Í námskránni (bls. 12–13) segir að læsi snúist um samkomulag um málnotkun og merkingu og sé því í eðli sínu félagslegt. Það snúist um að skapa merkingu með kerfisbundnum táknum en krefjist þess jafnframt að vera miðlað áfram, t.d. með skriffærum eða prentmiðlum. Í skilgreiningunni á læsi er einnig gengið út frá að í því felist að skilja texta en jafnframt sú færni að koma hugsunum sínum á framfæri með kerfisbundnum hætti þannig að aðrir geti skilið.

Rief og Heimburge (2007, bls. 3) líta á hugtakið læsi sem stóra regnhlíf og undir henni megi finna lestur, ritun, hlustun og tal. Þó að svo virðist sem þessir þættir séu sjálfstæðar einingar eru þeir það í raun ekki því auk orðaforða og málfræði eru þeir hver öðrum háðir. Vacca og félagar (2009, bls. 352) taka undir þetta sjónarmið og benda á að lestri og ritun hafi lengi verið lýst sem tveimur hliðum á sama peningi. Í rannsókn minni er lögð til grundvallar sú skilgreining á læsi að allir hlutar tungumálsins séu hver öðrum háðir, tvinnist saman og sameinist undir hatti læsis.

Haustið 2007 hóf ég nám við Háskólann á Akureyri í lestrarfræðum þar sem ég kynntist lestrarkennsluaðferðinni *Byrjendalæsi* á námskeiðinu „Læsi fyrstu skrefin“ í umsjón Rósu Eggertsdóttur. Ég fann fljótt að þessi nálgun að lestrarkennslu var mér að skapi og gerði leiðirnar í Byrjendalæsinu að mínum. Samþætting allra þátta læsis gekk vel og samvinnunám nemenda var meira og markvissara en áður, auk þess sem námsaðlögun út frá sama grunni var auðveldari í framkvæmd. Sú tilfinning mín að nemendur væru áhugasamari, foreldrar jákvæðari og samþætting allra þátta skilaði aukinni vinnugleði vakti áhuga minn á að rannsaka viðhorf nemenda til kennsluaðferða Byrjendalæsis. Ummæli foreldra um áhuga nemenda á náminu hafa einnig styrkt mig í þeirri trú að leiðir Byrjendalæsis henti þeim og að nemendur séu drifnir áfram af sannri áhugahvöt. Því valdi ég að beina sjónum að læsisnámi barna, sem læra undir merkjum Byrjendalæsis, og skoða viðhorf þeirra til námsins. Markmið rannsóknarinnar er að kanna hvaða viðhorf nemendur, sem læra eftir aðferðum Byrjendalæsis, hafi til náms í lestri og ritun og hvaða leiðir aðferðarinnar séu líklegar til að móta þau viðhorf. Leitað verður svara við rannsóknarspurningunni: *Hver eru viðhorf nemenda, sem læra undir merkjum Byrjendalæsis, til lesturs og ritunar og hvað mótar viðhorf þeirra til námsins?*

Ritgerðin skiptist í fimm kafla. Að loknum inngangi er gerð grein fyrir fræðilegum stoðum verksins sem eru *læsi* og *áhugahvöt*. Í kaflanum um læsi eru skoðaðar ýmsar skilgreiningar á læsi og mismunandi kennsluaðferðir. Sérstök áhersla er lögð á hugmyndafræði Byrjendalæsis. Þá er kafli um viðhorf og áhugahvöt og sérstaklega fjallað um hvernig unnt er að virkja hana í kennslu. Í kaflanum um tilhögun rannsóknarinnar er gerð grein fyrir rannsóknaraðferðinni og vali þátttakenda. Fjórði kaflinn er um niðurstöður og í 5. kafla, umræðukafla, eru þær skoðaðar í ljósi fræðanna. Ritgerðinni lýkur með hugleiðingu um gildi rannsóknarinnar, hvaða spurningar hún vekur og hugleiðingum um frekari rannsóknir á þessu sviði.

2. Fræðileg umfjöllun

Fræðilegri umfjöllun er skipt í tvo meginkafla. Í fyrri hlutanum er fjallað um hugtakið læsi (e. literacy) og skilgreiningar á því. Þá verður greint frá ólíkum leiðum við lestrarkennslu og sérstök áhersla lögð á Byrjendalæsi. Í seinni hluta kaflans er sagt frá viðhorfum til náms, áhugahvöt og hvað kennarar þurfa að hafa í huga til að virkja áhugahvöt nemenda sem leið að bættum námsárangri til að byggja um leið upp jákvæð viðhorf nemenda til náms.

2.1 Skilgreiningar á læsi

Ýmsar skilgreiningar eru til á hugtakinu læsi og því má ætla að hugtakið hafi margs konar merkingu í hugum fólks. Læsi felur í sér fleira en lestur og ritun en mismunandi skilgreiningar á hugtakinu snúa að því í hvaða samhengi það er notað. Skilningur á rituðum texta er ekki síður mikilvægur en lestrarferlið sjálft (Vacca o.fl., 2009, bls. 59–60). Svo virðist sem skilgreiningar á læsi beinist í auknum mæli að því að læsi veiti einstaklingum aðgang að samfélaginu og góð læsisfærni sé forsenda fyrir þátttöku í því. Í skilgreiningu OECD, sem höfð var að leiðarljósi við PISA-rannsóknina 2009, segir að hugtakið læsi eigi við færni nemenda í að beita þekkingu sinni og hæfni við að skilgreina, rökræða og miðla upplýsingum með fjölbreyttri framsetningu og túlkun á þann hátt að aðrir skilji (Almar M. Halldórsson o.fl. 2010, bls. 9–10). Í skilgreiningu UNESCO er talað um að færni í læsi veiti aðgang að samskiptum og samfélagslegri þátttöku. Í skilgreiningum OECD og UNESCO á læsi er ritun sérstaklega tilgreind sem mikilvæg leið að samfélaginu og litið svo á að hún auki möguleika einstaklings á að ná ákveðnum markmiðum og öðlast skilning við ólíkar aðstæður. Þá er talað um að í læsi felist hæfni til að greina og túlka ritaðar upplýsingar sem auki möguleika einstaklingsins til að taka fullan þátt í samfélaginu (OECD, 2003, bls. 108; UNESCO, 2008, bls. 21–22). Í skilgreiningu alþjóðasamtakanna IEA eða *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, sem standa fyrir PIRLS-rannsókninni, er einnig talað um læsi sem hæfni til að skilja og nota ritmál tungunnar. Í skilgreiningunni felst einnig að lestur sé leið

lesanda að samfélaginu, leið hans til náms og ánægjuauka (Námsmatsstofnun, 2006, bls.1). Í nýrri Aðalnámskrá, sem tók gildi í maí 2011, hafa samfélagsleg sjónarhorn verið höfð að leiðarljósi við umfjöllun læsis og þar er tekið fram að læsi snúist um þátttöku í samfélaginu. Einstaklingur þurfi að vera læs á menningu sína og umhverfi til að vera virkur þátttakandi þess (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 11).

Í Aðalnámskrá grunnskóla í íslensku frá 2007 (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2007, bls. 13–17), sem enn er í gildi, er tilgreint hvaða áfangamarkmiðum nemendur skulu hafa náð við lok 4., 7. og 10. bekkjar. Við lok 4. bekkjar er tekið fram að á yngsta stigi grunnskóla eigi að leggja megináherslu á lestur og læsi án þess þó að læsi sé skilgreint sérstaklega. Í áfangamarkmiðunum er gert ráð fyrir að leggja mikla áherslu á lestur, ritun, hlustun og tal auk málfræði og bókmennta. Því má gera ráð fyrir að skilgreining læsis í Aðalnámskránni felist í að læsi sé samnefnari þessara þátta. Við lok 7. bekkjar er einnig talað um að leggja eigi áherslu á lestur og læsi í öllum sínum myndum, það er tækni, skilning og túlkun, þótt gert sé ráð fyrir að nemendur hafi þá náð góðu valdi á lestri. Þótt skilgreining á læsi komi ekki fram í Aðalnámskránni gerir hún ráð fyrir að undir hatti læsis séu allir þættir lestrar- og ritunarnámsins. Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir (2006, bls. 1–2) vísa í skilgreiningu Gudschinsky [án árs] á læsi sem lítur svo á að lestur, ritun og mál myndi eina heild. En Gudschinsky hélt fram að sá maður væri aðeins læs sem gæti „út frá því tungumáli sem hann talar, lesið og skilið allt sem hann myndi skilja ef honum hefði verið sagt það og skrifað allt sem hann vill segja þannig að megi lesa það“. Án þessarar færni er einstaklingur ekki læs að mati Gudschinsky. Halldóra Haraldsdóttir og Rósa Eggertsdóttir (2007, bls. 31) flétta einnig saman lestur, ritmál og talmál auk skilnings í skilgreiningu sinni á læsi í *Orðaskrá í lestrarfræðum*. Þýðing þeirra þar á hugtakinu *literacy* eða *læsi* er lestrar- og ritunarkunnátta og hæfileikinn að geta nýtt sér þá færni í daglegu lífi ásamt skapandi og greinandi þáttum sem þarf til að skilja ritmál.

Í þessari rannsókn er lögð til grundvallar sú skilgreining á læsi að það sé yfirheiti allra þátta tungumálsins sem tvinnast saman og mynda eina heild. Undir yfirheitið læsi fellur lestur, það er umskráning og lesskilningur, ritun sem er skrift, textagerð og réttritun. Hlustun og tal falla einnig undir skilgreininguna á læsi. Þá eru orðaforði og málfræði órjúfanlegur hluti allra þátta þess. Til útskýringar má

taka dæmi að umskráning er forsenda þess að kenna lesskilning en á sama hátt verður umskráning marklaus ef lesskilningur er ekki til staðar sem aftur kallar á góðan orðaforða. Á sama hátt má útskýra ritun og tal á þennan hátt en forsenda þess að nemandi geti ritað frásögn eða atburðarás er sú að hann geti deilt hugsunum sínum með öðrum í töluðu máli. Þannig eru allir þættir málsins hver öðrum háðir og sameinast í hugtakinu læsi. Færni í þeim gerir einstakling hæfan til þátttöku í samfélaginu og eykur lífsgæði hans og möguleika til menntunar.

2.2 Lestrarkennsluaðferðir

Í grófum dráttum má flokka lestrarkennsluaðferðir í þrennt eftir einkennum: eindaraðferðir (e. bottom-up model), málheildaraðferðir (e. top-down model) og samvirkar aðferðir (e. interactive model). Ef lestrarkennsluaðferðunum er raðað á láréttan ás eru eindaraðferðir eins og hljóðaaðferðin á öðrum enda ássins en heildarnálgun eins og málheildaraðferðir á hinum. Í samvirkum aðferðum hafa grunnþættir beggja aðferða verið látnir mynda eina heild og því eru samvirkar aðferðir á borð við Byrjendalæsi staðsettar á miðjum ásnúnum.

Eindaraðferðir og málheildaraðferðir

Hugmyndafræði, sem kennd er við eindaraðferðir, vísar til þess að lestur sé kenndur með áherslu á smæstu einingar tungumálsins (Browne, 1998, bls. 8). Samband stafs og hljóðs er í fyrirrúmi og nemandanum kennt að skilja tengslin á milli svo hann geti nýtt sér þá þekkingu í lestri (NRP, 2000, bls. 19–22). Aðferðinni hefur verið lýst sem ferli sem hefst á því að lesarinn ber kennsl á stafi eða hljóð og raðar þeim saman í orð og síðar setningar og notar til þess þekkingu sína á tungumálinu (Browne, 1998, bls. 8). Hljóðaaðferðin er ein þeirra leiða sem falla undir eindaraðferðir og samkvæmt Ehri og Roberts (2006, bls. 113–131) er hún álitin árangursrík því samhliða hljóðrænni skráningu er talið að lesandi festi orð í sjónrænu langtímaminni og tengi við merkingu þess. Sjónarhorn eindaraðferða á læsi er fremur þröngt því aðferðin gerir ekki ráð fyrir að lesandinn leggi neitt af mörkum við meðferð textans því fyrri þekking eða tilgangur lesarans er ekki hluti af ferlinu (Browne, 1998, bls. 8). Því má ætla að sé aðferðin notuð ein og sér muni skilningur á textanum fá litla athygli (Treiman og Kessler, 2005, bls.128).

Skilningur á texta er hins vegar í forgrunni þegar lestur er kenndur eftir málheildarlíkani. Þá er unnið með málið sem eina heild og allir þættir þess lagðir til grundvallar í kennslunni, það er lestur, ritun, hlustun og tal. Forðast er að sundurgreina þættina því litið er þannig á að þeir séu svo samofnir að kenna verði þá sem eina heild. Eitt af veigamestu einkennum málheildarlíkana er sú bakgrunnsþekking sem lesarinn leggur til við skilning textans (Browne, 1998, bls. 9; Vacca o.fl., 2009, bls. 54–57). Ætla má að þeir sem læra lestur eftir þessari aðferð hefji lestrarferlið á teikningum og frásögnum af þeim í samræmi við þekkingu sína á tungumálinu (Browne, 1998, bls. 9). Aðferðin felur einnig í sér notkun texta, til dæmis úr bókmenntum eða fræðibókum sem alla jafna eru ekki námsefni í lestri. Sjónum er beint að merkingu textans og hvatt er til að lesefni sé valið út frá áhugasviði. Umhverfi nemandans þarf að vera lestrarvænt og lestur á að vekja hann til umhugsunar og kveikja á tilfinningum (Vacca o.fl., 2009, bls. 54–57). Almenn þekking og reynsla lesandans er í brennidepli en minna gert úr stafkunnáttu, hljóðum stafanna eða orðum (Browne, 1998, bls. 9).

Eitt af ágreiningsefnum talsmanna ólíkra aðferða í lestrarkennslu er vægi sambands stafs og hljóðs. Gagnrýnendur heildaraðferða finna að því að þar vanti þessi tengsl en gagnrýnendur eindaraðferða benda hins vegar á að ofuráhersla á samband stafs og hljóðs rugli nemendur í stafsetningu því hljóð stafa séu mismunandi eftir staðsetningu þeirra í orðum og því eigi nemendur erfitt með að hljóða sig í gegnum orð þannig að þau verði rétt stafsett (Treiman og Kessler, 2005, bls.128). Önnur gagnrýni á eindaraðferð beinist að orðaforða og lesskilningi en Biemiller (2002, bls. 1–5) segir að þegar nemendur hljóði sig í gegnum orð fari merking þess fram hjá þeim því öll orka þeirra fari í umskráninguna. Hann segir að minnkandi orðaforði nemenda komi niður á lesskilningi og telur að þar eigi kennsluaðferðin sinn þátt. Þá hafa gagnrýnendur eindaraðferða einnig bent á að þær gangi aðeins í eina átt frá bókstöfum til orða sem loks er raðað í merkingarbæran texta og gefi nemendum því ekki svigrúm til að sundurgreina og „leika sér“ með textann (Rumelhart, 1985, bls. 724).

Samvirkar aðferðir

Fram hafa komið hugmyndasmiðir sem vilja sameina þætti eindar- og málheildaraðferða með hliðsjón af ólíkum sjónarmiðum beggja flokka. Samvirkar kennsluaðferðir tengja saman áherslur heildar- og eindaraðferða en leiðir beggja

eru tvinnnaðar saman í eina heild svo úr verður lestrarkennsluaðferð sem tekur á og þjálfar marga þætti samtímis. Stundum er talað um brot af því besta (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 18).

Langer og Flihan (2000) segja að tengsl lestrar og ritunar séu ein merkasta uppgötvun 20. aldar. Rætur lestrarins liggja í talmálinu og því er málproski undirstaða læsis síðar á lífsleiðinni. Hæfileiki barns í málnotkun, það er sú færni sem það býr yfir til að segja frá, útskýra og gefa upplýsingar, hafi mestu áhrifin á þróun einstaklings í lestri og ritun (Langer og Flihan, 2000, bls. 1–2; Robinson og McKenna, 2008, bls. 278). Hugmyndir fræðimanna um að lestur og ritun séu samfelldar athafnir og hafi áhrif hvor á aðra eru ekki nýjar af nálinni. Langer og Flihan (2000, bls. 3–4) segja lestur og ritun nátengdar athafnir ásamt hlustun og tali og leggja til að auka vægi ritunar samhliða lestrarferlinu. Þessu til stuðnings vitna þær í margar rannsóknir sem gefa til kynna sterk tengsl þessara þátta, þar á meðal rannsókn sem Walter Loban gerði 1963 með nemendum í 4., 6. og 9. bekk. Niðurstöður gáfu til kynna að sterk tengsl voru á milli færni nemenda í lestri og ritun. Nemendur, sem sýndu mikla færni í ritun, voru einnig góðir lesarar og það gagnstæða átti við um þá sem höfðu litla ritunarfærni. Tengsli á milli þessara þátta komu greinilega fram í einkunnum nemenda í þessum árgöngum. Þá vitna Langer og Flihan einnig í rannsókni Brown og Bellugi (1964), Bruner, Goodnow og Austin (1956) og Weir (1962) en þar kom fram að nemendur fara í gegnum svipað ferli þegar þeir tileinka sér lestur og ritun. Færni þeirra vex smátt og smátt og er byggð á fyrri þekkingu, málvitund og samhengi (Langer og Flihan, 2000, bls. 3–4).

Í skýrslu National Reading Panel (2000), sem er samantekt á niðurstöðum rannsókna á lestri í Bandaríkjunum, kemur einnig fram að kennsla afmarkaðra þátta læsis skilar ekki fullnægjandi árangri nemenda. Í skýrslunni segir að þótt skipulögð kennsla í stöfum og hljóðum þeirra virðist skila góðum árangri sé sú færni ekki nægjanleg til að nemendur nái fullnægjandi árangri í lestri. Fleira þarf að koma til og er bent á orðaforða- og lesskilningskennslu auk þjálfunar í ritun sem litið er á sem einn þátt læsiskennslunnar (NRP, 2000 bls. 19–22).

Vacca o.fl. (2009, bls. 37–38) segja að kennarar, sem nota samvirkar aðferðir, séu meðvitaðir um mikilvægi samþættingar allra þátta læsis og því skapist meira jafnvægi á milli þeirra í kennslunni. Minni hætta sé á að einn þáttur verði ríkjandi á kostnað annarra, því er þessi leið talin ákjósanleg og líkleg til árangurs.

Víxlverkun og gagnvirkni einkenna leiðir samvirknilíkansins. Unnið er að sundurgreinandi verkefnum eins og að umskrá stafi í hljóð um leið og verið er að efla málskilning og orðaforða því unnið er út frá merkingarbærum texta (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 18; Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006, bls. 1–3).

Þegar hugmyndafræði samvirkra lestrarkennsluaðferða er skoðuð má sjá að ein af grunnstoðum þeirra er að samþætta ritun texta og skilning málsins í lestrarnámi (Bryndís Gunnarsdóttir, 1988, bls. 9–11; Rósa Eggertsdóttir, 2006, bls. 6). Fræðimennirnir Whitehurst og Lonigan (2002, bls. 12–13) og að auki Rief og Heimburge (2007, bls. 3) eru sama sinnis og líta á hugtakið læsi sem yfirheiti og undir því megi finna lestur, ritun, hlustun og tal sem ef til vill virðast sjálfstæðar einingar en eru það í raun ekki. Bent er á að ekki sé hægt að skipta lestrarkennslu upp í afmarkaða þætti því þó að hún byggi á mörgum þáttum verða þeir að vera samofnir til að mynda raunhæfa heildarmynd. Meginundirstaða lestarnáms sé stafa- og hljóðþekking auk skammtíma-, langtíma- og vinnsluminnis en auk þess verði lesskilningur og umskráning að vera samofin til að lesturinn verði merkingarbær. Þannig geti lesandinn nýtt sér upplýsingarnar og tengt við eigin reynslu og umheiminn (Whitehurst og Lonigan, 2002, bls. 12–13).

2.3 Byrjendalæsi

Byrjendalæsi er að mörgu leyti frábrugðið þeim aðferðum við lestrarkennslu sem algengastar hafa verið síðustu ár. Kennsla undir merkjum þess kallar á annars konar vinnulag bæði við undirbúning og í skólastofunni (Rósa Eggertsdóttir, 2009, bls. 40).

Byrjendalæsi er samvirk kennsluaðferð sem fyrst og fremst beinist að kennslu læsis í tveimur yngstu bekkjum grunnskóla. Hugmyndasmiður þess er Rósa Eggertsdóttir, sérfræðingur á Miðstöð skólaþróunar við Háskólann á Akureyri, og var aðferðin nær fullmótuð 2004 og reynd með kennurum í fyrsta sinn veturinn 2004–2005 (Rósa Eggerstdóttir, 2007, bls. 19). Síðan þá hafa um 70 skólar víðs vegar um landið innleitt hugmyndafræði Byrjendalæsis.

Líkja má Byrjendalæsi við regnhlíf en undir henni rúmast allir þættir málsins þar sem samþætting lesturs, ritunar, hlustunar og tals er grundvöllur

aðferðarinnar en einnig er lögð áhersla á markvissa kennslu orðaforða til að efla lesskilning. Höfundur aðferðarinnar leitaði í smiðjur ýmissa fræðimanna við samsetningu aðferðarinnar. Þar á meðal eru Sarah Gudschinsky, Jörgen Frost, Jonathan Solity og Ulrika Leimar. Þá var horft til niðurstaðna NRP 2000 um mikilvægi samþættingar allra þátta móðurmálsins (Rósa Eggertsdóttir, 2006, bls. 6–8).

Við mótun aðferðarinnar voru ákveðnir þættir lagðir til grundvallar. Má þar nefna samþættingu, hringferli lestrarnámsins og námsaðlögun því nemendur komu með ólíka þekkingu í lestrarnámið. Þá taldi höfundur hennar mikilvægt að tæknileg vinna nemenda væri sprottin úr þeim efnivið sem gæðatextar hafa upp á að bjóða og að tileinkun orðaforða og kennsla lesskilnings væri hluti námsins. Áhersla er lögð á sýnikennslu og aðstoð við nemendur á þann veg að auka sjálfstæði þeirra en jafnframt að koma til móts við þarfir þeirra og áhuga svo upplifun lestrarnámsins verði ánægjuleg (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 18).

Meginmarkmið Byrjendalæsis er að börn nái góðum tókum á læsi sem allra fyrst á skólagöngunni. Til að ná markmiðinu eru valdar leiðir sem beinast að öllum þáttum læsis og fjölbreytnin höfð að leiðarljósi (Rósa Eggertsdóttir, 2009, bls. 3). Kennnt er með stigskiptum stuðningi (e. scaffolding) þar sem kennari sýnir vinnubrögðin í fyrstu, leiðbeinir því næst nemendum við verkefni en dregur svo úr aðstoðinni þegar færni þeirra eykst sem leiðir að lokum til sjálfstæðis nemenda (Bodrova, Leong, Paynter, og Hensen, 2003, bls. 6–8).

