



Að lesa meira og meira – meira í dag en í gær Hvernig geta foreldrar stutt við lestrarnám barna?

Hrafnhildur Valgarðsdóttir

Lokaverkefni til B.Ed. prófs
Háskóli Íslands
Menntavísindasvið



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Að lesa meira og meira – meira í dag en í gær
Hvernig geta foreldrar stutt við lestrarnám barna?

Hrafnhildur Valgarðsdóttir

Lokaverkefni til B.Ed. prófs í grunnskólakennarafræði
Leiðsögukenndari: Steinunn Torfadóttir

Kennaradeild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2013

Ritgerð þessi er 10 eininga lokaverkefni til B.Ed. prófs við kennaradeild,
Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© Hrafnhildur Valgarðsdóttir 2013

Óheimilt að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi höfundar.

Prentun: Bóksala kennaranema
Reykjavík, Ísland 2013

Ágrip

Lokaverkefni þetta er heimildaritgerð og fjallar um fræðin á bak við lestrarnámið og mikilvægi þess að nemendur fái reglubundna þjálfun í lestri. Vel þjálfaðir og faglegir kennarar gegna þar meginhlutverki samhliða virkri þátttöku foreldra. Einnig verða kynntar hvaða kennsluaðferðir henta best til þjálfunar á grunnatriðum lestrarnámsins. Lestrarkennsla sem miðast við þarfir einstaklingsins er vænlegust til árangurs en með hjálp skimunarprófa má auðveldlega kortleggja styrkleika og veikleika nemenda í læsisþáttum við upphaf lestrarkennslu. Byrjað er að skima fyrir lestrarerfiðleikum strax í leikskóla með það að markmiði að veita inngrip og þjálfun sem eflir móttækileika og dregur úr hættu á lestrarerfiðleikum seinna meir.

Kennarar þurfa að vita hverjar þarfir nemendans eru og hvaða áherslur skal leggja í kennslu til að ná fram viðeigandi árangri hjá hverjum og einum. Árangursrík lestrarkennsla byggir á markvissri kennslu í fimm grunnþáttum lestrar sem eru: 1) hljóðkerfisvitund, 2) umskráning, 3) lesfimi, 4) orðaforði og 5) lesskilningur. Til að ná árangri í öllum þessum þáttum þurfa nemendur að þjálfar lestrarfærni sína og gegnir þátttaka foreldra þar mikilvægu hlutverki. Mikilvægt er að foreldrar sýni námi barna sinna áhuga og leggi sitt af mörkum til að styðja þau og hvetja. Segja má að lestrarkennsla hefjist með óformlegum hætti strax í frumbersku með örvun tungumálsins, lestri barnabóka, leikjum, vísnum og söngvum á heimilum og leiksskólum. Með því að efla orðaforða barnsins og færni þess í talmálinu er lagður dýrmætur grunnur að les- og málskilningi sem jafnframt stuðlar að góðum námsárangri.

Formáli

Ritgerð þessi er lokaverkefni til B.Ed. gráðu við kennaradeild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands vorið 2013. Lestrarkennslan er sennilega ein mesta áskorun sem nemendur glíma við á námsferli sínum og því mikilvægt að vanda vel til verka við kennslu. Í einu vettvangsnámi mínu fékk ég að sjá hversu mikilvægt það er að nemendur fái góða æfingu í lestri. Þar var um að ræða barn í fyrsta bekk sem sýndi litlar sem engar framfarir í lestri. Á kvittunarblaði sem foreldrar áttu að kvitta fyrir heimalestur sást að ekki var hlustað á barnið lesa heima. Eftir útskýringar á mikilvægi þess og ráðleggingar hvernig standa ætti að heimalestri tóku foreldrar sig á og hlustuðu á barnið lesa nær daglega. Árangurinn lét ekki á sér standa og barnið tók gífurlegum framförum. Þetta vakti áhuga minn og varð kveikjan að þessari ritgerð.

Ég vil þakka leiðbeinanda mínum, Steinunni Torfadóttur fyrir alla aðstoð við heimildaöflun en einlægur áhugi hennar á öllu því sem að viðkemur lestri skín í gegn í tali hennar og smitar út frá sér. Einnig vil ég þakka fjölskyldu minni fyrir að hafa trú á mér og þeirri þolinmæði og skilningi sem þau hafa sýnt mér. Án þeirra hefði þetta ekki tekist.

Efnisyfirlit

1	Inngangur.....	1
2	Lestrarferlið	1
2.1	Læsi.....	2
3	Einfalda lestrarlíkanið (e. Simple view of reading).....	3
3.1	Hljóðkerfisvitund (e. phonological awareness).....	6
3.2	Umskráning (e. decoding)	8
3.3	Hljóðavitund (e. phonemic awareness)	10
3.4	Hljóðaaðferðin.....	10
3.5	Lesfimi (e. fluency)	13
4	Orðaforði (e. word recognition)	15
4.1	Leskilningur (e. reading comprehension).....	17
5	Kenning Ehri.....	19
5.1	Sjónrænn orðaforði (e. sight word learning)	21
5.2	Ritun	21
6	Snemmtæk íhlutun (e. early intervention).....	22
6.1	Hljóm 2	23
6.2	Leið til læsis	24
7	Lestrarferfiðleikar	26
7.1	Lestrarkennsla	28
7.2	Að bregðast við inn gripum (e. Response to intervention (RTI))	30
8	Þátttaka foreldra í lestrarnámi barna.....	34
9	Leikskólinn og upphaf lestrarnáms.....	36
10	Samantekt.....	38
	Heimildaskrá	41

Myndayfirlit

Mynd 1. Tungumálið er undirstaða lesturs	4
Mynd 2. Þættir sem þjálfaður lestur byggir á.....	5
Mynd 3. Myndrænn árangur lestrarkennslu á heila.....	17
Mynd 4. Tillaga Walpole & McKenna að kennsluskipulagi og markvissri eftirfylgni eftir skimun	20

Töfluyfirlit

Tafla 1. Hér má sá stigþyngjandi verkefni sem reyna á hljóðkerfisvitundina	2
Tafla 2. Kennsluaðferðir sem þjálfar lesfimi	6
Tafla 3. Stigskipt kennsla	21
Tafla 4. Hvenær á að kenna hvaða viðfangsefni og í hve miklu mæli	22
Tafla 5. Tillaga að kennsluskipulagi miðað við aldur og viðfangsefni	23

1 Inngangur

Lestrarnámið er ekki alltaf færni sem gerist sjálfkrafa og án mikillar áreynslu. Þegar börn læra að tala hafa þau fyrirmynd þeirra sem eldri eru. Það sama á við um lesturinn. Ef lesið er fyrir börn í bernsku, rætt við þau um efnið og ný orð útskýrð eykst orðaforði þeirra og skilningur. Þegar þau sjálf hafa náð þeirri færni að lesa er mikilvægt að gefa sér tíma að hlusta á þau og leiðbeina þeim að frekari færni. Það að lesa er einstaklingsbundin lærð færni sem þarfnast kennslu og þjálfunar og lærist stig af stigi. Kennarar eiga að þekkja vel það þróunarferli sem lestrarnámið er og þá áhættuþætti sem geta verið til staðar og þarfnast sérfræðilegra inngripa og meðhöndlunar. Foreldrar þurfa aftur á móti að vera til staðar til að hjálpa barninu með þjálfun lestrarfærninnar, hvetja það og er mikilvægt að þeir sýni námi barna sinna áhuga til að ýta undir áhuga barna þeirra til náms.

Markmið ritgerðarinnar er að skoða þá þætti sem eflt geta þátttöku foreldra í námi barna sinna og hvernig skólinn getur stutt foreldra í því hlutverki.

Rannsóknarspurning ritgerðarinnar er því: Er mikilvægt að foreldrar/ forráðamenn sinni heimanámi barna sinna í lestri? Í verkefninu er varpað ljósi á þá þróun sem á sér stað í lestrarferlinu og hvernig markviss þjálfun og kennsla ýtir undir þessa þróun. Einnig verður farið yfir hvaða þættir það eru sem einna helst þarf að þjálfva til að ná sjálfvirkum og fyrirhafnarlausum lestri svo nemendur geti lesið sér til skilnings og notið þess. Eitt meginhlutverk skólans er að mæta þörfum allra barna í námi og því er einnig fjallað um mikilvægi markvissrar kennslu og skimunarprófa til að koma í veg fyrir lestrarerfiðleika seinna meir og að nemendur dragist aftur úr í námi.

2 Lestrarferlið

Frá fæðingu og þar til formleg lestrarkennsla hefst ganga börn í gegnum ákveðið undirbúningstímabil sem kallast bernskulæsi (e. emergent literacy) eða byrjendalæsi og byggist það á þeirri málþróun sem barnið öðlast á þessum tíma (Muter 2006). Bernskulæsi má rekja til þeirrar getu einstaklingsins að meðhöndla

upplýsingar frá þeim tveimur þáttum er tengjast þróun lestrar; ytra ferli (outside-in) og innra ferli (inside-out) og hafa þessir þættir víxlverkandi áhrif. *Ytra ferlið* vísar til þeirrar þekkingu barnsins á uppbyggingu tungumálsins sem er orðaforði, hugtakaskilningur og frásagnarhæfni. Þetta ferli má örva með lestri, hlustun, virkum samræðum, þjálfun í frásagnarhæfni og þroska þar með rökhugsun barnsins. *Innra ferlið* tengist þeirri úrvinnslu barnsins á ritmálinu að lesandinn þrói með sér þá færni og öðlist þekkingu til að breyta stöfum í hljóð (lestur) og orðum í stafi (ritun). Ferlið vísar því á umskráningu og að geta sótt orð úr minninu (Whitehurst og Lonigan, 2003)

Þegar börn ná fjöggura ára aldri eru þau oftast nær farin að átta sig á rími og leikur þeirra felst í að tengja saman og skilja atkvæðaskiptingu orða. Ári seinna eða um fimm ára aldurinn hefur færni þeirra og kunnátta í undirstöðupáttum móðurmálsins aukist og tjáning þeirra og skilningur orðinn góður ef engin vandkvæði eru til staðar. Skilningur þeirra á rími hefur einnig aukist sem og að aðgreina hljóð í orðum. Á síðasta ári í leikskóla verða málvitundarþættir meira áberandi og málnotkun þeirra í leikjum breytist (Muter, 2006).

Markmið lestrarkennslu er að gera lesandann sjálfstæðan þannig að hann geti valið sér það efni sem hann langar að lesa eða þarf vegna náms síns. Góð lestrarfærni er undirstaða alls náms og mikilvæg til hverskonar upplýsingöflunar sem og til virkrar þátttöku í lífi og menningu þjóðarinnar. Íslenskur menningararfur er að stórum hluta bundinn rituðu máli og því mikilvægt fyrir sjálfsmynd barna að kynna persónum bókmenntanna til að geta tekið afstöðu með eða á móti og fundið sér sínar fyrirmyndir (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011).

Hjá mörgum nemendum er lestrarnám áreynslulítið og nánast sjálfkrafa ferli en þannig er því þó ekki farið með alla. Lestur og skrift eru flóknar verklegar og hugrænar athafnir þar sem samtímis reynir á ótalmörg atriði á sama tíma. Þegar góðri lestrarfærni er náð má segja að lesturinn sé orðinn sjálfvirkur og áreynslulaus (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006).

2.1 Læsi

Samkvæmt Aðalnámskrá (2011) er læsi er einn af grunnþáttum menntunar ásamt sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindum, jafnrétti og sköpun.

En hvað er læsi? Lengi vel var læsi tengt því að koma hugsun sinni í letur (ritun) og að geta skilið prentaðan texta (lestur). Hugmyndir manna um læsi hafa breyst í tímanna rás með breyttum aðstæðum og rannsóknum fræðamanna um efnið. Læsi er ekki bara það að kunna að lesa orð heldur félagslegt í eðli sínu og snýst um samkomulag manna um málnotkun og merkingu orða. Hefð og menning skipar þar stóran sess og því er „læsi“ ekki endanleg færni sem einstaklingar ná og geta notað hvar sem er. Tvær manneskjur lesa ekki alltaf það sama úr aðstæðum þó lestrartækni þeirra, hljóðkerfisvitund og orðaforði sé svipaður heldur ræðst það af uppeldi og þeirri reynslu sem þær hafa. Stafrænt læsi, miðlamennt og miðlalæsi eru heiti sem orðið hafa til nú í seinni tíð og vísa til breyttra tíma og tækniþróunar. Stafrænt læsi vísar til þeirrar kunnáttu sem þarf til notkunar á tölvu- og nettækni til samskipta og efnissköpunar af ýmsu tagi. Miðlamennt vísar til þess fjölbreytta skólastarfs þar sem ýmsir miðlar eru notaðir í námi. Miðlalæsi er þá sú færni sem nemendur fá út úr miðlamennt. Markmið læsis er að virkja nemendur í að umskapa og umskrifa heiminn með því að túlka og bregðast við á persónulegan og skapandi hátt við því sem þeir lesa (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011)

3 Einfalda lestrarlíkanið (e. Simple view of reading)

En hvað er þá lestur? Lestur byggist að mestu leyti á tvenns konar færni samkvæmt kenningu Gough og Tunmer (1986). Þessi færni er umskráning¹ (e. word recognition) og mál- eða hlustunarskilningur² (e. listening comprehension). Þeir sem eiga í lestrarerfiðleikum eiga erfitt með annan hvorn þessara þátta eða jafnvel þá báða. Þessi tvö ferli verða að vinna saman til að hægt sé að ná virkum lestri og til að teljast læs þarf að ná tókum á þeim báðum því saman mynda þeir grunninn að lesskilningi³, lesfimi⁴ og sjálfvirkum lestri⁵ eins og sjá má á mynd 2.

¹ Að breyta bókstöfum í hljóð og tengja þau saman í orð sem skiljast.

