



Þróun læsis í leikskóla

Um markvissa vinnu og stuðning við þróun
læsis í gegnum leik.

Bryndís Guðlaugsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs
Kennaradeild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Þróun læsis í leikskóla
*Um markvissa vinnu og stuðning við þróun
læsis í gegnum leik.*

Bryndís Guðlaugsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í Náms og kennslufræði
Leiðbeinendur: Freyja Birgisdóttir og Arna H. Jónsdóttir

Kennaradeild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Febrúar 2014

Þróun læsis í leikskóla. Um markvissa vinnu og stuðning við þróun læsis í gegnum leik

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til meistaraprófs við Kennaradeild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2014 Bryndís Guðlaugsdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent ehf.

Reykjavík, 2014

Formáli

Ritgerð þessi er 30 eininga verkefni lagt fram til fullnaðar M.Ed. gráðu í menntunar- og kennslufræði ungra barna við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Með tilkomu nýrrar Aðalnámskrár fyrir leikskóla (2011) þar sem læsi er einn grunnþáttur menntunar þótti mér mikilvægt og áhugavert að beina sjónunum að þróun læsis innan leikskólans. Í ritgerðinni er fjallað um etnógrafíska tilviksrannsókn sem fór fram á einni leikskóladeild. Rannsóknin beindist að því hvernig starfshættir eða vinnubrögð þróuðust hjá starfsfólki leikskóla sem tók þátt í markvissri vinnu með bernskulæsi. Jafnframt var skoðað hvernig starfsfólkið studdi við þróun læsis í gegnum leik. Gagna var aflað með athugunum á vettvangi og viðtölum við starfsfólk deildarinnar. Hugmyndin af verkefninu kviknaði þegar ég fékk tækifæri til að fylgjast með þróunarstarfi þátttakenda sem beindist að því að skoða leiðir sem stuðlað gætu að þeim þáttum bernskulæsis sem snúa að orðaforða og máltjáningu hjá börnum. Mín von er sú að rannsóknin skapi innlegg í umræðuna um læsi innan leikskólans og bæti við þekkingu á þeim leiðum sem hægt er að fara til að styðja við þróun læsis leikskólabarna í gegnum leik. Jafnframt er þess vænst að rannsóknin beini sjónum að mikilvægi þess að leikskólakennarar fái tækifæri til að afla sér þekkingar og reynslu á viðfangsefninu.

Leiðsögukenningar mínir í verkefninu voru Freyja Birgisdóttir og Arna H. Jónsdóttir og þakka ég þeim fyrir uppbyggilega gagnrýni og góða leiðsögn. Þátttakendur rannsóknarinnar fá sérstakar þakkir og einnig samstarfskonur mínar sem gerðu mér kleift að stunda námið samhliða starfi. Eiginmanni mínum, Andra Ægissyni og börnum okkar, þeim Emblu Rán og Jökli, þakka ég skilning og þolinmæði meðan á námi mínu stóð. Að lokum vil ég þakka móðir minni, Elísabetu Sigvaldadóttur og tengdamóður, Eddu Steingrímsdóttur, fyrir þá aðstoð og stuðning sem þær hafa veitt mér og Magneu Lovísu vinkonu minni og samstarfskonu fyrir að trúa endalaust á mig.

Ágrip

Meginmarkmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig starfshættir og vinnubrögð þróast hjá starfsfólki leikskóla sem vinnur markvisst með læsi. Tilgangurinn var að fá innsýn í hvaða leiðir starfsfólk notar til að styðja við læsisþróun í gegnum leik og hvort og hvernig markviss vinna með læsi stuðlar að breyttum starfsháttum/vinnubrögðum og hvernig það birtist í starfinu.

Þátttakendur í rannsókninni voru starfsfólk einnar leikskóladeildar sem tóku þátt í þróunarverkefni um læsisþróun í leikskóla. Þátttakendur skoðuðu eigin starfshætti, settu sér markmið og innleiddu ný vinnubrögð varðandi læsisþróun. Rannsóknin var eigindleg etnógrafísk tilviksrannsókn þar sem gagna var aflað með viðtölum og vettvangsathugunum ásamt því að rýnt var í fyrirbyggjandi gögn frá þátttakendum. Í rannsókninni var notast við þá skilgreiningu á læsi að það feli í sér frumþætti tungumálsins sem eru ritun, hlustun, lestur og tal og sá sem skilur og ræður yfir færni sem byggir á öllum þessum þáttum telst læs (Garton og Pratt, 1998).

Niðurstöður sýndu að starfsfólk leikskóladeildarinnar upplifði breytingar á starfsháttum sínum eftir að hafa tekið þátt í markvissri vinnu með læsisþróun. Helstu breytingarnar fólust í því að að vinnubrögð urðu markvissari og hugsun varðandi starfið skipulagðari, auk þess sem skipulagðar skráningar skipuðu stærri sess í starfinu en áður. Starfsfólk fylgdist betur með færni og framförum einstakra barna sem og hópnum í heild. Það fylgdi hugmyndum sínum betur eftir en áður og var samkvæmara sjálfu sér í starfinu. Niðurstöður sýndu einnig að starfsfólkið studdi við læsisþróun barna í gegnum frjálsan leik, m.a. með því að skapa læsishvetjandi umhverfi, styðja við þróun orðaforða og sjálfsprottinn ritmálsáhuga og með því að sýna stuðning við læsishvetjandi verkefni í leik.

Abstract

Emergent literacy in preschool.

About working purposefully and supporting emergent literacy through play

The aim of this study was to explore how work practices evolve when teachers are working systematically with emergent literacy and how those teachers support emergent literacy through play. The main purpose was to get glimpse in what strategies teachers use to support emergent literacy through play and how systematic work with emergent literacy affects teachers work practices and how that displays in their work.

The participants in the research were working in one classroom in a preschool. They were selected to participate because of their developmental work regarding emergent literacy. That work involved for the participants to view their work practice, setting themselves goals to work on and implement new practices when working with emergent literacy. The research was qualitative ethnographic case study and data was generated through interviews and field observations. Data from the participants were also examined.

The main results indicate that participants experienced changes in their work practice after participated in systematic work with emergent literacy. The key elements that changed were that work method got more targeted and all thoughts about the work got more organized, as well as organized documentation received higher place in the work than before. The participants followed the development of each child and the group as a whole more than before. They followed upon their ideas better than before and were more consistent in their work. The results also indicate that the participants supported emergent literacy through play. They did this by creating literacy rich environment and in that they showed three main strategies for supporting emergent literacy: By support and develop vocabulary, by supporting spontaneous interest in written language and by supporting the children in literacy related tasks.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	5
Abstract	6
Efnisyfirlit	7
Myndaskrá.....	9
Töfluskrá.....	9
1 Inngangur	11
2 Kenningarlegur rammi og fræðilegt yfirlit	13
2.1 Kenningarlegur bakgrunnur rannsóknarinnar.....	13
2.2 Fræðilegt yfirlit	14
2.2.1 Hvað er læsi	14
2.2.2 Læsi á leikskólaárunum.....	15
2.2.2.1 Bernskulæsi	15
2.2.2.2 Tengsl máls og læsis	16
2.2.3 Hvað er leikur?.....	17
2.2.4 Tengsl leiks og læsis.....	18
2.2.5 Stuðningur kennarans við bernskulæsi í gegnum leik	19
2.2.5.1 Mikilvægi umhverfisins	23
2.2.6 Mikilvægi fagþróunar leikskólakennara í tengslum við bernskulæsi	25
2.2.7 Aðferðir til að lesa fyrir leikskólabörn	27
2.3 Samantekt	29
3 Aðferðafræði.....	31
3.1 Rannsóknaraðferð og snið.....	31
3.2 Þátttakendur og aðstæður	31
3.3 Framkvæmd og gagnaöflun.....	33
3.3.1 Viðtöl.....	33
3.3.2 Fyrirliggjandi gögn	34
3.3.3 Vettvangsathuganir	34
3.4 Úrvinnsla gagna	35

3.4.1	Úrvinnsla vettvangsathuganna	35
3.4.2	Úrvinnsla viðtala	37
3.4.3	Greining fyrirleggjandi gagna.....	37
3.5	Réttmæti.....	37
3.6	Siðferðileg álitamál.....	38
3.7	Samantekt.....	39
4	Niðurstöður.....	41
4.1	Hvernig þróast starfshættir þegar unnið er markvisst með bernskulæsi?	41
4.1.1	Markvissari vinnubrögð og samvinna	43
4.1.2	Mikilvægi skráninga	45
4.1.3	Skipulagðari hugsun.....	47
4.2	Hvernig er stutt við þróun læsis í gegnum leik?	48
4.2.1	Umhverfið	49
4.2.2	Vettvangsathuganir.....	52
4.2.2.1	Stuðningur með því að auka við orðaforða	53
4.2.2.2	Stuðningur við sjálfsprottin ritmálsáhuga	56
4.2.2.3	Stuðningur við læsistengd verkefni í leik.....	58
4.3	Samantekt.....	60
5	Umræða	63
5.1	Þróun starfhátta þegar unnið er markvisst með barnskulæsi.....	63
5.2	Stuðningur við þróun læsis í gegnum leik.....	66
5.2.1	Stuðningur frá umhverfi	67
5.2.2	Stuðningur með því að hafa áhrif á og auka við orðaforða ...	68
5.2.3	Stuðningur með því að styðja við sjálfsprottin ritmálsáhuga	69
5.2.4	Stuðningur við læsistengd verkefni í leik	70
5.3	Samantekt.....	71
5.4	Takmarkanir og styrkleikar	72
6	Lokaorð.....	75
	Heimildaskrá.....	77

Myndaskrá

Mynd 1: Tengsl læsisþróunar, umhverfis og stuðnings kennarans.....	48
Mynd 2: Segulstafir á töflu	50
Mynd 3: Rímshjöld	50
Mynd 4: Gullramminn	51
Mynd 5: Póstkassinn	51

Töfluskrá

Tafla 1: Hvaða tegund af stuðningi sýna kennarar eftir svæðum deildarinnar.....	53
---	----

1 Inngangur

Hugtökin læsi og lestur hafa lengi verið tengd við nám grunnskólabarna. Á síðustu áratugum hefur þó orðið mikil breyting þar á og flestir líta nú á þróun læsis sem langtímaferli sem hefst löngu áður en börn hefja formlegt lestrarnám. Samkvæmt nýrri Aðalnámskrá leikskóla (2011) er læsi talið til grunnþátta menntunar í leikskóla. Þar er jafnframt lögð rík áhersla á það hlutverk leikskólakennara að skapa námstækifæri og styðja við nám og þroska barna í gegnum leik og daglegt starf. Þeir eiga að efla áhuga barna á námi sem byggt er á þeirra reynslu, áhuga og hugmyndum og sérstaklega er tekið fram að leikskólanum beri að skapa aðstæður sem bjóða börnunum upp á að kynnast tungumálinu og möguleikum þess.