Kennsla samkvæmt Byrjendalæsi fer fram í þremur þrepum. Í fyrsta þrepi les kennari gæðatexta fyrir nemendur og verður textinn og inntak hans grundvöllur að áframhaldandi vinnu. Með gæðatexta er átt við merkingarbæran texta sem hefur ákveðið gildi fyrir kennsluna, til dæmis sem hluti af námsefni eða barnabókmenntir. Textarnir þurfa að vera fjölbreyttir og einnig hægt að nota þá til að samþætta lestrarkennslu öðrum námsgreinum (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 18–19). Hér gefst færi á að kynna barnabækur fyrir nemendum en Brynhildur Þórarinsdóttir (2006, bls. 38) telur að barnabókmenntir séu vannýtt auðlind í skólustarfi þótt þær séu lykill að lestraránægju. Í öðru þrepi tekur við tæknileg vinna þar sem lykilorð textans eru stökkpallur að frekari orða- og stafavinnu. Þá er meðal annars lögð áhersla á hljóðvitund, orðaforða, stafsetningu og stafagerð og vinna þessara þátta fléttuð inn í ferlið í stað þess að kenna hvert atriði eitt og sér með litlum tengslum við aðra móðurmálskennslu. Á þessu stigi vinna allir

nemendur með sama texta á mismunandi hátt hvort sem þeir hafa hann á valdi sínu í samfelldum lestri eða ekki. Í þriðja þrepinu hefst enduruppbygging og á því stigi er teiknað, gerð hugtakakort, skrifaður texti, fluttur leikpáttur eða hvað það sem hugur nemenda og kennara stendur til og hentar efninu.

Lestrarkennsluferlið er hringferli þar sem farið er frá heild til eindar og að lokum aftur til heildar. Gengið er út frá því að kennarar setji markmið með hverju viðfangsefni og geri kennsluáætlun með hverri bók eða texta sem er lesinn (Rósa Eggertsdóttir, 2006, bls. 6–8; Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 17–19; Rósa Eggertsdóttir, Jenný Gunnbjörnsdóttir og Þóra Rósa Geirsdóttir, 2010, bls. 26–29).

Sú hugmynd að samþætta kennslu lesturs og ritunar var ein af forsendunum sem lagðar voru til grundvallar við mótun Byrjendalæsis. Hún fellur að kenningum Graves, Juel og Graves (2001, bls. 30–31) og Langer og Flihan (2000, bls. 5) sem benda á að lestur og ritun séu tveir færnipættir sem byggja hvor á öðrum. Þættirnir eru ýmist kenndir saman eða hvor fyrir sig en oft verður árangur betri séu þeir kenndir saman því þeir byggja á sömu undirstöðufærni nemandans, það er málnotkun og málskilningi. Athafnirnar eru þó ólíkar og tilgangurinn einnig. Ritun er leið nemenda til að hafa samskipti við aðra en einnig til að koma eigin hugsunum frá sér á þann hátt að aðrir skilji. Nemendur ættu því að kynnst mismunandi tilgangi ritunar og skráningar (Graves o.fl., 2001, bls. 30–31) en í Byrjendalæsi er gert ráð fyrir að nemendur njóti leiðsagnar við margs konar textagerð. Ann Browne (2001, bls. 89) bendir á að langur tími líði frá því börn byrja að skrifa þar til þau hafa náð tökum á því að skrifa af öryggi og skilningi. Hún segir mikilvægt að nemendur fái að njóta sín á öllum stigum ritunarnámsins og að gefa verði þeim tækifæri til að prófa sig áfram í ritunarvinnu. Í Byrjendalæsi er ritun notuð til enduruppbyggingar texta í þriðja þrepi aðferðarinnar og hún er hluti læsisháttarinnar frá upphafi. Ritun er einnig leið til að nemendur noti og festi þar með í sessi þann orðaforða sem lagður er inn á fyrri stigum ferlisins (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 19).

Í Byrjendalæsi er markviss kennsla orðaforða (Rósa Eggertsdóttir, 2009, bls. 36). Mörgum fræðimönnum (Biemiller, 2002, bls. 1–5; Ellis, 2002, bls. 1–3; Marzano, 2004, bls. 68–69; Rief og Heimburge, 2007, bls. 90–91; Smith, 2008, bls. 1–2; Tankersley, 2003, bls. 52–53) ber saman um mikilvægi hans og telja að ríkulegur orðaforði sé forsenda góðs lesskilnings. Í fyrsta þrepi Byrjendalæsis sér

kennari til þess að orðaforði efnisins verði nemendum kunnuglegur með því að útskýra og skrá þau orð sem eru þeim framandi. Orðaforðakennsla telst vart fullnægjandi nema nemendur geti skilið og notað orð sem þeir læra (Vacca o.fl., 2009, bls. 281) en stuðlað er að því í gegnum viðfangsefnin að orðaforðinn verði nemendum tamur (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 19). Textar lestrarnáms eru valdir með tilliti til orðaforðans sem ýmist er kenndur beint eða óbeint og orð úr textanum nýtt til innlagnar í tæknilegum þáttum lestrarnámsins (Rósa Eggertsdóttir, 2009, bls. 36). Talið er mikilvægt að efla orðaforða nemenda samhliða lestrarnámi því slakir lesarar hafa lakari orðaforða en góðir þó að eflaust megi deila um hvor þátturinn sé orsök og hvor afleiðing (Rief og Heimburge, 2007, bls. 90–91). Biemiller leggur áherslu á að öflug orðaforðakennsla fari fram á fyrstu árum nemenda í grunnskóla og vitnar í því sambandi í rannsókn sína og Naomi Slonin sem gerð var í Bandaríkjunum 2001, en þar kom fram að orðaforði skólabarna eykst mjög hratt á fyrstu árum skólagöngunnar. Er því mikilvægt að skólakerfið bregðist við og sinni þessari kennslu á markvissan hátt og efli um leið lesskilning og orðaforðanotkun nemenda (Biemiller, 2002, bls. 1–5). Ýmsar leiðir eru færar við kennslu orðaforða en ný orð lærast bæði við lestur og við það að hlusta á aðra lesa (NRP, 2000, bls. 239–240). Með því að lesa fyrir börn og segja þeim sögur er hlúð að rótum málsins því hlustun er mikilvægur þáttur í málþroska barna (Erna Árnadóttir, 2000, bls. 66). Hlustun er ein af grunnstoðum Byrjendalæsis og því er lagt upp með að lesa gæðatextann í heild sinni í fyrstu fyrir nemendur og að um hann skapist umræður áður en nemendur spreyta sig sjálfir á lestri hans (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 19). Allington (2009, bls. 3) telur slíka nálgun hjálpa nemendum við lestrarnámið því þeir séu fljótari að kalla fram orð úr orðasafni hugans hafi þeir heyrt orðin áður en þeir lesa sjálfir. Yndislestur er önnur leið til að auka orðaforða og efla lesskilning. Graves o.fl. (2001, bls. 115–116) og Marzano (2004, bls. 86) segja að nemendur ættu að hafa möguleika á að lesa daglega texta sem þeir hafa sjálfir valið sér án nokkurra kvaða. Gefa þurfi nemendum tækifæri til að deila bókum með vinum og ræða innihald þeirra og mæla með þeim við aðra. Þessi sjónarmið koma einnig fram hjá Tileston (2004, bls. 2–4) og Gambrell, Palmer, Codling og Mazzoni (1996, bls. 518–519) benda á að nýta þurfi drifkraft áhugahvatarinnar hjá nemendum og gefa þeim kost á að velja sér viðfangsefni sem vekja áhuga þeirra, vekja löngun þeirra til að finna

svör við spurningum og deila vitneskjunni með öðrum. Hafi nemandi valið sér lesefni eða annað viðfangsefni hefur hann meiri löngun en ella til að ljúka því jafnvel þó að það reynist honum erfitt. Gambrell o.fl. halda því einnig fram að mörg vandamál, sem upp koma í kennslustofunni, megi oft rekja til lítils áhuga nemenda á námsefninu og það komi því í hlut kennarans að leita leiða til að skapa þann áhuga.

Lengi var talið að lesskilningur væri einföld aðgerð og að hann kæmi svo að segja af sjálfu sér þegar nemendur færu að lesa. Nú hafa kennarar áttað sig á að markviss þjálfun lesskilnings er nauðsynleg og margar mismunandi leiðir eru færar til að efla hann (Rósa Eggertsdóttir, 1998, bls. 23). Skilningur byggist á því að tengja fyrri þekkingu og reynslu við það sem verið er að lesa. Á meðan á lestri stendur samsamar lesandinn reynslu sína textanum og þannig verður hann merkingarbær. Lesarar með ólíkan bakgrunn og ólíka reynslu geta því upplifað og skilið sama textann á ólíkan hátt (Rósa Eggertsdóttir, 1998, bls. 23). Í Byrjendalæsi er áhersla lögð á að nemendum séu kenndar lesskilningsaðferðir. Harvey og Goudvis (2007, bls. 23–24), Rief og Heimburge (2007, bls. 217–229) og Rósa Eggertsdóttir (2010, bls. 37–50) benda á að hægt sé að kenna nemendum ýmsar leiðir til að efla lesskilning en margar þeirra byggjast á samræðum um texta þar sem nemendur ýmist ræða um innihald textans, endursegja eða spyrja spurninga.

Ein af grunnstoðum Byrjendalæsis er samvinnunám. Rúnar Sigþórsson, Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannesson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West (1999, bls. 183 og 187) segja að samvinna auki öryggiskennd og dragi úr líkum á mistökum. Nemendum finnst þeir öruggari ef þeir vinna með öðrum. Þeir hræðast síður mistök eða eiga að minnsta kosti ekki einir sök og ábyrgðin dreifist á fleiri herðar. Samvinna er einnig líkleg til að vekja nemendur til umhugsunar um námsvitund (e. metacognition) sína en með því hugtaki er átt við að nemendur geri sér grein fyrir þeim leiðum sem henta þeim best í námi. Nemendur læra að þekkja hver annan og smátt og smátt læra þeir að skipta með sér verkum þannig að sterkar hliðar hvers og eins fái að njóta sín. Mörg viðfangsefni Byrjendalæsis byggjast á sameiginlegri þátttöku og samræðum. Rief og Heimburge (2007, bls. 262–263) telja að samvinna nemenda auki áhuga þeirra á viðfangsefninu. Þær kenningar eru í samræmi við niðurstöður Strong, Silver og Robinson (1995, bls. 8–9) en þar kom fram að

nemendum líkaði betur við þau viðfangsefni sem þeir fá að vinna í samvinnu við aðra og kynnu að meta að verkin yrðu sýnileg öðrum. Má þar nefna að nemendur hafa meiri áhuga á ritun ef þeir vita að afraksturinn verður lesinn upp fyrir aðra. Í sama streng taka Graves o.fl. (2001, bls. 121–122) sem segja að nemendur ættu sem fyrst að fá tækifæri til að deila lestrar- og ritunarfærni sinni. Jafnvel þó nemendur hafi ekki náð mikilli færni í ritun eigi þeir að fá tækifæri til að deila afrakstri sínum þannig að tilgangur ritunar verði ávallt augljós í huga þeirra. Skapa þurfi aðstæður í skólastofunni til að láta þetta fara fram hvort sem nemendur lesa sjálfir upp verk sín eða þau eru gerð aðgengileg öðrum á annan hátt, svo sem með því að hengja þau upp á vegg þar sem aðrir nemendur geta lesið. Nemendur eru almennt áhugasamir um sögur félaga sinna því þeir hafa þá bakgrunnsþekkingu sem þarf til að skilja þær og þekkja einkenni þeirra og uppbyggingu (Graves o.fl., 2001, bls.133).

Í Byrjendalæsi er mikið lagt upp úr fjölbreyttum viðfangsefnum og leiðum til að mæta þörfum allra nemenda (Rósa Eggertsdóttir, 2009, bls. 40). Rúnar Sigþórsson o.fl. (1999, bls. 159) leggja einnig áherslu á mikilvægi fjölbreyttra kennsluhátta í ljósi þess hve misjafnir nemendur eru að áhuga, hæfileikum, reynslu og vilja. Kennarar þurfi að gefa þeim kost á að beita ólíkum vinnubrögðum og velja þau sem henta best. Ingvar Sigurgeirsson (1999, bls. 9–11) leggur einnig áherslu á fjölbreyttar kennsluaðferðir svo að allir geti fundið eitthvað við sitt hæfi og að verkefnavalið höfði til áhugasviðs nemenda. Þá þurfi kennarar að beita athafnamiðuðum aðferðum svo nemendum finnist þeir raunverulega upplifa kennsluna og noti til þess eigin innlifun og tjáningu. Þá bendir Rósa Eggertsdóttir (1998, bls. 19) á að virkni og stjórn nemenda á eigin námi geti aukið námsárangur en einnig vitund þeirra um eigin getu og færni í námi. Markmið og tilgangur námsins þurfi líka að vera nemandanum ljós.

Meðal forsendna, sem höfundur aðferðarinnar lagði áherslu á, var að lestrarnámið ætti að vera skemmtilegt, nemendur ættu að njóta þess að læra (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 18). Lockwood (2008, bls. 1) segir það mjög mikilvæga upplifun nemenda að hafa ánægju af lestri. Það er upplifun nemenda af lestrinum sem mótar viðhorf þeirra til hans. Lockwood bendir á að í PIRLS-rannsókninni í Bretlandi 2006 hafi 15% nemenda haft neikvæð viðhorf til lestrar og í rannsókn sem hann gerði í breskum skólum kom fram að þriðjungur nemenda talar aldrei um lestur heima hjá sér. Svo virðist sem stór hóp barna

lesi sér ekki til ánægju og segir Lockwood að þar megi kenna lestrarkennslu að einhverju leyti um því ekki hafi verið hugað að gleði eða ánægju nemenda í lestrarferlinu. Í bók Lockwoods er vitnað í breskan barnabókahöfund, Philip Pullman, sem segir að hinn sanni tilgangur og áhrifamáttur lesturs og ritunar hafi gleymst því skólakerfið hafi skilið ánægjuna frá. Nú væri að vaxa úr grasi kynslóð sem væri vel fær um að lesa og skrifa en hefði enga ánægju af því og liti bókmenntir fjandsamlegum augum (Lockwood, 2008, bls. 4–5 og 18–21).

Skipulag skólastofunnar þarf að taka mið af markmiðum kennslunnar og þeim vinnubrögðum sem eru viðhöfð. Þá þarf umhverfi að vera vinnuhvetjandi. Eitt af því sem hvetur nemendur til dáða er að verk þeirra séu sýnileg og uppsetning þeirra á þann veg að aðrir nemendur eigi auðvelt með að virða þau fyrir sér, lesa texta og skoða myndir. Í hugmyndafræði Byrjendalæsis er lagt upp úr sýnileika verkefna sem hluta af örvandi námsumhverfi en ekki síður tilgangi vinnunnar, að aðrir njóti verkanna (Rósa Eggertsdóttir o.fl., 2010, bls. 27; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999, bls. 148).

2.4 Viðhorf

Viðhorf (e. attitudes) til náms má skilgreina sem þá tilfinningu sem bærst innra með okkur þegar við hugsum um nám (Wigfield, 1997, bls. 21). Þau mótast af reynslu nemenda á námsferlinum, auk þess sem bakgrunnur þeirra skiptir máli. Þá hafa tækifæri nemanda áhrif á viðhorf þeirra og hve vel færni þeirra fær að njóta sín (McLean, 2009, bls. 120–122). Viðhorfin ráðast gjarnan af hæfileikum og sveigjanleika þeirra sem vinna með nemendum og hvernig þeim tekst að virkja þá orku eða kraft sem býr í nemendum þannig að þeir hafi löngun til að ná lengra. Þessu er stundum líkt við ísjaka þar sem námsmarkmið standa upp úr, eru sýnilegi toppurinn á jakanum, en undir niðri er orkugjafinn sem rennir stoðum undir námið, viðhorfin og áhuginn halda jakanum á floti (McLean, 2009, bls. 28). McLean (2009, bls. 120–122) bendir á að þótt nemendur séu ólíkir og þarfir þeirra misjafnar eigi þeir samt fleira sameiginlegt en það sem aðgreinir þá. Kennarar eiga stóran þátt í því að móta viðhorf nemenda til náms. Lykillinn að jákvæðum viðhorfum er að stuðla að jákvæðum samskiptum nemenda og efla félagsþroska þeirra og samstöðu. Nemendahópurinn þarf að geta unnið að sameiginlegum viðfangsefnum með þátttöku allra og virkja þarf sterkar hliðar

hvers og eins. Varast skal að skilja nemendur frá hópnum og færa í aðrar aðstæður heldur aðlaga viðfangsefnin einstaklingum og bæta þar með viðhorf til náms. Hér reynir á þekkingu, reynslu og innsæi kennarans að finna bestu leiðirnar. Sömu sjónarmið koma fram hjá Rúnari Sigþórssyni og félögum (1999, bls.179) en þar er sjónum beint að námsaðlögun sem stuðlar að því að allir nemendur eigi kost á jöfnum tækifærum til árangurs í námi án þess að vera dregnir í dilka eftir færni eða námsgetu. Námsaðlögun falli því ekki undir sérkennslu heldur mismunandi leiðir að sömu markmiðum.

Samkvæmt rannsóknum Jóhönnu Einarsdóttur (2007) á viðhorfum barna í 1. bekk til upphafs grunnskólagöngunnar töldu þau sig hafa takmörkuð áhrif á starfshætti skólans. Börnin, sem talað var við í rannsókninni, virtust nokkuð sammála um að þau ættu að læra í skólanum og flest töluðu um mikilvægi námsgreina á borð við lestur, skrift og stærðfræði. Þegar börnin voru innt eftir því hvað þeim þætti skemmtilegt í skólanum sögðu sum að þeim þætti skemmtilegt að læra en fleiri svöruðu því að þeim þætti skemmtilegast þegar þau mættu gera eitthvað frjálst eða velja sjálf. Það sem nemendur nefndu oftast að væri erfitt eða leiðinlegt tengdist lestrar- eða stærðfræðináminu. Þegar börnin voru spurð hverju þau mættu ráða sögðust þau mega ráða hvað þau gerðu í frjálsum tíma og að þau mættu ráða hvað þau gerðu eftir að ákveðnum verkefnum væri lokið (Jóhanna Einarsdóttir, 2008 bls. 9–26).

Miðstöð skólaþróunar Háskólans á Akureyri vann könnun á viðhorfum nemenda í 4.–7. bekk í grunnskólum Akureyrar árið 2010, að ósk Skóladeildar Akureyrar. Tilgangur könnunarinnar var að fá fram viðhorf þeirra til náms og starfs í skólunum í því skyni að hvetja til umbóta innan skólanna. Í skýrslu Trausta Þorsteinssonar (2011) um niðurstöður könnunarinnar kemur fram að nemendur virðast almennt sáttir í skólanum. Þeir vilja ná árangri og telja sig fá þann stuðning og hjálp sem þeir þurfa á að halda. Hins vegar hafði aðeins ríflega helmingur nemenda áhuga á því námsefni sem kennt var í skólanum og eftir því sem nemendur eltust dvínaði áhugi þeirra á náminu (Trausti Þorsteinsson, 2011, bls. 5–17). Þótt rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2007) á viðhorfum nemenda í 1. bekk og könnunin í grunnskólum Akureyrar séu ólíkar á margan hátt má greina þann samhljóm í niðurstöðum þeirra beggja að nemendur hafa takmarkaðan áhuga á námsefninu en eru þrátt fyrir það almennt ánægðir í skólanum.

2.5 Áhugahvöt

Áhugahvötin (e. motivation) kemur af stað, heldur gangandi og stjórnar ákveðinni virkni og er ýmist knúin af innri eða ytri krafti (Deci og Ryan, 2000, bls. 227; Jacobson og Xu, 2004, bls. 4). Hún mótar hugsanir okkar og hegðun og er hvatinn á bak við athafnir okkar. Margir þættir hafa áhrif á áhugahvöt einstaklingsins og tvinnast þar saman fyrri reynsla, líðandi stund og framtíðaráform (Deci og Ryan, 2012, bls. 32; McLean, 2009, bls.7).

Innri áhugahvötin (e. intrinsic motivation) knýr einstaklinginn áfram af eigin hvötum og veitir honum fullnægju eða vellíðun vegna athafna hans eða unninna verka (McLean, 2003, bls. 9). Samkvæmt McLean (2003, bls. 7), Rief og Heimburge (2007, bls. 161) og Tileston (2004, bls. 3–4) verður áhugahvötin sterkari þegar nemendur vinna eftir eigin hugmyndum. Það er innri áhugahvötin sem fær nemendur til að framkvæma af áhuga og gleði (Deci og Ryan, 2012 bls. 88). Tilgangurinn sprettur þá af þeirra eigin hvötum án utanaðkomandi viðurkenningar. Tileston bendir jafnframt á að áhugahvötin eigi upptök í vitsmunalífínu og við örvun á jákvæðan hátt, með hvatningu og hrósi, finni nemendur þörf fyrir að vinna hörðum höndum að eigin fullnægju í námi sem er ávísun á velgengni. Jacobson og Xu (2004, bls. 4) segja að það geti tekið lengri tíma að vekja innri áhugahvötina en þá ytri en yfirleitt verður hún sterkara afl en ytri áhugahvötin náist að skapa hana hjá nemendum. Deci og Ryan (2012, bls. 88) benda á að það sé innri áhugahvötin sem sé uppspretta leikja hjá börnum. Í leiknum eru það börnin sjálf sem stjórna gjörðum og athöfnum og það veitir þeim ánægju af leiknum. Á sömu forsendum megi nýta leik til náms en nemendur virðast hafa meiri skilning og muna betur það sem þeir læra af innri áhugahvöt (Deci og Ryan, 2012, bls. 88).

Ytri áhugahvötin (e. extrinsic motivation) sprettur upp af markmiðum sem skila ápreifanlegum verðlaunum eða löngun eftir viðurkenningu þegar slíku hefur verið lofað eða þess er óskað fyrirfram (Tileston, 2004, bls. 4–5). Ytri áhugahvöt er gjarnan skipt í tvo þætti: annars vegar jákvæða styrkingu þar sem nemendur fá til dæmis límmiða eða sælgæti og hins vegar neikvæða styrkingu, til dæmis þegar stig eru dregin af eða nemandi missir ákveðin réttindi eða þægindi. Þessi aðferð hefur hvetjandi áhrif því flestir nemendur sækjast eftir verðlaunum eða umbun og vilja forðast neikvæða styrkingu (Jacobson og Xu, 2004, bls. 5–7).

McLean (2003, bls. 9) og Tileston (2004, bls. 5) segja að hegðun nemanda, sem framkvæmir til að fá umbun eða komast hjá refsingu, geti með áframhaldandi viðgjöf breyst til frambúðar því endurtekin umbun eða hrós hafi varanleg áhrif. Tileston segir að broskall eða límmiði, sem kennari notar sem umbun nemandans fyrir rétta hegðun, geti mótað hegðun hans til framtíðar og því geti einföld umbunarkerfi haft afdrifarík og jafnframt varanleg áhrif. McLean (2003, bls. 9) bendir á svipað dæmi og segir frá nemanda í tónlistarnámi sem hvattur var áfram með verðlaunum fyrir að sinna náminu. Smátt og smátt jókst færni nemandans við hljóðfærið og tónlistin veitti honum ánægju og gleði og hann spilaði án utanaðkomandi viðurkenningar því athöfnin sjálf veitti honum unað. Þannig hefur utanaðkomandi hvatning mótað hegðunina, vakið innri áhugahvötina og gert hana óháða umbun og viðurkenningu. Um þetta eru þó ekki allir á einu máli. Lockwood (2008, bls. 33) heldur því fram að umbunarkerfi, sem ætlað er að styrkja ytri áhugahvötina, leiði ekki til þess að innri hvötin eflist. Flestir nemendur hætti að vinna fyrir umbuninni því eftir ákveðinn tíma hætti hún að virka sem hvatning. Þessu eru Jacobson og Xu (2004, bls. 5–7) sammála og segja að áhrif ytri áhugahvatar séu oft tímabundin og að áhrifanna gæti aðeins á meðan umbunin er spennandi í augum nemandans. Sífellt þurfi að breyta henni og að verðlaununum hætti til að vaxa því nemandinn ætlast sífellt til að fá meira og meira. Verði umbunin svo minni en hann reiknaði með geti örvun ytri áhugahvatar snúist upp í andhverfu sína og nemandinn hættir að sinna verkefnum því væntingum og kröfum var ekki fullnægt. Strong, Silver og Robinson (1995, bls. 9) segja kennara vera orðna fasta í hefðum umbunar og refsingar í stað þess að reyna að skilja hvað það er sem nemendur vilja og hvaða þarfir drífa þá áfram.