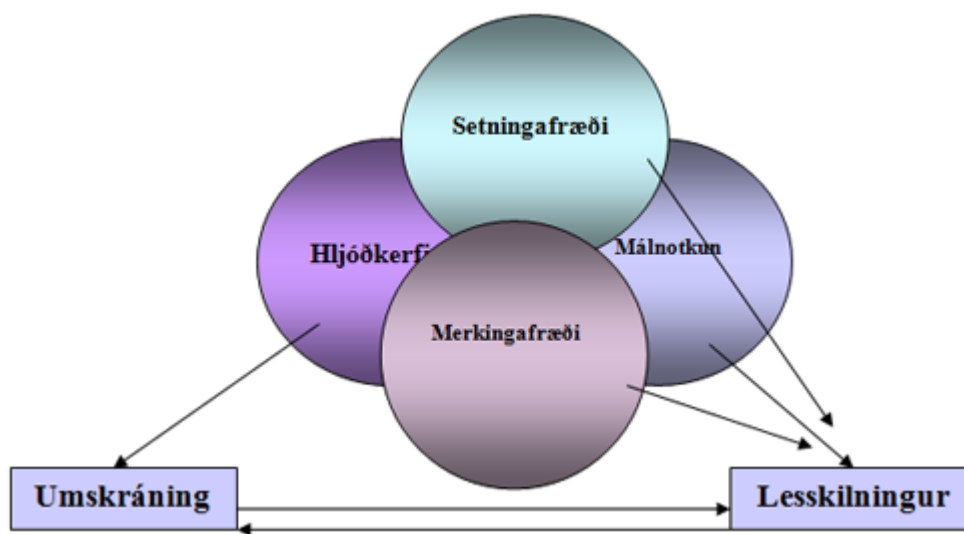
² Að skilja talað mál.

³ Að skilja innihald textans sem lesinn er.

⁴ Að geta lesið samfelldan texta á skilvirkan hátt, hratt og fyrirhafnarlaust með réttum áherslum, sjálfvirkri samhæfingu á umskráningu, orðaþekkingu og lesskilningi.

⁵ Fyrirhafnarlaus lestur.

Lestrarferlið greinist því ekki í þessi tvö ferli heldur verða þau að fléttast saman í vitund lesandans. Kenningin gerir ráð fyrir að umskráning og mál-
 hlustunarskilningur séu aðskildir þættir. Markmið lesturs er að skilja það sem lesið er og þess vegna verður að vera mælanlegur árangur í báðum þáttum, umskráningu og skilningi til að lesskilningur geti átt sér stað. Þetta þýðir að ef erfiðleikar eru í umskráningu er hætt á að þeir trufli lesskilning. Nemendur geta einnig verið með góða færni í umskráningu en slakan málskilning. Það veldur því að þeir eiga í erfiðleikum með að skilja það sem þeir umskrá eða lesskilningsvanda sem styður þá kenningu að skilningur og umskráning verða að vera jafngild svo virkur lestur geti átt sér stað. Styrkur kenningarinnar er að hún sýnir mikilvæga og prófanlega þætti lesturs sem hægt er að flokka í undirhópa miðað við lestrarárangur. Á mynd 1 má sjá hvernig ólíkir þættir lestrar styðja annars vegar við lesskilning og hins vegar við umskráningu.

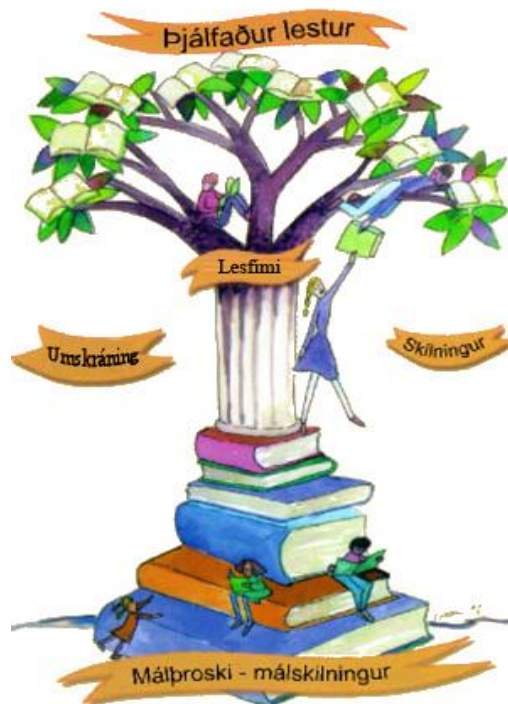


Mynd 1. Tungumálið er undirstaða lesturs (Steinunn Torfadóttir, 2007-2008-b).

Lestur byggist á að umbreyta táknum ritmálsins yfir í hljóð og orð og svo öfugt með ritunina (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006). Til að lesturinn gangi snurðulaust fyrir sig þarf lesandinn að hafa náð góðum tókum á umskráningu og lesskilningi. Flest börn hafa miklar væntingar í byrjun skólagöngu sinnar sem og foreldrar þeirra. Skólagangan byggist að mörgu leyti á lestrarkunnáttu barna og hversu fljótt þau ná tókum á henni og því vonast allir til

að þetta ferli gangi snuðrulaust fyrir sig. Það að ná tökum á lestrinum fljótt og vel skiptir máli og þannig eykur barnið málkunnáttu sína, orðaforða⁶ og skilning. Því má segja að því fleiri orð sem barnið lærir þeim auðveldara er fyrir það að læra ný orð (Walpole og McKenna, 2007).

Í rannsókn Hrafnhildar Ragnarsdóttur (2004) kemur fram að mikill einstaklingsmunur er á málþroska fimm ára barna því margt er að gerast í þroska á þessum aldri. Vitsmuna- og félagsþroski breytist hratt og skólaganga hefst fljótlega. Uppalendur og kennarar einblína hvað helst á málþroska og lestrarnám barna á þessum mikilvæga tímamarki. Sérstök áhersla er þá lögð á hljóðavitund⁷ barna en hún ásamt stafabekkingu og orðaforða er sterkur forspárþáttur um framvindu lestrarnáms næstu ára (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004; National Institute for Literacy, 2008). Burns, Griffin og Snow (1999) telja að forsendur þess að ná þjálfuðum lestri byggist einkum á eftirfarandi þremur þáttum:



Mynd 1. Færni sem lestur byggir á. (Burns, Griffin & Snow 1999)

Mynd 2. Þættir sem þjálfður lestur byggir á (Burns o.fl., 1999).

⁶ Öll þau orð sem við kunnum og þekkjum

⁷ Að þekkja bókstafi og að þeir hafi hver sitt hljóð og séu þeir settir saman mynda þeir orð.

- **Góð hljóðavitund⁸**. Börn sem hafa þessa færni hafa alla jafna góða næmni fyrir tengslum stafs og hljóðs og eiga því auðvelt með að læra að umskrá orð
- **Góður málsskilningur⁹**. Börnin eiga auðvelt með að skilja innihald textans sem lesinn er og hafa því góðan orðaforða og orðskilning.
- **Góð lesfimi/sjálfvirkni¹⁰**. Börn sem öðlast þessa færni hafa forsendur til þess að einbeita sér að lesskilningi og njóta þess að lesa.

Samkvæmt kenningu Burns og félaganna (1999) eru það einungis þeir sem náð hafa tökum á framantöldum þáttum sem ná góðri lestrarfærni.

3.1 Hljóðkerfisvitund (e. phonological awareness)

Hljóðkerfisvitund¹¹ er tilfinning og næmi sem einstaklingur hefur fyrir hljóðrænni uppbyggingu tungumálsins og hæfni hans til að greina í sundur hljóð í orðum. Góð hljóðkerfisvitund er nauðsynleg til að ná tökum á umskráningu og vinna með tengsl stafs og hljóðs. Einnig felur hún í sér möguleikann á að greina talmálið niður í smærri hljóðeiningar¹² og að beita þeim á mismunandi vegu. Þegar góðri hljóðkerfisvitund er náð hefur einstaklingurinn náð góðri tilfinningu fyrir öllum hljóðeiningum málsins og getur til dæmis sleppt úr, bætt við hljóðum eða hljóðeiningum úr orðum eða jafnvel skipt um hljóð (Helga Sigurmundsdóttir, 2002).

Hljóðkerfisvitundin gerir okkur kleift að skynja að hinar minnstu hljóðeiningar geta breytt merkingu orðsins sé þeim ekki rétt upp raðað. Börn eru mjög ung að aldri þegar þau uppgötva þetta og nýta sér það til að aðgreina merkingu orða (hús – lús) þó svo að þau geri sér ekki grein fyrir að orðin eru

⁸ Að þekkja bókstafi og að þeir hafa hver sitt hljóð og séu þeir settir saman mynda þeir orð

⁹ Að skilja talað mál.

¹⁰ Að geta lesið samfelldan texta á skilvirkan hátt, hratt og fyrirhafnarlaust með réttum áherslum, sjálfvirkri samhæfingu á umskráningu, orðaþekkingu og lesskilningi.

¹¹ Tilfinning og næmni einstaklingsins fyrir hljóðrænni uppbyggingu tungumálsins og getu hans að greina í sundur hljóð í orðum.

¹² Hljóð hvers stafs fyrir sig.

samsett úr mörgum einingum fyrr en þau læra sjálf að lesa. Hljóðkerfisvitundin þróast með og eflist með aldrinum og með auknum málþroska. Í fyrstu tileinka börn sér einfalda/grynnri hljóðkerfisþætti en tífíning þeirra fyrir dýpri og erfiðari hljóðkerfisþáttum eykst smám saman (Caroll, Crane, Duff, Hulme og Snowling, 2011). Þroski hljóðkerfisvitundar við upphaf skólagöngu er sterkur forspárþáttur um lestrargengi barna tveim árum síðar (Walpole og McKenna, 2007). Í töflu 1 má sjá stigþyngjandi verkefni sem reyna á hljóðkerfisvitundina¹³. Einnig sýnir hún þróun hljóðkerfisþátta miðað við aldur og reynslu af ritmáli (Muter, 2006). Hljóðkerfisvitundin er æfð í talmáli og í fyrstu gera börn sér ekki grein fyrir að orðin eru sett saman úr stökum hljóðum. Til dæmis ef barnið heyrir orðið rós þá þarf það að greina í sundur hljóð orðsins; R / Ó / S, blanda þeim saman og segja rós (Walpole og McKenna, 2007).

Tafla 1. Stigþyngjandi verkefni sem reyna á hljóðkerfisvitundina (Muter, 2006).

Aldur í árum	Þróun hljóðkerfishæfniþátta	Reynsla af ritmáli		
4	Að þekkja/kunna barnaljóð	Lærir stafi		Umskráir stafi í hljóð
	Að þekkja rím			
	Að tengja saman atkvæði			
	Að sundurgreina atkvæði			
5	Stuðlun (e. alliteration)		Byggir upp sjónrænan orðafórða	
	Að flokka eftir upphafshljóðum			
	Að greina í sundur atkvæði (í stuðla og rím)			
	Að ríma			
5 ½	Að vinna með atkvæði			
	Að greina byrjunar- og endahljóð			
	Að tengja saman hljóð			
	Að sundurgreina/aðgreina hljóð			
6	Að bæta við hljóðum			
	Að eyða hljóðum úr orði			
	Að skipta á hljóðum í orði			

Þjálfun hljóðkerfisvitundar byggir á sérfræðiþekkingu leikskóla- og lestrarkennara sem jafnframt geta leiðbeint foreldrum við að taka þátt í þjálfuninni með því að

¹³ Tilfíning og næmni einstaklingsins fyrir hljóðrænni uppbyggingu tungumálsins og getu hans að greina í sundur hljóð í orðum.

vinna með auðvelda, afmarkaða þætti heima. Hér má sjá viðmið um stigbundna þróun hennar miðað við aldur:

- **4. ára (byrja að læra stafi)**
Barnaljóð, vísur og þulur
Að þekkja rím
Að tengja saman atkvæði
Að sundurgreina atkvæði
- **5 ára (byrja að byggja upp sjónrænan orðaforða¹⁴/orðmyndir)**
Stuðlun
Að flokka eftir upphafshljóðum
Að greina í sundur (e. onset og rime)
Að ríma
- **5 ½ árs (byrja að umskrá stafi í hljóð til að lesa)**
Að vinna með atkvæði
Að greina í sundur byrjunar- og endahljóð
Að tengja saman hljóð
Að sundurgreina/aðgreina hljóð
- **6 ára**
Að bæta við hljóðum
Að eyða hljóðum úr orði
Að skipta á hljóðum í orði

(Muter, 2006)

3.2 Umskráning (e. decoding)

Þegar einstaklingur breytir bókstöfum í hljóð og tengir hljóðin saman í orð sem hann skilur hefur hann náð færni í að umskrá¹⁵. Til að ná góðum tókum á umskráningu þarf einstaklingurinn að hafa góða næmni fyrir hljóðum tungumálsins og geta unnið með hljóð orða á fjölbreyttan hátt. Það að vera búin

¹⁴ Orð sem lesandinn þekkir strax í sjón og þarf ekki að lesa staf fyrir staf.

¹⁵ Að breyta bókstöfum í hljóð og tengja þau saman í orð sem skiljast.

að ná einhverri færni í hljóðkerfisvitund¹⁶ er nauðsynleg forsenda þess að ná tókum á umskráningu og er sterkur forspárþáttur um lestrargengi seinna meir. Það sem einkennir góða lesara er næmi þeirra á samspil stafs og hljóðs í móðurmálinu sem auðveldar þeim lestrarnámið. Þeir þurfa ekki að giska eins mikið út frá samhengi textans eins og þau börn sem eiga í erfiðleikum með lestur en þau þurfa að gefa hverjum bókstaf gaum og þurfa um leið að skynja orðið í heild. Sjónminni byggist fljótt upp, leshraðinn eykst og lesandinn getur beint athygli sinni að innihaldi textans (Helga Sigurmundsdóttir, 2007).

Hér má sjá mikilvæg leiðbeinandi atriði um hvernig má fylgjast með getu barna í umskráningu:

- Þekkir nemandinn alla bókstafina?
- Þekkir nemandinn hljóð allra bókstafanna?
- Gerir nemandi tilraun til að umskrá bæði fyrsta og síðasta samhljóða í orði?
- Gerir nemandi greinarmun á stuttum og löngum sérhljóða þegar hann les orð?
- Getur nemandi borið fram hljóð allra bókstafanna af nákvæmni þegar hann hljóðar sig í gegnum orð?
- Getur nemandi umskráð tvíhljóðin (au, ei, ey,)
- Er nemandi fær til að hluta niður orð í stök hljóð og koma þeim frá sér yfir í ritað mál (skrifað orðin)?
- Er nemandi fær til að umskrá orð sem eru honum ókunn?
- Hefur nemandi einhverja aðferð til að umskrá orð með samhljóðasamböndum?
- Styðst nemandinn við samhengi textans til að umskrá orð sem hann þekkir ekki eða hefur ekki lesið áður?

(Brownell, Smith, Crockett og Griffin, 2012)

¹⁶ Tilfinning og næmi einstaklingsins fyrir hljóðrænni uppbyggingu tungumálsins og getu hans að greina í sundur hljóð í orðum.