Sú áhersla sem birtist í nýrri Aðalnámskrá fyrir leikskóla um læsi sem einn grunnþátta menntunar í leikskóla og hlutverk kennarans í að styðja við þroska barna á því sviði kveikti áhuga minn á efninu og löngun til að skoða það frekar. Markmið rannsóknarinnar er að skoða hvernig starfshættir þróast hjá starfsfólki leikskóla í kjölfar þátttöku þeirra í þróunarstarfi sem beindist að því að vinna markvisst með þróun læsis í daglegu starfi. Jafnframt er sjónum beint að því hvernig starfsfólkið styður við þróun læsis í gegnum frjálsan leik. Í rannsókninni er litið á læsi sem svo að það feli í sér alla frumbætti tungumálsins; ritun, hlustun, lestur og tal og til að teljast læs þarf einstaklingur að ráða yfir færni sem byggir á öllum þessum þáttum (Garton og Pratt, 1989). Þær megin spurningar sem settar voru fram í upphafi rannsóknar voru:

- Hvaða starfshættir/vinnubrögð þróast hjá starfsfólki leikskóla sem tekur þátt í þróunarstarfi sem lýtur að markvissri vinnu með þróun læsis?
- Hvernig styður starfsfólk, sem vinnur markvisst með læsi, við þróun læsis í gegnum leik?

Til að leita svara við þessum rannsóknarspurningum var notuð etnógrafísk tilviksrannsókn og gögnum safnað með vettvangsathugunum og viðtölum. Í rannsókninni var fylgst með starfsfólki einnar leikskóladeildar sem tók þátt í þróunarstarfi um þróun læsis í leikskólanum í tengslum við áherslur settar fram í Aðalnámskrá leikskóla. Starfsfólkið einbeitti sér að þeim þætti bernskulæsis er lýtur að orðaforða, hlustunarskilningi og frásögnum hjá börnum á síðasta ári leikskólans. Það valdi að vinna að þessum markmiðum í

gegnum þemavinnu og daglegt starf, örvun frá umhverfi og leik. Kenningarlegur bakgrunnur rannsóknarinnar liggur í hugmyndum félags-menningar-kenningarinnar og fræðilegur rökstuðningur tengist rannsóknum á þróun læsis og leik ásamt rannsóknum sem beinast að fagþróun leikskólakennara sem vinna með bernskulæsi.

2 Kenningarlegur rammi og fræðilegt yfirlit

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir þeim kenningarlega bakgrunni sem liggur að baki rannsókninni og þeim fræðilega grunni sem rannsóknin byggir á. Farið verður yfir helstu hugtök í félags- menningarkenningunni og tengsl hennar við læsisþróun. Þá er rætt um hugtökin læsi, læsisþróun og leik og skýrt frá því hvernig þau eru notuð í verkefninu. Fjallað verður um tengsl leiks og læsis og hvað rannsóknir hafa að segja um stuðning við þróun læsis í gegnum leik. Að lokum er sagt frá rannsóknum sem leggja áherslu á mikilvægi fagþróunar fyrir leikskólakennara sem vinna með læsisþróun.

2.1 Kenningarlegur bakgrunnur rannsóknarinnar

Við gerð rannsóknar er mikilvægt að hafa kenningu sem stýrandi ramma. Kenning veitir ramma fyrir gagnrýninn skilning á því sem verið er að skoða ásamt því að móta gagnaöflun, greiningu og túlkun (Silverman, 2010). Hugmyndafræðilegur bakgrunnur þessarar rannsóknar liggur í félagsmenningarkenningunni.

Félagsmenningarkenningin byggir í grunnin á hugmyndum Vygotsky, en samkvæmt þeim á nám sér stað í félags- og menningarlegu samhengi. Nám er því menningarbundið ferli og námsmarkmið og leiðir eru því mismunandi eftir þeirri áherslu, þekkingu og gildum sem ríkja í hverju samfélagi fyrir sig. Nám er ekki bundið við ákveðinn stað eða tíma (Wells & Claxton, 2002; Moran & John-Steiner, 2003). Hugmyndir Vygotsky byggja á því að leikurinn sé námsleið leikskólabarna og að hlutverk kennarans sé að styðja við nám barnanna, leiðbeina þeim og hvetja (Vygotsky, 1933; Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008). Þessi nálgun endurspeglast í Aðalnámskrá leikskóla (2011), þar sem lögð er áhersla á mikilvægi samskipta og samvinnu, og að nám fari fram í gegnum leik og daglegt starf leikskólans.

Hugmyndir Vygotskys um nám bjóða upp á ákveðna sýn á tengsl leiks og læsis. Hann lagði mikla áherslu á hlutverk félagslegra samskipta milli einstaklinga í þróun læsis og hvernig leikurinn gefur færi á því að kynna börnum hugtök sem tengjast læsi og efla færni þeirra á því sviði (Tsao, 2008). Svæði hins mögulega þroska (e. zone of proximal development) er mikilvægt hugtak í kenningum Vygotsky sem útskýrir hvernig nám verður til með samvinnu og samskiptum barns og umhverfis. Hugtakið vísar til fjarlægðarinnar á milli þess sem barnið getur án hjálpar og þess sem það

getur með stuðningi frá öðrum lærðari einstaklingi. Möguleikar barna til að skilja og læra mótast því af samskiptum þeirra við félagslegt umhverfi. Þekking skapast milli einstaklinga með ólík sjónarhorn og sjóndeildarhringurinn og ný sameingleg þekking skapast með samræðum þeirra á milli (Woolfolk o.fl., 2008). Leikurinn er námsleið barna og er sú athöfn sem hvetur þau mest til þroska og náms (Vygotsky, 1933). En það veltur á kennaranum að styðja við námið, leiðbeina og hvetja. Það er ekki nóg að gefa börnunum pláss, tíma, efnivið eða önnur verkfæri, kennarinn þarf að miðla til þeirra hvernig nota skuli efniviðinn sem þeim er gefinn (Woolfolk o.fl., 2008). Samkvæmt Vygotsky eru verkfæri menningarbundin tæki sem notuð eru til að læra, hugsa og leysa vandamál. Verkfæri í þessum skilningi eru m.a. tungumálið, list, ritmál, leikföng og tákni (Smidt, 2009). Kennarinn ætti að gefa börnunum tækifæri til að læra af eigin reynslu og byggja á fyrri reynslu sinni. Hann þarf að bjóða börnunum upp á fjölbreytt verkefni sem falla innan þroskasviðs þeirra og skapa skilyrði sem hvetja til samskipta og samvinnu. Til að kennslan verði merkingabær þarf hún að koma barninu frá þeim stað sem það er á í námi og þroska til þess staðar sem það gæti verið á (Smidt, 2009; Woolfolk o.fl., 2008). Félags- menningarkenningin leggur einnig áherslu á mikilvægi þess að innleiða nýja kennsluhætti í skólasterfið. Innleiðing nýrra kennsluhátta felst í breytingu á starfsháttum sem á sér upptök hjá kennurum sjálfum (e. bottom-up) og byggir á virkri þátttöku allra sem að koma (Sannio og Nocon, 2008). Þegar innleiða á nýja starfshætti er mikilvægt að þeim sé fylgt vel eftir og veittur sé viðeigandi stuðningur. Kennarar verða þó að fá svigrúm til að ígrunda og meta eigin starfshætti (Cole og Engeström, 2007).

2.2 Fræðilegt yfirlit

2.2.1 Hvað er læsi

Til eru fjölmargar skilgreiningar á læsi (e. literacy). Í nýrri Aðalnámskrá leikskóla (2011) er læsi einn grunnþáttur menntunar sem á að fléttast inn í allt starf leikskólans. Þar er litið á læsi í víðu samhengi án þess þó að dregið sé úr mikilvægi ritunar og lesturs í hefðbundnum skilningi. Lögð er áhersla á að læsi fari fram í félagslegum samskiptum þar sem læsi í leikskóla feli í sér hæfni barna til að tjá skoðanir sínar, tilfinningar og upplifanir á sem fjölbreyttastan máta. Samkvæmt Garton og Pratt (1989) felur læsi í sér frumþætti tungumálsins sem eru ritun, hlustun, lestur og tal. Sá sem skilur og ræður yfir færni sem byggir á öllum þessum þáttum telst læs.

2.2.2 Læsi á leikskólaárunum

2.2.2.1 Bernskulæsi

Þróun læsis er flókið langtímaferli sem hefst talsvert löngu áður en börn byrja í formlegri lestrarkennslu. Hugtakið bernskulæsi (e. emergent literacy) tekur yfir það ferli sem börn ganga í gengum frá frumbersku til upphafs grunnskólagöngu sem styður við seinni tíma læsi þeirra. Þetta ferli felur í sér ákveðna færni, þekkingu og viðhorf sem þróast hjá börnum á leikskólaaldri og mynda mikilvægan grunn fyrir formlegt lestrarnám. Þau svið þroska sem oft eru nefnd í þessu samhengi eru málþroski, næmi fyrir hljóðum tungumálsins, þekking á tilgangi og hlutverki ritmáls og bókstafaþekking (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000). Hugmyndir um bernskulæsi má m.a. rekja til félags- menningarkenningarinnar sem byggir á þeirri nálgun að þróun læsis eigi sér stað í félagslegum samskiptum og reynsluheimur barna sé mikilvægur í því að móta viðhorf þeirra til læsis. Lestrarfærni byggir á þekkingu á tungumálinu, auk þess sem tungumálið gefur börnum tækifæri til samskipta við aðra, gerir þeim kleift að þroskast og læra og auðgar líf þeirra á allan hátt (Tsao, 2008). Samkvæmt sýn félags- menningarkenningarinnar byrja börn snemma að læra um læsi og ritmál með því að fylgjast með og eiga samskipti við aðra, bæði börn og fullorðna. Börnin mynda sér sínar eigin hugmyndir um virkni og uppbyggingu ritmáls og prófa sig áfram með þær hugmyndir í leik og daglegu lífi. Viðbrögð annara hafa svo áhrif á þessar forhugmyndir þeirra og þau búa til fullkomnara kerfi um lestur og ritmál. Að lokum, með því að taka þátt í merkingarbærum læsistengdum athöfnum, með samskiptum og tilfallandi leiðbeiningum, læra þau að lesa og skrifa (Wukelich og Christie, 2009).