Að virkja áhugahvöt í kennslu

Undanfarin ár hefur aukin áhersla verið lögð á að meta alla þætti náms og kennslu. Tilgangurinn er að fylgjast með því hvort leiðir að markmiðum skili árangri. Áhugahvöt er einn þeirra þátta sem talið er að skipti verulegu máli í námi barna og því hefur það aukist að skipulag náms og kennslu taki mið af áhugahvöt nemenda og að sá þáttur sé einnig metinn eins og framfarir og árangur (Harlen og Crick, 2003, bls. 173–174). Skilningur kennara á

áhugahvötinni er mikilvægur, hvað það er í eðli einstaklingsins sem fær hann til að framkvæma (McLean, 2003, bls. 7). Sumir nemendur virðast lítinn eða jafnvel engan áhuga hafa á námi en McLean (2007, bls. 7) heldur því fram að allir nemendur búi yfir áhugahvöt þótt hún reynist mismikil gagnvart námi á milli einstaklinga. Tileston (2004, bls. 2) talar einnig um að áhugi nemenda sé mismunandi og það reyni á kennarann að vekja áhuga nemandans þannig að innri áhugahvötin knýi hann áfram og leiði til framfara í námi. Áhugahvötinni hefur stundum verið líkt við veg sem liggur í tvær áttir og vísar til þess að kennari, sem reynir að vekja áhuga nemanda, þarf að finna áhugann kvikna hjá nemandanum og sjá hann endurspeglast í viðfangsefnum. Skynji kennarinn áhuga nemandans hefur það áhrif á gæði kennslunnar og löngun kennarans að gera enn betur og árangur eykst (McLean, 2009, bls. 13–14).

Í rannsókn Strong, Silver og Robinson (1995, bls. 8–9) á áhugahvöt nemenda var dregin ályktun af svörum þeirra við tveimur einföldum spurningum. Hvaða viðfangsefni líkar nemendum að vinna og hver ekki? Út frá svörum viðmælenda ályktuðu rannsakendur að nemendur hefðu unun af því að vinna þau verkefni sem vekja áhuga þeirra og forvitni, hvetja þá til skapandi vinnu og krefjast samvinnu við aðra. Viðmælendurnir í rannsókninni sýndu fram á að þeir voru drifnir áfram af forvitni og frumleika, þörfinni fyrir að skilja viðfangsefni og þörfinni fyrir að vera í tengslum við aðra. Kennarar þurfa að vera meðvitaðir um hvað vekur forvitni og áhuga nemenda og hvernig megi nýta það sem grunn að bættum námsárangri.

Hlutverk kennarans er að aðstoða nemendur við að þróa einstaklingsbundna hæfileika og hvetja þá til að efla eigin metnað og hæfileika til sjálfstæðs náms, vekja með þeim löngunina að ná settu marki og sigrast á erfiðleikum í mótlæti (Alderman, 1999, bls. 3). Upplifun á eigin getu í námi (e. self-efficacy) er mikilvægur þáttur áhugahvatarinnar (Alderman, 1999, bls. 59). Samkvæmt skilgreiningu Bandura (1995, bls. 2) á hugtakinu er um að ræða trú einstaklingsins á eigin getu og fullvissu hans um að ná árangri. Alderman (1999, bls. 154–157) bendir einnig á mikilvægi þess að styrkja þróun jákvæðrar sjálfsmyndar (e. self-esteem) nemenda en hér leggur hann áherslu á mikilvægi þess að hafa trú á eigin getu og sterka sjálfsmynd. Samspil þessara þátta við áhugahvötina segir Alderman að leiði til árangurs í námi.

Corno og Randi (1997, bls. 57) tala einnig um samspil áhugahvatar og sjálfsmýndar í námi og segja þessa þætti nauðsynlega eigi að ná árangri.

Shih og Gamon (2001, bls. 12–20) segja að skipulag námsins skipti miklu máli og hafi áhrif á mótun áhugahvatar. Þar skipti mestu að nemendur eigi kost á að ráða ferðinni sjálfir. Þá sé mikilvægt að öll fyrirmæli séu einföld og skýr og að nemendur finni að skólasamfélagið hafi trú á þeim. Harlen (2006, bls. 61), McLean (2009, bls. 174–181) og Tileston (2004, bls. 3–4) leggja einnig áherslu á þær kröfur sem gerðar eru til nemenda og telja að til þess að nemendur nái hámarksárangri þurfi kennarar og aðrir sem vinna með nemendum að gera miklar en raunhæfar kröfur til þeirra og miða viðfangsefni við mögulega færni án þess að setja fyrirfram ákveðin mörk á getu þeirra. Kennarinn þarf að sýna nemendum að hann hafi raunverulegan áhuga á viðfangsefnum þeirra og velji þau út frá hæfni þeirra. Nemendur þurfa að fá að vita hvað þeir eigi að forðast í vinnu sinni og hvað eigi að leggja áherslu á. Þeir þurfa að upplifa traust kennarans og trú hans á getu þeirra. Þá ætti að forðast að draga nemendur í dilka eða bera þá saman á einhvern hátt. Nemendur sjálfir þurfa að gera sér grein fyrir hæfni sinni og benda þarf á að færni þeirra er verðmæt og hefur jákvæð áhrif á þá sem einstaklinga. Nemendur, sem vinna að eigin markmiðum, eru jafnan knúnir áfram af innri áhugahvöt og eru líklegri til að njóta þeirrar áskorunar sem felst í nýjum viðfangsefnum, en síður þeir sem vinna eftir markmiðum annarra.

Velgengni byggist á áhugahvöt en til að nýta meggi hana til að styrkja áhugahvötina þurfa viðmið að vera skýr og umsagnir leiðbeinandi svo nemandi hafi möguleika á að bæta sig. Ávallt skal beina sjónum að árangri og því sem vel er gert (Alderman, 1999, bls. 154–157; Strong, Silver og Robinson, 1995, bls. 10).

Gambrell og félagar (1996, bls. 518–519) segja að fyrir lestrarnám þurfi að skapa þær aðstæður í umhverfinu að nemendur langi til að lesa. Áhugasamir lesarar skapa sér sjálfir námstækifæri og einsetja sér að ná ákveðnum markmiðum. Öðrum þurfi að búa þær aðstæður að þeir hafi val um lesefni og viðfangsefni sett fram með þeim hætti að þau svari forvitni og veki löngun til að lesa meira. Segja má að fullkomnun sé náð þegar lesari lítur á lestur sem mikilvægan og verðmætan hluta af persónulegum gæðum.

2.6 Samantekt

Í fræðilega kaflanum hefur verið fjallað um skilgreiningar á læsi, lestrarkennsluaðferðir og um viðhorf og áhugahvöt og áhrif hennar á nám.

Litið er svo á að allir þættir tungumálsins tvinnist saman og myndi eina heild undir yfirheitinu læsi. Skilgreiningar á læsi hafa því í auknum mæli beinst að skilningi og samfélagsþátttöku fremur en þeirri þröngu skilgreiningu að geta lesið texta óhikað.

Þróun lestrarkennslunnar hefur verið í þá átt að sameina þætti eindar- og málheildaraðferða undir merkjum samvirkra leiða. Ein þeirra leiða er Byrjendalæsi sem hefur það að markmiði að gera nemendur læsa sem allra fyrst á skólagöngunni. Jafnframt á aðferðin að tryggja að nemendum sé mætt á þeirra forsendum og að þeir hafi ánægju af náminu og aðferðin bjóði upp á samvinnu og skapandi hugsun.

Rannsóknir hafa leitt í ljós að áhugahvöt nemenda á stóran þátt í velgengni í námi. Virkja þarf innri áhugahvöt nemenda gagnvart viðfangsefnum og finna þannig færar leiðir til að styrkja þá.

2.7 Rannsóknarspurningin

Í ljósi hinnar fræðilegu greiningar á Byrjendalæsi, viðhorfum og áhuga nemenda er markmið þessarar rannsóknar að kanna hvaða viðhorf nemendur, sem læra undir merkjum Byrjendalæsis, hafi til náms í lestri og ritun og hvaða leiðir aðferðarinnar séu líklegar til að móta þau viðhorf. Leitað verður svara við rannsóknarspurningunni: **Hver eru viðhorf nemenda, sem læra undir merkjum Byrjendalæsis, til lesturs og ritunar og hvað mótar viðhorf þeirra til námsins?** Gögnum var safnað með viðtölum við nemendur og kennara um hvað vekur áhuga nemenda og hvaða námsleiðir höfðu mest til þeirra. Þá var farið í eina vettvangsheimsókn í þrjá skóla og fylgst með kennslu Byrjendalæsis. Athygli var einnig beint að námsumhverfi, svo sem uppröðun í skólastofum, aðgengi að bókum og hvort verkefni nemenda væru sýnileg. Auk þess voru fengnar upplýsingar frá foreldrum um lestrarvenjur og áhuga utan skólans. Í rannsókninni var mest áhersla lögð á viðtöl við nemendur og leitað eftir skoðunum þeirra og viðhorfum. Viðtölum við foreldra og kennara ásamt vettvangsglósam og myndum var ætlað að styðja við svör nemendanna.

3. Rannsóknaraðferðin

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir aðferðinni sem lögð var til grundvallar í rannsókninni. Sagt verður frá rannsóknarsniðinu, framkvæmd rannsóknarinnar, vali þátttakenda ásamt öflun og greiningu gagna.

3.1 Rannsóknarsniðið

Til að leita svara við rannsóknarspurningunni var gerð tilviksrannsókn (case study). Sú aðferð þykir henta vel þegar skoða á félagslegt ferli, framkvæmd eða skipulagningu þar sem nýjar aðferðir og jafnvel óvenjulegar kennsluáðferðir hafa verið innleiddar og vita þarf um áhrif þeirra (Bryman, 2004, bls. 51; Lichtman, 2006, bls. 75). Þá er aðferðin talin eiga vel við rannsóknir á viðhorfum nemenda til náms, kennslu og þeirra verkefna sem þeir inna af hendi (Hitchcock og Hughes, 1995, bls. 323). Charles (1998, bls. 255) talar einnig um að tilviksrannsóknir séu ákjósanlegur kostur ef kanna á viðhorf eða reynslu af tilteknum þáttum skólastarfsins og bendir á að hugsanlega sé aðeins verið að rannsaka áhrif þeirra á einstaka nemendur. Tilviksrannsókn virtist því falla vel að því sem leitað var að í þessari rannsókn, það er viðhorfum nemenda og áhuga á viðfangsefnum Byrjendalæsis sem er fremur ný og lítið rannsökuð leið í íslensku skólakerfi.

Í tilviksrannsóknum hefur rannsakandinn val um það hvort augu hans beinast að einum rannsóknarþætti eða fleirum (McMillan og Schumacher, 2006, bls. 26–27) en oft velur hann að sundurgreina rannsóknargögn og dýpka skilning sinn á einum þætti frekar en öðrum. Tilvikið, sem rannsakandi velur, getur til dæmis verið einstaklingur, hópur eða samfélag en einnig, eins og í þessari rannsókn, ákveðið ferli eða framkvæmd (Charles, 1998, bls. 256–257; Lichtman, 2006, bls. 73–74; McMillan og Schumacher, 2006, bls. 316; Opie, 2004, bls. 74). Það tilvik sem ákveðið er að hafa í brennidepli þarf ekki að vera áleitnið eða óvenjulegt á einhvern hátt heldur er það valið með tilliti til þess að það gefi öruggt svar við rannsóknarspurningunni (Bryman, 2004,

bls. 51). Því var megináhersla lögð á viðtöl við nemendur í rannsókninni en aðrar upplýsingar skoðaðar í ljósi þeirra.

Í rannsókninni var sjónum beint að viðhorfum nemenda til náms og kennslu undir merkjum Byrjendalæsis. Rætt var við nemendur, kennara og foreldra auk þess sem farið var í heimsókn í kennslustundir. Í viðtölum við nemendur var leitast við að fá fram upplýsingar um skoðanir þeirra á náminu, hvað þeim líkaði og hvers vegna. Þeir voru spurðir um lestur, bæði heima og í skólanum, ritun og önnur viðfangsefni í Byrjendalæsi. Þá voru nemendur inntir eftir því hvort þeir hefðu val um viðfangsefni eða vinnutilhögun. Kennarar voru spurðir um fyrirkomulag kennslunnar, aðferðina Byrjendalæsi og hvað gert væri til að vekja áhuga nemenda á efninu. Í viðtölum við foreldra var spurt um lestur nemenda og lestrarumhverfi utan skólans. Í vettvangsheimsóknum var leitað eftir stoðum Byrjendalæsis í kennslustundinni, svo sem námsaðlögun, samvinnu, sjálfstæði nemenda og námsumhverfi.

Leggja þarf áherslu á að þátttakendur í rannsóknnum séu í umhverfi sem þeir þekkja og staðarval er mikilvægt, ekki síst þegar nota á viðtöl við börn sem gögn í rannsókn. Þá þarf að velja eðlilegt umhverfi barnsins, nota óformlegar aðferðir, spurningar þurfa að vera opnar og veita þarf börnunum svigrúm til að hafa áhrif á samtalið (Dockett, 2008, bls. 36–39; Opie, 2004, bls. 74). Í þessari rannsókn voru viðtöl við nemendur tekin á skólatíma. Þeim var valinn staður nálægt kennslustofum og leitað var eftir munnlegu samþykki allra nemenda á því hvort þeir vildu veita rannsakanda viðtal. Í viðtölunum var stuðst við viðtalsramma (sjá fylgiskjöl).

3.2 Afmörkun og val á þátttakendum

Rannsóknin var gerð í 2. bekk í þremur skólum. Rætt var við einn kennara í hverjum skóla og þrjár nemendur valdir af handahófi úr umsjónarhópi hvers þeirra. Nemendur voru því alls níu. Þá var rætt við foreldra nemendanna.

Við val á þátttakendum þurfti að taka tillit til markmiðs rannsóknarinnar um að kennt væri eftir leiðum Byrjendalæsis og því var það skilyrði sett að skólar hefðu lokið innleiðingarferli Byrjendalæsis og að sá kennari sem tók þátt hefði öðlast færni í aðferðinni og að nemendur hans lærðu eftir henni. Skólarnir voru því

valdir á grundvelli markmiðsúrtaks (e. purposive sampling). Þeirri aðferð er gjarnan beitt þegar velja þarf úrtak sem hæfir markmiði rannsóknarinnar (Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson, 2003, bls. 62). Með því að velja markmiðsúrtak getur rannsakandi verið nokkuð viss um að þátttakendur uppfylli tiltekin skilyrði sem þjóna tilgangi eða spurningu rannsóknarinnar (Bryman, 2004, bls. 100). Til hagræðingar var einnig notað hentugleikaúrtak (e. convenience sampling) og eingöngu leitað til skóla á höfuðborgarsvæðinu eða í nágrenni þess. Hagráðinginn, sem af þessu hlaust, var fyrst og fremst tímasparnaður við öflun gagna vegna búsetu rannsakanda og þess að hann var í fullri vinnu á meðan gagnaöflun fór fram. Kostir hentugleikaúrtaks miða að því að það sé aðgengilegt og henti sérstökum hagsmunum rannsakandans og er vel ásættanlegt (Bryman, 2004, bls. 100; McMillan og Schumacher, 2006, bls. 125–128). Ókostirnir við val á hentugleikaúrtaki eru hins vegar þeir að sýna þarf meiri varfærni við túlkun niðurstaðna en þær eiga aðeins við þar sem rannsóknin fer fram. Má þar nefna að fari rannsókn aðeins fram í einu sveitarfélagi er ekki hægt að alhæfa að sömu niðurstöður fengjast í öðru (McMillan og Schumacher, 2006, bls. 125–128; Sigurlína Davíðsdóttir, 2003, bls. 233).

Miðstöð skólaþróunar benti á 14 skóla á höfuðborgarsvæðinu eða í nágrenni þess sem lokið höfðu innleiðingu Byrjendalæsis. Nöfn þriggja skóla voru dregin út og haft samband við stjórnendur þeirra með beiðni um þátttöku. Einn þessara skóla reyndist ekki uppfylla skilyrði rannsóknarinnar þar sem nýir kennarar kenndu í 2. árgangi sem ekki höfðu farið í gegnum það nám sem kennurum er ætlað og annar skóli baðst undan þátttöku vegna mikilla anna kennaranna. Sá þriðji féllst á að taka þátt og benti á kennara sem var tilbúinn til samstarfs. Nýir skólar voru dregnir út í stað hinna og fékkst strax jákvætt svar frá öðrum þeirra en frá hinum kom ekki svar þrátt fyrir ítrekaða beiðni. Enn á ný var dregið nafn skóla og var það gert í þriggja þátt skólastjórnendur svöruðu ekki tölvupósti þrátt fyrir ítrekanir. Að lokum fékkst jákvætt svar frá skóla sem fús var til samstarfs og rannsóknin gat hafist. Skólastjórar skólanna þriggja bentu allir á kennara sem tilbúnir voru til samstarfs og rannsakandi setti sig í samband við þá. Fundinn var tími til heimsókna og viðtala og kennararnir sáu um að senda öllum foreldrum barna í umsjónarhópum sínum tölvupóst þar sem rannsóknin var kynnt og sagt frá heimsóknum rannsakanda.

Nemendur hvers skóla voru valdir úr umsjónarhópnum með slembiúrtaki (simple random sampling). Slembiúrtak felur í sér að tilviljun ein ræður því hverjir veljast til þátttöku, hver einstaklingur innan þýðisins hefur nákvæmlega sömu möguleika og hver annar að verða valinn. Varast ber að velja þátttakendur þannig að einhverjir verði útilokaðir þegar valið fer fram. Ef réttu verklagi er ekki fylgt, jafnvel þó svo virðist sem tilviljun ráði, geta vinnubrögðin stuðlað að því að skekkja verði í vali á þátttakendum (McMillan og Schumacher, 2006, bls. 119–121). Nemendur voru valdir eftir númerum þeirra í nemendaskrá og urðu nemendur númer 5, 12 og 19 í bekkjarskrám fyrir valinu. Í einu tilviki mælti kennari með því að næsti nemandi á bekkjarlista yrði valinn þar sem hann taldi að ekki fengjust nægar upplýsingar frá þeim nemanda sem lenti í úrtakinu vegna fötlunar. Þá var haft samband við forráðamenn allra nemenda og leitað eftir skriflegu samþykki þeirra fyrir þátttöku barnsins sem fékkst í öllum tilfellum.

Skólarnir þrír, sem að lokum urðu þátttökuskólar í rannsókninni, eru hver í sínu sveitarfélagi. Skóli A er í Reykjavík. Á heimasíðu skólans kemur fram að þar sé rík áhersla lögð á einstaklingsmiðað nám og samvinnu nemenda. Þar kemur einnig fram að skólinn vinni eftir aðferðum Byrjendalæsis í 1.–3. bekk og sú vinna hafi byrjað haustið 2008. Sagt er frá grunnstoðum aðferðarinnar og framkvæmd hennar. Kennarinn, í skóla A hafði átta ára reynslu af kennslu nemenda á yngsta stigi og hafði kennt eftir leiðum Byrjendalæsis í tvö ár. Skóli B tilheyrir einu af nágrannasveitarfélögum borgarinnar. Hann hefur tekið þátt í Byrjendalæsi frá haustinu 2009. Kennarinn, sem tók þátt í rannsókninni, hefur stýrt verkefninu innan skólans frá upphafi. Á heimasíðu skólans kemur fram að unnið er eftir Byrjendalæsi í 1. og 2. bekk. Sagt er frá aðferðinni á heimasíðunni, auk þess sem þar má finna myndir af verkefnum nemenda sem unnin hafa verið eftir aðferðum Byrjendalæsis. Skóli C er einnig í einu af nágrannasveitarfélögum höfuðborgarinnar. Á heimasíðu skólans er hvergi að finna upplýsingar um að kennt sé eftir aðferðum Byrjendalæsis og þess er ekki getið í námskrá 2. bekkjar að leiðir þess séu notaðar. Kennarinn, í skóla C hafði 10 ára kennslureynslu og hafði tekið þátt í þróun Byrjendalæsis innan skólans frá upphafi þess eða í þrjú ár.

3.3 Gagnaöflun og greining gagna

Rannsóknin hófst á vettvangsheimsóknum sem voru fyrst og fremst hugsaðar sem leið til að kynnast nemendum og skoða námsumhverfi þeirra áður en viðtöl fóru fram en einnig til að styrkja margprófun í rannsókninni. Í vettvangsheimsóknum sat rannsakandi tvær til þrjár kennslustundir hjá hverjum kennara og var óskað eftir því sérstaklega að fram færi kennsla þar sem leiðum Byrjendalæsis væri beitt. Teknar voru myndir af verkum nemenda og skráð niður það sem fyrir augu og eyru bar, svo sem virkni nemenda, einstaklingsmiðun, samvinna, námsaðlögun og námsumhverfi. Í tveimur skólum var fyrsta heimsókn aðeins vettvangsheimsókn og viðtöl við nemendur og kennara tekin í annarri heimsókn. Í þriðja skólanum var aðeins um eina heimsókn að ræða og viðtölin tekin strax eftir að rannsakandi hafði setið í kennslustundum og fylgst með.

Viðtöl eru ein af mikilvægustu leiðum rannsókna við gagnaöflun og eiga vel við þegar afla á gagna af reynslu fólks, þekkingu, skynjun, væntingum og viðhorfum. Þau eru ýmist notuð ein og sér eða samhliða annarri gagnaöflun (Helga Jónsdóttir, 2003, bls. 67). Ekki er hægt að ganga að því vísu að sjónarmið barna séu þau sömu og fullorðinna enda reynsla þeirra frábrugðin og því geta komið fram önnur sjónarmið þegar talað er við börn en ef eingöngu er hlustað á raddir fullorðinna (Dockett, 2008, bls. 33–34). Rannsóknarspurningin gerði ráð fyrir að leitað væri eftir viðhorfum nemenda og því voru þeir spurðir um skoðanir á kennsluaðferðum og hvaða þættir vektu áhuga þeirra. Þá lék rannsakanda forvitni á að vita hvað nemendur hefðu um nám sitt að segja og hver upplifun þeirra væri. Það er mikilvægt að gefa því gaum sem börn hafa fram að færa því með því að hlusta á þau opnast leið að áhugasviði þeirra. Í kjölfar breyttra viðhorfa til barna á undanförunum árum hefur aukist áhugi á því hvernig börn líta á eigin reynslu. Börn taka í vaxandi mæli þátt í að móta félagslegar aðstæður sínar og menningu (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2008, bls. 54; Dockett, 2008, bls. 35; Owen, Hayett og Roulstone, 2004, bls. 55). Í grunnskólalögum, sem sett voru á Alþingi 2008, segir að nemendur eigi rétt á því að koma sjónarmiðum sínum á framfæri og að taka beri tillit til skoðana þeirra varðandi námsumhverfi, námstilhögun, fyrirkomulag skólastarfs og aðrar ákvarðanir sem snerta þá.