3.3 Hljóðavitund (e. phonemic awareness)

Hljóðavitundin er einn undirþáttur hljóðkerfisvitundar. Hún felst í að þekkja bókstafi og að hver og einn þeirra hefur sitt hljóð og séu þeir settir saman mynda þeir orð. Lestur er ákveðið ferli og lesandinn þarf að kunna að lesa úr bókstöfum, skilja tákni þeirra og hvað þeir standa fyrir þegar búið er að raða þeim upp í orð. Lesandinn færir augun á milli lína og augun staldra við einstaka orð, sérstaklega þau sem eru óþekkt (Cain, 2010). Hljóðavitund gefur kannski ekki raunhæfa sýn á lestrarfærni einstaklings en hefur forspárgildi um þróun hennar og framfarir. Þau börn sem eiga í erfiðleikum með að ná tókum á lestri eiga flest í erfiðleikum með hljóðavitundina (Walpole og McKenna, 2007).

3.4 Hljóðaaðferðin

Hægt er að þjálf hljóðavitundina¹⁷ með ýmsu móti. Íslenskan er tiltölulega hljóðrétt tungumál og virkar því vel að byrja lestrarkennsluna á hljóðaaðferðinni¹⁸ (Helga Magnúsdóttir, 1987). Hljóðaaðferðin er ein þeirra en grundvallaratriði þeirrar aðferðar er að nemendur skilji að bókstafirnir tákna hljóð orðanna í talmálinu. Skilgreining Durkin (1978 – 1979) á hljóðaaðferðinni er að hún sé sú aðferð sem kennari notar til að kenna nemendum að umskrá¹⁹ orð. Til eru nokkrar mismunandi útfærslur á hljóðaaðferðinni þar sem misjöfn áhersla er lögð á vinnu með tengsl stafs og hljóðs.

Helstu þættir umskráningar og þróunar umskráningarfærni eru efitrifarandi og gott er að miða kennslu og undirbúning hennar út frá þeim:

- Þekkir bókstaf út frá hljóði hans (getur bent á bókstafinn eða skrifað hann)
- Þekkir hljóð út frá bókstaf (umskráning)
- Skrifar stafi út frá hljóði til að stafsetja orð
- Tengir saman hljóð til að umskrá orð
- Les algeng orð með sjálfvirkum hætti, sjónorð t.d. og ekki
- Hljóðar sig í gegnum stutt orð

¹⁷ Að þekkja bókstafi og að þeir hafa hver sitt hljóð og séu þeir settir saman mynda þeir orð.

¹⁸ Það sem börnum er kennt í byrjun lestrarkennslu að segja hljóð hvers stafs í orði

¹⁹ Að breyta bókstöfum í hljóð og tengja þau saman í orð sem skiljast.

- Umskráir tvíhljóð og samhljóðasambönd (sj-, kr-, o.s.frv.)
- Les reglubundin eins atkvæðis-orð
- Stafsetur flest orð sem hann getur lesið út frá hljóðaaðferð
- Ber kennsl á eða les orðabúta og endingar til að þekkja orð
- Stafsetur rétt algeng orð miðað við aldur
- Les samsett orð, úrfellingar eða brottföll hljóða, þ.e. aðlagar rithátt orða að framburði við lestur (t.d. orðin ganga og nafn)
- Les marg-atkvæða orð
- Notar merkingu og setningaskipan til að staðfesta rétta umskráningu
- Stafsetur mörg orð út frá reglum um rithátt
- Les texta eftir áherslum og efni í samræmi við talmál

Ekki eru allir á sama máli um hvernig og í hve miklum mæli á að nota hljóðaaðferðina²⁰ í lestrarkennslu. Rannsóknir hafa þó sýnt fram á yfirburði þessarar aðferðar þar á meðal rannsókn National Reading Panel (2000) enda býður hún upp á fjölbreytileika í kennslu. Hér má sjá yfirlit yfir helstu tegundir hljóðaaðferða:

Samtengjandi hljóðaaðferðir (e. synthetic phonics). Þessi aðferð hefur einnig verið kölluð *nákvæmar hljóðaaðferðir* (e. explicit phonics). Kennst er samkvæmt ákveðinni röð, bókstafir og hljóð og hvernig bókstafirnir tákna hljóð tungumálsins (e. alphabetic principle) og myndu orð. Umskráningarkennslunni er fylgt eftir með kerfisbundinni þyngdarröð hvort sem um kennslu hljóðsambanda er að ræða eða umskráningu²¹ texta. Við upphaf kennslunnar er oftast notast við einfalda texta sem þyngjast smám saman eftir því sem barnið lærir fleiri stafi. Stafsetning er kennd samhliða og mikil áhersla lögð á sundurgreiningu hljóða²² í orðum um leið og barnið kann nokkra stafi og getur farið að lesa orð (Helga Magnúsdóttir, 1987). Þessi hluti er einn helsti styrkleiki aðferðarinnar auk þess að kenna með markvissum hætti stafi og hljóð. Því hentar þessi aðferð vel byrjendum í lestri og þeim sem eru með hljóðræna veikleika (e. dyslexia). Það að

²⁰ Það sem börnum er kennt í byrjun lestrarkennslu að segja hljóð hvers stafs í orði

²¹ Að breyta bókstöfum í hljóð og tengja þau saman í orð sem skiljast.

²² Hljóðaaðferðin.

börnin læra aðferð til að lesa ný orð sem þau þekkja ekki er þó meginkostur aðferðarinnar (Helga Sigurmundsdóttir, 2011).

Sundurgreinandi hljóðaaðferðir (e. analytic phonics). Kennslan byggist á að nemendur læri tengsl stafa og hljóða í þekktum orðum eða orðhlutum til að komast hjá því að kenna hljóð með einangruðum hætti. Hliðstæður (e. analogy phonics) eru einnig notaðar til stuðnings við kennsluna (sjá neðar).

Hliðstæður (e. analogy phonics). Hér eru ný orð kennd með því að bera þau saman við aðra þekktu orðhluta eða orð og byggist kennslan á sjónminni meðfram umskráningu. Oft eru notuð spjöld með orðum sem nemendur hafa lært eða svokallaða orðveggi (e. word wall). Gott er að hafa spjöldin sýnileg til að auðvelda nemendum samanburðinn. Því er haldið fram að til að geta nýtt sér þessa aðferð þurfi nemendur að hafa náð talsverðri þekkingu á tengslum stafa og hljóða og þau orð sem notuð eru við samanburðinn þurfi að vera til í sjónrænum orðaforða þeirra (Gaskins, Ehri, Cress, O'Hara og Donnelly, 1997).

„Embedded“ hljóðaaðferð (e. embedded phonics). Sögulestur er notaður við kennslu á tengslum stafa og hljóða eða þau tengd annarri vinnu með merkingarbæran texta. Stafir eða orð eru valin með lestrarefni til hliðsjónar frekar en að kerfisbundinni röð ákveðinna kennsluprógramma sé fylgt.

Stafsetning e. (phonic through spelling). Nemendur læra að breyta stöfum í hljóð það er að finna réttan staf við hljóð og tengja saman orð um leið og þau eru skrifuð hvort sem þau eru frá eigin brjósti, myndum eða upplestri. Algengt er að kenna stafsetningu með ofangreindum aðferðum (Hlín Helga Pálsdóttir og Ragnheiður Hermannsdóttir, Helga Sigurmundsdóttir, 2011).

Kennarinn stjórnar algjörlega kennslufyrirkomulaginu og ákveður í hvaða röð hann kennir stafi og hljóð. Venjulega er það þó gert í ákveðinni röð til að auðvelda samtengingu hljóðanna. Hljóðsaga er lesin þar sem ítrekað koma fram stafur og hljóð dagsins, myndræn táknlíking fyrir þau er fundin, dregið til stafs og nánari vinna eins og með leir, málun eða annað föndur. Með þessum hætti festist stafurinn og hljóðið auðveldar í minninu svo einstaklingurinn á greiðari aðgang að upplýsingum þegar á þar að halda. Samhliða stafa- og hljóðakennslu hefst ferli að tengja hljóð stafanna saman. Byrjað er á einfaldan hátt þar sem sérhljóði og

samhljóði tengjast á víxl. Þegar því hefur verið náð þróast ferlið yfir í að nemandinn fer að ná tökum á að vinna með flóknari hljóðsamsetningar og lesa heil orð og setningar og að lokum hefur hann náð fullkomnum tengslum milli stafs og hljóðs og þannig náð sjálfvirkni í lestri (Helga Magnúsdóttir, 1987).

3.5 Lesfimi (e. fluency)

Til eru margar skilgreiningar á lesfimi en ein sú nýjasta endurspeglar vel þá þætti sem athugasemdir hafa verið settar við og það sem fræðimenn hafa ekki verið á eitt sáttir um. Þar segir að þeir þættir sem stuðla að auknum lesskilningi²³ og lesfimifærni byggist á sé nákvæmni, sjálfvirkum lestri og hrynrænum þáttum tungumálsins. Lestur sem birtist í sjálfvirkum fyrirhafnarlausum lestri sem lesinn er í viðeigandi hendingum (phrasing) og með réttu hljómfalli (intonation) sé birtingarmynd lesfiminnar. Hún er mikilvæg við upplestur og hljóðalestur en getur bæði verið takmarkandi og stutt við lesskilning (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, 2010). Með því að nota gagnreyndar kennsluaðferðir²⁴ sem byggja á viðurkenndum rannsóknum getur kennari unnið markvisst að því að efla lesfimi²⁵ nemenda sinna. Mikilvægt er að þjálfra upp góða lesfimi enda er hún forsenda góðs lesskilnings (Walpole og McKenna, 2007).

National reading panel (NPR) er nefnd sem sett var saman í Bandaríkjunum til að skoða rannsóknir á lestrarkennslu í þeim tilgangi að meta árangur mismunandi lestrarkennsluaðferða (National Reading Panel, e.d.). Niðurstaða nefndarinnar var að árangursríkustu aðferðirnar til að kenna lesfimi fólu í sér markvissa leiðbeiningu um leið og lesið er (e. guided oral reading), góðri fyrirmynd í lestri (e. modeling) og endurteknum lestri (e. repeated reading) á sama lesefni eða svipuðu. Chard, Vaughn og Tyler (2002) báru saman nokkrar rannsóknir og voru þær flestar á sömu nótum og NPR komst að. Leiðbeinandi lestur hefur reynst mjög áhrifarík leið til að þjálfra lesfimi hvort sem barn les fyrir foreldra, kennara eða jafnaldra. Mikilvægt er að barnið fái þessa æfingu og

²³ Að skilja innihald textans sem lesinn er.

²⁴ Kennsluaðferðir sem hafa verið rannsakaðar og sýnt fram á árangur.

²⁵ Að geta lesið samfelldann texta á skilvirkan hátt, hratt og fyrirhafnarlaust með réttum áherslum, sjálfvirkri samhæfingu á umskráningu, orðaþekkingu og lesskilningi.

leiðsögn um leið og lesið er. Lesefnið verður að vera við hæfi, ekki of þungt en þó krefjandi sérstaklega þegar um leiðbeinandi lestur er að ræða (Walpole og McKenna, 2007). Margar aðferðir eru til að þjálfa lesfimi. Tafla 2 sýnir eina nálgun með mismunandi aðferðum sem henta á mismunandi tímum á ferlinu.

Tafla 2. Kennsluaðferðir sem þjálfa lesfimi (Walpole og McKenna, 2007).

Mesti stuðningur	Bergmálslestur (Echo reading)	Kennari les setningu og nemendur hópsins lesa hana síðan saman í kór.
	Samlestur (Choral reading)	Kennari lætur allan hópinn lesa saman upphátt
Minnsti stuðningur	Paralestur (Partner reading)	Tveir og tveir lesa saman
	Hvísillestur (Whisper reading)	Hver nemandi les upphátt í lágum hljóðum (ekki sama efni)

Þeir sem eiga í erfiðleikum með að ná góðri lesfimi kljást bæði við líffræðilega og kennslufræðilega þætti. Þeir nemendur sem kljást við hljóðræna erfiðleika eiga oft í erfiðleikum með að byggja upp sjónrænan orðaforða²⁶ sem er mikilvæg forsenda lesfimi²⁷. Eins skipta þyngd og magn lesefnis miklu máli sem og þær kennsluaðferðir sem notaðar eru. Ef lesefni er of erfitt gæti ástæðan verið of mörg löng eða sjaldgæf orð sem lesandinn hefur ekki lesið áður og eru því ekki til staðar í sjónrænu orðasafni hans. Einnig gæti orðaforði lesandans ekki verið nægjanlegur til að hann geti tileinka sér lesefnið jafnóðum svo það virðist framandi og tefur lestur því lesandinn þarf að stoppa, leita skýringa og endurlesa og truflar það einnig lesskilning. Ef lesefnið er of erfitt nær lesandinn ekki að þróa með sér góða lesfimi og hætt er við að áhugi dvíni og dragist þar með aftur úr jafnöldrum (Kuhn, Schwanenflugel og Meisinger, 2010).

Hér má sjá mikilvæg leiðbeinandi atriði um hvernig má fylgjast með getu barna í lesfimi:

²⁶ Orð sem lesandinn þekkir strax í sjón og þarf ekki að lesa staf fyrir staf.

²⁷ Að geta lesið samfelldann texta á skilvirkan hátt, hratt og fyrirhafnarlaust með réttum áherslum, sjálfvirkri samþæfingu á umskráningu, orðaþekkingu og lesskilningi.

- Þekkir nemandi sjálfkrafa og til jafns við jafnaldra sína orð sem hann hefur séð áður og geymir í sjónrænu minni sínu?
- Þekkir nemandi sjálfkrafa algeng orð sem koma fyrir í aldurssvarandi lestextum?
- Getur nemandi lesið samfelldan texta með viðeigandi áherslum og hrynjandi eftir efni textans?
- Getur nemandi lesið aldurssvarandi orðafjölda á mínútu með fáum villum miðað við stöðluð viðmið?

(Harris og Graham, 2012,50)

4 Orðaforði (e. word recognition)

Góður orðaforði²⁸ er lykilþáttur að góðum málskilningi²⁹ og einn sterkasti forspárþáttur fyrir lesskilning³⁰ og námsárangur. Þegar talað er um orðaforða er átt við öll þau orð sem við kunnum og þekkjum. Þegar einstaklingur heyrir orð sem hann þekkir og hefur heyrt áður getur hann sjálfkrafa skilið merkingu orðsins og einnig út frá samhengi. Ef einstaklingur hefur góðan orðaforða má segja að hann hafi forskot á aðra í námi, ekki aðeins hvað merkingu einstakra orða varðar heldur einnig til að ná skilningi í félagslegum samskiptum við aðra (Carroll o.fl., 2011).