Þróun læsis á sér ekki einn ákveðin upphafspunkt. Læsishegðun (e. literacy behavior) kemur til dæmis skýrt fram hjá flestum börnum, þó svo að þau kunni ekki að lesa og skrifa. Læsishegðun er skilgreind sem þær aðgerðir eða athafnir barna sem beinast að lestri, skrift eða bókstöfum, t.d að skoða bækur, skoða ritmál eða stafi í umhverfinu, að skrifa stafi, vinna með leikfni sem byggist á bókstöfum eða fylgjast með öðrum lesa eða skrifa. Þessi hegðun stuðlar að færni sem hjálpar þeim að þróast í átt til hefðbundins lesturs og skriftar (Sawyer & DeZutter, 2007). Samkvæmt skýrslu Mennta- og menningarmálaráðherra til alþingis (2012) eru um 95% 5 ára barna í leikskóla og meginþorri þeirra dvelur þar 8 klukkustundir dag hvern. Í leikskólanum gefst því gullið tækifæri til þess að skapa umhverfi sem ýtir undir forvitni barna og samskipti og býður upp á fjölbreyttan reynsluheim tengdan ritmáli. Þannig er lagður mikilvægur grunnur að lestrarnámi hjá stórum hópi barna sem á eftir að skila sér í betri námsframvindu þegar í skólann er komið.

2.2.2.2 Tengsl máls og læsis

Samkvæmt kenningu Hoover og Gough (án ártals) byggir lestur á tveimur megin ferlum: umskráningu (e. decoding) og málskilningi (e. linguistic comprehension). Með umskráningu er átt við hina tæknilegu hlið lestrar sem felur í sér færna við að umbreyta bókstöfum í hljóð og tengja saman í orð. Málskilningur vísar til skilnings bæði á samfelldu máli og texta. Bæði ferlin eru nauðsynleg til að börn nái árangri í lestri og eru notuð samtímis af þeim sem hafa náð góðri færni í að lesa.

Mismunandi hliðar tungumálsins mynda grunninn að þessum tveimur þáttum lestrar. Næmi barna fyrir hljóðum tungumálsins (hljóðkerfisvitund) og þekking þeirra á ritmálinu og tengslum þess við talmál hafa áhrif á færni í umskráningu, á meðan þeir þættir tungumálsins sem lúta að skilningi og tjáningu (t.d. orðaforði, frásagnarhæfni og hlustunarskilningur) hafa sterkari áhrif á lesskilning (Whitehurst og Lonigan, 2003; Cain, 2010). Þessar mikilvægu forsendur læsis byrja að þróast á leikskólaárunum og falla undir hugtakið bernskulæsi sem rætt var um hér að ofan. Börn sem hafa góðan orðaforða á leikskólaaldri, geta sagt skýrt frá og skilja framvindu í sögu eru því líkleg til að hafa góðan lesskilning (Whitehurst og Lonigan, 2003; Freyja Birgisdóttir, 2011) á meðan leikskólabörn sem eru næm á hljóð og fljót að læra bókstafina ná fljótt tókum á umskráningu (Freyja Birgisdóttir, 2011).

Samkvæmt Gunn, Simmons og Kameenui (1995) eru það 3 megin þættir sem sem hafa áhrif á þróun læsis hjá leikskólabörnum.

- Reynsla af ritmáli í gegnum lestur og ritun hjálpar börnum að þróa skilning á reglum, venjum og tilgangi ritmáls. Það hefur sýnt sig að sá skilningur er óaðskiljanlegur hluti læsisþróunar.
- Börn læra um tungumálið og yfirfæra þá þekkingu yfir á læsistengdar aðstæður með því að eiga samskipti við aðra sem eru fyrirmyndir í tungumálinu.
- Hljóðkerfisvitund og stafabekking hafa áhrif á þróun læsis með því að hjálpa börnun að þróa með sér skilvirkar aðferðir í að þekkja orð.

Markmið þessarar rannsóknar var meðal annars að skoða hvernig þátttakendur studdu við þróun læsis hjá 5 ára börnum í gegnum leik. Í þróunarvinnu sinnu lögðu þátttakendur áherslu á þætti sem mynda grunn fyrir lesskilning, þ.e. málskilning, orðaforða og tjáningu, en einnig fléttaðist inn í þá vinnu sjálfsprottinn áhugi barnanna á bókstöfum og ritun.

2.2.3 Hvað er leikur?

Nokkrar ólíkar gerðir leiks hafa verið skilgreindar. Frjáls leikur er hvers konar leikur sem er að frumkvæði barnanna. Þau velja sér leikefnið og eru í leiknum á eigin forsendum og honum er ekki stýrt að neinu leyti af kennara. Helstu kostir frjáls leiks eru samkvæmt Smith (2007) að hann byggist á eðlislægri áhugahvöt barnsins og honum fylgir gleði og sköpun. Jafnframt getur frjáls leikur skapað vettvang þar sem barnið finnur til frelsis til að kanna og prófa nýjar hugmyndir án þvingana frá fullorðnum og sem slíkur er hann góð námsleið fyrir börn á leikskólaaldri. Gallinn við að nýta frjálsan leik sem námsleið er hins vegar sá að leikurinn er óskipulagður og tilviljunarkenndur í eðli sínu. Leikurinn er einnig einstaklingsbundinn, þau börn sem eru virk í leik verða fyrir meiri áhrifum frá umhverfinu og læra því meira en barn sem er óvirkt. Roskos og Christie (2007) taka undir með Smith um kosti leiksins sem námsleið. Þær telja að óbeinar vísbendingar séu um að ákveðnir þættir í leik geti haft jákvæð áhrif á nám almennt. Leikur geti skapað ákveðin hugarfarsleg áhrif sem eykur möguleikann til að meðtaka nýjar upplýsingar.

Vygotsky lagði mikla áherslu á leikinn sem námsleið, en hans skilgreining á leik nær einungis til hlutverkaleiks. Samkvæmt honum á leikur sér stað þegar börnin skapa ímyndaðar aðstæður, leika hlutverk og fylgja reglum sem ákvarðast af ákveðnum hlutverkum. Hann taldi hlutverkaleikinn helstu uppsprettu þroska fyrir börn á leikskólaaldri og að í leik megi merkja framfarir í þroska mun fyrr en í öðrum aðstæðum (Bodrova, 2008). Þessi áhersla Vygotskys á hlutverkaleikinn er talin takmarka kenningar hans, því hugmyndir hans um leik ná ekki yfir aðrar athafnir sem túlka má sem leik (Bodrova & Leong, 2007).

Þroskaður leikur (e. mature play) er hugtak notað yfir leik þar sem börn nota hluti til að tákna eitthvað sem er mjög ólíkt t.d. þegar trékubbur í leik getur táknað eldflaug eða jafnvel gíraffa. Í þroskuðum leik verða börn einnig að geta farið í hlutverk og haldið sér í hlutverki, þau verða að geta fylgt þeim reglum sem hæfa ímyndaðri atburðarás og leikurinn þarf að standa yfir í nokkurn tíma. Í honum eru einnig oft mörg og flókin þemu. Bodrova (2008) bendir á að samkvæmt niðurstöðum fjölda rannsókna frá mismunandi löndum hefur tíðni þroskaðra leikja á meðal 5-6 ára barna mikið minnkað á undanförunum áratugum. Samkvæmt henni eru börn í dag of háð raunverulegum leikmunum, atburðarrásin í leiknum er frumstæð og full af staðalímyndum og þemun og hlutverkin í leiknum eru frekar takmörkuð. Leikur af þessu tagi þjónar þess vegna ekki því hlutverki að vera leiðandi uppspretta þroska. Hún telur því mikilvægt að kennarar styðji við og hreinlega kenni börnum að leika þroskaða hlutverkaleiki. Hún bendir einnig á mikilvægi þess

að börn læri að leika sér hvert af öðru. Þess vegna getur til dæmis verið ákjósanlegt að hafa blandaðan aldur saman á deildum. Kennarar þurfa einnig að skapa rými og tíma fyrir hlutverkaleik, börnin þurfa að fá tækifæri til að leyfa leiknum að þróast yfir tíma.

Kennslufræðilegur leikur (e. educational play) er annað form leiks hjá leikskólabörnum, en þá er blandað saman kennslufræðilegum markmiðum og leik. Leikurinn er tengdur ákveðnum námsmarkmiðum í því skyni að börn öðlist jákvæða reynslu og þekkingu á merkingabæran hátt (Jóhanna Einarsdóttir, 2010). Í grein Önnu Þorbjargar Ingólfssdóttur (2011) kemur fram að málörvun og læsisörvun innan leikskóla fari fyrst og fremst fram í skipulögðum kennslumiðuðum stundum, ólíkt öðru starfi leikskólans. Halldóra Haraldsdóttir (2012) kemst aftur á móti að annari niðurstöðu, en hún skoðaði m.a. hvernig leikskólar vinna með mál og læsisþróun. Hennar niðurstöður benda til þess að mál og læsisörvun fari einkum fram með því að gera umhverfi leikskólans læsishvetjandi og í óformlegum læsistundum sem fela m.a. í sér spil og leiki, meðfram lestri bóka.

Rannsóknir sýna að bæði frjáls og kennslufræðilegur leikur eiga rétt á sér sem aðferð til að stuðla að þróun læsis innan leikskólans. En eins og fram hefur komið hefur frjáls leikur sem kennsluáðferð verið gagnrýndur fyrir að vera of óskipulagður og tilviljunarkenndur. Kennslufræðilegur leikur hefur jafnframt sætt gagnrýni. Jóhanna Einarsdóttir (2010) bendir á mikilvægi þess að leikurinn sé ekki skipulagður um of þar sem leikur og nám eru þættir sem hafa áhrif hvor á annan. Því er mikilvægt að leikskólakennarar beri virðingu fyrir leik barnanna og hafi skilning á því hvort og hvernig þeir hafa áhrif á hann í því skyni að tengja leik við ákveðin kennslufræðileg markmið (Pramling-Samuelsson og Johansson, 2006).