Viðtöl við nemendur voru þungamiðja rannsóknarinnar (sjá fylgiskjal 1). Rætt var við einn nemanda í einu og þeir fóru afsíðis með rannsakanda og tóku með sér lestrarbókina sem þeir voru að lesa. Í upphafi viðtals voru allir nemendur spurðir hvort þeim þætti gaman í skólanum og hvað væri skemmtilegast. Síðan sýndu nemendur rannsakanda lestrarbókina ásamt kvittanahefti og þeir voru spurðir hvernig þeim líkaði hún, af hverju hún varð fyrir valinu og hvenær þeir læsu í henni. Þá voru nemendur spurðir um verkefni í Byrjendalæsi, vinnufyrirkomulag í skólastofunni, um ritun, bókasöfn og heimavinnu. Viðtölin gengu vel og allir nemendur voru tilbúnir að segja frá og svara spurningum rannsakanda.

Viðtöl við kennara styrkja margprófun í rannsókninni en gefa auk þess glögga mynd af kennsluháttum og segja til um hvort grunnstoðum Byrjendalæsis sé fylgt (sjá fylgiskjal 2). Kennarar voru beðnir að lýsa einni kennsluáætlun í Byrjendalæsi þar sem þeir sögðu frá fyrirkomulaginu en voru auk þess spurðir um reynslu sína af aðferðinni í samanburði við þær sem þeir notuðu áður. Þá voru kennarar inntir eftir viðbrögðum frá foreldrum og fyrirkomulagi heimanáms, auk þess sem spurt var hvort og þá hvernig unnið væri með áhugahvöt nemenda.

Síðasti liður í gagnaöflun rannsóknarinnar var að taka símaviðtöl við foreldra. Tilgangur þeirra var að fá mynd af bakgrunni nemenda og að afla upplýsinga um afmarkaða þætti til að bera saman við gögn sem aflað var í skólanum. Viðtölin voru þannig liður í margprófun í rannsókninni, til að styrkja réttmæti niðurstaðna. Foreldrar voru spurðir um lestrarvenjur á heimilinu, hvort lesið væri fyrir börnin og um áhuga þeirra á lestri utan skólans (sjá fylgiskjal 3). Þar sem viðtölin snérist um afmarkaða þætti voru gögn úr þeim minni að vöxtum en úr öðrum viðtölum rannsóknarinnar. Ákveðið var að greina öll gögn áður en haft var samband við foreldra svo hægt væri að spyrja sérstaklega um það sem fram kom í viðtölunum og þurfti ef til vill nánari skýringa við.

Viðtöl voru byggð á viðtalsrömmum og allir nemendur svöruðu sömu spurningunum en eins og gefur að skilja þegar börn eiga í hlut voru þau misræðin og sum höfðu áhuga á að segja frá fleiru en spurt var um. Það er þekkt að börn vilja fara út fyrir efnið í samtölum en þá er það hlutverk rannsakandans að beina þeim inn á rétta braut aftur til að réttar upplýsingar náist fram (Dockett, 2008, bls. 36–39). Sama má segja um viðtöl við kennara og foreldra en stuðst

var við viðtalsramma í viðtölum við þá. Við bættust svo spurningar til kennara um það sem rannsakandi sá eða sá ekki í vettvangsheimsóknum, auk þess að vera spurðir nánar um það sem fram hafði komið hjá nemendum. Viðtalsrammar eru gjarnan notaðir þegar gagna er aflað með viðtölum. Ef fyrirfram ákveðnum ramma er fylgt í viðtalinu má ganga út frá því að viðmælendur fái sömu grunnspurningar sem er mikilvægt fyrir niðurstöður rannsóknarinnar þó aðrar spurningar viðtalsins geti verið mismunandi (Opie, 2004, bls. 95–96). Leitast er við að skilja reynsluheim þátttakenda þannig að innihald samræðna er ákveðið og lagðar eru fyrir ákveðnar spurningar en samtölin geta þróast á mismunandi veg út frá svörum viðmælenda (Helga Jónsdóttir, 2003, bls. 73).

Greining gagnanna fór þannig fram að vettvangsglósur og viðtöl voru flokkuð eftir athugunarþáttum auk þess sem stuðst var við ljósmyndir sem teknar voru í skólastofunum eða á göngum fyrir framan þær.

Vettvangsglósur voru flokkaðar þannig að samræmi væri á milli gagna úr heimsóknunum þremur. Útbúin var tafla fyrir hverja heimsókn þar sem skráðar voru upplýsingar um þau atriði sem helst var leitað eftir. Þar má nefna, námsumhverfi, til dæmis uppröðun í skólastofunni og sýnileg verk nemenda. Einnig voru skráð viðfangsefni nemenda í kennslustundinni, innlögn kennara, námsaðlögun, samvinna, virkni nemenda og athugasemdir og vangaveltur rannsakanda sem kviknuðu í hverri heimsókn. Í einu tilviki var aftur haft samband við kennara til að fá staðfestingu á réttmæti rannsóknargagna.

Viðtöl við nemendur og kennara voru hljóðrituð og síðan afrituð. Þá var hvert viðtal flokkað og sett upp í töflu á sama hátt og gert var við upplýsingar úr vettvangsheimsóknum. Í viðtölum við nemendur var leitast við að fá upplýsingar um hvað þeim þætti skemmtilegt, val viðfangsefna, lestur, ritun og samvinnu. Viðtölin við kennarana voru flokkuð á sama hátt en þeir voru spurðir um upplifun af kennslu Byrjendalæsis, námsaðlögun, val, áhugahvöt og viðbrögð foreldra.

Að loknu símtali við hvert foreldri voru svör þess skráð. Viðtöl við foreldra voru ekki flokkuð á sama hátt og önnur viðtöl því þau voru öll mjög stutt og svörin einföld og í flestum tilfellum hnitmiðuð. Eins og áður segir voru þessi viðtöl fyrst og fremst hugsuð til að bera saman við og eftir atvikum staðfesta upplýsingar. Viðtölin voru því skoðuð í heild til að bera saman við þessa þætti.

3.4 Leyfi

Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar þar sem sagt var frá framkvæmd hennar. Ekki verður hægt að rekja svör þátttakenda því raunveruleg nöfn nemenda og kennara eru ekki notuð við úrvinnslu og nöfn skólanna, sem taka þátt í rannsókninni, eru ekki tilgreind.

Fengið var leyfi skólastjóra til að framkvæma rannsóknina í hverjum skóla og skriflegt leyfi fengið hjá foreldrum þeirra nemenda, sem í úrtakinu lentu, til að taka viðtöl við þá. Öðrum foreldrum var sent bréf til upplýsingar um að rannsóknin færi fram í bekknum (sjá fylgiskjöl 4 og 5).

3.5 Réttmæti

Réttmæti (e. validity) rannsóknar er mikilvægt en það segir til um að hve miklu leyti svör fást við þeim spurningum sem bornar eru upp og hvort niðurstöður rannsóknarinnar standast samanburð við raunveruleikann. Ítarleg og fjölbreytt gögn eru undirstaða réttmætrar rannsóknar (Helga Jónsdóttir, 2003, bls. 80).

Til að auka réttmæti rannsóknarinnar var margprófun (e. triangulation) beitt við gagnaöflun. Margprófun er leið sem notuð er í eigindlegum rannsóknnum til að auka réttmæti rannsóknarniðurstaðna. Hún felur í sér að notaðar eru fleiri en ein aðferð eða fleiri en ein uppspretta við gagnaöflun rannsóknarinnar sem styrkja niðurstöður hennar (Bryman, 2004, bls. 275; Sigurlína Davíðsdóttir, 2003, bls. 232).

Í margprófuninni fólst að sjónarhorn þriggja aðila vegna hvers barns voru skoðuð. Auk viðtala við nemendur voru tekin viðtöl við kennara þeirra og foreldra og farið í vettvangsheimsóknir í viðkomandi bekki í þremur skólum. Þar skráði rannsakandi það sem fyrir augu bar og tók myndir af verkum nemenda. Þau gögn voru borin saman við svör viðmælenda og skoðað hvort og hvernig þau styðja svörin. Þá var aftur haft samband við kennara á meðan á greiningu gagna stóð til að tryggja réttmæti einstakra upplýsinga enn frekar. Til að auka réttmæti niðurstaðna úr viðtölum voru viðtalsrammar notaðir og þar með tryggt að allir nemendur fengu sömu spurningarnar og sama gildi um kennara og foreldra. Í vettvangsheimsóknnum var leitað eftir sömu þáttum í öllum kennslustundum og skólastofum.

4. Niðurstöður

Í þessum kafla verður sagt frá niðurstöðum rannsóknarinnar. Nám og kennsla í 2. bekk undir merkjum Byrjendalæsis var skoðuð sem tilvik út frá ýmsum hliðum í þremur skólum. Tvær aðferðir voru notaðar til að skoða viðfangsefnið. Farið var í vettvangsheimsóknir og fylgst með kennslu Byrjendalæsis og tekin viðtöl við nemendur, kennara og foreldra.

Niðurstöður eru flokkaðar og kynntar eftir þeim aðferðum sem notaðar voru til að afla gagna, það er vettvangsheimsóknum, viðtölum við nemendur og viðtölum við kennara og þeim gerð skil í hverjum skóla. Þá er stuttur kafli um viðtöl við foreldra en vegna þess hve umfang þeirra var lítið eru þau ekki flokkuð eftir skólum.

Skólarnir eru aðgreindir með bókstöfunum A, B og C.

4.1 Vettvangsheimsóknir

Í öllum skólunum, sem tóku þátt í rannsókninni, hafði einn kennari umsjón með hverri bekkjardeild og naut aðstoðar stuðningsfulltrúa nokkra tíma á viku. Kennt var í hefðbundnum kennslustofum. Í skóla C var hægt að opna á milli skólastofa með rennihurð en bekkjardeild í sama árgangi var hinum megin við þilið.

Kennarinn sagði að það væri sjaldan opnað á milli þótt stefna skólans væri að hafa sem mest opið og sagði ástæðuna vera þá að kennurunum líkaði það ekki nógu vel, fannst þá of mikill óróleiki í hópnum.

Í Byrjendalæsi er unnið út frá texta sem er efniviður námsins og valinn með tilliti til markmiða kennslunnar. Í öllum skólunum var unnið út frá þess háttar textum. Í öllum skólunum var einnig unnið með lykilorð sem valið hafði verið úr textanum og nýttist sem stökkpallur fyrir tæknilega vinnu. Eitt af markmiðum vikunnar í öllum bekkjum var að læra og þjálfra samsett orð og voru lykilorðin valin út frá því markmiði. Í kennslustofunum voru „krókar“, teppalagt horn og púðar til að sitja á. Tveir kennararnir notuðu krókinn til að leggja inn og segja frá verkefnum tímans.

Skóli A

Í skóla A var borðum raðað þannig að þrír, fjórir eða sex nemendur sátu saman. Texti vikunnar var fræðitexti bókarinnar *Komdu og skoðaðu land og þjóð*. Áður hafði bókin *Ástarsaga úr fjöllumum* eftir Guðrúnu Helgadóttur verið lesin og var hún einnig notuð sem grunnbók í verkefninu sem verið var að vinna að. Allir nemendur sátu í krók. Unnið var eftir fyrsta þrepi í Byrjendalæsi en síðar í kennslustundinni var byrjað á verkefni sem fellur undir þriðja þrepið. Kennarinn kynnti bókina og ræddi um mun á fræðibókum og sögubókum, bæði innihaldi og uppsetningu. Þá var rætt um þjóðsögur og nemendur spurðir hvort þeir þekktu þjóðsögu, sem nokkrir gerðu. Þá var rifjað upp lykilorð vikunnar, *tröllkarl*, og tvær orðmyndir sem leggja áttí áherslu á meðan á verkefninu stóð. Orðmyndirnar voru *sem* og *en*. Kennarinn las stuttan kafla úr bókinni en síðan fóru nemendur í sætin sín. Allir fengu eintak af bókinni og skiptust á að lesa upphátt en kennarinn stöðvaði lesturinn öðru hvoru og spurði um ákveðin orð sem ætlast var til að nemendur skildu. Umræður sköpuðust um merkingu orðanna. Að lestri loknum var verkefnið kynnt. Nemendur áttu að byrja að búa til bók um land og þjóð. Kennarinn sýndi eintak af bók sem var nokkurs konar sýnishorn af því sem nemendur áttu að gera. Engin sérstök sýnikennsla fór fram, aðeins munnleg kynning kennara á verkefninu. Allir fengu blöð í bókina, spurningar úr fræðitextanum og verkefnablöð, sem tengdust grunntextanum, ásamt kartoni til að búa til forsíðu. Allir áttu að skrifa „Land og þjóð“ framan á bókina og merkja sér hana. Flestir fóru eftir sýnishorni kennarans og gerðu sams konar stafi með eins litum. Síðan átti að vinna fyrsta verkefnablaðið þar sem merkja átti inn á kort ýmis landfræðileg heiti svo sem gljúfur, jökul og fleira. Allir unnu sama verkefnið og lítil samvinna var á milli nemenda því allir gerðu eigin bók. Námsaðlögun var ekki sjáanleg því allir unnu sama verkefnið á sama hátt þó vinnuhraðinn væri ef til vill misjafn. Tveir nemendur bekkjarins tóku ekki þátt í þessari vinnu því þeir voru sóttir í upphafi tímans af sérkennara og komu ekki aftur fyrr en í lok hans. Kennari gaf þá skýringu að þeir væru slakir í lestri og nú stæði yfir átak í að auka færni þeirra og því færu þeir til sérkennara daglega í nokkrar vikur.

Ljósrit af bókum vikunnar voru uppi á vegg ásamt lykilorði bókarinnar. Bækur, sem nemendur höfðu gert, voru hengdar upp þannig að auðvelt var að skoða

þær. Þegar bókunum var flett mátti sjá að þær voru mjög líkar, sams konar myndir og sami texti í þeim öllum. Lítið var uppi af öðrum verkefnum en kennarinn sagðist vera nýbúinn að taka mikið niður af veggjum svo hægt væri að setja upp ný verkefni.

Skóli B

Aðeins í þessum skóla var rannsakandinn kynntur fyrir nemendum og ljóst var að þeir áttu von á gestinum. Einn þeirra spurði hvort rannsakandi gæti ekki hjálpað til og látið nemendur lesa.

Tveir og tveir nemendur sátu saman en borðunum var raðað þannig að þau mynduðu U og inni í U-inu voru einnig tveggja manna borð. Einn nemandi sat sér vegna einbeitingarerfiðleika. Kennarinn raðaði upp sjónrænni stundatöflu fyrir daginn og sagði frá skipulagi dagsins. Byrjað var á yndislestri í um það bil 10 mínútur og að honum loknum útskýrði kennarinn hvaða verkefni lægju fyrir í Byrjendalæsis tímanum sem var að hefjast. Verið var að vinna með söguna af Palla sem var einn í heiminum og textarnir í verkefnunum úr þeirri bók. Unnið var samkvæmt þrepi tvö í Byrjendalæsi. Allir byrjuðu á paralestri. Tveir mismunandi textar voru í boði, þyngri og léttari, og kennari útdeildi textunum til nemenda. Þegar lestri var lokið áttu nemendur að vinna á sama hátt með ritun, annar las setningu og hinn skrifaði. Miklar umræður um réttritun sköpuðust í tímanum og nemendur veltu henni fyrir sér. Kennarinn hafði lagt mikla áherslu á vandvirkni í réttrituninni og þau fyrirmæli virtust skila sér vel til nemenda. Þriðja verkefnið var spil sem var framhald af innlögn á samsettum orðum daginn áður. Kennarinn rifjaði upp fyrirmælin. Sömu þörin unnu áfram saman og spilið gekk út á að annar las orðhluta en hinn átti að finna samsett orð úr hlutunum og skrifa niður. Þegar ákveðnum orðafjölda var náð máttu nemendur færa sig í krókinn og lesa, sem flestir völdu. Sum þörin gátu það ekki því þeim tókst ekki að ljúka því sem lagt var fyrir innan tímans. Í þessum tíma valdi kennarinn nemendur saman í þör og útdeildi verkefnum, nemendur höfðu ekkert val. Einstaklingsmiðun fólst helst í því að hvert þar réði þeim hraða sem unnið var á og skiptu á milli verkefna á mismunandi tíma. Þá voru textar í paralestri misþungir en kennarinn valdi hvorn nemendur fengu. Þegar skrifa átti upp samsett orð máttu þeir sem vildu hafa orðið rétt skrifað fyrir framan sig. Þá gátu nemendur reitt sig á stuðning félagsans

Því hann fylgdist með að rétt væri skrifað. Nemendur voru vel virkir í þessari kennslustund og mikil vinnugleði ríkjandi. Ljósrit af kápu bókarinnar var uppi á vegg og þar mátti einnig sjá ljósrit af fyrri bókum. Nokkur verkefni nemenda voru á veggjum bæði í skólastofunni og frammi á gangi. Á verkefnum voru margs konar textar og greinilegt að þá höfðu nemendur skrifað frá eigin brjósti.

Skóli C

Í þriðju skólastofunni, skóla C, var nokkrum borðum raðað í U en nemendur sátu einnig í þriggja og fjögurra manna hópum. Kennslustundin hófst á yndislestri í nokkrar mínútur en síðan settust allir í krók. Ekki var um eina bók vikunnar að ræða því ýmsar sögur af Einari Áskeli voru lagðar til grundvallar. Nestistímar voru svo nýttir til að lesa sem flestar. Kennarinn fór yfir verkefni tímans sem tilheyrðu öðru þrepi Byrjendalæsis. Rifjað var upp hverjir höfðu unnið saman daginn áður og þeir áttu að vinna saman aftur. Nemendur bjuggu til bingó með orðum eða setningum úr sögunum. Allir fengu bók um Einar Áskel og kennarinn fór vel yfir til hvers var ætlast. Hver og einn bjó til spil þannig að samvinna var í raun lítil þó að lagt hafi verið upp með það að þörin ynnu saman. Allir virtust áhugasamir ef frá er talinn einn nemandi sem sýndi vinnunni engan áhuga og vildi ekki vera með, hann fékk annað verkefni. Nemandi í hópnum, sem á við mikla fötlun að stríða, tók heldur ekki þátt í þessu verkefni og vann með stuðningsfulltrúa að öðru. Kennari gaf þá skýringu að nemandinn þyrfti allt efni aðlagað og tæki aldrei þátt í því sem bekkurinn væri að gera þótt hann væri stundum inni í stofunni, hann færir oftast í sérdeild skólans en fengi að byrja daginn með hinum. Þegar nemendur höfðu lokið við að búa til spilið var spilað. Námsaðlögun var vart sýnileg en allir unnu að eins verkefnum, hver á sínum hraða. Nemendur höfðu möguleika á að leita eftir stuðningi félaga en fæstir virtust nýta sér hann. Allir nemendur voru virkir og virtust nokkuð áhugasamir fyrir utan þann eina sem vildi ekki vera með. Bók vikunnar um Einar Áskel var ekki sjáanleg í stofunni og mjög fá af verkum nemenda voru sýnileg á veggjum.

Gerðar höfðu verið breytingar á húsnæði skólans svo samvinna innan árgangs væri meiri og stefna hans er að kenna í opnum rýmum. Þó hægt væri að opna á milli tveggja skólastofa með rennihurð sagði kennarinn að það væri sjaldan gert því þá væri óróleikinn of mikill.

Samantekt

Í skólum A og B voru verk nemenda sýnileg og einnig þær bækur sem lesnar höfðu verið í Byrjendalæsinu. Fá verkefni voru á veggjum í skóla C og bækur, sem notaðar höfðu verið í Byrjendalæsinu, ekki sýnilegar.

Í öllum kennslustofum, sem voru heimsóttar, var andrúmsloft þægilegt og bekkjarstjórnun góð. Alls staðar var uppröðun borða þannig að auðvelt var fyrir nemendur að vinna saman ýmist í pörum eða fjölmennari hópum.

Í skóla B voru textar, sem átti að lesa, misþungir en í skólum A og C voru allir nemendur með eins verkefni. Í þeim skólum voru einnig nemendur sem ekki tóku þátt í verkefnum Byrjendalæsisins og þeir annaðhvort teknir út úr tíma eða unnu að öðru inni í skólastofunni. Námsaðlögun, eins og gert er ráð fyrir í leiðum Byrjendalæsis, var því ekki til staðar að öllu leyti.

Sjáanleg samvinna nemenda var ekki mikil og aðeins í skóla B má segja að hún hafi verið markviss en þar unnu nemendur í pörum. Í skóla A vann hver og einn að sinni bók og þó nemendur hafi mátt tala saman og bera saman bækur var ekki eiginleg samvinna í kennslustundunum. Sama má segja um skipulag kennslunnar í skóla C. Hver gerði sitt spil og samvinna var því í raun ekki mikil þótt lagt hafi verið upp með paravinnu. Nemendur höfðu ekkert val um vinnufélaga í skólum B og C.

Í öllum skólunum lásu nemendur fyrir kennara eða stuðningsfulltrúa í tímanum þegar rannsakandi var á vettvangi. Í skólum B og C byrjaði kennslustundin á yndislestrarstund þar sem nemendur lásu stutta stund í hljóði. Nemendur völdu sjálfir bækur sem voru lesnar eða skoðaðar í þeim stundum.

Lítill ritun var sjáanleg í kennslustundunum en öðrum verkefnum sinnt, svo sem paralestri, gerð spila, bókagerð og spurningum úr fræðitexta svarað.

Ekki var annað að sjá en að nemendur væru áhugasamir um vinnu sína þó þeir hefðu lítið um hana að segja. Hvorki verkefnaval, vinnutilhögun né val vinnufélaga var í þeirra höndum. Í skóla B var nemendum þó lofað að þeir sem lykju við verkefnin mættu fara í krókinn að lesa.

4.2 Viðtöl við nemendur

Rannsakandi heilsaði þeim nemendum sem lent höfðu í úrtakinu og bað þá að koma í viðtal. Allir tóku með sér heimalestrarbókina sína í viðtalið fyrir utan einn sem hafði gleymt bókinni heima. Öllum lestrarbókunum fylgdu kvittanahefti þar sem foreldrar kvitta fyrir heimalestur. Sumir spurðu hvort þeir ættu að lesa en þeim sagt að svo væri ekki, það ætti aðeins að spjalla örlítið um bókina.

Skóli A

Í skóla A var rætt við tvær stúlkur og einn dreng. Öll svöruðu þau því til að þeim þætti gaman í skólanum. Aðspurð hvað væri skemmtilegast svöruðu stúlkurnar því að íþróttir væru skemmtilegastar en drengnum fannst skemmtilegast þegar var frjáls tími og boðið var upp á að fara í Legó eða kaplakubba.

Aðspurðir sögðust nemendur hafa fengið að velja lestrarbækurnar og veldu þær alltaf sjálfir. Einn nemandinn var mjög stoltur að sýna bókina sem hann valdi og sagðist aldrei hafa lesið svona þykka bók áður, en hann hafði valið hana því hann hefði bara lesið „*eitthvað svona mjóa bók*“. Nemandanum fannst nokkuð erfitt að lesa þykka bók en var mjög ánægður með bókina og sagði að það væri gaman að lesa hana. Allir nemendur sögðust lesa upphátt heima fyrir foreldrana sem að lestri loknum ættu að velja nokkur orð úr textanum sem þeir skrifuðu upp í kvittanaheftið. Leiðréttu þyrfti orð sem ekki væru rétt skrifuð og skrifa upp aftur. Tveir nemendur sögðust lesa sjálfir heima og að lesið væri fyrir þá. Einn nemandi sagðist lesa mikið sjálfur en það væri aldrei lesið fyrir hann.