Það að hafa góðan orðaforða hefur oft verið tengt við vitræna hugsun. Sá sem er ríkur af orðaforða á auðveldara með tjá sig og gera sig skiljanlegan en sá sem hefur rýran orðaforða. Sá ríkari á auðveldara með að skipuleggja hugsun sína og kemur henni því betur frá sér í töluðu máli. Hinn fátækari á aftur á móti í meiri hættu á að verða misskilinn og á ekki eins auðvelt með að taka þátt í umræðum þó um sé að ræða mál sem viðkomandi þekkir vel til. Oft er það nú þannig að eldra fólkið hneykslast á hve afleitt málfar unga fólksins sé og finnst orðaforði þess frekar fátæklegur. En tímarnir breytast og mennirnir með. Þau orð sem eldra fólkið þekkti í sambandi við fiskverkun og heyskap til dæmis er unga fólkinu

²⁸ Öll þau orð sem við kunnum og þekkjum.

²⁹ Að skilja talað mál.

³⁰ Að skilja innihald textans sem lesinn er.

að mestu leyti óþekkt. Aftur á móti stendur unga fólkið kannski betur að vígi hvað nýyrði um tölvur og tækni varðar (Guðmundur B. Kristmundsson, 2000).

Börn eru á mismunandi aldri þegar þau byrja að tala eða nota tungumálið sem tjáningaform. Því er ekki undur þó að sértækir málþroskaörðugleikar hjá börnum séu ómeðhöndlaðir og þá sérstaklega hjá foreldrum með sitt fyrsta barn. Þannig er það þó að ein mesta vísbending um að barn sé í áhætthópi hvað lestrarörðugleika varðar eru einmitt málþroskaörðugleikar (Caroll o.fl., 2011). Deilt er um hvort kenna eigi börnum takmarkaðan orðaforða³¹ í byrjun þannig að þau lærist vel og skiljist eða hvort það eigi að auka líkurnar á því að börnin læri orðin tilviljunarkennt. Mikilvægt er að ræða við barnið um hversdagslega hluti og útskýra fyrir því hvað orðin merkja. Það að lesa til dæmis sögur fyrir barnið sitt fyrir háttatíma er góð og gild regla því þannig æfist hlustunarskilningur barnsins og orðaforði eykst. Orðaforði lærist því ekki bara með beinni kennslu heldur líka í daglegum samskiptum, hlustun og lestri og góður hefur orðaforði keðjuverkandi áhrif (Walpole og McKenna, 2007).

Mun fjölbreyttari og meiri orðaforða er krafist í ritaðu máli en því talaða. Í barnabókum er sem dæmi, meira um orð sem börn heyra sjaldan eða aldrei í samræðum við aðra. Ástæðan liggur sennilega í því að í venjulegum samræðum er ekki mikill tími til umhugsunar eða tækifæri til að skipuleggja það sem sagt er, breyta því eða eyða. Þess þá heldur að gá í samheitaorðabók (Cain, 2010). Leiða má líkum að því að sá sem hefur slakan orðaforða sé slakur lesandi og á erfitt með að lesa í þau skilaboð sem á vegi hans verða og gætu hugsanlega aukið orðaforða hans. Því má segja að um vítahring sé að ræða þar sem öflugasta verkfærið til að auka orðaforða er vanvirkt vegna lélegs orðaforða (Guðmundur B. Kristmundsson, 2000).

Eins og komið hefur fram er orðaforði ein aðalundirstaða góðrar lestrarkunnáttu og er því mikilvægt að sinna þeim hluta vel. Mælt er með að foreldrar lesi fyrir börn sín efni sem vekur áhuga barna þeirra því þannig er ýtt undir þann orðaforða sem kominn er og eins virkjaður sá óvirki orðaforði sem blundar djúpt í huganum. Þar leynast orð sem við þekkjum ekki fyrr en við lesum

³¹ Öll þau orð sem við kunnum og þekkjum.

eða heyrum um þau. Eins hjálpar til að lesa fyrir börnin þó þau séu farin að lesa sjálf og ræða um efnið, bæði það sem lesið er fyrir þau og það efni sem þau lesa sjálf (Guðmundur B. Kristmundsson, 2000).

Hér má sjá mikilvæg leiðbeinandi atriði um hvernig má fylgjast með getu barna í orðaforða.

- Hvernig stendur nemandi sig í skilningi orða miðað við samnemendur?
- Getur nemandi notað sín eigin orð til að útskýra hluti?
- Getur nemandi umorðað setningar með eigin orðum yfir í sömu merkingu, orð fyrir orð eða með orðatiltækjum?
- Notar nemandi svipaðan orðaforða í bekkjarumræðum og jafnaldrar hans?
- Notar nemandi svipaðan orðaforða og jafnaldrar hans í ritun?
- Notar nemandi orðaforða sinn til að styðja við umrúningu margatkvæða (langra) orða?

(Harris og Graham, 2012:50)

4.1 Lesskilningur (e. reading comprehension)

Ekki er auðvelt að skilgreina lesskilning³² og varla hægt að kanna stöðu barns í þeim þætti með einu prófi heldur þarf mismunandi próf sem reyna á mismunandi þætti eins og umskráningu³³, almenna málþekkingu barnsins og vitsmunapætti. Það ferli sem á sér stað vitsmunalega og tungumálalega hefur verið rannsakað mikið og hefur sýnt fram á að lesskilningur ákvarðast helst af þremur þáttum; lestrarfærni einstaklingsins, textanum og lesskilningsverkefnum sem mæla hversu mikill skilningurinn er. Margir aðrir þættir hafa áhrif á lesskilning eins og lestrargeta, hvatning, áhugi og bakgrunnur einstaklingsins. Rannsóknir hafa einnig sýnt fram á að það eru fyrst og fremst þrjú atriði sem leggja þarf áherslu á hvað lesskilning varðar en þau eru nákvæm umskráning ákveðinna orða, ferli sem gefur til kynna ályktanir og upplýsingar til að byggja upp skilning og mikilvægi þess að vera virkur þátttakandi í lestri (Kamhi, 2012).

³² Að skilja innihald textans sem lesinn er.

³³ Að breyta bókstöfum í hljóð og tengja þau saman í orð sem skiljast.

Til að ná lesskilningi þarf lesandinn að hafa góð tök á lesfimi og sjónrænum orðaforða þannig að lesandinn geti þekkt orðin um leið og þau koma fyrir, hratt og fyrirhafnarlaust. Lestrarkennslan þarf því meðal annars að miðast út frá því að þjálfá þessa þætti. Rannsóknir hafa sýnt fram á að bein tengsl eru á milli orðaforða og lesskilnings og einnig milli lesskilnings og málskilnings. Beina þarf því kennslunni að því að efla orðaforða og málskilningi og undirbúa barnið að skilja flókna, fræðilega texta og kenna því að njóta lesturs fagurbókmennta. Ein orsök þess að nemendur nái ekki árangri á prófum er slakur lesskilningur og erfiðleikar við að koma hugsun sinni á blað. Efla þarf því einnig málnotkun barnsins því ef það nær ekki að tjá hugsanir sínar og hugmyndir á skilmerkilegan hátt með þeim orðaforða sem við á getur það lent í erfiðleikum með lesskilning . (Steinunn Torfadóttir, 2007-2008-a).

Með því að lesa fyrir börnin má efla orðaforða³⁴ þeirra og þegar þau hafa vald á því skal hvetja þau sjálf til lestrar. Mikilvægt er að lesefnið byggist á þekkingu og reynslu barnsins til að auka skilning þess á því. Gott er að hafa jafnvægi á hversu mikið það þekkir til og hversu lítið því þannig nær barnið að tengja lesefnið við þekkingu sína og reynslu og jafnframt að bæta við hana (Guðmundur B. Kristmundsson, 2000). Samkvæmt National Reading Panel (NRP) eru margar leiðir til að æfa lesskilng en þær árangursríkustu eru taldar vera:

- Að fylgjast með eigin lesskilningi um leið og lesið er (skilningsvaktin).
- Myndrænt skipulag
- Spyrja spurninga
- Að kenna nemendum að spyrja sig út í efnið sem þeir lásu um
- Að kenna nemendum að gera útdrátt úr lesefninu

(Walpole og McKenna, 2007)

Hér má sjá mikilvæg leiðbeinandi atriði um hvernig má fylgjast með getu barna í lesskilningi.

- Er nemandi fær að draga ályktanir út frá rituðum texta?
- Getur nemandi sett sér viðeigandi markmið í lestri (til dæmis fyrir próf, leiðbeiningar fyrir einhvern atburð)?

³⁴ Öll þau orð sem við kunnum og þekkjum.

- Getur nemandi skilgreint megin niðurstöður ífræðilegum texta? En í sögutexta?
- Getur nemandi gert útdrátt úrfræðilegum texta? En sögutexta?

(Harris og Graham, 2012:50)

5 Kenning Ehri

Linnea C. Ehri (2002) rannsakaði hvernig sjónrænn orðaforði³⁵ byggist smám saman upp hjá börnum og miðaði rannsókn sína út frá því að það sé ferli sem þarf að ganga í gegnum til að ná fullkomnum tókum á lestri. Hún telur að þær aðferðir sem notaðar séu til að lesa orð séu að minnsta kosti fjórar en þær eru:

1. Að nota hljóðaaðferðina³⁶ og hljóða sig í gegnum orðin með hljóðrænni umskráningu r – ó – s eða með að lesa orðin í orðbútum sem er sama aðferð nema í stærri einingum eins og fu – ru – hús – gögn. Hér þarf lesandinn að hafa náð þekkingu á stafrófinu og hljóð hvers stafs.
2. Að kalla fram sjónræna mynd af orðunum úr langtímaminninu. Þannig hefur lesandinn náð færni í sjónrænum orðaforða³⁷ og er fær að þekkja orðin hratt og án fyrirhafnar, án þess að þurfa að beina athyglinni að lestrinum.
3. Að bera orðin saman við önnur lík orð sem lesandinn þekkir sjónrænt eins og bíll/fíll.
4. Að giska á orðin út frá samhengi.

Allar þessar aðferðir krefjast einbeitingar og athygli lesandans nema aðferð tvö. Ehri telur að sjónrænn lestur sé skilvirkasta og árangursríkasta leiðin til að lesa texta og skilja hann þar sem lesandinn getur einbeitt sér að innihaldinu en þarf ekki að beina athyglinni að hverjum bókstaf. Ehri skiptir þróun lesturs í eftirfarandi fjögur stig:

³⁵ Orð sem lesandinn þekkir strax í sjón og þarf ekki að lesa staf fyrir staf.

³⁶ Það sem börnum er kennt í byrjun lestrarkennslu að segja hljóð hvers stafs í orði

³⁷ Orð sem lesandinn þekkir strax í sjón og þarf ekki að lesa staf fyrir staf.

1. **Undanfari bókstafsstigs** (e. Pre Alphabetic Phase). Hér hafa börn ekki náð þeirri þekkingu sem eru á milli stafs og hljóðs. Þau þekkja orðin sem eru í umhverfinu í kringum þau með því að styðjast við vísbendingar frá umhverfinu og tengja þannig orðmyndina við merkingu.
2. **Bókstafsstig að hluta** (e. Partial Alphabetic Phase). Þeir sem eru að byrja að læra að lesa eru á þessu stigi. Þeir ná að tengja form sumra stafa í orðum við hljóð þeirra og muna hvernig á að þekkja orð sjónrænt út frá fyrstu eða síðustu stöfum en á þessu stigi er færnin ónákvæm og þau gera gjarnan villur.
3. **Fullkomið bókstafsstig** (e. Full Alphabetic Phase). Á þessu stigi gerir lesandinn sér fyllilega grein fyrir hvaða hljóð hver stafur stendur fyrir og er nú fær um að hljóða sig af fullkomnu nákvæmni gegnum orðin. Þessi færni gerir lesandanum klift að festa öll merkingarbær orð í sjónminni.
4. **Samtengt/heildrænt bókstafsstig** (e. Consolidated Alphabetic Phase). Hér hefur lesandinn náð þeirri færni að muna fjölda orða sjónrænt vegna þess hvernig þau eru stafsett. Sjónrænt minni hans eykst og lesandinn þekkir orð og orðhluta sem heild. Hann hefur náð færni í að lesa í stærri einingum en ekki staf fyrir staf og þekkir orðin í heild og jafnvel hluta setningar.

Á stigi 2 (Bókstafsstig að hluta) staðna oft þau börn sem glíma við lesblindu (e. dyslexia) því þau eiga í erfiðleikum með að læra bókstafi og hljóð af nákvæmni sem leiðir til þess að umskráning verður ónákvæm. Árangursríkasta leiðin til að ná tökum á lestrartækninni er með hljóðaaðferðinni³⁸ sem einnig er sú skilvirkasta til að byggja upp sjónrænan orðaforða³⁹. Lesandinn festir orðin í sjónrænu langtímaminni í gegnum framburð orðsins og merkingu um leið og hann les. Mikilvægt er að nemendur fái vandaða stafakennslu í byrjun lestrarnámsins til að eiga möguleika á að ná fullkomna bókstafstiginu í sjónrænu námi sínu (Ehri, 2002).

³⁸ Það sem börnum er kennt í byrjun lestrarkennslu að segja hljóð hvers stafs í orði.

³⁹ Orð sem lesandinn þekkir strax í sjón og þarf ekki að lesa staf fyrir staf.

5.1 Sjónrænn orðaforði (e. sight word learning)

Sjónrænn orðaforði felur í sér þá færni að lesandi þarf ekki að beina athygli sinni að staf fyrir staf. Eftir að hafa séð og lesið orðið nokkrum sinnum hefur hann náð að þekkja orðið og geymir það í sjónrænu orðasafni hugans út frá merkingu orðsins og framburði. Forsendur sjónræns orðaforða er stafabekking og vita fyrir hvaða hljóð hver stafur stendur. Sjónrænn orðaforði eykst mjög hratt með auknum lestri og gefur það lesandanum aukna möguleika á að auka leshraða sinn og ná sjálfvirkni í lestri (Ehri, 2002; Ehri, 2005).