2.2.4 Tengsl leiks og læsis

Tengsl leiks og læsis hafa mikið verið rannsökuð, ekki síst innan ramma félags- menningarkenningarinnar (Roskos & Christie, 2001). Frjáls leikur býður upp á tjáningarmiðil (e. medium) fyrir börn til að kanna og nota læsi á merkingarbæran og viðeigandi hátt. Allur leikur hefur möguleika á að veita ríkuleg tækifæri á læsinaði og leikurinn gefur börnunum tækifæri til að nota tungumálið á læsistengdan hátt eins og þau sjá það notað í samfélaginu (Foote, Smith & Ellis, 2004). Í leik fá börn tækifæri til að sýna hvað þau kunna, þau byggja upp merkingu og skilning og þróa færni sem tengist þeim hæfileika sem þarf til að ná tökum á lestri og skrift. Sem dæmi um leik þar sem börn þjálfu skilning sinn og færni er þegar þau skrifa alls kyns lista í leiknum, t.d. innkaupalista eins og þau sjá foreldra sína gera. Einnig geta þau

verið að leika ákveðnar sögur eða sjónvarpsefni sem þau þekkja, og þá fylgja þau ákveðnum sögubræði í leiknum. Í leik af þessu tagi fá þau tækifæri til að nota verkfæri (e. tools) sem tengjast læsi áður en formlegt nám á sér stað og það virðist hafa jákvæð áhrif á skilning barna á ferlinu að lesa og skrifa. Þau innri verkfæri sem talin eru tengjast lestri og ritun eru fyrst og fremst tungumálið sjálft en jafnframt sjálfsstjórn, táknbundin hugsun, ásetningur og minnkandi sjálflægni. Með því að ná tökum á þessum verkfærum verða börnin fær um að skipuleggja hugsun sína, þau geta séð hlutina frá öðru sjónarhorni en eigin og fylgt ákveðnum reglum (Tsao, 2008; Vygotsky, 1933).

Roskos og Christie (2001) greindu niðurstöður 20 rannsókna sem fjalla um tengsl leiks og læsis. Samkvæmt niðurstöðum þeirra eru sterkar vísbendingar uppi um mikilvægi leiks í þróun læsis á leikskólaaldri. Leikurinn skapar aðstæður sem hvetja til læsishegðunar, þar fá börnin reynslu af tungumálinu og hann skapar tækifæri til kennslu og náms. Þær nefna þó ýmsar takmarkanir á þessum rannsóknum sem nauðsynlegt er að hafa í huga við túlkun þeirra, auk þess sem ýmis málefni sem tengjast skilgreiningum, kenningum og aðferðafræði séu enn óleyst. Viðfangsefni þeirra spanna til dæmis mjög vítt svið og þær byggja ekki nægilega vel hver á annarri. Þannig er tilgangur þeirra flestra að skoða og skýra afmarkaða hluta af tengslum leiks og læsis og niðurstöðum þeirra er of sjaldan fylgt eftir. Einhæf gagnagreining og léleg tenging við kenningar Vygotskys og Piaget sem rannsóknirnar byggðu á voru einnig þættir sem taldir voru veikja rannsókna sem skoðaðar voru. Smith (2007) fjallar einnig um kosti og galla þess að nota leik sem námsleið til læsis. Hann telur að leikurinn sé ein leið til að ná færni í læsi, en nefnir jafnframt að börnin þurfi líka að fá að fylgjast með, kanna, prófa og fá leiðsögn. Af þessu má leiða að hlutverk kennarans sé mikilvægt í að styðja við námið í gegnum leikinn, að gefa börnunum tækifæri og tíma ásamt því að gera umhverfið læsishvetjandi.

2.2.5 Stuðningur kennarans við bernskulæsi í gegnum leik

Í nýrri ritröð um grunnþætti menntunar fjallar Stefán Jökulsson (2012) um hvernig kennarinn getur nýtt námstækifærin sem skapast í leik með því að styðja við frumkvæði barnanna í leiknum. Rannsóknir sýna að kennarar geta og eiga að efla læsi og málþroska leikskólabarna. Kennarinn er ábyrgur fyrir því að veita börnunum aðgang að læsis- og málörvandi efnivið, hann á að vera undirbúinn til að svara áhuga barnanna, hvetja þau áfram og kveikja áhuga í daglegu starfi (Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir, 2011; Jóhanna Einarsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir, 2011; Saracho, 2004; Wayne, DiCarlo, Burst & Benedict, 2007). Eins og fram hefur komið eru leiðir til læsis

fjölmargar og reynsla barna af læsi nær til munnlegra samskipta, reynslu þeirra af fjölmiðlum, tækni og menningu (Foote o.fl., 2004). Leikskólaaldurinn er næmisskeið fyrir málþroska og því er mikilvægt að kennarinn styðji færni barna á ólíkum sviðum máls á þeim aldri. Til þess að kennarinn geti stutt við bernskulæsi í gegnum leik þarf hann að hafa skilning á þróun læsis, á mikilvægi læsishvetjandi umhverfis, lesturs og hlutverki leiksins (Tsao, 2008; Dunn & Beach, 2007; Saracho, 2002).

Fjöldi fræðimanna hafa fjallað um hvernig kennarar geti stutt við læsisþróun leikskólakennara á sem árangursríkastan hátt. Samkvæmt Tsao (2008) til dæmis felst stuðningur kennara við læsisþróun fyrst og fremst í því að útvega viðeigandi leikefni og vera fyrirmynd barnanna í notkun þess. Hann á að hvetja börnin til samskipta og samhjálp, koma með uppástungur án þess að gefa svör, spyrja opinna spurninga og nota margbrotið tungumál. Einnig er mikilvægt að kennarinn geri athuganir og hvetji börnin til læsishegðunar. Saracho (2002) tekur í sama streng en bendir einnig á mikilvægi þess að kennarar fylgist með börnunum í leik og meti hvort eða hvernig stuðning skuli veita. Kennarar eiga að skapa tækifæri fyrir leik, taka þátt í honum og víkka hann út með leikmunum, spurningum og þátttöku. Ef kennarinn fer inn í leikinn er mikilvægt að hann geri það að forsendum barnanna og trúfli ekki leikinn. Allar ákvarðanir sem kennarinn tekur eiga að vera í tengslum við einstaka börn og þau markmið sem hann hefur sett. Korat, Bahar og Snapir (2002) taka undir það að kennarinn þurfi að vera næmur og nálgast börnin á þeirra forsendum, en segja jafnframt að til að þróun í læsi eigi sér stað í gegnum leikinn verða kennarar að veita stuðning með því að grípa inni leikinn á ákveðin hátt með kennslufræðileg markmið í huga. Eins og fram hefur komið er leikur einstaklingsbundinn og börn eru ólík hvað varðar virkni og áhuga. Vegna þessa einstaklingsmunar er mikilvægt að kennarinn styðji við leik barnanna á öllum svæðum og að börnin hafi aðgang að læsishvetjandi efnivið alls staðar (Han, 2007). Korat og félagar (2002) gera grein fyrir þrennskona stuðningi frá kennaranum, sem er nauðsynlegur fyrir þróun læsis; í fyrsta lagi að gera umhverfið læsishvetjandi, í öðru lagi að veita svörun við spurningum sem kvikna í leik með því að gefa upplýsingar og spyrja spurninga og í þriðja lagi að skipuleggja námskrá sem tekst á við viðfangsefni tengd læsi og hvetur til vitundar um ritað mál. Mikilvægi barnamenningar í læsisþróun hefur einnig verið undirstrikað (Foote o.fl., 2004) þar sem bent er á að kennarar þurfi að meta læsisreynslu hvers barns og byggja á henni. Það gera þeir með því að bjóða upp á efnivið sem tengist menningu þeirra, s.s. bókum, sjónvarpsefni og tölvuleikjum.

Það eru fáar íslenskar rannsóknir sem fjalla um stuðning leikskólakennara við bernskulæsi í gegnum leik. Þó hafa þær Jóhanna Einarsdóttir og Anna

Magnea Hreinsdóttir (2011) skrifað um starfendarannsókn sem hafði það að markmiði að þróa vinnu með tengsl leiks og læsis innan leikskóla. Þátttakendur voru tveir starfsmenn á elstu deild leikskóla sem lögðu áherslu á að vinna með tengsl leiks og þann þátt læsis er lýtur að ritmáli og tjáningu. Í vinnu sinni notuðu þær m.a. þemakassa með efnivið fyrir ritmálsörvun, brúðuleikhús og ritmálsörvun á leiksvæði deildarinnar til að styðja við þróun læsis í gegnum leik. Til frekari stuðnings við efniviðinn sýndu kennararnir börnunum möguleika hans og voru virkir þátttakendur í leiknum. Þátttakendur greindu mun á leik barnanna, börnin notuðu ritmálið meira í byggingar- og hlutverkaleik en áður og brúðuleikhúsið þjálfaði þau í að semja sögu og tjá sig fyrir framan önnur börn. Anna Þorbjörg Ingólfsdóttir (2011) fjallar um mikilvægi leiks fyrir þróun læsis leikskólabarna í grein sinni *Leikur og læsi í leikskólum*. Þar kemur m.a. fram að í tengslum við málörvun og læsisþróun innan leikskólans ætti kennarinn að fylgjast með leiknum og bæta inn viðeigandi efnivið eftir þörfum. Þónokkur þróunarverkefni og meistararannsóknir hafa beint sjónum sínum að samþættingu leiks og læsis í fyrstu bekkjum grunnskóla og á mótum skólastiga en ekkert hefur þó verið fjallað sérstaklega um á hvaða hátt íslenskir kennarar sýna stuðning við þróun læsis í gegnum leik.

Í rannsókn Korat og félaga (2002) var fylgst með leikskólakennara í 6 mánuði og hvernig hann studdi við læsi 5-6 ára barna í gegnum hlutverkaleik. Rannsóknin byggir á þeirri sýn að leikskólabörn hafi ákveðnar hugmyndir og skilning á ritmálinu og að fullorðnir geti skapað félagslegt umhverfi sem styður og hlúir að þessum hugmyndum. Í upphafi rannsóknarinnar bætti kennarinn skrifstofuhorni við leikefnið sem fyrir var, þar var m.a. að finna ritvél, síma, stóla og borð, einnig komu börnin með ýmiskonar efnivið að heiman. Börnin sem léku sér í skrifstofuhorninu lögðu mikla áherslu á ritmálið, þau skrifuðu minnismiða og í dagbækur og fylltu út eyðublöð. Ritmál barnanna var á ólíkum stigum, á meðan sum gerðu ýmiskonar tákni voru önnur farin að skrifa flesta stafi stafrófsins. Því er lýst hvernig kennarinn kemur inn í leik tveggja barna í skrifstofuhorninu. Hún bað börnin um að finna barnfóstru fyrir sig, þau spurðu hana út í smáatriðin og svo fór kennarinn úr leiknum og sagði þeim að láta sig vita þega þau hefðu fundið einhvern í starfið. Börnin komu fljótt til kennarans því þau höfðu gleymt því sem hún sagði þeim. Kennarinn fór þá aftur til þeirra í skrifstofuhornið og spurði hvort þau gætu fundið einhverja leið til að muna það sem hún sagði þeim. Börnin ákváðu að skrifa minnismiða, þau skrifuðu tölur og teiknuðu myndir til að muna hvað kennarinn sagði þeim. Þau héldu því svo áfram eftir að kennarinn var farin úr leiknum. Kennarinn studdi við börnin með því að leiða þau áfram, hún reyndi ekki að hafa áhrif á hvernig þau gerðu hlutina heldur hvatti þau

áfram í því sem þau ákváðu að gera. Þannig gátu börnin nýtt eigin vitneskju um ritmálið og þróað leikinn. Þær ályktanir eru dregnar af niðurstöðunum að börn skapi sér eigin forsendur og þekkingu á ritmáli sem þau nota í leik. Inngrip í leik af næmum kennara getur hjálpað börnunum að að tengja þekkingu þeirra og reynslu af læsi við raunveruleikann. Það er æskilegt að kennarinn taki tillit til sjónarmiðs barnanna og áhuga þeirra. Stuðningur við læsi ætti að felast í því að kennarinn gefi börnunum rúm til þess að finna eigin lausnir fremur en beinni kennslu.