Í skólanum er hefð fyrir bókagerð og framsetning margra verkefna í Byrjendalæsinu þannig að þeim er safnað saman í bók og greinilegt að nemendur eru ánægðir með það vinnufyrirkomulag. Nemendurnir þrír, sem rætt var við í þessum skóla, nefndu að þeim þætti gaman að gera bók þegar þeir voru spurðir hvaða verkefni í Byrjendalæsinu þeim líkaði vel. Þeir sögðust hafa búið til nokkrar bækur en fram kom að þeir ráða litlu um innihald þeirra og útlit og voru sammála um að það ætti að teikna ákveðnar myndir, lita og skrifa það sem kennarinn segir þeim að skrifa.

R: Finnst þér gaman að gera bók?

N: Já, það er gaman.

R: Hvernig gerir þú bók?

N: Byrjum sko bara á því að gera svona inn í á blað og við þurfum að teikna ákveðið. Ég er sko búin að gera eina bók og ég þurfti að byrja á mynd og maður þurfti að teikna, lita og skrifa í hana.

R: Máttu ráða hvað þú teiknar og skrifar í bókina?

N: Nei.

R: Hver ræður því?

N: ... (nafn kennarans).

Ekki virtist lögð áhersla á að nemendur læsu bækurnar sínar upp fyrir félagi og ekki mikið lagt upp úr því að þær væru kynntar fyrir öðrum. Enginn viðmælendanna kannaðist við að hafa lesið ritunarverkefni sitt fyrir aðra.

R: En bókin þín, hefur einhver lesið hana?

N: Nei, held ekki.

R: Hvar er bókin þín?

N: Hún er í stofunni minni.

R: Og hefur enginn verið að kíkja í hana?

N: Nei, ég held ekki.

R: Mundir þú ekki vilja það, má ekki lesa hana?

N: Jú, jú.

R: Mætti ég lesa hana?

N: Já, já.

R: En hefur þú lesið hana upphátt fyrir aðra?

N: Nei.

Þegar nemendur voru spurðir hvort þeir hefðu ekki skrifað sögu frá eigin brjósti könnuðust þeir ekki við það ef undan en skilin saga sem gerð var í heimavinnu og allir nemendur sögðu frá. Þá voru fyrirmælin þau að halda áfram með sögu sem hafði verið lesin í skólanum og átti að gera framhald frá því þar sem sagan endaði. Þau höfðu ekki lesið textann upp hvert fyrir annað og vissu ekki hvernig sögur hinna höfðu endað.

R: Ertu ekki búin að gera sögu í 2. bekk?

N: Nei, eða jú, eina sögu.

R: Um hvað var hún?

N: Strákur sem var Búi og hann var bangsi og hann var í fótbolta og hann sigraði og við áttum að búa til myndasögu þegar hann var búinn hérna að vinna þá máttum við gera hann í veislu og með bikara og fara í sund og alls

konar. Þegar sagan var búin áttum við að gera eina sögu sem gerðist þegar hin sagan var búin.

R: Já, framhald. Hefur einhver lesið söguna þína?

N: Nei.

R: En hefur þú ekki lesið hana fyrir einhvern?

N: Nei, engan.

Upplifun eins nemandans var þó þannig að hann hefði ekki ráðið öllu um framhald myndasögunnar því hann sagðist aldrei hafa skrifað sögu sem hann mátti ráða alveg sjálfur og bætti svo við að þau færu oftast bara með skrift og ættu að skrifa orð í heimanámi.

Nemendur voru spurðir hvernig þeim þætti að vinna verkefni sem tengdust Byrjendalæsinu. Allir voru ánægðir með þau verkefni og töluðu um að það væri gaman að gera bók og búa til spil og spila. Þá fannst þeim gaman þegar settar voru upp stöðvar þar sem þeir höfðu val um verkefni.

Viðhorf nemenda til samvinnu voru jákvæð í þessum skóla. Nemendur sögðu að þegar væru stöðvar mættu þeir velja sér stöðvar og velja með hverjum þeir ynnu. Allir virtust ánægðir með það fyrirkomulag og töluðu um að það væri gaman að vinna með öðrum. Ávinningurinn, sem nemendur sáu af samvinnu, var að þá gátu þeir hjálpast að og svo fannst þeim það líka skemmtilegra. „*Það er skemmtilegt að vinna með öðrum en bara svona ágætt að vinna ein.*“

Fleiri svör um samvinnu voru á þessum nótum: „*Ef við megum vinna saman, það er bara gaman*“ og „*bara rosa gaman að vinna saman*“.

Skóli B

Í skóla B var talað við tvo drengi og eina stúlku. Öllum bar saman um að það væri gaman í skólanum og einn nemandi sagði að það væri mjög gaman í skólanum og lagði áherslu á orð sín. Nemendur skólans nefndu margt sem þeim fannst skemmtilegt, eins og til dæmis: sund, íþróttir, tölvur, frímínútur og einn sagði að það væri bara gaman að læra.

Spurðir um val á lestrarbókinni sögðu tveir nemendur að kennarinn hefði valið bókina en einn nemandi sagðist hafa valið bókina með kennaranum. Svo virtist sem þeir sem ekki völdu sér bók gerðu ekki ráð fyrir þeim möguleika að fá að velja sér lestrarbók og voru nokkuð sáttir við val kennarans og fannst eðlilegt að hann sæi um það.

R: Af hverju ertu að lesa þessa bók? Valdir þú hana?

N: Ég bara fékk hana.

R: Valdir þú hana ekki sjálfur?

N: Nei, alltaf þegar maður er búinn með bók þá fær maður bók.

R: Og hver velur bókina?

N: ... (segir nafnið á kennaranum).

Annar nemandi virtist una sáttur við sitt þótt ef til vill mætti greina einhverja óánægju í röddinni.

R: En bæurnar sem ... (kennarinn) velur, ertu ánægður með þær?

N: Mmmmmmm.

R: Langar þig að fá öðruvísi bók?

N: Ég fæ öðruvísi bók þegar ég er búinn með þessa.

Allir nemendur sögðust vera duglegir að lesa heima og kvittunarheftin, sem fylgdu með lestrarbókunum, voru til vitnis um það. Þeir sögðu að foreldrarnir hlustuðu á heimalesturinn. Þeir sögðu einnig að lesið væri fyrir þá heima, helst áður en þeir færu að sofa. Allir sögðust líka lesa sjálfir heima, ýmist í hljóði eða ekki alveg í hljóði. „Fyrst les ég upphátt fyrir mömmu og svo bara lægra fyrir mig.“

Spurðir um ritun í skólanum vildu nemendurnir ekki gera mikið úr skrifum sínum en töluðu um að hafa skrifað sögur heima. Enginn nemandi sagðist hafa lesið ritverk sitt fyrir aðra.

R: Hefur þú skrifað sögur?

N: Já.

R: Í skólanum eða heima?

N: Heima.

R: Hvernig sögur gerðir þú?

N: Ég gerði spennandi sögu í heimalærdómi.

R: Hefur einhver lesið söguna?

N: Já, mamma.

R: Hvernig fannst henni?

N: ... (þögn).

R: Hefur einhver annar lesið hana?

N: Nei, enginn annar.

Nemandi í sama skóla sagðist hafa skrifað skrýtna sögu heima en ekki lesið hana fyrir neinn.

R: En hefur þú skrifað sögu?

N: Já, langa.

R: Í skólanum eða heima?

N: Heima.

R: En í skólanum?

N: Man það ekki.

R: Hvar er sagan þín?

N: Í einhverrari bók upp í hillu.

R: Ertu búin að lesa hana fyrir einhvern?

N: Ég er búin að lesa hana fyrir ... (hættir að tala).

R: Hvernig saga var þetta?

N: Ekki bara venjuleg, þetta var skrýtin saga.

R: Hefur enginn lesið hana?

N: Nei, eða jú, pabbi og mamma.

R: Má kannski enginn annar lesa hana?

N : Jú, jú.

Nemendur voru spurðir hvernig þeim líkaði að vinna verkefnið sem tengdust Byrjendalæsinu og voru öll svör þeirra jákvæð. Öllum nemendum fannst gaman að vinna að þeim verkefnum og tilgreindu flestir að þeim þætti skemmtilegast að spila. Sama má segja um samvinnuna, allir hrósa henni og sjá sér hag í því að geta hjálpast að. Einn nemandi hafði á orði: „það gengur svo vel að vinna saman því þá hjálpumst við að, við megum það stundum“. Fram kom hjá nemendum að oftast vinna tveir saman nema þegar væri verið að spila, þá væru fleiri saman í hóp.

Skóli C

Í skóla C var rætt við tvo drengi og eina stúlku. Allir nemendur voru ánægðir í skólanum og tilgreindu íþróttir, stærðfræði og val sem skemmtilegustu tímana. Tveir nemendur mættu með lestrarbókina í viðtalið en einn hafði gleymt henni heima þann daginn. Hann mundi ekki nafn bókarinnar en gat sagt um hvað hún var. Enginn nemandi í skóla C hafði valið sér bók, kennarinn hafði gert það.

Aðspurðir í upphafi viðtalsins sögðust allir nemendur sáttir við val kennarans en þegar leið á viðtölin kom fram hjá þeim öllum að ef til vill höfðu þeir meiri skoðun á vali bóka en virtist í fyrstu. Hjá tveimur nemendum kom fram að þeim fyndust bækurnar, sem valdar voru fyrir þá, of léttar og að heima læsu þeir alltaf bækur með litlum stöfum því það væru betri sögur.

R: Hvað lestu áður en þú ferð að sofa?

N: Svona bók með litlum stöfum.

R: Ó ... en ertu ekki að lesa bók með litlum stöfum í skólanum?

N: Neeeee, bara sem er með venjulegum stöfum.

R: Hvernig gengur það?

N: Já, það er skítlétt.

R: Viltu frekar lesa bók með litlum stöfum?

N: Já!

R: Af hverju?

N: Það er svona betri sögur.

Önnur ástæða þess að nemendur sætta sig við að lesa bækur, sem ef til vill höfðu ekki allt of vel til þeirra, er sú að þeir virðast gera sér grein fyrir að farið væri eftir ákveðnum lista við bókaval kennarans og að lokum kæmi að því að þeir fengju betri bækur.

N: Ég les sjálf bók með litlum stöfum.

R: Er þetta ekki bók með litlum stöfum (Tóta og Tumi)?

N: Nei, þessi er með soldið stórum.

R: En af hverju lestu bók með litlum stöfum heima en stórum í skólanum?

N: Bara af því, en eftir hinni og eftir hinni þá verð ég líka komin með það líka með litlum stöfum.

R: Þarftu að klára þessa fyrst?

N: Já.

Hjá tveimur nemendum í skólanum kom fram síðar í viðtalinu að ef til vill langaði þá að lesa aðra bók en þá sem kennarinn hafði valið þó þeir virtist ekki gera sér miklar væntingar um það.

R: Valdir þú hana sjálf?

N: Nei.

R: Hver valdi hana fyrir þig?

N: (Segir nafn kennarans) kennarinn minn.

R: Velur hún alltaf bækurnar fyrir þig?

N: Já.

R: Máttu ekki velja sjálf?

N: Nei.

R: Mundir þú vilja velja sjálf?

N: Veit það ekki.

R: Ef þú hefðir valið sjálf, hvaða bók hefðir þú valið?

N: Ég mundi vilja lesa Aríel-bókina.

R: Aríel? Er hún prinsessa?

N: Mm (já).

R: Hefur þú aldrei lesið prinsessubók í skólanum?

N: Neeeei (á innsoginu).

R: Mundi þig langa til þess?

N: Já (kinkar kolli nokkrum sinnum).

Og í öðru viðtali kom fram að nemandinn hefði valið aðra bók ef honum hefði staðið það til boða.

R: Ef þú hefðir fengið að velja, hvaða bók hefðir þú valið?

N: Ég mundi velja melónubókina.

Þá kom fram að ef nemendum líkar ekki bókin, sem þeir eiga að lesa, reikna þeir ekki með að mega skipta um bók. Að hætta í miðri bók og fá nýja töldu nemendur að stæði þeim ekki til boða.

R: En ef bókin er ekki skemmtileg, hvað þá?

N: Þá les ég alltaf bara lítið af henni í einu.

R: Máttu ekki bara fá nýja?

N: Nei.

R: Þarftu að klára bókina?

N: Já.

Tveir af nemendum skólans segjast vera duglegir að lesa heima og að lesið sé fyrir þá. Einn nemandi benti á auðar línur í kvittanaheftinu og sagðist reyndar stundum gleyma að lesa heima en ekki oft og að ekki væri lesið fyrir hann nema hjá ömmu og afa. „Afi les bara gamlar bækur fyrir mig, svo þarf ég að lesa fyrir hann en hann er líka svo mikill stríðnisþúki.“

Aðspurðir um ritunarverkefni í skólanum kannaðist enginn nemandi við að hafa skrifað sögu eða frásögn frá eigin brjósti í skólanum og enginn sagðist hafa lesið ritverk sitt fyrir aðra nemendur.

N: Ég hef aldrei skrifað sögu.

R: En ljóð, hefur þú skrifað ljóð?

N: Ljóð?

R: Já, hefur þú ekki prófað það?

N: Nei, ég er líka bara í 2. bekk (mjög hneykslaður).

R: Mundir þú vilja skrifa sögu sem aðrir mundu lesa?

N: Já.

R: Hvernig sögu mundir þú skrifa?

N: Veit það ekki, ég hef aldrei prófað en mig langar að skrifa myndna sögu.

Einn nemandi í skóla C skar sig nokkuð úr og sagðist hafa skrifað margar sögur heima og gat rakið flókinn söguþráð þeirra og hafði greinilega mikla ánægju af söguskrifunum. „Ég bjóst alltaf til bækur heima.“ Þegar hann var spurður hvort hann væri kannski rithöfundur svaraði hann: „Nei, ég geri bara svona sögur hætti svo bara og fer svo bara niður að horfa á sjóbaratið eða eitthvað þegar ég er orðinn þreyttur í hendinni.“ Þessi nemandi sagðist aldrei hafa skrifað sögu í skólanum fyrir utan eitt skipti í vali en það vissi enginn af því. Þegar hann var spurður hvort enginn hefði lesið þá sögu svaraði hann: „Nei, reyndar ekki.“ Nemendur voru sammála um að ákveðið væri fyrirfram hvað þeir ættu að skrifa og sögðust ekki hafa skrifað mikið frá eigin brjósti.

R: En ef þú ert að skrifa, máttu ráða hvað þú skrifar?

N: Nei! (mjög ákveðið).

R: Hver ræður því?

N: ... (segir nafn kennarans).

R: Hefur einhver annar lesið það sem þú hefur skrifað?

N: Já.

R: Hver?

N: Bara ... (segir nafn kennarans).

R: Ekki mamma þín?

N: Nei, við gerum þetta bara alltaf í skólanum.

R: Hafa hinir krakkarnir ekki lesið það?

N: Nei, við erum öll að gera það alveg eins.

Þegar spurt var um verkefnavinnuna í Byrjendalæsinu sögðu nemendur að gaman væri að spila og að búa til spil, „*sérstaklega gaman að gera bingó*“.

Viðhorf nemenda til samvinnu virtust vera jákvæð. Nemendur sögðu að kennarinn réði því hverjir ynnu saman og þeir virtust sáttir við það fyrirkomulag, gerðu ekki kröfu um að velja sér félag. Einn nemandi nefndi reyndar að það væri gott að vinna einn því þá væri meiri vinnufriður og kvartaði helst yfir því að þegar tveir ynnu saman væri hinn alltaf að hjálpa honum en talaði um að samvinna væri líka skemmtileg.

Samantekt

Í Byrjendalæsi er lögð áhersla á að nemendur hafi gaman af náminu. Ekki var annað að heyra á þeim nemendum sem rætt var við í rannsókninni en að það markmið hefði náðst því allir svöruðu því til að þeim þætti gaman í skólanum.

Þegar þeir voru spurðir að því hvað þeim þætti skemmtilegast stóð ekki á svörum þó ekki væru allir á sama máli. Íþróttir og frjálssir tímar voru vinsælastir hjá nemendum en einnig nefndu þeir tölvur, að búa til spil og spila, fara á bókasafnið, að láta lesa fyrir sig og einn svaraði því að skemmtilegast væri að læra plús. Þá nefndi einn nemandi að frímínútur væru skemmtilegastar.

Þá töluðu allir nemendur þannig um samvinnu að þeim líkaði hún vel og enginn talaði um að það skipti máli með hverjum væri unnið. Það virtist heldur ekki skipta máli hvort kennarinn raðaði þeim saman í hópa eða þeir fengju að velja sjálfir með hverjum þeir ynnu, þeim líkaði samvinnan alltaf vel. Skipulag samvinnunnar var mismunandi eftir skólum og virðist einna helst eiga sér stað í stöðvavinnu og þegar er spilað. Nemendur sáu sér hag í samvinnu því þá gátu þeir hjálpast að en töluðu einnig um að samvinnan væri skemmtilegri en einstaklingsvinnan, það væri gaman að vinna í hóp.

Nemendur sögðust sáttir við þær lestrarbækur sem þeir voru að lesa en þeir höfðu ýmist valið þær sjálfir eða kennarinn hafði gert það. Þegar þeir nemendur sem ekki höfðu fengið að velja sér bók voru inntir eftir því hvort þeir hefðu viljað það virtist þeim ekki vera það kappsmál en höfðu þó skoðun á því hvað þeir vildu lesa. Nemendur lásu þær bækur sem fyrir þá voru lagðar en höfðu samt sem áður skoðun á lesefninu. Lestur og lestrartengd verkefni höfðu greinilega vel til nemendanna sem rætt var við því viðhorf þeirra til verkefna Byrjendalæsis voru

mjög jákvæð og nefndu þeir að lestur og að láta lesa fyrir sig væri skemmtilegt. Þá töluðu nær allir um að það væri gaman að spila.

Í svörum nemenda kom fram að þáttur skapandi ritunar væri ekki fyrirferðarmikill í námi þeirra, að minnsta kosti ekki í skólum A og C. Einhver ritun virtist þó vera í heimanámi. Sá texti sem nemendum er ætlað að skrifa er oft ákveðinn af kennara eða tekinn upp úr bókum og því lítið um að þeir skrifi texta frá eigin brjósti. Í máli nemendanna kom fram að þá langaði til að skrifa meira og sumir höfðu mótað sér skoðun á því hvers konar texta þeir vildu skrifa. Ætla má að ritun nemenda í skóla B sé meiri en í hinum skólunum því þeir nemendur sögðust hafa skrifað sögur heima og þar mátti einnig sjá ritunarverk nemenda á veggjum.

Þá kom fram að lítið virtist vera gert með ritun nemenda og þeir almennt ekki látnir lesa hana upp fyrir bekkjarfélaga. Einn nemandinn tók fram að ekki væri gaman að lesa upp fyrir hina þegar allir skrifuðu eins.

Val nemenda var mismikið eftir skólum. Hjá nemendum í skólum B og C kom fram að þeir völdu lesefni í yndislestrarstundum en að öðru leyti var það lítið eða ekkert. Í skóla A var frjálstræði nemenda heldur meira en þar fengu þeir að velja sér heimalestrarbækur og verkefni í stöðvavinnu.

4.3 Viðtöl við kennara

Kennararnir þrír, sem tóku þátt í rannsókninni, eiga það sameiginlegt að hafa nokkuð langa kennslureynslu á yngsta stigi. Þeir hafa því allir reynt fleiri leiðir í kennslu en Byrjendalæsi. Allir kennararnir voru beðnir að fara í gegnum eina kennsluáætlun og segja lauslega frá henni.

Skóli A

Kennarinn sagðist hafa kennt í 8 ár á yngsta stigi, fyrst í skóla úti á landi en kom fyrir nokkrum árum til starfa í skóla A. Kennarinn var ánægður með Byrjendalæsið sem kennsluáðferð og fannst auðveldara að miða kennsluna út frá Aðalnámskrá en áður því þá hefði námið verið svo vinnubókastýrt. Kennarar skólans hafa komið sér upp góðu safni kennsluáætlana og verkefna sem geymt er á aðgengilegan hátt í tölvukerfi skólans. Kennarinn var ánægður með þetta fyrirkomulag og fannst undirbúningur kennslunnar síst meiri en áður:

Sko mér finnst þetta rosalega þægilegt því við erum búnar að koma okkur upp kerfi og bókum og maður veit að hverju maður gengur og við erum ekkert alltaf að breyta. Maður breytir samt hverri áætlun eftir því hverjar þarfir barnanna eru. Þannig að mér finnst það þægilegt, þægilegt að hafa ramma, þannig að við erum allar að gera eins og svona.

Þótt Byrjendalæsi teljist ný leið í íslensku skólakerfi talaði kennarinn um að hér væri ekki endilega neitt nýtt á ferðinni. Margt af þessu væru gömul og góð verkefni en uppsetning þeirra þannig að þau verða skemmtileg og spennandi og fjölbreytnin mikil. Kennarinn benti á að nemendum þætti svo miklu skemmtilegra þegar verkefni væru sett upp í stöðvar sem þeir gætu flakkað á milli en að láta vinnubók stýra því hvað væri gert næst. Annað væri reyndar nýtt fyrir sér og talaði til dæmis um textavinnu sem hafði gengið vel. Hann tók dæmi af því þegar nemendur finna stafi eða orð í texta og benti á að áður hafi samhengi við samfelldan texta vantað. Hann taldi það skipta máli því nemendur sýndu textanum oft áhuga og reyndu að spreyta sig á að lesa hann.

Kennarinn fór lauslega í gegnum uppbyggingu og framkvæmd einnar kennsluáætlunar og sagðist alltaf byrja á umræðum um bókina. Þá væri bókina lesin og myndirnar stundum sýndar strax en stundum væri það ekki gert fyrr en í endurlastrinum. Sögubækur væru lesnar í heilu lagi en fræðibækur frekar bútaðar niður. Þá væri lykilorðið kynnt. Vinnan með lykilorðið væri í vetur nokkuð fjölbreyttari en hún hefði verið hjá þeim í 1. bekk. Annaðhvort væru fundin orð í orði eða unnið með samsett orð, andheiti, samheiti og fleira. Þá tæki við ritunarvinna og síðan væru settar upp stöðvar með ýmsum verkefnum. Í stöðvavinnunni höfðu nemendur val um verkefni og vinnufélaga. Stöðvavinna væri sett upp á þann hátt að ein stöðin væri kennarastýrð en á hinum ynnu nemendur sjálfstætt. Kennarinn sagðist þó oft stýra valinu eftir nemendum eða nemendahópum en setja það upp þannig að nemendur hefðu val á milli ákveðinna kosta þannig að þeim finnst þeir velja sér viðfangsefni. Verkefnaúrvalið væri mikið og því hefðu nemendur raunverulegt val, það færu ekki allir í öll verkefni. Kennarinn talaði um að þetta fyrirkomulag hentaði vel því þannig væri til nóg efni fyrir duglega nemendur og stundum veldu nemendur sér heldur þung verkefni sem reyndi þá verulega á þá. Af því að þeir hefðu valið sjálfir væri áskorunin oft meiri að ljúka við verkefnið og gefast ekki upp. Nemendur færu oft sjálfir lengra í valinu en ef kennarinn stýrir.