Það sama á við þegar lesandi sér orð sem hann þekkir hvort sem það er á blaði eða á tölvuskjá. Þá fer eitthvað af stað í heilanum hvað varðar minnið. Þetta minni geymir upplýsingar um stafsetningu orðsins, framburð þess og fyrir hvað orðið stendur eða merkingu þess. Ef lesandi sér mynd af húfu, en við myndina er skrifað orðið trefill, á lesandinn í erfiðleikum með að samræma þessi tvö ef hann er kominn með sjónrænan orðaforða⁴⁰ á þessum orðum. Ef lesandinn þekkir ekki orðin á hann mun auðveldara með að lesa orðin þótt þau passi ekki við myndina (Cain, 2010)

5.2 Ritun

Flestir foreldrar kannast við það þegar börnin koma með blað sem þau hafa skrifað á ýmis skilaboð sem engan veginn er hægt að skilja en börnin vilja engu að síður láta lesa hann fyrir sig. Textinn er með óskiljanlegum táknum en með þessu er hægt að sjá hvenær börn byrja að átta sig á að bókstafir og texti hafa merkingu og hægt er að koma orðum og máhljóðum niður á blað. Þessi skilningur er kominn án þess að barnið kunni hvorki að lesa né skrifa (Whitehurst og Lonigan, 2003).

Áður en eiginlegt lestrarferli hefst hafa börn þróað með sér tungumálakunnáttu sem er grundvöllur fyrir lestur og lesskilning⁴¹. Hins vegar er það að skilja hið talaða mál og koma því yfir í ritað mál ekki það sama. Því er nauðsynlegt að kanna tengslin á milli talmáls og ritmáls því þó börn hafi náð góðri færni í töluðu máli er ekki svo vístað þau geti lesið texta og skilið um hvað

⁴⁰ Orð sem lesandinn þekkir strax í sjón og þarf ekki að lesa staf fyrir staf.

⁴¹ Að skilja innihald textans sem lesinn er.

hann snýst (Cain, 2010) Hjá þeim börnum sem ekki hafa veikleika í hljóðkerfisvitund⁴² haldast þróun lestrar og ritunar í hendur. Það gerist nánast aldrei hjá þeim börnum sem eiga í erfiðleikum eða eftir fyrsta bekk. Þeim gengur illa að samhæfa lestur og skrift og því eru framfarir hægar. Stafabekking þeirra er takmörkuð, þau eiga í erfiðleikum með sundurgreiningu orða og ná því ekki að tengja framburð orða við bókstafina og eiga einnig í erfiðleikum með að byggja upp sjónrænan orðaforða⁴³ og ná því ekki skilvirkni í lestri (Ehri, 2002).

6 Snemmtæk íhlutun (e. early intervention)

Áður töldu menn að þroski barna væri eitthvað sem ætti sér stað eftir ákveðnu ferli sem ekki væri hægt að hrófla við. En nú hefur komið fram að hægt sé að hafa áhrif á þennan þroska með markvissum aðgerðum snemma á ævinni og helst með gagnreyndum kennsluaðferðum⁴⁴ sem hafa áhrif á vitsmunabroska og greind (Tryggvi Sigurðsson, 2008). Rannsóknir síðustu tveggja áratuga hafa sýnt fram á að með faglegri og markvissri kennslu má draga úr og jafnvel fyrirbyggja alvarlega lestrarörðugleika hjá ungum börnum. Við upphaf lestrarnáms einkennast erfiðleikar barna aðallega af veikleikum í hljóðkerfi tungumálsins (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjarney Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010).

Lestur er hæfileiki sem þarf að læra og þjálfá en ekki færni sem er meðfædd. Misjafnt er hvernig börn takast á við lestrarkennsluna. Á meðan sumir fljúga, að segja má áreynslulaust í gegnum lestrarnámið strögglast aðrir í gegnum það jafnvel á erfiðan og sársaukafullan hátt. Því er lestrarkennsla vandasamt og krefjandi verk sem meðal annars snýst um að finna út hvar styrkleikar og veikleikar barnsins liggja og eins hverjar forsendur eða móttækileiki barnsins er fyrir lestrarkennslunni. Þau börn sem eiga í erfiðleikum með lestrarfærni þurfa að treysta á að það fagfólk í leik- og grunnskólum sem hefur sérhæft sig í menntun

⁴² Tilfinning og næmni einstaklingsins fyrir hljóðrænni uppbyggingu tungumálsins og getu hans til að greina í sundur hljóð í orðum.

⁴³ Orð sem lesandinn þekkir strax í sjón og þarf ekki að lesa staf fyrir staf.

⁴⁴ Kennsluaðferðir sem hafa verið rannsakaðar og sýnt fram á árangur.

barna, hjálpi til við að auðga lífsgæði þeirra. Snemmtæk íhlutun⁴⁵ er því mikilvæg áður en nemendur fara að finna fyrir ósigri í lestrarnáminu sem og eftirfylgni er eins mikilvæg með áherslu á einstaklingsmiðaða⁴⁶ lestrarkennslu líkt og hugmyndafræði snæmmtæktrar íhlutunar leggur áherslu á (Steinunn Torfadóttir o.fl., 2010).

Rannsakendur hafa á undanförnum áratugum fundið út að hægt er að sporna við og jafnvel koma í veg veg fyrir ýmsa námserfiðleika með því að kanna undirbúning barna með skimunarprófum sem lögð eru fyrir bæði í leik- og grunnskólum hér á landi. Hér á eftir verður farið í gegnum tvö skimunarpróf sem notuð eru í þessum tilgangi hér á landi. Annarsvegar *Hljóm 2* sem elsti árgangur leikskólans tekur og hinsvegar *Leið til læsis* sem er ætlað grunnskólanemum.

6.1 Hljóm 2

Hljóm 2 er íslenskt skimunarpróf eftir Ingibjörgu Símonardóttur talmeinafræðing, Jóhönnu Einarsdóttur talmeinafræðing og Dr. Amalíu Björnsdóttur. Það er byggt á rannsóknum sem stóðu yfir í fimm ár og sýna niðurstöður að strax í leikskóla sé hægt að fá vísbendingar um gengi komandi lestrarnáms. Þetta skimunartæki er einungis ætlað því fagfólki leikskóla sem vinnur með elstu börnum leikskólans eða börnum á aldrinum fjögurra ára, níu mánaða og sextán daga til sex ára, eins mánaða og fimmtán daga. Þetta er aldursbundin skimun til að meta hljóðkerfis- og málmeðvitund til að greina þau börn sem gætu átt eftir að lenda í lestrarerfiðleikum seinna meir. Eins og áður segir er aðalorsök lestrarvanda barna talin slök hljóðkerfis⁴⁷- og málvitund. Snemmtæk íhlutun er lykilatriði til að efla undirbúning barnsins og leikskólaárin því mikilvægur undirbúningur fyrir lestrarnámið. Þeir sem leggja prófið fyrir þurfa að sækja námkseid í fyrirlögn og túlkun prófsins (Ingibjörg Símonardóttir, 2009).

Prófið er lagt fyrir í byrjun hausts og í því eru sjö mismunandi verkefni eða leikir sem allir reyna á hljóðkerfis- og málvitund barna sem og fleiri þætti

⁴⁵ Að grípa sem fyrst inn í með viðeigandi aðgerðum ef vísbendingar eru um lestrarvanda.

⁴⁶ Kennsla miðuð út frá þörfum einstaklingsins.

⁴⁷ Tilfinning og næmni einstaklingsins fyrir hljóðrænni uppbyggingu tungumálsins og getu hans til að greina í sundur hljóð í orðum.

málproskans. Fyrirlögnin tekur um það bil 20 – 30 mínútur fyrir hvert barn. Handbók fylgir með til að auðvelda eftirvinnuna, það að gera viðeigandi ráðstafanir miðað við niðurstöður prófsins. Um 12 -15% barna þurfa vísun á nánari athugun ásamt markvissari örvun í hljóð- og málvitundarpáttum þeirra í leikskóla og heima fyrir. Eftir þessa íhlutun í 10 – 12 vikur er fyrirlögn endurtekin í janúar hjá þeim börnum sem sýndu slaka færni að hausti. Mikilvægt er að halda þessum tímamörkum til að niðurstöður prófsins séu marktækar.

Þeir þættir sem prófað er í eru:

- Rím. Barnið bendir á mynd sem rímar við orðið sem prófandi nefnir
- Samstöfur. Hér er ætlast til að barnið klappi atkvæði í orðum.
- Hljóðgreiningu. Að greina hvort tiltekið hljóð er í orði.
- Samsett orð. Barnið á að setja saman tvö orð, oftast nafnorð.
- Margræð orð. Barninu eru sýndar myndir af fjórum hlutum og það beðið að benda á tvær myndir sem nota sama orðið þó þær tákni mismunandi hluti.
- Orðhlutaeyðing. Barnið á að greina tvo merkingarbæra orðhluta.
- Hljóðtenging. Hér á barnið að greina tvö til þrjú hljóð í orð.

(Ingibjörg Símonardóttir, 2009)

6.2 Leið til læsis

Leið til læsis er yfirgrípsmikið stuðningskerfi sem meðal annars er unnið eftir hugmyndafræði NRP sem minnst var á hér áður og byggist á snemmtækri íhlutun⁴⁸ og einstaklingsmiðaðri⁴⁹ lestrarkennslu. Þetta kerfi er ætlað lestrarkennurum frá yngsta stigi grunnskólans upp á það elsta og markmiðið er að gefa kennurum færi á að fylgjast með framvindu lestrar hjá hverjum nemenda í byrjun og til loka grunnskólagöngunnar. Byrjað er að kanna undirbúning nemendahópsins í læsisþáttum með skimunarprófi strax í 1. bekk. Í byrjun skólagöngu getur munur á stöðu barna í þeim þáttum tungumálsins sem lestrarnámið byggist hvað mest á verið mikill. Fylgjast þarf mest með þeim

⁴⁸ Að grípa sem fyrst inn í með viðeigandi aðgerðum ef vísbendingar eru um lestrarvanda.

⁴⁹ Kennsla miðuð út frá þörfum einstaklingsins

börnum sem standa þar verst að vígi því þau eru í hvað mestri áhættu að lenda í erfiðleikum í lestrarnámi sínu sé ekki gripið inn í með viðeigandi aðstoð því með markvissri og faglegri kennslu er hægt að fyrirbyggja þá erfiðleika.

Miklu máli skiptir að kanna með faglegum og nákvæmum hætti þá styrkleika og veikleika sem eru í undirstöðupáttum hvers nemenda svo hægt sé að skipuleggja lestrarkennsluna markvisst og einstaklingsmiðað. Einnig þarf að huga að eftirfylgni sé með verkefnum við hæfi því með öllum prófgögnum fylgja stöðluð viðmið til að auðvelda kennurum að mæta námsþörfum nemenda í samræmi við þau markmið sem stefnt er að á hverju aldurstigi (Steinunn Torfadóttir o.fl., 2010).

Leið til læsis felur í sér:

- **Staðlað lesskimunarpróf** fyrir fyrsta bekk með hljóðsettum prófpáttum.
- **Handbókina, Lesskimun, hvað svo?** Í henni er fræðsla um lesskimunarprófið ásamt leiðbeiningarhefti hvernig á að leggja prófið fyrir úrvinnslu þess og túlkun. Einnig eru í handbókinni tillögur að kennsluaðferðum og kennsluskipulagi fyrir hvern þátt læsis; hljóðkerfisfærni, umskráningu, lesfimi, orðaforða, lesskilningi og ritun. Með þessum leiðbeiningum ætti að vera auðveldara að einstaklingsmiðað lestrarkennsluna bæði með þeim sem gengur vel og þeim sem þurfa ígrundaðri og öflugri kennslu.
- **Matslista/spurningalista** fyrir foreldra þar sem aflag er bakgrunnsupplýsinga barnsins.
- **Hljóðfærnistöðluðu greiningaprófi** í hljóðkerfisþáttum fyrir 1. bekk (Bjartey Sigurðardóttir og Sigurgrímur Skúlason, 2011) sem er mikilvægt til að skoða nánar stöðu þeirra nemenda sem eiga í erfiðleikum í hljóðkerfisúrvinnslu. Með nákvæmri greiningu á hvar vandinn liggur auðveldara fyrir kennara að hefja þjálfun þar sem barnið er stöðugt til að ná sem bestum árangri í kennslu eins fljótt og hægt er.

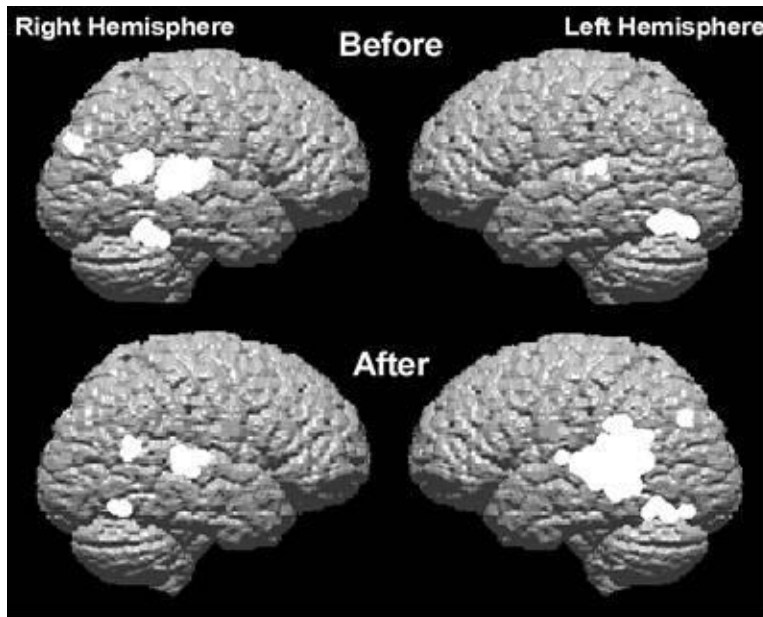
- **Stöðluð lestrarpróf** (eftirfylgdarprófum) en þannig geta kennarar fylgst betur með framförum þeirra nemenda sem eru í 1 – 4 bekk.
- **Stöðupróf** í lestri fyrir 5 – 10 bekk.

(Steinunn Torfadóttir o.fl., 2010).

7 Lestrarferfiðleikar

Með viðeigandi þjálfun geta öll börn lært að lesa. Þetta hafa rannsóknir sýnt fram á því nemendur með lesblindu (e. dyslexia) (Snowling og Stackhouse, 2006) einhverf (Simpson, Spencer, Button og Rendon, 2007) og heyrnarskert börn (Schirmer og McGough, 2005) ná lestrarfærni með skilvirkri kennslu. Því má leiða líkum að því að öll grunnskólabörn ættu að kunna að lesa. Þó er talið að um 15 – 20 % barna á skólaaldri eigi við lestrarörðugleika að stríða og að um 85 % þeirra barna uppfylli þau greiningarviðmið sem þarf fyrir sértæka lestrarörðugleika eða lesblindu (e. dyslexia (Snow, Burns og Griffin, 1998; Vaughn S., Bos, C. S., Schumm, J. S, 2009). Það að kunna að lesa hefur mikil áhrif á sjálfsmynd, vellíðan og framtíðarhorfur einstaklingsins og er því mikilvægt að hlúa vel að lestrarkennslunni (Elín Vilhelmsdóttir, 2007).