Wayne og félagar (2007) skoðuðu hvort miðlun (e. mediation) frá kennurum og aukin læsistengdur efniviður skilaði sér í aukinni læsistengdri hegðun hjá börnunum. Rannsóknin fór fram á þremur deildum í einum leikskóla. Þátttakendur voru 9 börn sem öll voru í kringum 5 ára við upphaf rannsóknarinnar, 3 börn af hverri deild. Rannsakendur notuðu ákveðið matstæki (ELLCO) sem hannað er til að meta umhverfi leikskóla og yngri bekkja grunnskóla með tilliti til hversu læsishvetjandi það er og til að meta læsishegðun barna og kennara. ELLCO er byggt á þremur sjálfstæðum rannsóknar verkfærum; gátlisti til að kanna hversu læsishvetjandi umhverfið er, athuganir í skólastofunni og viðtal við kennara og að lokum skali til að mæla læsishegðun. ELLCO er byggt á fræðilegum grunni Bronfenbrenner (e. ecological theory of Bronfenbrenner) og þeirri hugmynd að skoða nám barnsins í samhengi við umhverfi þess og reynslu (Neuman og Cunningham, 2008; Wayne o.fl., 2007). Upplýsingarnar úr þessu mati voru notaðar til að ákveða hvaða læsistengda efnivið ætti að bæta við inn á deildirnar ásamt því að skilgreina í hverju læsishegðun fælist. Rannsakendur skilgreindu nákvæmlega hvað fólst í læsistengdri hegðun:

- Barn horfir á bók, hvort sem hún er opin eða lokuð.
- Barn hlustar á sögu eða bókarlestur.
- Barn horfir á stafi eða orð í umhverfinu.
- Barn skrifar orð eða stafi með eða án fyrirmyndar.
- Barn vinnur með púsuspil eða annað leikefni sem inniheldur orð eða stafi.
- Barn fylgist með þegar einhver er að skrifa.

Ef hegðun barnanna féll ekki inn í einhvern ofangreindra flokka taldist hegðun þess ekki vera læsistengd. Rannsakendur mældu svo hversu oft börnin sýndu læsistengda hegðun við upphaf rannsóknarinnar og svo aftur eftir inngrip sem fólst í því að bæta við læsistengdum efniviði ásamt miðlun

frá kennaranum. Á öllum deildum var bætt við læsistengdum efniviði eða það leikefni sem var til staðar var fært til innan deildarinnar. Bækur, efniviður til ritunar ásamt leikefni með ritmáli var sá efniviður sem rannsakendur bættu við. Einnig voru lesgleraugu sett í bókahorn hverrar deildar. Kennarar kynntu nýja efniviðinn fyrir börnunum og sýndu þeim hvernig mætti nýta hann í leik og þeir voru hvattir til að halda áfram í að styðja við leikinn og leiðbeina börnunum. Á hverri deild völdu rannsakendur 4 svæði sem kennararnir áttu að leggja áherslu á og var þeim gert að grípa inn í leikinn og styðja við hann á tveimur svæðum á hverjum degi. Kennararnir fengu leiðbeiningar um hvernig þær ættu að styðja við læsistengdan leik; í fyrsta lagi að bjóða börnum á svæðið, í öðru lagi að vera fyrirmynd barnanna í vinnu með leikefnið, í þriðja lagi að hvetja börnin til að nota leikefnið og í fjórða lagi að hrósa börnunum þegar þau sýndu læsistengda hegðun. Niðurstöður rannsóknarinnar samræmast öðrum rannsóknum á vettvanginum, þ.e. með því að bæta við læsistengdum efnivið ásamt miðlun (e. mediation) frá kennaranum sýndu allir þátttakendur aukna læsishegðun í frjálsum leik (Wayne o.fl., 2007). Þær rannsóknir sem hér hefur verið lýst sýna báðar fram á mikilvægi þess að kennarar séu virkir í að styðja við læsi í gegnum leik og umhverfið. Rannsókn Korat og félaga (2002) gefur innsýn inn í þær leiðir sem kennarinn geta nýtt sér við að styðja við þróun læsis í gegnum leik og rannsókn Wayne og félaga (2007) sýnir fram á mikilvægi þess að bjóða upp á viðeigandi efnivið og stuðning frá kennara til að hafa áhrif á læsishegðun leikskólabarna.

2.2.5.1 Mikilvægi umhverfisins

Í læsishvetjandi leikumhverfi geta kennarar boðið upp á fjölmargar leiðir til að þróa lestur, skrift, tungumál og hlustun í gegnum frjálsum leik. Kennarinn getur einnig stuðlað að auknum orðaforða í gegnum leik með því að kynna nýja leikmuni inn í leikinn, jafnvel einhverja leikmuni sem tengjast sögulestri og gera því þá merkingarbærri í hugum barnanna (Bond og Wasik, 2009; Saracho, 2004). Til að umhverfi leikskólans teljist læsishvetjandi þurfa börnin að hafa óheftan aðgang að efnivið til ritunar, að bókum og öðru lesefni og hverskonar læsishvetjandi efniviði s.s. bókstöfum úr ólíkum efniviði, spilum og pússlum. Einnig þarf ritmál að vera sýnilegt, allar hirslur merktar með ritmáli og myndum. Það er mikilvægt að hafa sýnilegar skriflegar leiðbeiningar varðandi þau verkefni sem í boði eru, börnin þurfa að hafa aðgang að sérstöku rými sem ætlað er til lesturs og skrifta/teikninga og verk barnanna þurfa að vera sýnileg (Schuele, Roberts, Fitzgerald og Moore, 1993).

Cunningham (2008) gerði rannsókn á því hvernig læsishvetjandi umhverfi hafði áhrif á viðhorf barna til lesturs og skriftar. Í rannsókninni skoðaði hún m.a. hvort munur væri á viðhorfum barna til lesturs og skriftar eftir gæðum

leikskóla þeirra í að styðja við þróun læsis og frá hvernig læsishvetjandi umhverfi þau börn komu sem voru hvað jákvæðust gagnvart lestri og skrift. Þátttakendur í rannsókninni voru 201 barn á aldrinum 5-6 ára frá 11 skólum. Við upphaf rannsóknarinnar var málþroski og læsisgeta þátttakenda metin af kennurum, notaður var matslistinn Teacher rating of oral language and literacy (TROLL). Einnig var umhverfi leikskólanna metið með tilliti til hversu læsishvetjandi það var eftir ELLCO matstækinu sem minnst hefur verið á áður. 38 börn voru í leikskóla sem metnir voru til fyrirmyndar varðandi læsishvetjandi umhverfi, leikskólar 115 barna voru metnir sem meðalskólar og 48 börn voru í leikskólum sem metnir voru ófullnægjandi varðandi læsishvetjandi umhverfi. Viðhorf þátttakenda til lesturs og skriftar var metið með 4 spurningum sem þeir svöruðu með því að benda á myndir af andlitum. Spurningarnar voru:

- Hvernig líður þér þegar einhver les fyrir þig?
- Hvað finnst þér um að skrifa skilaboð eða sögu?
- Hvernig finnst þér að deila bók með vini?
- Hvernig finnst þér að deila því sem þú hefur skrifað með vini þínum?

Sem svar við hverri spurningu höfðu þátttakendur um 4 andlit úr að velja; mjög ánægt, ánægt og brosandí, hlutlaust og dapurt. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að þau börn sem komu úr slöku læsishvetjandi umhverfi höfðu neikvæðara viðhorf til lestrar og skriftar en þau sem komu úr meðalskólum eða skólum sem metnir voru með mikil gæði í læsishvetjandi umhverfi. Viðhorf þátttakenda varð jákvæðara eftir því sem gæði skólanna jókst. Þær ályktanir eru dregnar af þessum niðurstöðum að ef viðhorf barna til lesturs og skriftar hefur áhrif á færni þeirra eins og rannsóknir sýna þá er mikilvægt að alls staðar sé boðið upp á hágæða læsishvetjandi umhverfi.

Engar rannsóknir hafa verið gerðar hér á landi með það fyrir augum að skoða hversu læsishvetjandi umhverfi leikskólanna er og hvaða áhrif það hefur á þróun læsis leikskólabarna. Þó hefur Mennta og menningarmálaráðuneytið gefið út skýrslu um málumhverfi og lestrarnám barna í 10 leikskólum. Skýrslan er unnin af þeim Önnu Þorbjörgu Ingólfssdóttur og Ingibjörgu Ósk Sigurðardóttur (2011) og var afrakstur verkefnis sem byggt var á áætlun Mennta og menningarmálaráðuneytis um ytra mat í leikskólum. Í skýrslunni er fjallað um málumhverfi 10 leikskóla sem allir gefa sig út fyrir að leggja sérstaka áherslu á þróun lestrarnáms. Fram kemur að í leikskólunum 10 er mjög misjafnt hvernig umhverfið er nýtt til að styðja við þróun læsis og hvort börnin hafi frjálst aðgengi að læsishvetjandi og ritmálsörvandi efniviði, einnig er úrval og fjöldi bóka sem börnunum standa til boða misjafnt.

Einstaka bæjarfélög og leikskólar gefa sig út fyrir að bjóða upp á læsishvetjandi umhverfi fyrir börnin og leiða má líkum að því að fleiri leikskólar leggi áherslu á að gera umhverfið læsishvetjandi þrátt fyrir að það komi ekki fram í námskrám þeirra. Reykjavíkurborg hefur gefið út læsisstefnu fyrir leikskóla (2013) þar sem fram kemur að í leikskólum borgarinnar eigi börn að hafa gott aðgengi að málörvandi efniviði. Ekki er tekið fram hvers konar efnivið ætti að hafa í boði en lögð er áhersla á að í öllum leikskólum sé boðið upp á afmarkaða bókakróa með fjölbreyttu úrvali af bókum. Fleiri bæjarfélög hafa það í stefnuskrá sinni að bjóða upp á málörvandi umhverfi án þess að það sé skilgreint nánar í hverju það felst.