Aðspurður um áhugahvöt og hvað gert væri til að vekja áhuga nemenda á námsefninu sagðist kennarinn ekki velta henni mikið fyrir sér en nemendur hefðu val um verkefni að einhverju leyti og fengju að velja sér lestrarbækur. Þá mættu þeir skipta um bækur ef þeim líkaði þær ekki og sagðist þekkja það vel sem foreldri að það væri fátt leiðinlegra en að þrælast í gegnum leiðinlega lestrarbók með barninu sínu. Fjölbreytt viðfangsefni auka líkur á að komið sé til móts við þarfir og áhuga nemenda.

Kennarinn sagðist ekki fá mikil viðbrögð foreldra við kennsluaðferðinni en þó aldrei heyra neitt annað en jákvæðni í hennar garð.

Skóli B

Kennarinn í skóla B hafði kennt lengi á yngsta stigi og taldi sig hafa góðan samanburð á Byrjendalæsi og öðrum leiðum. Greinilegt var að hann var hrifinn af Byrjendalæsinu og fannst gaman að kenna eftir leiðum þess. Hann sagðist eiginlega vera gagntekinn af þessari aðferð og vilja veg hennar sem mestan innan skólans. Þá var nefnt að aðferðin væri hvetjandi fyrir nemendur því hvatinn til að halda áfram og vinna vel kæmi frá nemendum sjálfum, þeir væru óhræddari við að prófa sig áfram og þeir færu lengra á eigin forsendum. „*Þetta er að virka, þetta er að svínvirka,*“ sagði hann og bætti við að sér fyndist himinn og haf á milli nemenda, sem hann væri að kenna núna eftir aðferðum Byrjendalæsis, og þeirra sem hann hafði kennt áður og átti við framfarir þeirra í námi. Þakkaði hann aðferðinni að mestu þann mun.

Kennaranum fannst textavinnan gefa góða raun og talaði um að sterkir nemendur fengju meira við sitt hæfi en áður. Þá fannst kennaranum strákar njóta sín betur í þessari vinnu, skipulagið hentaði þeim greinilega vel.

Aðspurður um val lestrarefnis sagði kennarinn það vera innan ákveðins ramma eftir að nemendur hefðu farið í gegnum fyrirfram ákveðið efni sem allir áttu að lesa. Nemendur máttu þó skipta um bækur ef þeir óskuðu eftir því og velja nýja. Verkefnavinnu og verkefnavali er stýrt af kennara. Hann sagðist gera kröfu um að ákveðnum verkefnum væri lokið og þá hefðu nemendur val um næstu verkefni. Jafnvel eftir að nemendur hefðu lokið því sem ætlast var til mættu þeir gera eitthvað allt annað en að velja sér ný verkefni, til dæmis fara í Legókubba eða lesa.

Spurt var um undirbúning kennslunnar og hvort kennaranum fyndist mikill munur frá því sem var áður. Kennarinn svaraði því til að svo væri ekki:

Nei, alls ekki, það er auðvitað áttak að breyta því sem maður er vanur, snúa við í því sem maður hefur verið að gera. Það er erfitt, en það er alls ekki erfiðara að undirbúa fyrir þessa kennslu en aðra og alls ekki meiri undirbúningur, bara öðruvísi. Svo er þetta auðvelt þegar skólinn er búinn að koma sér upp einhverjum gagnabanka.

Aðspurður hvað gert væri til að efla áhugahvöt nemenda sagðist kennarinn helst fylgjast með því að þeim líkaði bókin sem þeir væru að lesa og leyfir þeim að skipta um bók líki þeim hún ekki. Aðspurður um verkefnaval nemenda á stöðvum sagði hann að oftast væri það stýrt og fyrirfram ákveðið hvað nemendur ættu að vinna. Sagðist frekar umbuna þeim sem klára verkefni sín.

Viðbrögð foreldra voru eingöngu jákvæð og talaði kennarinn um að auðvelt væri að „selja foreldrum þessa hugmynd, láta þetta líta betur út en endalaus vinnubókavinna“. Hann sagðist einnig hafa heyrt í foreldrum sem áttu eldri börn og höfðu samanburð á aðferðum. Byrjendalæsið kæmi alltaf vel út í þeim samanburði og töluðu foreldrar helst um að nemendur sýndu náminu meiri áhuga eftir að farið var að kenna eftir Byrjendalæsi.

Skóli C

Þriðji kennarinn hafði einnig áralanga kennslureynslu og gat borið saman kennslu eftir leiðum Byrjendalæsis og öðrum leiðum. Kennarinn talaði um að það hefði verið „mikið sjokk“ að fara að vinna eftir Byrjendalæsi, upplifði undirbúninginn meiri en áður og að það hefði verið erfitt að kenna fyrst eftir innleiðingu Byrjendalæsis.

Sko, það eru kostir og gallar við Byrjendalæsið. Þetta er miklu, miklu, miklu meiri vinna fyrir kennarann. Ég held að allir séu sammála um það. En samt þegar maður er kominn yfir mesta sjokkið sem kennari (hlær) að þá hérna gengur þetta nú betur. Þá er þetta nú ekki eins rosalega mikið, skiluru. Maður getur ekkert alltaf verið að búa til spil og búa til verkefni.

Rannsakandi hafði séð nemendur búa til bingó í vettvangsheimsókninni og spurði hvort kennarinn nýtti sér ekki þann möguleika að láta nemendur gera spilin sjálfa og spara sér þar með undirbúning. Kennarinn svaraði því til að þetta

hefði verið í fyrsta skipti sem það var gert en fannst hugmyndin góð og var viss um að spilagerð yrði endurtekin síðar. Kennarinn talaði um að kennsla eftir leiðum Byrjendalæsis reyndi meira á hana sem kennara og fannst stöðvavinnan erfiðust og talaði um að henni fylgdu mikil læti í nemendum.

Kennarinn sagði að leiðir Byrjendalæsis hentuðu strákum greinilega vel og fannst þeir njóta sín betur og nefndi í því sambandi að það ætti svo vel við þá að spila. Hann tiltók einnig að oft fylgdi töluverð hreyfing um skólastofuna verkefnunum og það líkaði strákunum vel. Tekin voru dæmi af stöðvavinnu þar sem nemendur væru á hreyfingu um stofuna og af sóknarskrift sem krefst þess að nemendur standi upp og „sæki sér“ setningar til að skrifa.

Sama mætti segja um sterka nemendur sem fengju mikið út úr textavinnunni, það er að vinna með heildstæðan texta í stað stafa- og orðavinnu. Aðferðin gerði hins vegar ekki mikið fyrir slaka nemendur. Nefndi kennarinn í því sambandi innlögn tveggja stafa samtímis og sagði það ekki henta þeim.

Kennarinn lýsti lauslega einni kennsluáætlun. Sagði að byrjað væri að lesa bókina án þess að sýna nemendum myndirnar. Þeir væru oft látnir teikna myndir úr sögunni áður en þeir fengju að sjá myndirnar í bókinni við endurllesturinn. Síðan er farið í lykilorðið. Kennarinn sagðist reyna að gera það spennandi og búa til einhvers konar leik í kringum það. Þá tækju við alls konar verkefni úr Byrjendalæsinu og færi það eftir markmiðum í hvert skipti hvaða viðfangsefni yrðu fyrir valinu. Oft væru settar upp stöðvar. Aðspurður um stöðvavinnuna og samsetningu á hópum svaraði kennarinn því að allt væri fyrirfram ákveðið. „Ég er yfirleitt búin að ákveða allt fyrirfram eða allavega í 95% tilvika.“ Kennarinn ákveður hverjir vinna saman en samsetning hópa getur verið með ýmsu móti, stundum sterkir saman, stundum sterkir og slakir, allur gangur á því. Hann ákveður líka fyrirfram hvernig nemendur raðast á stöðvar, þeir hafa ekki val um það.

R: Velja nemendur sér stöðvar eða raðar þú þessu niður?

K: Já, hreinlega, ég geri það, þau velja sér ekki stöðvar.

R: Hvað með lestrarbækurnar, fá þau að velja sjálf?

K: Nei, það er ákveðin röð.

Spurður um viðbrögð foreldra sagðist kennarinn ekki vita annað en að allir væru ánægðir. „Fólk mjög jákvætt, þeim finnst þetta mörgum bara mjög sniðugt.“ Hann

sagði að haldin væri kynning fyrir foreldra að hausti á aðferðum Byrjendalæsis svo allir ættu að þekkja aðferðina.

Samantekt

Í aðferðum Byrjendalæsis er gert ráð fyrir að kennarar geri áætlanir út frá markmiðum hvers tímabils í kennslunni. Í öllum skólunum var unnið samkvæmt því. Gæðatextar voru notaðir og lykilorð úr textanum notuð sem stökkpallur að frekari vinnu. Allir kennararnir skipulögðu kennsluna samkvæmt hringferli Byrjendalæsis. Einum kennara fannst undirbúningur miklu meiri en áður en það var alls ekki reynsla hinna tveggja og þeim fannst undirbúningur jafnvel minni. Þeir voru þó sammála um að það væri vissulega átak að taka upp aðferðir Byrjendalæsis enda fælist alltaf áskorun í því að breyta ríkjandi starfsháttum.

Kennararnir voru sammála um að nemendur væru almennt ánægðari eftir að byrjað var að kenna með aðferðum Byrjendalæsis en þeir voru á meðan fyrri aðferðir voru notaðar. Tveir kennarar töluðu um að Byrjendalæsi virtist henta strákum vel og áttu við að skipulag kennslunnar ætti vel við þá. Til dæmis nefndu þeir að kennsluháttunum fylgdi aukin hreyfing en einnig að spil og leikir höfðu sérstaklega vel til stráka.

Jafnvel þótt námsaðlögun, þar sem námsþörfum allra nemenda er mætt í almennri kennslu, sé ein af grunnstoðum Byrjendalæsis mátti skilja á svörum kennaranna að mismikil áhersla væri á hana í skólunum þremur. Í skóla A kom námsaðlögun einna helst fram í stöðvavinnu þar sem nemendum gafst kostur á að velja sér viðfangsefni við hæfi innan ákveðins ramma og einnig í vali lesefnis. Þó voru nemendur í þeim skóla, sem þurftu sérstaka aðstoð við lestur, teknir daglega út úr kennslustundum og unnu að öðrum viðfangsefnum undir stjórn sérkennara og misstu jafnvel af kennslustundum Byrjendalæsis með bekknum á meðan. Í skóla B stýrði kennarinn nánast öllum verkefnum og nemendur höfðu lítið val. Námsaðlögun virtist felast í misþungu efni eða textum sem nemendur fengust við. Gerð var krafa um lágmarksafköst en þeir sem gátu og vildu máttu gera meira eða velja önnur viðfangsefni að þeim loknum. Í skóla C talaði kennarinn um að slakir nemendur og sterkir væru ekki að gera það sama en sér fyndist aðferðin ekki henta slökum nemendum nægilega vel og tók sem dæmi að of geyst væri farið í stafainnlögn og að textavinnan hentaði þeim illa. Þar unnu

nemendur, sem þurftu á séraðstoð að halda, með aðstoðarfólki inni í skólastofunni að allt annars konar verkefnum en hinir.

Í viðtölum við kennarana kom fram að mismunandi háttur er á samvinnu nemenda. Í skóla A er hún einna helst í stöðvavinnu og þá fá nemendur oft að velja sér vinnufélaga. Í skólum B og C stýra kennararnir þessu meira, en kennarinn í skóla C talaði um að sér fyndist erfitt ef samvinna nemenda væri ekki skipulögð fyrirfram og væri því alltaf búinn að raða nemendum saman og ákveða verkefnin.

Þegar kennarar voru spurðir um áhugahvöt sögðust þeir lítið velta henni fyrir sér og svöruðu fáu um aðferðir til að stuðla að henni. Þeir bentu á val lesefnis eða að nemendur fengju að skipta um lestrarbók ef þeim leiddist sú sem þeir væru að lesa. Í skóla A höfðu nemendur val í stöðvavinnu en að öðru leyti var áhugahvötin kennurum ekki ofarlega í huga við skipulagningu kennslunnar, að minnsta kosti ekki fræðileg skilgreining hugtaksins. Í máli þeirra kom þó fram að þeir reyndu að gera vinnuna með lykilorðið skemmtilega og spennandi í formi leikja. Þá máttu nemendur velja sér viðfangsefni eða leik þegar ákveðnum verkefnum væri lokið. Val nemenda var mismunandi eftir skólum. Í skólum B og C var það mjög takmarkað því kennararnir stýrðu bæði námsefni og leiðum. Í skóla A höfðu nemendur meira val og þá helst um lesefni og í stöðvavinnu.

Öllum kennurum bar saman um að viðbrögð og athugasemdir gagnvart Byrjendalæsinu væru jákvæðar.

4.4 Viðtöl við foreldra

Viðtöl við foreldra voru stutt og hnitmiðuð. Um þriðjungur foreldranna svaraði því til að mikið væri lesið á heimilinu og að börnin sæju fullorðna lesa. Allir foreldrar virtust sinna heimalestri barna sinna vel eða nokkuð vel en um þriðjungur foreldra viðurkenndi að dregið hefði úr því að lesa fyrir nemendur eftir að þeir fóru að lesa sjálfir. Athygli vakti að ósamræmi var í svörum eins nemanda og foreldris en nemandinn fullyrti að aldrei væri lesið fyrir hann en móðir sagði að lesið væri fyrir hann nánast daglega. Flestir foreldrar svöruðu því að nemandinn hefði gaman af að lesa og ætti oft eða stundum frumkvæði að því. Foreldrar tveggja nemenda sögðu að lítið væri lesið fyrir utan lesturinn í skólanum. Í einu

samtalinu kom fram að foreldrar þyrftu að hafa mikið fyrir því að fá nemandann til að lesa fyrir skólann en sjálfur læsi hann mikið að eigin frumkvæði og þá sérstaklega um dans sem hann hefði mikinn áhuga á. Hann leitar að efni á netinu og les af miklum áhuga.

Allir foreldrar sögðu að nemendurnir væru farnir að lesa eða að reyna að lesa textann á sjónvarpinu. Sama má segja um bækur og bókaeign nemenda. Allir eiga talsvert af bókum og þykir gaman að fá bækur að gjöf.

5. Umræður

Í þessum kafla verða helstu niðurstöður rannsóknarinnar dregnar saman, ræddar og tengdar fræðilegri umfjöllun um læsi og áhugahvöt. Hér verður sjónum sérstaklega beint að hugmyndafræði Byrjendalæsis og rýnt í hvaða leiðir hennar eru líklegar til að móta viðhorf nemenda til náms. Út frá því verður leitast við að svara rannsóknarspurningunni: *Hver eru viðhorf nemenda, sem læra undir merkjum Byrjendalæsis, til lesturs og ritunar og hvað mótar viðhorf þeirra til námsins?*

5.1 Í stuttu máli

Meginniðurstöður rannsóknarinnar sýndu að nemendur höfðu mjög takmörkuð áhrif á nám sitt, bæði námsefni og leiðir, en voru engu að síður ánægðir í skólanum. Svo virtist sem kennarar notuðu ekki skilvirkar aðferðir við að vekja og viðhalda áhuga nemenda en það hafði ekki úrslitaáhrif á jákvæð viðhorf þeirra til náms og kennslu. Kennarar sögðust lítið velja áhugahvöt nemenda fyrir sér. Hún var þeim ekki ofarlega í huga þegar kom að skipulagningu kennslunnar en ánægja nemenda í skólanum benti þó til að kennurum hafi engu að síður tekist að vekja áhuga á náminu.

Sumir kennarar gáfu nemendum þess kost að velja sér lesefni og höfðu val í stöðvavinnu en vinnulag annarra var með þeim hætti að þeir stýrðu öllu námi. Segja má að nemendur hafi sætt sig við að hafa lítið um nám sitt að segja sem endurspeglar ef til vill þá hefð að nemendur í yngri bekkjum grunnskólans hafa haft takmarkað val um námsgreinar, námsefni eða leiðir í námi. Það var hins vegar auðheyrt á þeim sem höfðu val um viðfangsefni sín að þeim líkaði það vel og þeir sem völdu lestrarefni sitt sjálfir voru tilbúnir að leggja meira á sig. Einn nemanda langaði að lesa þykka bók og hafði valið hana því hann hafði áður bara lesið „mjóa“. Annar sem ekki hafði val um lesefni sagðist hins vegar bara lesa lítið í einu ef honum líkaði ekki bókin.

Í rannsókninni kom einnig fram að viðhorf kennaranna til Byrjendalæsis voru mjög jákvæð. Öllum líkaði vel að vinna eftir aðferðinni, sérstaklega eftir að byrjunarörðugleikar við að taka hana upp voru yfirstaðnir. Kennurum fannst

nemendur ánægðari og þeir fengu góð viðbrögð frá foreldrum. Líklegt er að jákvæð viðhorf kennaranna til Byrjendalæsis hafi góð áhrif á nemendur og móti viðhorf þeirra til kennslunnar þó markvissum og meðvituðum aðferðum sé sjaldan beitt til að vekja eða viðhalda áhuga nemenda.

Námsumhverfið, sem var skoðað í þessari rannsókn, féll ágætlega að Byrjendalæsinu. Tilhögun í skólastofunum var þannig að auðvelt var fyrir nemendur að vinna saman. Í öllum stofunum höfðu nemendur aðgang að bókum en mismunandi hvort verk þeirra voru sýnileg á veggjum.

Hins vegar kom fram í rannsókninni að nemendur hafa skoðanir á náminu. Þeir vita hvað þeir vilja helst lesa og hvers konar verkefni þeim líkar best að vinna. Ef viðhorf þeirra til lestrar eru skoðuð sérstaklega er ekki annað að sjá en þau séu jákvæð því allir töluðu um að þeim þætti gaman að lesa og læsu meira en ætlast væri til af þeim. Þá sögðu nemendur að þeim líkaði það vel þegar lesið væri fyrir þá. Þetta studdu foreldrar með svörum sínum. Aðspurðir sögðu foreldrar að börnin sýndu lestri áhuga, reyndu að lesa sjálf, til dæmis textann á sjónvarpinu, og þeim þætti gaman að fá bækur að gjöf.

Ef lítið er til ritunar var ekki annað að heyra en nemendur hafi einnig áhuga á henni. Þeir sem lítið skrifuðu í skólanum töluðu um að þá langaði til að skrifa meira og vildu gjarnan koma sögum sínum á framfæri, til dæmis með því að lesa þær upp fyrir skólafélagana, en enginn sagðist hafa gert það. Athygli vakti að þáttur frjálsrar ritunar virtist ekki stór í námi þeirra sem tóku þátt í rannsókninni og sumir nemendur virtust hafa afritað texta í bækurnar sínar. Þá kannaðist enginn við að hafa lesið ritverk sitt upp fyrir félag sína.

Þó ein af grunnstoðum Byrjendalæsis sé að allir nemendur eigi að geta tekið þátt í viðfangsefnum innan námshópsins var því ekki fylgt í tveimur skólum samkvæmt rannsóknargögnum. Í þessum skólum sá rannsakandi að nemendur voru ýmist teknir út úr kennslustundum eða unnu með aðstoðarfólki inni í kennslustofunni að verkefnum sem tilheyrðu ekki Byrjendalæsi. Það var ekki að sjá að reynt væri að laga viðfangsefni að færni allra og einhverjum fundin önnur viðfangsefni eða þeir settir í annað umhverfi til að þjálfastur á sama tíma og lestrarþjálfun fór fram í kennslustofunni undir merkjum Byrjendalæsis.

5.2 Námsumhverfi

Ein af grunnstoðum Byrjendalæsis er samvinna nemenda (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 18) og því þarf uppröðun í skólastofunni að gera þá vinnu auðveld. Í öllum skólunum, sem voru heimsóttir, var uppröðun í skólastofum þannig að hún féll vel að kennslu Byrjendalæsis. Auðvelt var fyrir nemendur að vinna í þorum eða litlum hópum. Í skóla C var hægt að opna á milli skólastofa með rennihurð og auka þannig samvinnu innan árgangsins en kennarinn sagði að sá möguleiki væri sjaldan nýttur.

Í hugmyndafræði Byrjendalæsis er einnig hvatt til þess að námsumhverfið sé lestrarhvetjandi en til þess þarf að hafa gott aðgengi að lesefni. Nemendur höfðu ágætt aðgengi að bókum í hillum og kössum sem lesnar voru eða skoðaðar í lestrarstundum. En hjá Gambrell og félögum (1996, bls. 530) kemur fram að áhugi nemenda á lestri helst í hendur við gott aðgengi að bókum. Í skólum A og B voru þær bækur sem unnið hafði verið með í Byrjendalæsinu vel sýnilegar en voru það ekki í skóla C.

Verk nemenda voru hengd upp í skólum A og B. Í skóla A voru þau hengd upp á aðgengilegan hátt svo þeir gátu skoðað þau en í skóla B voru þau hengd nokkuð hátt upp á veggina svo ungir nemendur hafa sennilega átt erfitt með að lesa textann á þeim eða skoða vel. Í skóla C sáust varla nokkur verk nemenda. Tilgangurinn með að hafa verk nemenda sýnileg í námsumhverfinu er sá að þau hafa örvandi og hvetjandi áhrif á aðra (Ingvar Sigurgeirsson, 1999, bls. 81–85; Rósa Eggertsdóttir o.fl., 2010, bls. 27; Rúnar Sigpórsson o.fl., 1999, bls.148; Vacca o.fl., 2009, bls. 54–57). Skólar A og B virtust því vera komnir skrefi lengra en skóli C í að móta námsumhverfið eftir hugmyndafræði Byrjendalæsis.

Heimakrókar voru í stofunum þar sem nemendur gátu setið á gólfinu og greinilegt að þeir voru nýttir til kennslu eða sem afþreyingarstaður þegar ákveðnum verkefnum var lokið.

5.3 Námsaðlögun

Í hugmyndafræði Byrjendalæsis er mikil áhersla lögð á fjölbreytilegar aðferðir og að kennarinn skapi öllum nemendum aðstæður til náms innan bekkjarhópsins þrátt fyrir ólíka reynslu og þekkingu (Rósa Eggertsdóttir, 2009, bls. 36; Rósa

Eggertsdóttir o.fl. 2010, bls. 26–27). McLean (2009, bls. 120–122) og Rúnar Sigbórsson o.fl. (1999, bls. 179) benda einnig á að varast skuli að skilja nemendur frá hópnum og færa í aðrar aðstæður heldur laga viðfangsefnið að þörfum einstaklinganna innan hópsins. Í skóla A sótti sérkennari tvo nemendur í upphafi tímans og komu þeir ekki aftur fyrr en í lok hans. Kennarinn sagði þá báða slaka í lestri og væru í sérstakri þjálfun vegna þess. Meðan á þeirri lestrarþjálfun stóð misstu þeir því af viðfangsefnum Byrjendalæsisins sem voru tengd lestri. Hægt hefði verið að standa að lestrarþjálfun þessara nemenda með öðrum hætti og gefa þeim kost á að taka þátt í kennslustundinni. Það hefði fallið að námsaðlögun Byrjendalæsis ef sérkennarinn hefði tekið þátt í verkefni kennslustundarinnar og fundið aðrar leiðir að markmiði þess fyrir þá sem þurftu aukinn stuðning eins og McLean (2009, bls. 120–122) og Rúnar Sigbórsson o.fl. (1999, bls. 179) leggja áherslu á og nefnt hefur verið hér að framan. Hjá öðrum nemendum í hópnum í skóla A var námsaðlögun ekki sjáanleg því allir unnu sama verkefnið á sama hátt þó vinnuhraðinn hafi ef til vill verið misjafn.