Mynd 3 sýnir hægri (e. right hemisphere) og vinstri heilahvel (e. left hemisphere) tíu ára gamals drengs sem hefur átt við mikla og alvarlega lestrarferfiðleika að stríða. Flestir eru með málstöðvar sínar í því vinstra, sem sést hér hægra megin á myndinni. Drengurinn var tekinn í markvissa kennslu í 60 klukkustundir og sýnir myndin vel hvaða áhrif það hefur (hvítu blettirnir merkja aukna starfsemi). Efri myndin er dæmigerð mynd af heilamynstri barns með lestrarferfiðleika en neðri myndin er tekin eftir þessa 60 klukkustunda markvissu kennslu og greinilegt að mikil aukning á starfsemi hefur orðið í vinstra heilahvelinu þar sem málstöðvarnar eru yfirleitt staðsettar (King og Torgesen, 2006).



Mynd 3. Myndrænn árangur lestrarkennslu á heila (King og Torgesen, 2006)

Matteusaráhrif er hugtak sem lestrarfræðingurinn Keith E. Stanovich (1986) notar til að útskýra hvað á sér stað þegar börn ná ekki tökum á lestrinum. Þá breiðkar bilið á milli þeirra sem hafa náð góðri lestrarfærni og þeirra sem eiga í erfiðleikum. Þeir halda áfram á sinni braut sem hafa náð góðum tökum á lestrinum en lestrarerfiðleikarnir hægja á öllu hjá hinum og bilið á milli þeirra breiðkar og breiðkar. Stanovich er að vísa þarna í ríka manninn úr Matteusar guðspjalli en þar segir að þeir ríku verði ríkari en þeir fátæku verði fátækari. Þau börn sem eiga við erfiðleika að stríða í byrjun og fá ekki þann stuðning og kennslu sem þau þurfa á að halda eiga erfiðara með að ná þeim árangri sem þarf ef framfarir eru of hægar. Það getur leitt til þess að þau lenda í vítahring neikvæðra viðhorfa sem síðan hefur áframhaldandi áhrif. Hætt er við að skólinn geri minnst kröfur til þeirra sem aftur dregur úr áhuga þeirra, virkni og trú á eigin getu. Við það breiðkar bilið enn meira því börn sem lesa lítið missa af þeim orðaforða og þekkingu sem markviss lestur lætur í té sem aftur hefur áhrif á málnotkun bæði í töluðu og rituðu máli.

7.1 Lestrarkennsla

Mikilvægt er að skipuleggja sig og setja niður áætlanir um hvernig kennslu skal háttað. En allir þeir sem komið hafa að kennslu vita að slíkar áætlanir standast ekki alltaf. Kennarar þurfa að hafa „plan B“ í pokahorninu en einnig þurfa þeir að grípa til og breyta um kennsluaðferð án nokkurs undirbúnings. Walpole og McKenna (2007) vilja meina að einstaklingsmiðuð lestrarkennsla⁵⁰ miðist út frá því að öll börn eigi rétt á kennslu við sitt hæfi. Skipuleggja þarf kennsluna út frá þörfum hvers og eins og að snemmtæk íhlutun eigi sér stað að undangengnu mati eftir mati í hvert sinn. Kennsluaðferðir þurfa að vera vel skipulagðar og studdar af rannsóknum sem sýnt hafa fram á að flýta fyrir þróun læsis.

Daly, Witt, Martens og Dool segja fimm ástæður fyrir sértækum námsörðugleikum eins og lestrarörðugleikum. Þær eru:

- Áhugaleysi nemenda
- Skortur á þjálfun
- Ófullnægjandi leiðsögn
- Alhæfing námsefnis (námsefnið ekki sniðið að þörfum hvers og eins)
- Vangeta vegna líffræðilegs vanda (misproski eða veikindi)

(Daly og Murdoch, 2000)

Gott samstarf á milli heimila og skóla er einnig áhugahvetjandi, bæði fyrir nemendur og foreldra (Greer og Keohane, 2004). Til að efla þjálfun þarf að ýta undir kennslu í undirstöðubáttum námsgreinarinnar og nemendur þurfa að hafa náð þeim þáttum áður en lengra er haldið í kennslunni. Oft er miðað við að nemandi geti lesið efnið af 90% nákvæmni til að geta haldið áfram yfir í þyngra lesefni. Ófullnægjandi leiðsögn snýr að kennslunni. Mælt er með beinni kennslu, það er að kennari fer með nemendum yfir námsefnið og getur þá leiðbeint strax. Það er ekki nægjanlegt að hvetja nemendur til æfinga heldur þarf kennarinn sjálfur að sjá um þjálfunina og meta svo árangur kennslunnar. Eins þarf að ýta undir löngun barna til að læra. Til að ná árangri í lestrarkennslu þarf að hlúa vel

⁵⁰ Kennsla miðuð út frá þörfum einstaklingsins.

að fimm þáttum lestrar; 1.) Hljóðkerfisvitund⁵¹, 2) umskráningu⁵² (tengsl stafs og hljóðs), 3) lesfimi⁵³, 4) orðaforða⁵⁴ og 5) lesskilningi⁵⁵ (National Reading Panel, 2000). Alhæfing námsefnis má koma í veg fyrir með fjölbreyttri kennslu. Það að ná að yfirfæra þekkingu sína yfir á eitthvað nýtt efni þá helst í lestri, hvað varðar lesfimi og lesskilningi. Að geta lesið mismunandi letur og svo að geta skilið orð og aðrar merkingargreinar í mismunandi myndum og samhengi (Slocum, 2004).

Áður fyrr var talið vænlegast að huga sem minnst að bókstöfum en leggja áherslu á samhengi milli orðs og mynda eða öðrum vísbendingum sem væri að finna í lesefninu. Í dag er búið að sýna fram á að þeir sem hafa náð góðri lestrarfærni gefa hverjum einasta bókstaf gaum við lestur án þess að vera meðvitaðir um það eða beina athyglinni sérstaklega að því. Þessi færni er því ómeðvituð og algjörlega sjálfvirk og þróast með góðri lestrarþjálfun. Þegar þessari færni er náð getur lesandinn beitt athygli sinni að innihaldi textans og textanum í heild. Miða þarf kennsluna út frá því að nemandinn læri orðin smátt og smátt með því að lesa þau eða skrifa því þannig les hann hraðar í stað þess að stauta sig í gegnum lesturinn staf fyrir staf. Því oftast sem nemandinn les eða skrifar orðin festast þau í minni og lesturinn verður fyrirhafnarminni (Steinunn Torfadóttir, 2007-2008-a)

Þeim nemendum sem ekki hafa náð upp leshraða en hafa góða færni í umskráningu sjónrænum orðaforða⁵⁶ hentar endurtekinn lestur með tímatöku vel. Sú aðferð felst í því að lesa stuttan afmarkaðan texta nokkrum sinnum með þeim tilgangi að lesa ákveðinn orða eða atkvæðafjölda á mínútu. Kennari velur lesefnið, tekur tímann, skráir villur og metur framfarir miðað við viðmið. Með

⁵¹ Tilfinning og næmni einstaklingsins fyrir hljóðrænni uppbyggingu tungumálsins og getu hans til að greina í sundur hljóð í orðum.

⁵² Að breyta bókstöfum í hljóð og tengja þau saman í orð sem skiljast.

⁵³ Að geta lesið samfelldan texta á skilvirknan hátt, hratt og fyrirhafnarlaust með réttum áherslum, sjálfvirkri samhæfingu á umskráningu, orðaþekkingu og lesskilningi.

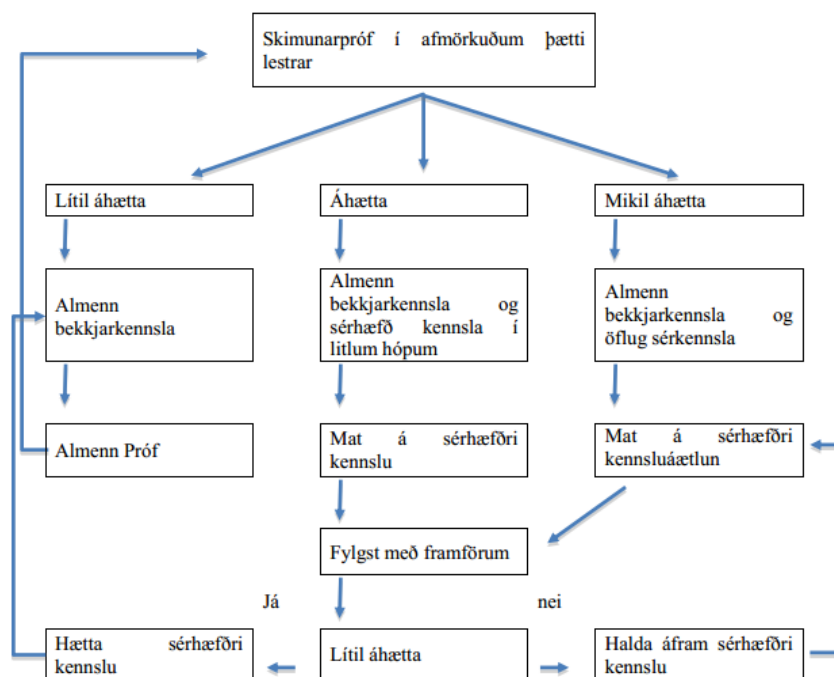
⁵⁴ Öll þau orð sem við kunnum og þekkjum.

⁵⁵ Að skilja innihald textans sem lesinn er.

⁵⁶ Orð sem lesandinn þekkir strax í sjón og þarf ekki að lesa staf fyrir staf.

endurtekningu ætti lesandi að fara að lesa hraðar og gera færri villur en í fyrstu (Walpole og McKenna, 2007)

Mynd 4 sýnir hvernig skipuleggja má kennsluna út frá frammistöðu nemenda eftir skimun. Þeir nemendur sem koma vandkvæðalaust út úr skimunarprófi geta haldið áfram almennri bekkjarkennslu en þeir nemendur sem lenda í áhættuhópi þurfa að fara í frekari prófun til að greina sérhæfðari þarfir þeirra til að geta veitt þeim viðeigandi aðstoð. Hvort sem um áhættu í meðallagi eða mikla áhættu er að ræða þá er vinnuferlið það sama nema styrkleikamunur. Því meiri áhætta því öflugari og markvissari kennsla.

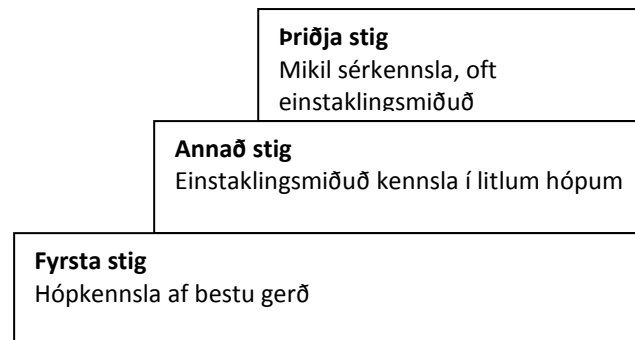


Mynd 4. Tillaga Walpole & McKenna (2007) að kennsluskipulagi og markvissri eftirfylgni eftir skimun.

7.2 Að bregðast við inngripum (e. Response to intervention (RTI))

Rannsóknir hafa sýnt fram á að með því að miða kennsluna út frá einstaklingnum og með því að meta stöðu hvers og eins út frá þeim þáttum læsis sem ýta hvað mest undir lestrarþroska barna verður árangurinn hvað mestur. Þessir áhrifaríku

Þættir lestrar eru eins og áður hefur komið fram: hljóðkerfisvitund⁵⁷, umskráning⁵⁸ (með hljóðaaðferð), lesfimi⁵⁹, orðaforði⁶⁰ og lesskilningur⁶¹. Börnunum er raðað í smærri námshópa út frá þeim áherslum sem vinna á með út frá mati á stöðu hvers og eins. Það að vita hvar nemendur eru staddir í lestrarferlinu er grundvallaratriði einstaklingsmiðaðrar kennslu⁶². Snemmtæk íhlutun⁶³ er mikilvæg og með þessum hætti næst að halda vel utan um þá þætti sem leggja þarf hvað mesta áherslu á hvert sinnið og grípa inn í fljótt og vel með kennslufni við hæfi en er um leið ögrandi. Hér er ekki einungis verið að miða kennsluna út frá þeim sem eiga í lestrarerfiðleikum heldur ættu allir að fá kennslu við hæfi. Með þessum hætti er hægt að fjölga börnum í þeim hópnum sem ná viðunandi árangri miðað við aldur og fækka í áhættuhópnum. Kennslufyrirkomulagið *Stigskipt kennsla* sem sjá má á töflu þrjú var þróuð með þessi markmið í huga (Walpole og McKenna, 2007).



Tafla 3. Stigskipt kennsla (Walpole og McKenna, 2007).

1. stig: Hér miðast kennslan við að bekknum sé kennt öllum saman í einu og að allir séu að fást við svipuð viðfangsefni. Öll verkefnavinna fer fram með beinni

⁵⁷ Tilfinning og næmni einstaklingsins fyrir hljóðrænni uppbyggingu tungumálsins og getu hans til að greina hljóð í orðum.

⁵⁸ Að breyta bókstöfum í hljóð og tengja þau saman í orð sem skiljast.

⁵⁹ Að geta lesið samfelldan texta á skilvirkan hátt, hratt og fyrirhafnarlaust með réttum áherslum, sjálfvirkri samhæfingu á umskráningu, orðaþekkingu og lesskilningi.

⁶⁰ Öll þau orð sem við þekkjum og kunnum.

⁶¹ Að skilja innihald textans sem lesinn er.

⁶² Kennsla miðuð út frá þörfum einstaklingsins.

⁶³ Að grípa inn í með viðeigandi aðgerðum ef vísbendingar eru um lestrarvanda.

kennslu frá kennara yfir allan bekkinn, hópavinna, einstaklingsþjálfun og mati. Markmiðið er að nemendur nái viðeigandi árangri og skilningi á verkefnum árgangsins sem unnið er með yfir skólaárið áður en þeir takast á við verkefni næsta bekkjar. Vitað er að ekki ná allir nemendur árangri í beinni kennslu yfir bekkinn í heild þess vegna er kennsla á stigi 2 sérstaklega sniðin að fjölbreyttum þörfum hvers og eins.