2.2.6 Mikilvægi fagþróunar leikskólakennara í tengslum við bernskulæsi

Fjöldi rannsókna styðja við mikilvægi þess að starfsfólk leikskóla fái tækifæri til að þróa sig í starfi og auka við faglega þekkingu sína varðandi læsisþróun. Til þess að aðferðir leikskólans séu skilvirkar í að auka málþroska, orðaforða og aðra þætti læsis þurfa þær að fela í sér fagþróun fyrir kennarana. Sá þáttur virðist vera afgerandi í því hvort þær aðferðir sem leikskólinn notar séu árangursríkar eða ekki. Ef kennarar eru t.d. þjálfaðir í að styðja við tungumálið með samskiptum í dagsins önn hefur það jákvæð áhrif á læsisþróun barnanna (Wasik, 2010). Tækifærin til að styðja við nám barnanna er ekki hægt að plana fyrirfram, þau koma upp jafn óðum og það er kennarans að kunna að nýta þau sem best. Til þess að hann geti það er mikilvægt að hann hafi faglega þekkingu og stuðning til að þróa sig í starfi. Kennarar þurfa að vera meðvitaðir og þekkja mikilvægi þess að nota opnar spurningar til að styðja við samræður, að útvíkka/bæta við orðaforða barnana, vera góð málfyrirmynd og nota lýsandi og skýr orð (McGee & Schickedanz, 2007; Wasik, 2010).

Samkvæmt Önnu Þorbjörgu Ingólfsdóttur (2011) fá íslenskir leikskólakennaranemar takmarkaða kennslu um lestrarkennslu í leikskólum og hún veltir því upp hvort það hafi áhrif á þær kennsluáferðir sem eru notaðar í leikskólanum, sem að hennar mati er mikið til að fyrirmynd grunnskólanna. Í starfendarannsókn sem Jóhanna Einarsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (2011) segja frá og fjallað var um hér að ofan kemur fram að þátttakendur breyttu ekki starfsháttum sínum varðandi bernskulæsi eftir að hafa tekið þátt í rannsókninni, þrátt fyrir að hafa aðgang að sérfræðingi í læsi ásamt stuðningi og fræðslu frá aðstandendum rannsóknarinnar. Þátttakendur töluðu um mikilvægi leiksins í námi barnanna og að honum væri gert hátt undir höfði í leikskólanum en þrátt fyrir það héldu þær áfram að vinna með þætti tengda bernskulæsi í skipulögðum og afmörkuðum stundum. Fleiri

rannsóknir sem hafa skoðað starfshætti kennara og fylgst með starfi þeirra á vettvangi styðja ofangreindar niðurstöður og hafa leitt í ljós að nokkurt ósamræmi er á milli þess sem kennarar segjast trúa og gera og svo þess sem þeir gera raunverulega. Foote o.fl. (2004) könnuðu til dæmis viðhorf kennara í Nýja Sjálandi til mismunandi aðferða við eflingu læsis hjá leikskólabörnum, jafnframt því að fylgjast með kennsluháttum þeirra á vettvangi. Niðurstöðurnar sýndu að þrátt fyrir að kennararnir hefðu flestir mjög ákveðnar skoðanir á hverskonar aðferðir væru árangursríkastar endurspegluðust þær ekki endilega í starfi þeirra með börnunum. Til dæmis sögðust margir kennarar trúa því að besta leiðin til að styðja við nám barna í læsi væri að samþætta eflingu þess við leik þeirra og að hlutverk kennarans fælist í ríkum og fjölbreyttum samskiptum sem ýttu undir læsi, t.d. með því að ræða mikið við börnin, lesa fyrir þau og segja þeim sögur og svara spurningum þegar starfshættir kennarana voru aftur á móti skoðaðir kom í ljós að námið var stundum of formlegt og því ekki merkingarþætt fyrir börnin (Foote o.fl., 2004).

Samkvæmt Wasik (2010) hafa þær aðferðir sem helst eru notaðar í leikskólum til að örva málþroska og styðja við bernskulæsi lítil sem engin áhrif. Að hennar mati felst veikleikinn ekki í innihaldi þeirra aðferða sem verið er að nota heldur þurfi kennarar tækifæri til að fá þjálfun í því að beita skilvirkum rannsóknartengdum aðferðum til að styðja við þá málþætti sem hafa áhrif á þróun læsis. Til þess að styðja þessa kenningu sína gerir hún grein fyrir aðferð til inngríps í fagþróun kennara. Þátttakendur voru 19 kennarar og 4 leiðbeinendur eða þjálfarar sem hittu þátttakendur reglulega á meðan á rannsókninni stóð, sem var 1 ár. Þátttakendur fengu fræðslu og þjálfun bæði í hóp og einstaklingslega. Hópurinn hittist einu sinni í mánuði í 3 tíma í senn þar sem fór fram fræðsla og verkefnavinna. Eftir hópavinnuna komu þjálfararnir til hvers kennara og sýndu þeim leiðir til að nota fræðin á vettvangi. Jafnframt var fylgst með hverjum kennarar fyrir sig og kennsluáðferðir þeirra metnar. Kennarar fengu jafnframt tillögur að námsefni frá leiðbeinendum og viðbótarefni til að styðja við bernskulæsi. Við lok rannsóknarinnar voru leikskóladeildir þátttakanda metnar samkvæmt ELLCO matslistanum með hágæða starf í tengslum við mál og læsi. Jafnframt sýndu niðurstöður að þátttakendur töluðu meira við börnin og notuðu frekar orðaforða tengdan bókum sem lesnar höfðu verið heldur en viðmiðunarhópur sem ekki hafði hlotið neina þjálfun. Þessar niðurstöður benda til þess að til þess að aðferðir í leikskólum skili árangri verða þær að fela í sér tækifæri til fagþróunar hjá kennurum. Ef kennarinn fær þjálfun í að styðja við málþroska í gegnum samskipti leiðir það til aukinna tækifæra fyrir

börnin til að tjá sig. Það eykur svo aftur orðaforða barnanna, en hann er mikilvægur í ljósi þess hvaða hlutverki hann gegnir í læsisþróun

Fram hefur komið að fagþróun kennara er mikilvæg til að þær kennslu-aðferðir sem þeir nota til að hafa áhrif á bernskulæsi séu skilvikar, það virðist þó skipta máli hvaða leiðir eru farnar. Neuman og Cunningham (2009) könnuðu áhrif ólíkra aðferða til fagþróunar á vinnu leikskólakennara með málþroska og læsi. Þátttakendur voru 304 og var þeim skipt af handahófi í þrjá hópa; einn hópurinn fékk 45 klukkustundir af fræðslu um málþroska og þróun læsis í formi fyrirlestra og verkefna, annar hópurinn fékk bæði fræðslu og þjálfun sem fólst í vikulegum fundum með reyndum kennara sem veitti stuðning við markmiðssetningu og útfærslu kennsluleiða á vettvangi. Þriðji hópurinn fékk hvorki fræðslu né þjálfun. Fræðslan sem þátttakendum var boðið upp á fór fram í háskóla og var metin til eininga. Námskeiðinu var skipt í tveggja vikna lotur þar sem hver lota var tileinkuð ákveðnu viðfangsefni tengdu bernskulæsi. Hver lota hófst á fyrirlestrum en síðan fylgdu verkefni og sýnikennsla til að tengja fræðin við vettvang. Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós sá hópur sem fékk hvorutveggja fræðslu og þjálfun sýndi meiri gæði í starfi sínu varðandi málþroska og læsi. Til að meta gæði starfsins notuðu rannsakendur ELLCO matstækið sem fjallað hefur verið um hér að framan. ELLCO matslistinn var notaður til að meta umhverfið með tillit til hversu læsishvetjandi það var, sjálfstæði barnanna til að velja sér viðfangsefni og gæði samskipta kennara og barna. Sami matslisti var einnig notaður til að meta að hvað miklu leyti kennarar notuðu skilvirkar kennslu-aðferðir til að hafa áhrif á bernskulæsi barnanna. Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að með því að taka þátt í starfinu og ígrunda það með reynslumeiri samstarfsfélaga virtust þátttakendur rannsóknarinnar eiga auðveldara með að finna nýjar leiðir til að til að styðja við nám barnanna í daglegum venjum en þeir þátttakendur sem ekki fengu slíkan stuðning. Í ljósi þessara niðurstaðna velta höfundar fyrir sér tengslum milli fræða og starfshátta. Huglæg tengsl milli þess sem þátttakendur í hópi 1 lærðu og hvernig mætti beita því í raunveruleikanum virtust ekki vera til staðar. Það virtist skipta höfuðmáli fyrir þátttakendur að fá stuðning á vettvangi til að þeir breyttu starfsháttum sínum varðandi málþroska og læsi.

2.2.7 Aðferðir til að lesa fyrir leikskólabörn

Gerð hefur verið grein fyrir mikilvægi þess að styðja við þróun læsis leikskólabarna í gegnum leik þeirra. Jafnframt hefur komið fram stuðningur við frjálsan leik og kennslufræðilegur leikur eru bæði aðferðir sem eiga rétt á sér sem aðferð til að stuðla að þróun læsis innan leikskólans. Ein af

fjölmörgum leiðum sem notuð er í leikskólum til að hafa áhrif á þróun læsis er örvun orðaforða í gegnum lestur og samræður í daglegu starfi, en eins og fram hefur komið sýna rannsóknir að góður orðaforði hefur jákvæð áhrif á lesskilning (Whitehurst og Lonigan, 2003; Freyja Birgisdóttir, 2011; Burns, Griffin og Snow, 1999). Þátttakendur rannsóknarinnar lögðu áherslu á að efla orðaforða og málskilning á markvissari hátt en áður og í því ljósi verður hér gert stuttlega grein fyrir þremur markvissum rannsóknartengdum aðferðum sem beinast að lestri fyrir leikskólabörn.