Þá kemur fram hjá Rúnari Sigbórssyni o.fl. (1999, bls. 179) að nemendahópurinn þarf að geta unnið að sameiginlegum viðfangsefnum með þátttöku allra og virkja þarf sterkar hliðar hvers og eins. Segja má að námsaðlögun gangi í þá átt að nemendur fái að njóta sinna sterku hliða og efla þær enn frekar. Í skóla C unnu tveir nemendur með aðstoðarfólki inni í kennslustofunni. Sérstaða þeirra var annars vegar fötlun og hins vegar lítil íslenskukunnátta. Þeir höfðu hvor sinn aðstoðarmann með sér í kennslustundinni og unnu verkefni hvor í sínu lagi sem voru ekki í neinum tengslum við það sem aðrir nemendur voru að gera. Ekki var að sjá að reynt væri að laga verkefni hópsins að getu þeirra eins og lögð er áhersla á í hugmyndafræði Byrjendalæsis. Hér gæti námsaðlögun verið fólgin í því að aðstoðarfólkið hjálpaði nemendum að taka þátt í því sem aðrir voru að fást við og þannig væri stuðlað að þátttöku allra á eigin forsendum. Í viðtali við kennarann í skóla C kom hins vegar fram að slakir nemendur og getumiklir vinna ekki alltaf að sömu verkefnum innan Byrjendalæsisins eða nálgun þeirra að viðfangsefnum er ekki sú sama. Kennarinn beitir því námsaðlögun fyrir nemendur hópsins þó rannsakandi hafi ekki orðið þess var í þeim kennslustundum sem hann fylgdist með.

Sú námsaðlögun sem sást í skóla B féll að leiðum Byrjendalæsis en þar dreifði kennari tveimur misþungum lestextum til nemenda sem þeir áttu að lesa í

paralestri og skrifa síðan eftir þeim. Kennarinn lét nemendur fá texta eftir því hvar hann taldi þá stadda í lestri og hvor textinn hæfði betur færni hvers pars.

Skoðanir kennara í skólum B og C á Byrjendalæsi voru svipaðar að því leyti að þeim fannst aðferðin henta strákum vel og gefa getumiklum nemendum aukin tækifæri. Það kom einnig fram í viðtali við kennarann í skóla A að með fjölbreyttum verkefnum í stöðvavinnu fá duglegir nemendur tækifæri til að spreyta sig. Í skóla A hafa nemendur töluvert val innan stöðvavinnunnar og stjórnna því námsaðlögun að hluta til sjálfir með því að velja verkefni sem falla að getu þeirra og áhuga.

5.4 Samvinna

Ein af grunnstoðum Byrjendalæsis er samvinnunám og mörg viðfangsefni sett upp á þann veg að þau krefjast samvinnu (Rósa Eggertsdóttir o.fl., 2010, bls. 26). Rúnar Sigpórsson o.fl. (1999, bls. 183 og 187) benda á þá öryggiskennd sem nemendur upplifa ef þeir fá að vinna saman og dreifa þar með ábyrgð á úrvinnslu verkefna. Þá kemur fram að samvinna sé líkleg til að efla námsvitund sem gerir nemendur meðvitaðri um sterkar hliðar sínar. Í rannsókninni kom í ljós að nemendum líkar vel að vinna með öðrum og þeir sjá ávinning af því auk þess sem þeim finnst það skemmtilegra. Einn nemandi nefndi reyndar að það gæti verið trúflandi þegar „*hinn væri alltaf að hjálpa manni*“ en almennt ræddu nemendur um að samvinnan væri skemmtileg og gerðu ekki greinarmun á því hvort þeir fengju að velja sér vinnufélaga eða ekki. Í rannsókn Strong, Silver og Robinson (1995, bls. 8–9) kom fram að nemendum líkar betur að gera þau verkefni sem þeir vinna í samvinnu við aðra. Fræðimennirnir Rief og Heimburge (2007, bls. 262–263) og Strong, Silver og Robinson (1995, bls. 8–9) fundu að samvinnunám dýpkar skilning nemenda á viðfangsefninu og eykur áhuga þeirra á því. Þá segja þeir að nemendum líki almennt betur að vinna með öðrum en sú kenning speglast í svörum þeirra sem tóku þátt í þessari rannsókn. McLean (2009, bls. 120–122) bendir á að með sameiginlegum viðfangsefnum nemenda sé stuðlað að auknum félagsþroska þeirra og samstöðu. Hann segir kennara geta haft áhrif á áhugahvöt nemenda og með því taka þeir þátt í að móta viðhorf þeirra til náms. Lykillinn að jákvæðum viðhorfum liggja oft í góðum samskiptum og

samstöðu. Með samvinnunámi leggur hver fram sína bestu kosti þannig að allir njóta sín (McLean, 2009, bls. 120–122).

Í viðtölum við kennarana kom fram að þeir nota samvinnunám, bæði paravinnu og fámenna hópa. Þegar stöðvavinna er vinna nemendur saman og er þeim ýmist raðað saman á skipulegan hátt eða þeir velja sér félag.

Í viðtali við kennarann í skóla A kom fram að í stöðvavinnu hefðu nemendur ákveðið val um viðfangsefni og vinnufélaga. Kennarinn benti á að hann hefði oft séð nemendur velja verkefni sem væru þeim erfið en þeir gæfust ekki upp og reyndu til þrautar að ljúka þeim. Má leiða að því líkur að þar nýti nemendur sér öryggi samvinnunnar sem hafi hvetjandi áhrif til ögrandi verkefna. En hjá Rúnari Sigbórssyni og félögum (1999, bls. 183 og 187) kemur fram að samvinna auki öryggiskennd nemenda og að þeir hræðist síður mistök. Dreifð ábyrgð eykur nemendum kjark til að takast á við verkefni sem ef til vill reyndust þeim ofviða án aðstoðar félaganna og þannig hefur samvinnan sjálf hvetjandi áhrif (Rief og Heimburge, 2007, bls. 262–263; Rúnar Sigbórsson o.fl., 1999, bls. 183 og 187).

Í vettvangsheimsókn í skóla A var verið að búa til bók. Hver og einn gerði bók og því var ábyrgð eða vinnuframlagi ekki deilt þótt rætt væri um verkefnin og þau skoðuð hjá félögum. Hér hefðu nemendur ef til vill getað skipt með sér verkum við bókagerðina svo sérstaða hvers og eins hefði fengið að njóta sín betur en þau tækifæri voru ekki gefin.

Í skóla C var einnig lagt upp með samvinnu nemenda og þeir bjuggu til spil. Allir áttu að gera sitt eigið spil og spila að því loknu en mestur tíminn fór í að gera spilin svo naumur tími vannst til að prófa þau. Hér hefði mátt deila vinnunni þannig að tveir til þrjú nemendur hefðu búið til sameiginlegt spil og þannig hefði gefist meiri tími til að spila og ef til vill hægt að njóta sameiginlegs afraksturs tímans betur.

Ein leið samvinnunáms er paravinnu sem er vel þekkt leið innan Byrjendalæsis og fellur vel að ýmsum viðfangsefnum þess og árangur byggist á sameiginlegri þátttöku beggja (Rósa Eggertsdóttir o.fl., 2010, bls. 27). Í skóla B unnu nemendur saman í paralestri og skrifuðu síðan upp orð eftir upplestri hvor annars. Sessunautar voru vinnufélagar og ljóst var að nemendur voru vanir þessum vinnubrögðum og gengu fúmlaust til verka. Nemendur spiluðu einnig tveir og tveir saman svo samvinna í formi paravinnu hélst út allan tímann.

Í öllum skólunum var lagt upp með samvinnu í þeim kennslustundum sem rannsakandi kom í heimsókn en tækifærin til hennar voru misgóð. Samvinnan gekk vel í skóla B en í hinum skólunum var varla um eiginlega samvinnu að ræða því hver vann að sínu og því reyndi ekki á sameiginlega ábyrgð og ákvarðanatöku nemenda eða miklar samræður um viðfangsefni.

5.5 Lestur og val á lesefni

Byrjendalæsi byggir á þeirri hugmynd samvirkra kennsluaðferða að ekki sé hægt að skipta lestrarkennslu upp í afmarkaða þætti en hlutar hennar verða að vera samofnir til að gefa raunhæfa heildarmynd (Whitehurst og Lonigan, 2002, bls. 12–13; Rief og Heimburge, 2007, bls. 3). Byrjendalæsi byggir á þessari hugmyndafræði samvirkra kennsluaðferða um samþættingu lesturs og ritunar en auk þess markvissri kennslu orðaforða og lesskilningsaðferða (Rósa Eggertsdóttir, 2006, bls. 6).

Meðal þeirra forsendna sem Byrjendalæsi er byggt á er að lestrarnámið eigi að vera skemmtilegt og að nemendur eigi að njóta þess að læra (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 18). Lockwood (2008, bls. 1) hefur bent á mikilvægi þess að nemendur hafi ánægju af lestri og ýta þurfi undir það. Í sama streng taka Graves o.fl. (2001, bls. 115–116) og Marzano (2004, bls. 86) sem segja að nemendur ættu að hafa möguleika á að lesa daglega texta sem þeir hafa sjálfir valið sér án nokkurra kvaða.

Allir nemendur, sem rætt var við, sögðust hafa gaman af að lesa. Þeir sögðust vera duglegir að lesa heima það sem sett væri fyrir í skólanum ef frá er talinn einn sem stundum sagðist gleyma því. Svör foreldra studdu þetta og sögðu þeir nemendur almennt sýna lestri áhuga. Foreldri nemandi í skóla B sagði að hann læsi mikið en væri ekki spenntur fyrir því að lesa fyrir skólann. Foreldrið gaf þá skýringu að það lesefni höfðaði ekki eins til hans og það sem hann veldi sjálfur og sagði að nemandinn hefði mikinn áhuga á dansi og leitaði stöðugt eftir lesefni um dans. Fræðimennirnir Tileston (2004, bls. 2–4) og Gambrell o.fl. (1996, bls. 518–519) hafa bent á mikilvægi þess að nýta drifkraft áhugahvatarinnar hjá nemendum og gefa þeim kost á að velja sér lesefni og önnur viðfangsefni sem vekja áhuga þeirra. Umræddur nemandi í skóla B var ekki vanur því að velja sér lestrarbækur og svaraði því til þegar hann var spurður um val lestrarbóka: „*Alltaf*

Þegar maður er búinn með bók þá fær maður bók.“ Kennarinn í skóla B sagðist velja bækur fyrir nemendur en þeir fengju þó að skipta um bók ef hann tæki eftir því að þeir væru mjög leiðir á þeim. Það hefði mátt virkja áhugahvöt þessa nemanda með því að gefa honum kost á að vera með í ráðum þegar kom að vali á lesefni. Þannig hefði hann sennilega sýnt heimalestri meiri áhuga.

Kennarinn í skóla C sagði að farið væri eftir ákveðnum lista bóka, sem raðað hefði verið í þyngdarröð þegar nemendur fengju lestrarbækur. Þeir hefðu ekki val. Með ákvörðun um að fara eftir ákveðnum lista við úthlutun lestrarbóka gefst nemendum ekki kostur á að tjá sig um áhuga sinn á þeim. Sú grundvallarhugsun Byrjendalæsisins að læsirnamið eigi að vera skemmtilegt (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 18) vísar því fyrir þeirri hugsun að lesa verði ákveðnar bækur í ákveðinni röð. Nemendur í skóla A fá að velja heimalestrarbækurnar sjálfir og sögðust alltaf gera það. Svör kennarans studdu það sem sagðist löngu vera hættur að fara eftir ákveðnum lista við úthlutun lestrarbóka. Nemendur fengju að velja sjálfir en þó innan þess ramma að þeir réðu vel við að lesa bækurnar.

Á svörum nemenda mátti sjá að þeim féll það vel að fá að velja lestrarbækurnar sem þeir lesa heima og þar kom fram að þeir hafa skoðun á því hvað þá langar að lesa. Einn nemanda langaði að lesa ákveðna prinsessubók og annar sagði: „*ég mundi velja melónubókina*“, þegar hann var spurður hvort hann hefði valið sömu bók og kennarinn ef hann hefði fengið að ráða. Hjá tveimur nemendum í skóla C kom fram að þeim fyndust bækurnar, sem valdar voru fyrir þá, of léttar og að heima læsu þeir alltaf bækur með litlum stöfum því það væru „*betri sögur*“. Þeir gerðu sér ekki vonir um að fá þyngri bækur því þeir vissu að farið væri eftir ákveðnum lista og sættu sig við það. Svörin gefa fyllilega ástæðu til að hafa einhvern sveigjanleika í vali bóka og gefa nemendum kost á að vera með í ráðum. En eins og Alderman (1999, bls. 3 og 59) bendir á er það hlutverk kennarans að efla metnað nemenda enda sé upplifun á eigin getu í námi mjög mikilvæg og Shih og Gamon (2001, bls. 12–20) segja það skipta miklu máli að nemendur eigi þess kost að ráða ferðinni sjálfir. Harlen (2006, bls. 61), McLean (2009, bls. 174–181) og Tileston (2004, bls. 3–4) taka undir þessi sjónarmið og telja það hverjum nemanda nauðsynlegt að gerðar séu til hans kröfur og hann finni að kennarinn hafi trú á honum og setji ekki fyrirfram mörk á getu hans. Á svörum nemendanna, sem sögðust frekar vilja lesa bækur með litlum stöfum því það væru betri sögur, má sjá að þeir hafa gert sér grein fyrir að innihald texta í

bókum er mismunandi og höfðar misvel til þeirra. Lestrarfærni þeirra og orðaforði er þá væntanlega orðinn það góður að þeir vilja spreyta sig á þyngri textum og eru farnir að njóta þess að lesa. Gera hefði mátt meiri kröfur til þeirra en raun bar vitni.

Eins og áður segir er eitt af markmiðum Byrjendalæsis að gera kennsluna skemmtilega í þeim tilgangi að nemendur leggi sig betur fram svo aukinn árangur náist. Gambrell o.fl. (1996, bls. 518–519) benda á mikilvægi þess að nemendur fái að taka þátt í vali lesefnis en með því hafi þeir meiri löngun en annars að ljúka því, jafnvel þó það veitist þeim erfitt. Svör tveggja nemenda í rannsókninni styðja þessa niðurstöðu. Nemandi í skóla A sagði frá því að hann hefði valið sér í fyrsta sinn þykka bók. Hann viðurkenndi að sér fyndist bókin nokkuð þung en var ánægður með valið og fannst bókin skemmtileg. Á hinn bóginn lýsti nemandi í skóla C sem ekki fær að velja sér bækur að þegar hann fengi bók sem honum líkaði ekki læsi hann bara lítið í einu. Þegar ætlast er til að nemendur ljúki við bók sem þeim líkar ekki má gera ráð fyrir að gleðin yfir lestrinum dofni og að lestrarnámið verði nemandanum kvöð sem skilar minni árangri.

5.6 Ritun

Sambætting kennslu í lestri og ritun er ein af forsendum Byrjendalæsis og samkvæmt aðferðinni er gert ráð fyrir að nemendur njóti leiðsagnar við margs konar textagerð (Rósa Eggertsdóttir, 2006, bls. 6–8; Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 17–19; Rósa Eggertsdóttir o.fl., 2010, bls. 26–29). Í Byrjendalæsi er ritun notuð til enduruppbyggingar texta í þriðja þrepi aðferðarinnar og hún því hluti læsisnámsins frá upphafi (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 19).

Í ljósi þessa komu svör nemendanna um ritunarverkefni á óvart. Svo virtist sem lítil ritunarvinna væri í skólunum, að minnsta kosti í skólum A og C, því nemendur sögðust ekki skrifa mikið frá eigin brjósti. Þeir sögðust ekki skrifa sögur í skólanum og því síður ljóð en einn nemandi var hneykslaður á því að vera spurður um ljóðaskrif, fannst það fráleitt og minnti rannsakanda á að hann væri nú bara í 2. bekk! Þá virtist þeim ekki gefið tækifæri til að kynna ritverk sín fyrir öðrum. Nokkrir sögðust hafa skrifað sögur í heimanámi en ekki lesið þær fyrir aðra.

Nemendur í skóla A sögðust skrifa texta í skólanum sem kennarinn útvegar. Það styrkir þessa niðurstöðu að í skólanum mátti sjá á veggjum verk nemenda sem öll innihéldu staðlaða texta, allir höfðu skrifað það sama. Þessi vinna fellur ekki að hugmyndafræði Byrjendalæsis sem hefur samþættingu að leiðarljósi (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 18). Graves og félagar (2001, bls. 30–31) og Langer og Flihan (2000, bls. 5) benda á að lestur og ritun séu tveir færniþættir sem byggja hvor á öðrum og að árangur verði betri séu þeir kenndir saman. Þá segir Browne (2001, bls. 89) að langur tími líði frá því að börn byrja að skrifa þar til þau hafa náð tókum á því en samt sem áður verði þau að fá að njóta sín á öllum stigum og fá tækifæri til að prófa sig áfram í ritunarvinnu. Nemendur í skóla C sögðust heldur ekki hafa skrifað texta, sem þau semja sjálf, í skólanum. Einn nemandi svaraði því til að hann hefði aldrei skrifað sögu en langaði til þess og sagði að sig langaði að skrifa fyndna sögu. Bekkjarfélagi hans sagðist aldrei skrifa sögur í skólanum en gerði það oft sjálfur heima. Svo virtist sem þeir textar sem nemendur skrifuðu væru staðlaðir fyrir alla og nemendur gerðu lítið eða ekkert að því að semja sjálfir. Með stöðluðum textum vinna nemendur ekki eftir eigin hugmyndum eða áhuga en fræðimennirnir McLean (2003, bls. 7), Rief og Heimburge (2007, bls. 161) og Tileston (2004, bls. 3–4) segja að áhugi á námi verði meiri þegar nemendur fá að vinna eftir eigin hugmyndum. Tilgangurinn spretti þá af þeirra eigin hvötum til að segja frá eða deila hugmyndum sínum með öðrum.

Skóli B skar sig þó nokkuð úr hvað varðar frjálsa ritun nemenda en á veggjum í skólanum mátti sjá verkefni þar sem augljóst var að þeir höfðu skrifað frá eigin brjósti. Þetta voru stuttir textar um staðreyndir sem tengdust nemendum sjálfum, útdrættir úr sögum og frásagnir og voru öll verkefnin myndskreytt.

Eins og áður segir er ritun notuð til enduruppbyggingar texta í Byrjendalæsinu og því mikilvægur þáttur í læsisnáminu. Hún er meðal annars hugsuð til að festa í sessi þann orðaforða sem lagður er inn á fyrri stigum felisins (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 19). Langer og Flihan (2000, bls. 3–4) segja lestur og ritun nátengdar athafnir og leggja til að auka vægi ritunar samhliða lestrarferlinu. Hér er átt við þann texta sem nemendur semja einir eða í samvinnu við aðra. Tilbúnir textar stuðla varla að því að ná fram þeim markmiðum sem tilgangur ritunar felur í sér, að efla orðaforða og ná hámarksárangri í ritunarfærni. Þessi þáttur læsiskennslunnar er kennurum ef til vill nokkuð framandi því í öðrum

kennsluaðferðum, til dæmis hljóðaaðferðinni, er ekki lögð sérstök áhersla á textagerð nemenda. Í þeirri aðferð er áherslan fyrst og fremst á tengsl stafs og hljóðs en skilningur og textaupbygging fá litla athygli (Browne, 1998, bls. 8; Ehri og Roberts, 2006, bls. 113–131; Treiman og Kessler, 2005, bls.128). Kennarinn í skóla B sagðist oft hafa rekið sig á í starfi sínu sem leiðtogi í Byrjendalæsi að kennarar treystu nemendum ekki til að skrifa en var sjálfur meðvitaður um mikilvægi ritunar þótt lestrarkunnáttan væri á byrjunarstigi. Kennarinn sagði að mörgum þætti það skjóta skökku við að láta nemendur skrifa sem ekki kynnu að lesa. Vacca o.fl. (2009, bls. 37–38) segja að kennarar, sem nota samvirkar aðferðir, séu almennt meðvitaðir um mikilvægi samþættingar allra þátta læsis og því skapist meira jafnvægi á milli þeirra í kennslunni. Minni hætta sé á að einn þáttur verði ríkjandi á kostnað annarra, því er þessi leið talin ákjósanleg og líkleg til árangurs. Takmarkaður þáttur ritunar í skólastarfinu kann að stafa af stuttum reynslutíma Byrjendalæsis og því að innleiðing nýrra kennsluhátta tekur langan tíma og því hafa kennarar ekki fullkomlega tileinkað sér þessi vinnubrögð.

Enginn nemandi, sem rætt var við í rannsókninni, mundi eftir því að hafa lesið upp ritverk sitt fyrir félagana. Í svörum nemenda í skóla A kom fram að ástæða þess að þeir læsu ekki ritunarverk sín upp fyrir aðra væri sú að allir hefðu skrifað það sama. Þá sögðu nemendur að þó að verk þeirra væru uppi á vegg vissu þeir ekki til þess að þau hefðu verið lesin. Þetta kom rannsakanda á óvart. Í Byrjendalæsinu er áhersla lögð á að tilgangur ritunar sé augljós (Rósa Eggertsdóttir, 2010, bls. 29) og því ættu ritverk nemenda að vera sett upp á aðgengilegan hátt til aflestrar eða þau flutt fyrir aðra. Ýmsar leiðir eru þar færar, til dæmis leiksýningar og sögustóll. Strong o.fl. (1995, bls. 8–9) og Graves o.fl. (2001, bls. 121–122 og 133) benda á að nemendur hafi meiri áhuga á ritun ef þeir vita að aðrir fái að njóta afrakstursins, jafnvel þó ritunarfærnin sé skammt á veg komin. Nemendur eru almennt áhugasamir um sögur félaga sinna því þeir hafa þá bakgrunnsþekkingu sem þarf til að skilja þær.

5.7 Áhugahvötin

Ein af grunnstoðum Byrjendalæsis er sú að læsisnámið eigi að vera skemmtilegt og fela í sér samskipti, skapandi hugsun og tjáningu (Rósa Eggertsdóttir, 2007, bls. 18). McLean (2003, bls. 7) segir að það sé mikilvægt að kennarar skilji

áhugahvötina og hvað það er í eðli einstaklingsins sem knýr hann til athafna. Ef til vill er því þannig farið almennt að áhrif áhugahvatarinnar séu kennurum ekki ofarlega í huga en kennararnir þrír, sem tóku þátt í rannsókninni, sögðust ekki velta áhugahvöt nemenda mikið fyrir sér. Kennarinn í skóla A sagði að nemendur hefðu val um lestrarbækur og þeir mættu skipta um bækur ef þeim líkaði þær ekki. Að öðru leyti sagðist hann ekki hugsa mikið um áhugahvöt nemenda. Svör hinna kennaranna voru svipuð, þeir veltu hugtakinu ekki mikið fyrir sér. Hins vegar mátti sjá af öðrum svörum kennaranna að þeir fara ýmsar leiðir til að gera námið skemmtilegt og spennandi. Kennarinn í skóla C sagðist alltaf búa til leik í kringum lykilorðið og reynsla hans af því fyrirkomulagi var að nemendum þætti það skemmtilegt. Í skóla B sagðist kennarinn oft setja fyrir ákveðin verkefni og þegar þeim væri lokið fengju nemendur að velja sér viðfangsefni, annaðhvort að lesa eða jafnvel að leika sér í stutta stund. Allir kennararnir sögðust nota spil og nemendum þætti þau skemmtileg. Stöðvavinna Byrjendalæsisins nær líka vel til nemenda en kennarinn í skóla A talaði um að nemendum þætti stöðvavinnan skemmtileg og flakk á milli stöðva væri meira spennandi en að sitja við borð og láta vinnubókina stýra því hvað væri gert næst.