2. stig: Hér er verkefnavinna markvissari, margþættari og jafnvel styttri vinnulotur. Nemendur vinna í litlum hópum sem kennari setur saman út frá þörfum hvers og eins og situr hjá og aðstoðar einn hóp í einu (15-20 mínútur) á meðan hinir vinna sjálfstætt í lestengdum þjálfunaræfingum sem hæfa getu. Hér er markmiðið að ná til alls hópsins hvort sem um er að ræða nemendur sem komnir eru á undan sínum jafnöldrum, þeirra sem þurfa aðeins að skerpa á skilningi og eða færni þeirra sem ekki hafa náð grunnatriðum.

3. stig: Þó svo að kennsla á öðru stigi sé sniðin að sérþörfum hvers og eins eru samt alltaf einhverjir nemendur sem þurfa enn öflugri kennslu en hægt er að veita á fyrsta og öðru stigi. Á þriðja stigi er öll kennsla enn markvissari, sérhæfðari og einstaklingsmiðaðri en á hinum tveimur. Hér er reynt að aðstoða nemendur um leið og kennari verður var við að þeirra er þörf. Sérkennari er kallaður til ef þarf og reynt er að aðstoða nemendur inni í bekknum. Með þessu fyrirkomulagi er reynt að koma í veg fyrir enn víðtækari sérkennslu seinna meir.

Til að stigskipt kennsla nái þeim árangri sem ætlast er til er mikilvægt að vera meðvitaður um hvað á að kenna og hversu mikla áherslu á að leggja á viðfangsefnið í hvert sinn fyrir hvern og einn nemanda. Á töflu 4 má sjá alla grunnþættina sem vinna þarf með í lestrarkennslu og hversu mikla áherslu ætti að leggja á hvern þátt miðað við aldur nemenda. Hafa ber í huga að hér er miðað við Bandarískt skólakerfi. Eins og tafla 4 sýnir er byrjað að undirbúa lestrarnám í leikskóla og þá með áherslu á að styrkja alla þessa grunnþætti. Eins og sjá má á töflunni breytast áherslur eftir því sem færni barnanna eykst. Í öðrum bekk er til

dæmis ekki gert ráð fyrir að vinna þurfi lengur með hljóðkerfisvitund⁶⁴ og í þriðja bekk ættu allir að hafa náð tókum á umskráningu⁶⁵.

Tafla 4. Hvenær á að kenna hvaða viðfangsefni og í hve miklu mæli (Walpole og McKenna. 2007).

	Hljóðkerfis- vitund	Umskráning	Lesfimi	Orðaforði	Lesskilnings- aðferðir	Ritun
Leikskóli	20%	10%	20%	30%	10%	10%
1. bekkur	10%	20%	20%	20%	10%	20%
2. bekkur		10%	30%	10%	30%	20%
3. bekkur			20%	20%	30%	30%

Suma grunnþætti lestrar má kenna í stórum hópum en aðra er betra að kenna í smærri hópum. Á töflu 5 er hægt að sjá tillögu um hvenær hentar að kenna hvaða viðfangsefni og hvort kenna eigi það í litlum hóp, í stórum hóp eða öllum bekknum eða hvort kenna eigi blandað þ.e. bæði í litlum hópum og í öllum bekknum. Með þessu er reynt að finna jafnvægi í kennslu á þessum grunnþáttum og ná að fara yfir þá alla (Walpole og McKenna, 2007).

Tafla 5. Tillaga að kennsluskipulagi miðað við aldur og viðfangsefni (Walpole, McKenna 2007).

	Hljóðkerfis- vitund	Umskráning	Lesfimi	Orðaforði	Lesskilnings- aðferðir
Leikskóli	Hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn	Allur bekkurinn
1. bekkur	Hópur miðað við þarfir nemenda	Hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn	Allur bekkurinn
2. bekkur	Eingöngu sérkennsla	Hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda
3. bekkur		Eingöngu sérkennsla	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda	Allur bekkurinn og hópur miðað við þarfir nemenda

⁶⁴ Tilfinning og næmi einstaklingsins fyrir hljóðrænni uppbyggingu tungumálsins og getu hans til að greina hljóð í orðum.

⁶⁵ Að breyta bókstöfum í hljóð og tengja þau saman í orð sem skiljast.

8 Þátttaka foreldra í lestrarnámi barna

Velferð barna og farsæld í námi byggist meðal annars á stuðningi foreldra við skólagöngu barna sinna, góðu samstarfi á milli heimila og skóla og upplýsingaflæði þar á milli (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011). Undirstaða lestrarnáms er gott samstarf heimila og skóla en lestrarnámsins byrjar óformlega þegar börn eru á unga aldri. Lestur er einn grunnþáttur þekkingaröflunar og því mikilvægt að læra lestur (Burns o.fl., 1999). Hlutverk foreldra í lestrarnámi barna er mikilvægt því lestur byggir á tungumálinu og það lærir barnið í samskiptum og samveru við foreldra sína. Eins og áður sagði byrjar því óformleg lestrarkennsla mjög snemma eða um leið og barnið fer að veita hljóðum í umhverfi sínu athygli og byggja upp eigið mál og málvitund. Næmni fyrir hljóðum tungumálsins er mikilvæg sem og orðaforði⁶⁶, málskilningur⁶⁷ og máltjáning⁶⁸. Tungumálið er samofið öðrum þroskaþáttum barnsins og mál og málnotkun þess örvar og endurspeglar almennan þroska þess (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004; Rannveig Jóhannsdóttir, 1997).

Þó svo að einn mikilvægasti mótunaraðili barnsins sé skólinn getur hann aldrei tekið það hlutverk að vera sá aðili sem sér alfarið um uppeldisstarf barnsins og ábyrgðin er því alltaf á herðum foreldranna. Í 1. mgr. 19. gr. laga um grunnskóla nr. 91/2008 segir að foreldrar beri ábyrgð á námi barna sinna og ber þeim að fylgjast með námsframvindu þeirra í samvinnu við þau og kennara þeirra. Ef löggjöfin á tímabilinu 1974-1995 er skoðuð, það er lög um grunnskóla nr. 63/1974, nr. 49/1991 og nr. 66/1995 má glögglega sjá á seinni hluta þessa tímabils hversu mikla áherslu löggjafinn leggur á að menntunar- og uppeldishlutverk foreldra og skólans byggist á samvinnu.

Þegar talað er um foreldrasamstarf er átt við það samstarf sem foreldrar barna í skólum og starfsfólk skólans eiga með sér til að ná settu sameiginlegu markmiði. Í þessu samstarfi felst að samvinna gildi til að tryggja félagslega og námslega stöðu nemendans. Einnig felur það í sér að skólinn upplýsi foreldra um

⁶⁶ Öll þau orð sem við kunnum og þekkjum.

⁶⁷ Að skilja talað mál.

⁶⁸ Að geta tjáð sig með orðum.

hvað fer fram í kennslu og framfarir nemenda og eins foreldrar um stöðu nemendans heima fyrir. Haldnar eru ýmiskonar viðburðir í skólum og til að sýna verki og vinnu barnsins áhuga er mælt með að foreldrar mæti á þá viðburði. Oft er það þannig að foreldrar þeirra barna sem eiga við einhverskonar erfiðleika að etja eru sýnilegri og eiga í meiri samskiptum við skólann. Til þess að geta rætt við barnið um skólann og starf hans þurfa foreldrar að vera búnir að kynna sér starfsemi skólans og taka þátt og vera virkir í þeirri starfsemi því ekki er nóg að þekkja starfið af afspurn eða heimasíðu skólans. Stuðningur foreldra við skólagöngu barna sinna er mikilvægur, ekki bara hvað varðar námsárangur heldur líðan barnsins og þroska þess (Nanna Kristín Christianssen, 2010).

Foreldrar hafa tækifæri til að koma að skólastarfinu á ýmsan máta og þá ekki alltaf eingöngu með þarfir sinna eigin barna að leiðarljósi heldur skólastarfsins almennt. Samkvæmt 2. mgr. 8. gr. laga um grunnskóla nr. 91/2008 eiga foreldrar fulltrúa í skólaráði. Samkvæmt 3. mgr. 8. gr. sömu laga skal skólaráð taka þátt í stefnumörkun skólans ásamt öðrum áætlunum um skólastarfið eins og skólanámskrá, árlega starfsáætlun, rekstraráætlun og fleira. Ef fyrir séðar eru einhverjar meiriháttar breytingar á skólastarfi þarf að bera það undir skólaráð. Skólaráðið fylgist með að öryggi nemenda á skólatíma, aðbúnaði og almennri velferð. Í skólaráði sitja níu einstaklingar sem kosnir eru í tvör ár í senn en þar eru tveir fulltrúar kennara, einn fulltrúi annars starfsfólks, tveir fulltrúar nemenda, tveir fulltrúar foreldra ásamt skólastjóra. Auk þess velur skólaráðið einn fulltrúa grenndarsamfélagansins sem gæti alveg eins verið viðbótarfulltrúi foreldra.

Rannsókn sem gerð var á starfi nokkurra skóla í Flórída þeirri vinnu sem unnin var til að bæta lestrarfærni og lestrarkennslu sýnir fram á hvaða þættir það eru sem einkenna þá skóla sem ná mestum árangri við að draga úr náms- og lestrarerfiðleikum leggja á hvað mesta áherslu á. Þessir þættir eru:

- Góðar fyrirmyndir – sterkur faglegur leiðtogi, skólastjóri.
- Jákvæðni og áhugi kennara. Miklar væntingar og trú á nemendum
- Greining á vandkvæðum og góðri nýtingu úr þeim gögnum
- Árangursríkar áætlanir

- Fagleg uppbygging
- Inngrip byggð á rannsóknum
- Þátttaka foreldra

Hér er gert ráð fyrir þátttöku foreldra í skólastarfi barnanna og reynt að sýna þeim fram á hversu mikilvæg þátttaka þeirra sé. Reynt er að byggja upp samband á milli heimila og skóla á jákvæðum nótum en ekki að fyrstu samskiptin séu um erfiðleika eða eitthvað neikvætt. Þeim foreldrum sem tala ekki ensku (fólk af erlendum uppruna) er boðið upp á að hafa túlk hjá sér á foreldrafundum. Einnig var boðið upp á kennslu eða aðstoð við heimanám eftir að hefðbundnum skóladegi lauk. Allar upplýsingar um uppákomur, matseðla og fleira voru settar upp á fleiri en einu tungumáli til að ná til sem flestra foreldra. Einnig var sent heim vikulega leiðbeiningar um hvernig mætti ná betri lestrarfærni. Í einum skólanum var opið hús annan mánudagsmorgun í hverjum mánuði frá klukkan 6 – 7:30. Þar komu saman nemendur, foreldrar og aðrir úr samfélaginu þar með talið starfsfólk skólans, til að sjá hvaða aðferðir væru skilvirkastar við heimanám barnanna í lestri. Í hverjum mánuði stækkaði svo viðburðurinn og færðist á aðra staði í samfélaginu og jafnvel fengnir gestafyrirlesarar. Samningur undirskrifaður af foreldrum, nemenda, kennurum og skólastjóra um sameiginleg markmið til að hjálpast að við að gera skólaumhverfið sem ákjósanlegast fyrir nám nemenda var hannaður til að efla samstöðu og samvinnu heimila og skóla við að ná settum markmiðum (Crawford og Torgesen, 2007).

9 Leikskólinn og upphaf lestrarnáms

Öflugt málræktunarstarf fer fram á flestum leikskólum hér á landi og styðjast margir þeirra við handbókina *Markviss málörvun – þjálfun hljóðkerfisvitundar*. Þessa handbók þýddu þær Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir (2000) úr bók Jørgens Frosts og Ingvars Lundberg. Eins og áður hefur komið fram er hljóðkerfisvitund⁶⁹ sterkur þáttur í lestrarnámi barna og börn með sterka hljóðkerfisvitund eiga oft auðveldara með lestrarnámið. Því er

⁶⁹ Tilfinning og næmni einstaklingsins fyrir hljóðrænni uppbyggingu tungumálsins og getu hans til að greina í sundur hljóð í orðum.

mikilvægt að hlúa vel að þeim þætti lestrar og gott að foreldrar séu meðvitaðir um hvernig þjálfar megir þann þátt. Í handbókinni eru lögð fyrir verkefni sem hægt væri að gefa börnum kost á að sýna foreldrum og æfa heima. Í kaflanum um hljóðkerfisvitundina⁷⁰ eru dæmi um stígbundna þróun hennar miðað við aldur sem hægt er að hafa til hliðsjónar. Í byrjun er byrjað á auðveldum viðfangsefnum eins og að ríma en svo er hægt að fara í aðgreiningu hljóða í orði. Byrjað er á að greina fyrsta hljóð í orði en svo er hægt að finna út hvernig orðið breytist við það að taka burt hljóð innan úr orðinu. Dæmi: Taka stafinn *r* úr orðinu *krassa* svo úr verði orðið *kassa*. Þetta dæmi er krefjandi og kemur með þeim síðustu sem fengist er við og flokkast undir hljóðgreiningu.

Í handbókinni er stuðst við sex aðalflokka: 1) Hlustunarleiki; 2) Rímleiki; 3) Setningar og orð; 4) Samstöfur; 5) Forhljóð; 6) Hljóðgreiningu. Byrjað er að vinna með fjóra fyrstu flokkana í leikskólum og áframhaldandi vinna hefst svo í grunnskóla. Í *hlustunarleikjum* er unnið með athygli og einbeitingu sem er mikilvæg undirstaða lestrarnáms. Góður undirbúningur fyrir greiningu máhljóða og þjálfun hljóðkerfisvitundar er að læra að greina og hlusta á ýmis hljóð. *Rímleikir* eru notaðir til að vekja athygli barna á hljóðauppbyggingu orða en til að auka málskilning og orðaforða er gott að ríma. Í *setningar og orð* er unnið með skilning barna á því að brúa bilið milli talmáls og ritmáls og að þau læri að málið skiptist í smærri einingar. Markmiðið er að börnin geri sér grein fyrir að málið byggist upp af mislöngum setningum og setningar byggjast upp af mislöngum orðum sem er hluti af því að skilja að málið byggist upp á smærri einingum. *Samstöfur* er undirbúningur fyrir greiningu máhljóða, hljóðgreiningu eða framhald af fyrri leikjum í setningum og orðum. Hér læra börn að sumum orðum er hægt að skipta í minni hluta eða samstöfur til dæmis með því að klappa hrynjandann í orðunum. *Forhljóð* er að greina fyrsta forhljóðið eða fremsta hljóð í orði. Það má ýmist gera með því að taka hljóð í burtu eða bæta hljóði framan við. *Hljóðgreining*. Rannsóknir hafa sýnt fram á að þegar leikni úr síðasta flokk, forhljóðum, hefur verið náð má fara að skipta orðum í einstök hljóð eins og í-s og

⁷⁰ Tilfinning og næmni einstaklingsins fyrir hljóðrænni uppbyggingu tungumálsins og getu hans til að greina í sundur hljóð í orðum.

f-a-r-a. Gott að byrja að æfa tveggja hljóða orð og vinna með sundrugreiningu og samtengingu sem er mikilvægasti þátturinn en um leið sá viðkvæmasti. Með þessu er grunnur lagður að skilningi barnanna á tengslum hljóðs og bókstarfs og ef því er náð ætti lestrarnámið að verða leikur einn (Helga Friðfinnsdóttir o.fl, 2000).