Þegar lesið er fyrir leikskólabörn þarf kennarinn að vera meðvitaður um hvernig hann les og hvaða aðferðir hann notar. Fjölmargar aðferðir hafa verið þróaðar til að hafa áhrif á orðaforða og þar með þróun læsis leikskólabarna. Bæði McGee & Schickedanz (2007) og Wasik (2010) tala um að fremur en að grípa bók af handahófi sé gott að taka 3-4 orð úr bókinni áður en hún er lesinn, að rætt sé um þau, þau kynnt í upphafi og þau svo notuð í daglegu starfi í ólíku samhengi. Einnig er mikilvægt að hafa orðin sýnileg í leikrými barnanna (McGee & Schickedanz, 2007; Wasik, 2010).

McGee og Schickedanz (2007), draga þá ályktun af niðurstöðum rannsókna á áhrifum lesturs, að ekki sé einungis nóg að lesa upphátt fyrir börn til að hafa áhrif á læsisþróun, áhrifaríkasta leiðin er að börnin taki virkan þátt með því að spyrja, svara og spá fyrir um hvað muni gerast næst það skiptir máli hvernig bókunum er deilt með börnunum. Höfundar hafa fylgst með leikskólakennurum lesa fyrir börn í 30 ár, og finnst kennarar, þrátt fyrir allar þær rannsóknir sem til eru, frekar lesa einfaldar og fyrrisjáanlegar bækur en ekki gera nóg í því að lesa flóknari sögur og sögur sem ekki eru skáldskapur. Þeir þróuðu rannsóknartengda aðferð fyrir kennara að nota þegar þeir lesa fyrir börnin, einskonar samræðulestur (e. the repeated interactive read-aloud technique). Aðferðina byggja höfundarnir á niðurstöðum rannsókna og eigin reynslu og þeir skipta henni í 3 stig.

- Fyrsta stigið felur í sér að kennarinn kynnir bókina, sýnir hana og segir stuttlega frá henni. Áður en bókin er lesinn upphátt þarf kennarinn að vera búinn að draga nokkur orð úr textanum sem hann leggur sérstaka áherslu á við lesturinn. Á meðan á lestrinum stendur ætti kennarinn að koma með greinandi athugasemdir um textann og eftir að lestri er lokið skal spyrja börnin „af hverju“ spurninga úr textanum.
- Næsta stig fer fram einum eða tveimur dögum eftir fyrsta stig, og felur í sér að auka skilning barnanna og bjóða upp á greinandi orðræðu í ríkara mæli. Með því er átt við að spá fyrir um eða álykta um hvata sögupersóna eða tengja saman atburði úr mismunandi stöðum í sögunni. Kennarar þurfa að hvetja börnin til að taka þátt í greinandi

orðræðu með því að koma með viðeigandi athugasemdir og spurningar.

- Þriðja stigið fer fram nokkrum dögum eftir annað stig, en meðan börnin muna enn vel eftir bókinni. Þá er börnunum hjálpað við að rifja upp söguna með útskýringum og hugrenningum um atburði og sögupersónur.

Orðaspjall er íslensk útfærsla á aðferð til að efla orðaforða og hlustunar-skilning leikskólabarna í gegnum lestur. Aðferðin er þróuð í leikskólanum Tjarnarseli í samvinnu við Rannsóknarstofu um þroska, mál og læsi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Orðaspjallsaðferðin byggir á svipuðum grunni og aðferð þeirra McGee og Schickedanz (2007) sem lýst var hér að ofan. Kennarinn velur 1 eða 2 orð eða hugtök úr textanum til að leggja áherslu á áður en hann les bókina. Við lestur staldrar hann stuttlega við orðið og útskýrir fyrir börnunum. Eftir lestur bókarinnar er orðið svo útskýrt á nákvæmari hátt og það notað í nýju samhengi, börnin eru hvött til að segja orðið upphátt ásamt því að orðið er notað í leik og með leikrænni tjáningu. Það er gert til að festa orðið og merkingu þess betur í minni barnanna. Gert er ráð fyrir því að sama sagan sé lesin oft og um hana rætt (Árdís Hrönn Jónsdóttir, 2013).

Samræðulestur (e. dialogic-reading) byggir á þeirri hugsun að ef börn fá viðeigandi stuðning og athugasemdir frá fullorðnum við lestur myndabóka og tækifæri til að æfa sig í að nota tungumálið hefur það jákvæð áhrif á málþroska þeirra. Aðferðinni er skipt í tvo stig, annað hentar börnum frá 2-3 ára aldri og hitt er ætlað 4-5 ára gömlum börnum. Á báðum stigum eru börnin hvött til að segja söguna sjálf. Við upphaf lesturs eru börnin hvött til að nefna það sem er á myndunum í bókinni en að þau bæti svo við orðaforðann og geti á endanum sagt frá atburðarrásinni. Hlutverk kennarans er að hvetja barnið með spurningum, auka við orðaforða þess og hrósa barninu fyrir viðleitni þess til að segja söguna sjálf. Kennarinn á jafnframt að hvetja barnið til að segja örlítið meira í hvert sinn en það myndi gera á eigin spýtur og vinna þannig á svæði hins mögulega þroska þess (e. zone of proximal development). Þegar kennarar nota samræðulestur með 4-5 ára börnum spyr hann ákveðinna spurningar, metur svar barnsins, þróa það svo með því að bæta inn upplýsingum og fær svo barnið til að endurtaka svarið með nýju upplýsingunum (Zevenbergen og Whitehurst, án ártals).

2.3 Samantekt

Markmiðið með umræðunni hér að framan er að draga fram þá kenningarlegu og fræðilegu þætti sem rannsóknin byggir á. Sagt var frá hugmyndum

félags- menningarkenningarinnar og hvernig nútíma sýn á læsi fellur að þeim hugmyndafræðilega grunni. Einnig var rætt um hugtökin læsi og leik og tengsl þeirra ásamt því að gert var grein fyrir því hvað felst í hugtakinu bernskulæsi og hvernig það þróast á leikskólaárunum og tengist málþroska leikskólabarna. Fjallað var um rannsóknir á því hvernig leikskólakennarar geta stutt við þróun læsis í gegnum leik og mikilvægi þess stuðnings fyrir bernskulæsi. Í því samhengi var svo sagt frá rannsóknum sem beina sjónum að því hvernig nýta megi umhverfið til að styðja við bernskulæsi. Það var rætt um mikilvægi fagþróunar fyrir leikskólakennara til að þeir geti nýtt sér til fulls þær aðferðir sem þekktar eru til að styðja við bernskulæsi og að lokum, í ljósi mikilvægis lesturs fyrir þróun læsis, var stuttlega gerð grein fyrir markvissum leiðum að bókalestri fyrir leikskólabörn.

Reynt hefur verið að sýna fram á mikilvægi þess að leikskólakennarar fái tækifæri til að þróa vinnubrögð sín og starfshætti í tengslum við bernskulæsi og að markvissar aðferðir til að styðja við læsinnám barnanna í gegnum leik og umhverfi séu nauðsynlegar fyrir þróun læsis þeirra. Markmið þessarar rannsóknar er að leita svara við tveimur spurningum:

- Hvaða starfshættir/vinnubrögð þróast hjá starfsfólki leikskóla sem tekur þátt í þróunarstarfi sem lýtur að markvissri vinnu með þróun læsis?
- Hvernig styður starfsfólk, sem vinnur markvisst með læsi, við þróun læsis í gegnum leik?

3 Aðferðafræði

Í þessum kafla er sagt frá rannsóknaraðferð, þátttakendum og vettvangi. Jafnframt er gerð grein fyrir því hvaða leiðir voru notaðar til að afla gagna og vinna úr þeim. Að lokum er fjallað um trúverðugleika og þau siðferðilegu atriði sem geta haft áhrif á niðurstöður rannsóknarinnar.

3.1 Rannsóknaraðferð og snið

Aðferðafræðin er byggð á eiginlegum rannsóknaraðferðum og rannsóknarsniðið er etnógrafísk tilviksrannsókn. Eigindlegar rannsóknir byggja á hugmyndum fyrirbærafræði um að félagslegi veruleikinn sé síbreytilegur og afstæður. Tilgangurinn er að túlka og skilja félagsleg samskipti og því hittir rannsakandinn gjarnan þátttakendur við gagnasöfnun. Gögnin eru lýsandi og rannsóknin sveigjanleg og heildræn. Niðurstöður sýna hvað gerðist á tilteknum stað og tíma og eru ekki yfirfæranlegar á aðra hópa í öðrum aðstæðum (Lichtman, 2010). Etnógrafískar tilviksrannsóknir eru samkvæmt Hitchcock og Hughes (1995) hentugar í menntarannsóknum þar sem áhersla er lögð á að framkvæma rannsóknir í eðlilegum og virkum aðstæðum innan skólans og niðurstöður notaðar til að breyta starfsháttum eða þróa nýjar kenningar. Etnógrafísk nálgun felur það í sér að rannsakandi aflar gagna með persónulegum kynnum sínum af vettvangi, gagnasöfnun er fjölbreytt og rannsakandinn dregur ályktanir af því sem hann sér á vettvangi. Rannsakandinn nálgast viðfangsefnið og þátttakendur innan frá. Í tilviksrannsókn er unnið með eitt ákveðið tilvik, sem hér er markviss vinna með læsi á einni leikskóladeild, en samkvæmt Lichtman (2010) getur tilvik m.a. verið tiltekin hegðun eða atburður. Rannsakandinn reynir að öðlast sem bestan skilning á tilvikinu og greina ástandið eins og það birtist honum. Efniviður slíkra rannsókna er gjarnan sprottinn úr reynsluheimi rannsakanda og þær miðast að því að skoða einstök tilvik til að fá dýpri eða betri skilning á þeim (Rúnar Helgi Andrason, 2003).

Markmið rannsóknarinnar er að skoða hvernig starfshættir þróast hjá starfsmannahópi sem er að vinna markvisst með þróun læsis ásamt því að skoða hvernig sömu starfsmenn styðja við þróun læsis í gegnum leik. Verið er að skoða einangrað tilvik þar sem rannsakandi þekkir vel til vettvangsins og þátttakenda og því er tiltekin rannsóknaraðferð og -snið valið.

3.2 Þátttakendur og aðstæður

Við val á þátttakendum var notað hentugleikaúrtak. Valið var úrtak sem rannsakandi hafði auðvelt aðgengi að og tilvikið sem var rannsakað var valið

út frá úrtakinu (Þórólfur Þórlindarson og Þorlákur Karlsson, 2003). Þátttakendur urðu fyrir valinu vegna þess að þeir voru að vinna að þróunarverkefni tengdu bernskulæsi og rannsakandi hafði auðvelt aðgengi að vettvangi og þekkti ágætlega til.

Þátttakendur eru 3 starfsmenn einnar deildar á leikskólanum Bæjarborg. Enginn þátttakenda er leikskólakennaramenntaður en deildarstjórinn er grunnskólakennari.