Allir nemendurnir, sem tóku þátt í rannsókninni, nefndu sérstaklega að þeim þætti gaman að spila þegar þeir voru spurðir hvernig þeim líkaði vinnan í Byrjendalæsinu. Þar virtist áhugi nemenda fá að njóta sín og auðvelda þeim að læra í gegnum leik. Þó að skilgreining áhugahvatarinnar væri kennurum ekki ofarlega í huga og þeir segðust ekki hugsa um hana við skipulagningu kennslunnar mátti sjá af svörum nemenda að þeim líkar vel það sem gert er í skólunum og viðhorf þeirra til námsins í Byrjendalæsi jákvæð. McLean (2009, bls. 28) talar um að viðhorf nemenda mótist af hæfileikum þeirra sem vinna með þeim og hvernig þeim tekst að virkja löngunina til að læra. Þá nefnir hann að kennarar eigi stóran þátt í því að móta viðhorf nemenda en hluti af því sé að nemendur fái að halda hópinn og viðfangsefni séu löguð að færni þeirra og getu. Allir nemendur, sem rætt var við í rannsókninni, tilheyrðu hópnum og voru ekki færðir í aðrar aðstæður eða fengin önnur viðfangsefni í kennslustundum. Viðhorf þeirra sem teknir eru úr aðstæðum eða vinna að öðrum verkefnum en aðrir í hópnum koma því ekki fram hér.

Tileston (2004, bls. 3–4) segir að framfarir í námi verði meiri ef tilgangurinn sprettur af eigin hvötum en nemendur eru tilbúnir til að leggja sig meira fram ef

þeir vinna eftir eigin hugmyndum. Með þessa kenningu að leiðarljósi er full ástæða til að auka meðvitund um áhugahvöt nemenda innan skólasamfélagsins og stuðla að meiri sveigjanleika í námi. Viðfangsefni, sem vekja forvitni nemenda, eru líklegri til að ná til þeirra að mati Gambrell o.fl. (1996, bls. 518–519) og þá skiptir verulegu máli að nemendur hafi val um lesefni og önnur viðfangsefni en í þessari rannsókn kemur einmitt fram að nemendur hafa skoðun á lesefni og öðru sem þá langar að fást við.

5.8 Að lokum

Vinnan við þessa rannsókn var mjög gefandi og skemmtileg. Lagt var af stað með það meginmarkmið að heyra raddir nemenda um eigið nám. Í viðtölum við þá kom í ljós að nemendur hafa skoðun á því sem fram fer í skólanum en hafa litlar væntingar um að hafa áhrif. Þeir vita vel hvað þá langar að lesa og virðast hafa áhuga á ritun og langar jafnvel að vinna stærri sigra á þeim vettvangi.

Kennararnir þrír, sem rætt var við, höfðu allir jákvætt viðhorf til Byrjendalæsis og töldu notkun aðferðarinnar við læsiskennslu góða því leiðir hennar höfðuðu vel til nemenda. Skólarnir þrír höfðu allir markað sér þá stefnu að kenna eftir leiðum Byrjendalæsis í yngstu árgöngunum. Samkvæmt rannsóknargögnum voru vinnubrögð samt sem áður nokkuð ólík á milli skóla.

En þrátt fyrir ólík vinnubrögð í skólunum áttu nemendur, sem rætt var við, það sameiginlegt að líka vel við viðfangsefnin innan Byrjendalæsisins og öllum fannst gaman í skólanum. Viðhorf þeirra til náms í lestri og ritun voru greinilega jákvæð. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda ekki afdráttarlaust á ákveðna þætti sem segja má að móti viðhorf nemenda þótt hún gefi ef til vill einhverjar vísbendingar. Rannsóknin fjallaði aðeins um kennslu þriggja kennara í þremur skólum og viðhorf níu nemenda. Þótt niðurstöðurnar séu gildar og lærdómsríkar er ekki hægt að alhæfa um viðhorf nemenda almennt til náms í lestri og ritun og hvað það er sem mótar þau. Til þess þarf viðameiri rannsókn sem næði yfir lengri tíma og fleiri þátttakendur. Þó má, út frá þessari rannsókn, leiða að því líkur að leiðir Byrjendalæsis veki áhuga nemenda og má nefna að allir nemendur í rannsókninni létu vel af stöðvavinnu, fannst gaman að spila og líkaði vel að vinna með öðrum. Þá kom fram að nemendur vildu gjarnan að rödd þeirra heyrðist og að þeir fengju að ráða ferðinni að einhverju leyti. Ef til vill eru leiðir Byrjendalæsis

í eðli sínu áhugahvetjandi og verkefni skemmtileg í huga nemenda. Þá skiptir máli að leiðir og verkefni séu fjölbreytt sem vafalaust eykur ánægju nemenda.

Mikilvægi læsis í menntun barna er ekki dregið í efa og því allra hagar að notaðar séu skilvirkar aðferðir til að ná hámarksárangri. Með tilkomu Byrjendalæsis hafa kennsluaðferðir í lestri og ritun tekið breytingum á undanförunum árum og því nauðsynlegt að staldra við og skoða hvernig til hefur tekist. Rannsóknir á þessu sviði eru því mikilvægar og að þær upplýsingar sem fram koma ná til skólasamfélagsins. Gera þarf ráð fyrir að ólíkar leiðir henti ólíkum þörfum. Hér er líklegt að Tomlinson (1999, bls. 8) hafi rétt fyrir sér þegar hún segir að til að ná árangri í kennslu þurfi að nota fjölbreytta kennsluhætti því „one size fits all“ leið sé ekki til.

„Besta kennsluaðferðin byggist á því að kennarinn vekir meðfædda forvitni nemandans og leggi sig svo fram um að svara henni“, sagði franskur rithöfundurinn Anatole France sem var fæddur 1844 en lést 1924 (2000, bls. 323). Þó þessi ummæli séu ekki ný af nálinni eiga þau vel við enn í dag. Það er ef til vill kúnst að vekja forvitni eða áhuga nemenda en takist það fara þeir langt á eigin verðleikum í því að leita svara og svara þörfinni fyrir að vita meira, að vita meira í dag en í gær.

Heimildir

- Alderman, M. K. (1999). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching learning*. Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allington, R. L. (2009). *What really matters in fluency: Research-based practices across curriculum*. Boston, MA: Pearson Education.
- Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson, Óskar H. Nielsson og Júlíus K. Björnsson. (2010). *Íslenskir nemendur við lok grunnskólans: Helstu niðurstöður PISA 2009 rannsóknarinnar um lesskilning og læsi í stærðfræði og náttúrufræði*. Sótt 1. júlí 2011 af http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/PISA_skyrslur_almennt/pisa_2009_island.pdf
- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2008). Hlustað á raddir barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði í skólastarfi* (bls. 49–74). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing Societies. Í A. Bandura (ritstjóri), *Self-efficacy in changing societies* (bls.1–45). Cambridge: University of Cambridge.
- Biemiller, A. (2002). Teaching vocabulary: Early, direct and sequential. *International Dyslexia Association quarterly newsletter, Perspectives* 26(4). Sótt 22. apríl 2012 af http://www.wordsmartedu.com/Biemiller_Teaching_Vocab.pdf
- Bodrova, E., Leong, D. J., Paynter, D. E. og Hensen, R. (2003). *Scaffolding literacy development in the preschool classroom*. Sótt 13. júní 2012 af http://www.mcrel.org/PDF/literacy/0125CM_Scaffold-preschool.pdf
- Bryndís Gunnarsdóttir. (1988). *Þetta er: Skýrsla um LTG – lestrarkennslu í Æfinga- og tilraunaskóla KHÍ veturna 1980–1984*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Browne, A. (1998). *Teaching reading in early years*. London: Paul Chapman.
- Browne, A. (2001). *Developing language and literacy 3–8*. London: PCP.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Brynhildur Þórarinsdóttir. (2006). Bókaormafræði um barnabókmenntir í grunnskólum. *Skíma*, 29(2), 38–42.

- Charles, C. M. (1998). *Introduction to educational research*. (3. útgáfa). New York: Longman.
- Corno, L. og Randi, J. (1997). Motivation, volition, and collaborative innovation in classroom literacy. Í J. T. Guthrie og A. Wigfield (ritstjórar), *Reading engagement, Motivating readers through integrated instruction* (bls. 51–67). Delaware: International reading association.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Dockett, S. (2008). Hlustað á raddir barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Sjónarmið barna og lýðræði í skólastarfi* (bls. 33–48). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ehri, L. C. og Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write: Acquisition of letters and phonemic awareness. Í D. K. Dickinson og S. B. Neuman (ritstjórar), *Handbook of early literacy research* (2. útgáfa, bls. 113–131). New York: The Guilford Press.
- Ellis, E. S. (2002). *The clarifying routine: Elaborating vocabulary instruction*. Sótt 4. nóvember 2008 af <http://www.ldonline.org/article/5759>
- Erna Árnadóttir. (2000). Skiptir það máli? Í Heimir Pálsson (ritstjóri), *Lestrarbókin okkar: Greinasafn um lestur og læsi* (bls. 57–66). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands, Íslenska lestrarfélagið
- France, A. (2000). Í Torfi Jónsson (valdi og þýddi). *Þegar orð fá vængi*. Reykjavík: Torfi Jónsson.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. og Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49, 518–533.
- Graves, G. F., Juel, C. og Graves, B. B. (2001). *Teaching reading in the 21-st century* (2.útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.
- Hafþór Guðjónsson. (2008). PISA, læsi og náttúrufræðimenntun. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 8. maí 2011 af <http://netla.khi.is/greinar/2008/015/index.htm>
- Halldór Laxness. (1967). *Heimsljós I*. Reykjavík: Helgafell.
- Halldóra Haraldsdóttir og Rósa Eggertsdóttir (2007). *Orðaskrá í lestrarfræðum*. Akureyri: Höfundar.
- Harlen, W. og Crick, R. D. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education*, 10, 170–207.

- Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. Í J. Gardner (ritstjóri), *Assessment and learning* (bls. 61–80). London: Sage.
- Harvey, S. og Goudvis, A. (2007). *Strategies that work*. Portland, OR: Stenhouse Publishers.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67–84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hitchcock, G. og Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999a). *Að mörgu er að hyggja: Handbók um undirbúning kennslu*. Reykjavík: Æskan.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999b). *Litróf kennsluaðferðanna*. Reykjavík: Æskan.
- Jacobson, T. E. og Xu, L. (2004). *Motivating students in information literacy classes*. New York: Neal-Schuman Publishers.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2008). „Við megum ráða þegar við erum búin með bækurnar“. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 9–30.
- Langer, J. og Flihan, S. (2000). Writing and reading relationships: Constructive tasks. Í R. Indrisano og J. R. Squire, (ritstjórar), *Perspectives on writing: Research, theory and practice* (bls. 112–139). Newark: International Reading Association. Sótt 18. mars 2012 af <http://www.albany.edu/cela/publication/article/writeread.htm>
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage.
- Lockwood, M. (2008). *Promoting reading for pleasure in the primary school*. London: Sage.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge*. Alexandria, VA: ASCD; Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLean, A. (2003). *The motivated school*. London: Sage.
- McLean, A. (2009). *Motivating every learner*. London: Sage.
- McMillan, J. H. og Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson Education.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska*. Reykjavík: Höfundur.

- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Námsmatsstofnun. (2006). *Fjölbjóðleg rannsókn á læsi 9 ára barna, PIRLS 2006*. Sótt 8. maí 2011 af <http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/pirls2006.html>
- NRP – National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implication for reading instructions*. Sótt 18. september 2010 af <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf>
- OECD. (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and problem solving knowledge and skills*. Sótt 25. mars 2012 af <http://www.oecd.org/dataoecd/38/52/33707212.pdf>
- Opie, C. (2004). *Doing educational research, A guide to first time researchers*. London: Sage.
- Owen, R., Hayett, L. og Roulstone, S. (2004). Children's views of speech and language therapy in school: Consulting children with communication difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), 55–73. Sótt 12. mars 2011 af <http://clt.sagepub.com/content/20/1/55.full.pdf+html>
- Rief, S. F. og Heimburge, J. A. (2007). *How to reach and teach all children through balanced literacy*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Robinson, R. D., McKenna, M. C. (2008). Writing. Í R. D. Robinson og M. C. McKenna (ritstjórar), *Issues and trends in literacy education* (4. útgáfa, bls. 277–280). Boston: Pearson.
- Rósa Eggertsdóttir. (1998). *Fluglæsi: Áherslur, stefnumörkun og aðferðir í lestrarkennslu*. Akureyri: Skólajónusta Eypings.
- Rósa Eggertsdóttir. (2006). *Byrjendalæsi: Skýrsla um þróunarstarf í lestri í 1. og 2. bekk í Lundarskóla og Oddeyrarskóla 2005 til 2006*. Sótt 30. ágúst 2011 af <http://www.unak.is/static/files/Skolathrounarsvid/2006/Byrj%20Skysrsla%2014okt06.pdf>
- Rósa Eggertsdóttir. (2007). Byrjendalæsi. *Skíma*, 30(2), 17–21.
- Rósa Eggertsdóttir. (2009). *Lestrarfræði*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir. (2006). *Lexía: Fræði um leshömlun, kenningar og mat*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- Rósa Eggertsdóttir, Jenný Gunnbjörnsdóttir og Þóra Rósa Geirsdóttir. (2010). Byrjendalæsi, Lestur eða læsi? *Skíma*, 33(2), 26–29.
- Rumelhart, D. E. (1985). Toward an interactive model of reading. Í H. Singer, og R. B. Ruddell, (ritstjórar), *Theoretical models and processes of reading* (3.útgáfa, bls.722–750). Newark, NJ: IRA.
- Rúnar Sigpórsson (ritstjóri), Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannesson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West. (1999). *Aukin gæði náms: Skólaþróun í þágu nemenda*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Shih, C. og Gamon, J. (2001). Web-based learning: Relationships among student motivation, attitude, learning styles and achievement. *Journal of Agricultural Education*. 42(4), 12–20. Sótt 25. mars 2012 af <http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol42/42-04-12.pdf>
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2003). Eigindlegar eða megindlegar rannsóknaraðferðir? Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 219–236). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Smith, C. B. (2008). *Vocabulary instruction and reading comprehension*. Sótt 8. nóvember 2008 af <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Vocab-Comprehension.htm>
- Strong, R., Silver, H. F. og Robinson, A. (1995). What do students want (and what really motivates them)? *Educational Leadership*, 53(1), 8–12. Sótt 4. júní 2011 af http://www.ascd.org/publications/ed_lead/199509/abstracts.html
- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: Strategies for literacy development*. Alexandria, VA: ASCD; Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tileston, D. W. (2004). *What every teacher should know about student motivation*. London: Sage.
- Tomlinson, C. A. (2000). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria VA: ASCD; Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trausti Þorsteinsson. (2011). *Viðhorf nemenda í 4.–7. bekk til starfs í grunnskólum Akureyrar. Könnun gerð fyrir Skóladeild Akureyrarbæjar*. Sótt 5. apríl 2012 af <http://www.unak.is/static/files/Skolathrounarsvid/2010/4-7%20bekkur.pdf>
- Treiman, R. og Kessler, B. (2005). Writing system and spelling development. Í M. J. Snowling og C. J. Hulme (ritstjórar), *The science of reading: A handbook* (bls. 120–134). Oxford: Blackwell.

- UNESCO. (2008). *The global literacy challenge*. Sótt 10. maí 2012 af <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>
- Vacca, J. A., Vacca, R., Gove, M. K., Burkley, L. C., Lenhart, L. A. og McKeon, C. A. (2009). *Reading and learning to read*. Boston: Pearson Education.
- Whitehurst, G. J. og Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of early literacy research* (bls. 11–30). New York: The Guilford Press.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivation for reading and reading engagement. Í J. T. Guthrie, og A. Wigfield, (ritstjórar), *Reading engagement, motivating readers through integrated instruction* (bls. 14–33). Delaware: International reading association.
- Þórolfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson. (2003). Um úrtök og úrtaksaðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í Aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 219–236). Akureyri:Háskólinn á Akureyri

Fylgiskjöl

Viðtal við nemendur

1. Finnst þér gaman í skólanum?
2. Hvað finnst þér skemmtilegast?
3. Viltu sýna mér bókina sem þú ert að lesa?
4. Getur þú sagt mér frá bókinni,.....um hvað er hún?
5. Ertu góð/ur í lestri?
6. Finnst vinum þínum þú góð/ur í lestri?
7. Hvernig bækur vilja vinir þínir lesa...eins og þú eða –öðruvísi?
8. Hvaða verkefni í skólanum finnast þér skemmtileg? (íslenskuverkefni)
9. Spilið þið mikið í skólanum... Hvernig spil?
10. Vinnið þið mikið saman.....Hvernig er að læra með öðrum?
11. Hvernig bækur lestu í skólanum?
12. Hver velur bækurnar sem þú lest? Ef svarið er kennarinn.....
13. Hvernig bækur velur hann fyrir þig?
14. Ertu ánægð/ur með bækurnar sem hann velur?
15. Segir þú öðrum frá því sem þú hefur lesið? Hverjum?
16. Finnst þér gaman að lesa upphátt fyrir aðra?
17. Finnst þér gaman þegar lesið er fyrir þig?
18. Hvernig bækur vilt þú hlusta á?
19. Ert þú flink/ur að skrifa sögur eða ljóð?
20. Um hvað eru sögurnar þínar?
21. Hvað skrifar þú annað?
22. Máttu ráða um hvað þú skrifar?
23. Hafa aðrir lesið sögurnar þínar? Ef ekki mundir þú vilja það?
24. Finnst þér gaman að lesa fyrir aðra það sem þú skrifar?
25. Hvernig finnst þeim það sem þú skrifar?
26. Lestu mikið heima,kannski áður en þú ferð að sofa?
27. Hvernig bækur?
28. Ferðu á bókasöfn, hvað gerir þú þar?
29. Hvernig er heimavinnan hjá ykkur?

Viðtal við kennara.

1. Hvað hefur þú kennt lengi almenna kennslu á yngsta stigi?
2. Hvað hefur helst breyst í kennsluháttum þínum eftir að þú fórst að kenna eftir aðferðum Byrjendalæsis?
3. Hvernig upplifir þú þessar breytingar ? (á nemendum, samvinnu, virkni o.p.h.)
4. Viltu kannski segja mér frá einni áætlun sem þú ert að vinna með?
Hvernig fannst krökkunum?
5. Hvað með áhugahvöt nemenda, reynir þú að vinna með hana, hvernig?
6. Hvernig umbun fá nemendur fyrir vinnu sína?
7. Lestu eitthvað annað fyrir nem. en Byrjendalæsis texta....hvað?
8. Færðu viðbrögð frá foreldrum og hver eru þau?
9. Hefur skipulag heimanám breyst með tilkomu Byrjendalæsis?

Viðtal við foreldra:

1. Getur þú sagt mér frá lestri á heimilinu?
2. Les nemandinn? Er hann að lesa?
3. Finnst þér mikilvægt að nem. lesi , hvernig styður þú það?
4. Les(nafn) að eigin frumkvæði?
5. Hefur gaman af því að láta lesa fyrir sig...hvernig er það lesefni valið?
Bara lestur eða líka spjall?
6. Les hann/hún annað en bækur, t.d. dagblöð, texta í sjónvarpi o. fl.
7. Á nem. bækur....hvernig?

Bréf til foreldra:

Komið þið sæl

Ég heiti Kristín Ármanns og er grunnskólakennari í Seljaskóla þar sem ég kenni almenna kennslu á yngsta stigi auk þess að vera leiðtogi í Byrjendalæsi.

Ég er einnig meistaranemi við Háskólann á Akureyri þar sem ég legg stund á menntunarfræði með áherslu á lestrarfræði og er að hefja vinnu við lokaverkefni mitt í meistaranáminu. Lokaverkefni mitt tengist Byrjendalæsinu en það hefur rutt sér til rúms sem lestrarkennsluaðferð undanfarin ár og eru leiðir og hugmyndafræði þess nú notuð í á sjöunda tug skóla víðs vegar um landið.

Markmið lokaverkefnisins er að kanna viðhorf nemenda í 2. bekk sem læra eftir aðferðum Byrjendalæsis til lestrarnáms og hvaða þættir móta viðhorf þeirra.

Linda Hrönn umsjónarkennari mun taka þátt í rannsókninni og veita upplýsingar um kennsluhætti sína en einnig verða tekin viðtöl við þrjá nemendur í bekknum sem valdir voru af handahófi út frá númerum í bekkjarskrá. Nafn dóttur/ sonar ykkar kom upp og því fer ég þess á leit við ykkur að fá að ræða við um viðhorf hennar/hans til læsisháms og þeirra leiða sem notaðar eru í skólanum. Þá mun ég óska eftir að fá að hringja í ykkur að loknu viðtalinu þar sem ég spyr um heimanám og lestrarvenjur heima. Viðtalið við nemandann fer fram í skólanum á skólatíma og tekur um 15 mín.

Alls munu þrjár skólar taka þátt í rannsókninni en Menntasvið Reykjavíkur hefur gefið leyfi fyrir henni auk þess sem hún hefur verið tilkynnt til Persónuverndar.

Nöfn skóla, kennara eða nemenda koma ekki fram í niðurstöðum rannsóknarinnar og því verður ekki hægt að rekja svör einstaklinga til þeirra. Fyllsta trúnaði er heitið og gögnum verður eytt að lokinni úrvinnslu.

Mér þætti vænt um að fá svar frá þér fljótlega á netfangið mitt um það hvort þú sjáir þér fært að leggja mér lið við rannsóknina og mun ég þá útskýra nánar tilhögun hennar.

Virðingarfyllt

Kristín Ármanns

kristin.armannsdottir@reykjavik.is

Upplýsingabréf til allra foreldra

Komið þið sæl

Ég heiti Kristín Ármanns og er grunnskólakennari í Seljaskóla þar sem ég kenni almenna kennslu á yngsta stigi auk þess að vera leiðtogi í Byrjendalæsi.

Ég er einnig meistaranemi við Háskólann á Akureyri þar sem ég legg stund á menntunarfræði með áherslu á lestrarfræði og er að hefja vinnu við lokaverkefni mitt í meistaranáminu. Lokaverkefni mitt tengist Byrjendalæsinu en það hefur rutt sér til rúms sem lestrarkennsluaðferð undanfarin ár og eru leiðir og hugmyndafræði þess nú notuð í á sjöunda tug skóla víðs vegar um landið.

Markmið lokaverkefnisins er að kanna viðhorf nemenda í 2. bekk sem læra eftir aðferðum Byrjendalæsis til lestrarnáms og hvaða þættir móta viðhorf þeirra.

María Birgisdóttir umsjónarkennari mun taka þátt í rannsókninni og veita upplýsingar um kennsluhætti sína en einnig verða tekin viðtöl við þrjá nemendur í bekknum sem valdir verða af handahófi út frá númerum í bekkjarskrá. Ég mun koma í heimsókn í bekkinn á næstu dögum og kynna mér vinnuna í Byrjendalæsinu hjá 2. bekk.

Virðingarfyllst
Kristín Ármanns