10 Samantekt

Hér hefur verið fjallað um þá grunnþætti sem eru hvað mikilvægastir til að ná góðum tókum á sjálfvirkum, áreynslulausum lestri. Mikilvægt er að lestrarkennarar þekki þróun lestrar og þá fimm grunnþætti sem lestur byggist á sem eru: 1) Hljóðkerfisvitund, 2) Umskráning, 3) Lesfimi, 4) Orðaforði og 5) Lesskilningur. Allir þessir þættir verða að vinna saman til að viðeigandi árangur náist. Ýmsar ástæður geta legið að baki lestrarerfiðleikum svo sem líffræðilegar ástæður, ófullnægjandi kennsla, eða (tímabundnar) aðstæður heima. Rannsóknir hafa sýnt fram á að allir geta lært að lesa fáir þeir kennslu við hæfi svo velta má fyrir sér af hverju lestrarerfiðleikar eru þá til staðar.

Snemmtæk íhlutun skiptir miklu máli því með faglegri og markvissri kennslu má draga úr og jafnvel koma í veg fyrir alvarlega lestrarörðugleika hjá ungum börnum. Það er þó erfitt nema að vita hvar vandinn liggur. Strax í leikskóla er byrjað að skima fyrir þeim nemendum sem gætu átt í lestrarvanda síðar meir. Það gæti þótt orka tvímælis að kanna lestrarkunnáttu barna sem ekki kunna sjálf að lesa. Hægt er að sjá það út með að mæla kunnáttu barna á þeim grunnþáttum lestrar sem minnst var á áður. Hljóm 2 er skimunarpróf sem lagt er fyrir elstu börn leikskólans með sjö mismunandi verkefnum sem öll reyna á hljóðkerfis- og málvitund barna. Til að niðurstöður prófsins séu marktækar þarf að fylgja reglum prófsins og aðeins þeir sem farið hafa á námskeið fá að leggja þetta próf fyrir. Prófið gefur góða sýn yfir styrkleika og veikleika barna í framangreindum þáttum en markmið skimunarinnar er að setja inn íhlutun og markvissa kennslu fyrir þau börn sem á þurfa að halda.

Upplifun barna af lestrarnámi er misjöfn og getur verið ansi sársaukafull og erfið sérstaklega hjá þeim sem eiga við einhverja lestrarerfiðleika að stríða. Því

er mikilvægt að koma auga á þessa einstaklinga eins fljótt og auðið er til að koma í veg fyrir að þeir missi áhugann á að læra að lesa og upplifi sig sem tapara. Einstaklingsmiðuð kennsla með raunprófuðum kennsluaðferðum er því nauðsynleg með öflugri eftirfylgni. Prófið er síðan lagt aftur fyrir þá einstaklinga sem fengið hafa inngríp til að kanna árangurinn. Einhverjir þurfa vísun á frekari greiningu, aðrir öflugari vinnu í leikskólanum og heima fyrir og enn aðrir koma vel út og halda sínu striki. Þegar komið er í grunnskólann er unnið áfram með þær niðurstöður sem Hljóm 2 sýndu fram á. Leið til læsis er stuðningskerfi fyrir kennara sem jafnframt inniheldur skimunarpróf sem ætlað er nemendum í fyrsta bekk. Leið til læsis inniheldur jafnframt eftirfylgnipróf sem gerir kennurum frá fyrsta til tíunda bekk mögulegt að fylgjast nákvæmlega með framförum hvers nemenda og grípa inn í um leið og hægir á framförum og erfiðleikar koma upp.

Lestur er lærð færni sem þarf að þjálfra og halda við. Árangursríkustu þjálfunarðferðirnar í lestrarkennslu eru markviss kennsla og að nemandi fái strax leiðréttingu ef lesið er rétt, góð fyrirmynd í lestri og endurtekinn lestur. Smám saman og því oftast sem nemandi les eða sér orð festist það í sjónrænu minni heilans. Það auðveldar lesanda lesturinn, hann verður hraðari og lesandinn getur beint óskiptri athygli sinni að innihaldi textans en ekki staf fyrir staf. Sjónrænn orðaforði eykst með auknum lestri og því er mikilvægt að nemendur fái þá æfingu. Lestrarkennarar fá oft þá spurningu frá foreldrum af hverju þarf barnið mitt að endurtaka sömu blaðsíðuna? Svarið við því er einfaldlega að við það eykst sjónrænn orðaforði og lestur byggist mikið á honum. Þó kennarar sjái um eiginlega kennslu og þekki fræðin á bak við lestrarnámið þá er mikilvægt að foreldrar taki þátt í að æfa lestrarfærni barna sinna og fylgist markvisst með framförum þeirra.

Góð lestrarfærni er undirstaða alls náms og hefur áhrif á sjálfsmynd barna, líðan og framtíðarhorfur þeirra. Því er til mikils að vinna og mikilvægt að barnið fái öflugan aðstoð og kennslu við lestrarnám sitt. Foreldrar eru mikilvægir í námi barna sinna og ómeðvitað taka einhverjir þeirra þátt í því. Það að lesa fyrir börnin sín eykur orðaforða þeirra sem er einn lykilmáttur málskilnings. Málskilningur og máltjáning ungra barna er sterk vísbending um að barn geti

verið í áhættuhópi hvað lestrarerfiðleika varðar. Mikilvægt er þó að sýna öllum börnum áhuga í námi sínu og styðja þau hvort sem þeim gegnur vel eða illa í lestrarnáminu. Það að gefa börnum okkar tíma, tala við þau og hlusta á þau er því eitt það dýrmætasta sem hægt er að gefa þeim því það eykur líkur á að lestrarnámið gangi vel og þar með allt annað nám. Hlúum því vel að börnum okkar, gefum þeim tíma og hlustum á hvað þau hafa að segja. Verum góð fyrirmynd og það er á okkar valdi sem uppalenda ásamt skólakerfinu að aðstoða börnin í námi sínu svo þau nái grunnþáttum þess sem er undirstaða alls náms, lestrinum.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla (2011). *Almennur hluti*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið. Efni sótt þann 25. 03. 2013 af: <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/>
- Brownell, M. T., Smith, S. J., Crockett, J. B. Og Griffin, C. C. (2012). *Inclusive instruction: Evidence-based practices for teaching students with disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Burns, M.S., Griffin, P. og Snow, C.E. (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press.
- Cain, K., (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester, West Sussex, UK: BPS Blackwell.
- Carroll, J., Bowyer-Crane, C., Duff, F., Hulme, C. og Snowling, M. (2011). *Developing Language and Literacy*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Chard, D. J., Vaughn, S. og Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.
- Crawford, E. og Torgesen, J. K. (2007). *Teaching all student to Read: Practixces from Reading First Schools With Strong Intervention Outcomes*. Sótt þann 15. apríl 2013 af <http://www.fcrr.org/Interventions/pdf/teachingAllStudentsToReadComplete.pdf>.
- Daly, E. J. og Murdoch, A. (2000). *Direct Observation in the Assessment of Academic Skills Problems*. Í E. S. Shapiro og T. R. Kratochwill (ritstjórar), Behavioral Assessment in Scholls. New York, The Guilford press.
- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations revel about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterley*, 47(4), 353–355.
- Elín Vilhelmsdóttir. (2007). *Lesblinda: Dyslexía – fróðleikur og ráðgjöf*. Reykjavík: Félag lesblindra á Íslandi.

- Ehri, L.C. (2002). *Reading Processes, Acquisition, and Instructional Implications. Dyslexia and Literacy: Theory and Practice*. G. Reid og J. Wearmouth (ritstjórar). John Wiley og Sons: Chichester.
- Ehri, L.C. 2005. *Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. The Science of Reading. A Handbook*. Margaret J. Snowling og Charles Hulme (ritstjórar). Blacwell Publishing, Malden.
- Gaskins, I. W., Ehri, L. C., O'Hara, C., og Donnelly, K. (1997). Analyzing words and making discoveries about the alphabetic system: Activities for beginning readers. *Language Arts*, 74, 172-184
- Gough. P.B. og Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Greer, R. D., og Keohane, D. (2004). A real science and technology of education. Í D. J. Moran & R. W. Malott (ritstjórar), *Evidence-based educational methods*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Guðmundur B. Kristmundsson (2000). Kraftaverk og Kræsingastaður. Í Heimir Pálsson (ritstjóri): *Lestarbókin okkar: Greinasafn um lestur og læsi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands og Íslenska lestrarfélagið.
- Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir. (2000). *Markviss málörvun: Þjálfun hljóðkerfisvitundar*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Helga Magnúsdóttir (1987). Hljóðaaðferðin. Í Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson (ritstjórar), *Lestur – mál*. Reykjavík: Iðunn.
- Helga Sigurmundsdóttir. (2002). Áhrif þjálfunar hljóðkerfisvitundar á börn meðlestrarerfiðleika. *Glæður*, 12(1), 21-30
- Helga Sigurmundsdóttir (2007). *LesVefurinn um læsi og lestrarerfiðleika: Umskráning*. Sótt þann 3. mars 2013 af <http://lesvefurinn.hi.is/umskraning>.
- Helga Sigurmundsdóttir. (2011). Að þjálfna færni í umskráningu. Í Steinunn Torfadóttir (ritstjóri), *Leið til læsis: Lesskimun fyrir fyrsta bekk grunnskóla – handbók*. Reykjavík: Háskóli Íslands, Rannsóknarstofa um þroska mál og læsi; Námsmatsstofnun.

- Hlín Helga Pálsdóttir og Ragnheiður Hermannsdóttir, Helga Sigurmundsdóttir. (2011). *Íslenska í 3. og 4. bekk: Handbók kennara*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2004). Málproski barna við upphaf skólagöngu: Sögubygging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna – almenn einkenni og einstaklingsmunur. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 9-31.
- Ingibjörg Símonardóttir. (2009). *Fréttabréf leikskólasérkennara: Hljóm 2*. Sótt þann 03. mars. 2013 af <http://www.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=7616>.
- Kamhi, A.G. (2012). Perspectives on assessing and improving Reading Comprehension. Í A.G. Kamhi og H.W. Catts (ritstjórar), *Language and reading disabilities* (3. útg.). Boston: Pearson. 146-162.
- King, R. og Torgesen, J. K. (2006). Improving the effectiveness of reading instruction in one elementary school: A description of the process. Í Blaunstein, P. & Lyon, R. (ritstj.). *It Doesn't Have to be This Way*. Lanham, MD: Scarecrow Press, Inc. (63 KB).
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and the definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.*
- Lög um grunnskóla nr. 49/1991*
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.*
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008*
- Muter, V. (2006). The prediction and screening of children's reading difficulties. Í M.J. Snowling og J. Stackhouse (ritstj.), *Dyslexia speech and language: A practitioner's handbook* (2. útgáfa). London: Whurr Publishers.
- National Reading Panel. (e.d.). *About the national reading panel (NRP)*. Sótt þann 3. mars 2013 af http://www.nationalreadingpanel.org/NRPAbout/about_nrp.htm.
- National Reading Panel. 2000. *Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

- Nanna Kristín Christianssen. (2010). *Skóli og skólaforeldrar ný sýn á samstarfið um nemendann*. Reykjavík. Oddi hf.
- National Institute for Literacy. (2008). *Developing early literacy: report of the national early literacy panel*. Sótt þann 13. maí 2013 af <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/NELPReport09.pdf>.
- Námsmatsstofnun. (e.d). *Hljóðfærni*. Sótt þann 13. maí af: http://www.namsmat.is/vefur/skolatengd_farni/leid_las/hljodfarni.html
- Rannveig Jóhannsdóttir. (1997). „Af því læra börnin málið“ *Málþjálfun á mótum leikskóla og grunnskóla. Uppeldi og menntun, 6, 7-35*.
- Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir. (2006). *Lexía. Fræði um leshömlun, kenningar og mat*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Schirmer, B. R. og McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research, 75(1), 83-117*.
- Slocum, T. A. (2004). Direction instruction: The big ideas. Í D. J. Moran og R. W. Malott (ritstjórar), *Evidence-based educational methods: A volume in the educational psychology series*. San Diego: Elsevier academic press.
- Simpson, C. G., Spencer, V. G., Button R. og Rendon S. (2007). Using Guided Reading with Students with Autism Spectrum Disorders [rafræn útgáfa]. *Teaching Exceptional Children Plus, 4(1), 9-18*.
- Snowling, M. J. og Stackhouse, J. (2006). *A Practitioner's Handbook. Dyslexia, Speech and Language (2. útgáfa)*. Chichester: Whurr.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly 21(4), 361-407*.
- Steinunn Torfadóttir (2007-2008-a). *LesVefurinn um læsi og lestrarerfiðleika: Lesskilningur*. Sótt þann 3. mars 2013 af: <http://lesvefurinn.hi.is/lesskilningur>.
- Steinunn Torfadóttir. (2007-2008-b). *LesVefurinn um læsi og lestrarerfiðleika: Lesblinda – dyslexia*. Sótt þann 3. mars 2013 af <http://lesvefurinn.hi.is/lesblinda>.

- Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjarney Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir. (2010). *Leið til læsis – Stuðningskerfi í lestrarkennslu*. Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
- Tryggvi Sigurðsson. (2008). Snemmtæk íhlutun – yfirlit og áherslur. Í Bryndís Halldórsdóttir, Jóna G. Ingólfssdóttir, Stefán J. Hreiðarsson og Tryggvi Sigurðsson (ritstjórar), *Proskahömlun barna: Orsakir – eðli – íhlutun* (bls. 119-125). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Vauhgn, S., Bos, C. S., Schumm, J. S. (2009). Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk. Boston: Pearson International Edition
- Walpole, S. og McKenna, M. C. (2007). *Differentiated Reading instruction. Strategies for Primary Grades*. The Guildford Press, New York.
- Whitehurst, G. J. og Lonigan, C. L. (2003). Emergent Literacy: Development from Prereaders to readers. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of early literacy research I*. The Guilford Press, NY.