Bakgrunnur þátttakenda:

- Guðrún er deildarstjóri. Hún er menntaður grunnskólakennari, útskrifuð árið 1995 en hefur unnið á leikskóla í 7 ár. Hún leggur áherslu á félagsfærni og stafakunnáttu í starfi sínu, sem grunn fyrir börnin að byggja á.
- Sigrún er ófaglærður starfsmaður en hefur sótt ýmis námskeið um uppeldi og menntun. Hún er iðnmenntuð en hefur unnið sem starfsmaður í leikskóla í 15 ár. Hún segir að reynsla af uppeldi eigin barna nýtist vel innan leikskólans.
- Kristín er menntaður tónlistarkennari sem hefur unnið í leikskólanum í 2 ár. Henni líkar vel að vinna með börnum og getur vel hugsað sér að ílengjast í starfi innan leikskólans.

Leikskólinn Bæjarborg er staðsettur á höfuðborgarsvæðinu. Hann varð til fyrir nokkrum árum við sameiningu tveggja minni leikskóla, og er í dag 9 deildir í tveimur rekstrareiningum, Bæ og Borg. Í Bæ eru yngri börn leikskólans á 4 deildum og þau eldri eru í Borg á 5 deildum. Rannsóknin fór fram á deildinni Sunnu, þar eru 18 börn fædd árið 2007 og þrjú starfsmenn. Börnin á Sunnu dvelja flest í leikskólanum 8-9 tíma á dag. Þar er unnið eftir sérstöku agastjórnunarkerfi og lögð áhersla á skapandi þemavinnu og frjálstan leik. Tónlist skipar stóran sess í daglegu starfi Sunnu, bæði fara börnin í tónlistartíma til tónlistarkennara sem starfar með öllum deildum, jafnframt er einn kennari Sunnu menntaður í tónlist. Starfið er skipulagt í grófum dráttum að hausti og kennarar leggja sig fram um að halda því skipulagi yfir veturinn. Lögð er áhersla á jákvæðni, virðingu og fagmennsku í stafi. Starfsfólk Sunnu segjast vinna vel saman og leggja áherslu upplýsingaflæði og gagnsæi í vinnubrögðum.

Veturinn 2012-2013 tóku þátttakendur þátt í verkefni sem fól í sér að vinna þróunarstarf sem snérist um markvissa vinnu með þróun læsis í einn vetur. Haldið var utan um verkefnið af utanaðkomandi aðilum en starfsfólk deildarinnar sá um að setja sér markmið og vinna eftir þeim með stuðningi. Í

þeirri vinnu fólst að innleiða ný vinnubrögð og leggja mat á þau samhliða þeirri vinnu.

3.3 Framkvæmd og gagnaöflun

Tilgangur verkefnisins er að leita svara við tveimur spurningum:

- Hvaða starfshættir/vinnubrögð þróast hjá starfsfólki leikskóla sem tekur þátt í þróunarstarfi sem lýtur að markvissri vinnu með þróun læsis?
- Hvernig styður starfsfólk, sem vinnur markvisst með læsi, við þróun læsis í gegnum leik?

Til að svara fyrri spurningunni voru notuð formleg hálf-skipulögð viðtöl og óformleg viðtöl (e. casual interview) eða samtöl við starfsfólk deildarinnar (Kvale, 1996). Einnig voru fyrirbyggjandi gögn greind, s.s. dagskipulag og skráningar kennara, myndir og myndbönd. Til að svara seinni spurningunni voru gerðar vettvangsathuganir án þátttöku, en í þeim felst að rannsakandinn stendur utan við þær aðstæður sem verið er að skoða í því skyni að lýsa á sem hlutlægestan hátt því sem hann sér (Lichtman, 2010). Gögnum var safnað veturinn 2012-2013.

3.3.1 Viðtöl

Þegar hálf-skipulögð viðtöl eru tekin er rannsakandinn búinn að undirbúa spurningar sem eru notaðar sem leiðandi rammi í viðtalinu, en eigindlegt rannsóknarviðtal er samkvæmt Kvale (1996) mitt á milli þess að vera óformlegt samtal og staðlaður spurningalisti. Þessi rammi er þó ekki stífur og samkvæmt Silverman (2010) er það litið jákvæðum augum að víkja út frá rammanum. Markmið viðtalanna er að fá ákveðnar upplýsingar hjá viðmælanda varðandi það tilvik sem verið er að skoða og því er lögð áhersla á að fá ítarlegar lýsingar á því sem spurt er um frá viðmælanda. Í þessu tilfelli var markmið viðtalanna að leita svara við þeirri spurningu hvaða starfshættir þátttakenda þróuðust með þátttöku í markvissri vinnu með læsi. Til að fá sem gleggsta mynd að upplifun þátttakanda voru tekin einstaklingsviðtöl í upphafi vinnu þeirra og svo hópviðtal við lok vinnunnar. Rannsakandi var með fyrirfram ákveðnar spurningar í viðtölunum er luttu að vinnubrögðum og starfsháttum á deildinni. Í upphafsviðtölunum var lögð áhersla á að meta starfshætti eins og þeir voru í upphafi og væntingar þátttakenda varðandi tilvonandi vinnu. Í lokaviðtalinu voru þátttakendur spurðir um upplifun sína og breytingar á viðhorfum og vinnubrögðum. Viðtölin voru tekin upp og svo umrituð nákvæmlega. Viðtölin fóru fram í fundarherbergi leikskólans, á þeim

tíma sem hentaði deildinni. Lögð var áhersla á afslappað og þægilegt andrúmsloft en samkvæmt Helgu Jónsdóttur (2003) er afslappað andrúmsloft og gagnkvæmt traust mikilvægt til að gera viðtöl áreiðanlegri. Valið var að taka viðtöl til að þátttakendur gætu sjálfir lagt mat á vinnubrögð sín og starfshætti og að þeirra sýn kæmi fram í niðurstöðum rannsóknarinnar.

3.3.2 Fyrirliggjandi gögn

Þar sem þátttakendur voru að vinna markvisst með læsi þann vetur sem rannsóknin fór fram héldu þeir skráningar í formi dagbókaskrifa, mynda og myndbanda. Dagbókarskrif þátttakanda fólust helst í því að skrá niður hugmyndir sínar ásamt því að meta hvað gekk vel og hvað illa. Myndir og myndbönd gegndu því hlutverki að halda utan um vinnu þátttakenda, báðir þessir miðlar sýndu einnig vel vinnubrögð þátttakenda á hverjum tíma. Þessi gögn voru höfð með í gagnasöfnuninni til að styðja við viðtölin og vettvangsathuganirnar, rannsakandi fékk tækifæri til að fá gleggri mynd af eigin sýn þátttakenda og upplifun þeirra á meðan þeir tóku þátt í þróunarstarfi um markvissa vinnu með læsi.

3.3.3 Vettvangsathuganir

Gerðar voru vettvangsathuganir án þátttöku, en í því felst að rannsakandinn stendur utan við þær aðstæður sem hann er að skoða og markmið hans er að lýsa því sem hann sér á hlutlægan hátt (Lichtman, 2010). Vettvangsathuganir urðu fyrir valinu því þær gefa rannsakanda tækifæri til þess að fylgjast með þátttakendum í daglegu starfi og fá sem hlutlausasta mynd af stuðningi þeirra við þróun læsis. Samkvæmt Lichtman (2010) snúast vettvangsathuganir um það að rannsakandinn fer á vettvang og fylgist með því sem hann hyggst rannsaka í eðlilegu umhverfi og aðstæðum. Þannig fær rannsakandinn heildrænan skilning á því fyrirbæri sem hann hyggst skoða. Gögnum var safnað á fernskonar hátt í vettvangsathugunum, en til að fá dýpri og almenna þekkingu á viðfangsefninu og því sem er að gerast mælir Silverman með 4 aðskildum nótum (Silverman, 2010):

- Stuttar nótur eða athugasemdir gerðar á vettvangi.
- Umfangsmeiri nótur gerðar eins fljótt og mögulegt er eftir að komið er af vettvangi.
- Dagbók til að skrá vandamál og hugmyndir sem uppkoma á hverju stigi.
- Bráðabirgða greining og túlkun á þeim gögnum sem safnað hefur verið.

Samkvæmt Graue og Walsh (1998) er mikilvægt að gera vettvangsathuganir á ólíkum tíma dags og frá ólíkum sjónarhornum til að fá

fjölbreytileika í þau gögn sem verið er að safna. Rannsakandi gerði því vettvangsathuganir á mismunandi tímum dags. Gerðar voru 8 athuganir, 6 fyrir hádegi og 2 eftir hádegi. Það hentaði bæði rannsakanda og vettvangi betur að framkvæma athuganirnar fyrir hádegi og því var ekki jöfn skipting á því hvenær dags þær voru framkvæmdar. Á vettvangi reyndi rannsakandi að vera hreyfanlegur innan deildarinnar án þess að trufla eða vera fyrir. Hann færði sig á milli þess að sitja við borð í aðalrými deildarinnar og fara inn í minna leikherbergi þar sem hann sat á gólfinu. Á meðan rannsakandi var á vettvangi hafði hann til hliðsjónar ákveðna punkta til aðstoðar við skráningarnar, ásamt hugleiðingum og athugasemdum sem komu upp við greiningu fyrri skráninga þegar það átti við. Þessir punktar fólust í skilgreiningu Sawuer og DeZutter (2007) á læsishegðun, en hún felst í þeim aðgerðum eða athöfnum barna sem beinast að lestri, skrift eða bókstöfum. Með þessa punkta til hliðsjónar var fylgst með aðkomu þátttakanda að börnunum þegar þau sýndu læsishegðun og skráð hvað fram fór.

3.4 Úrvinnsla gagna

Farið var eftir almennri nálgun við greiningu gagna (e: generic approach), þ.e. rannsakandinn finnur sínar eigin leið til að greina gögnin (Lichtman, 2010). Lichtman (2010) fjallar um almenna nálgun og mælir með þeirri leið við greiningu þegar rannsakandinn er að reyna að lýsa því sem gerist. Þrátt fyrir almenna nálgun studdist rannsakandi einnig við Silverman (2010) en hann leggur áherslu á að rannsakandinn byrji að skoða gögnin strax og að hann skoði hvort þær aðferðir sem valdar voru til gagnagreiningar séu við hæfi og hjálpi rannsakanda að ná tökum á gögnunum. Hann bendir einnig á að mikilvægt sé að tengja gögnin strax við niðurstöður fyrri rannsókna og þau félagslegu hugtök sem rannsakandinn hefur ákveðið að einblína á í rannsókn sinni. Í þessu ljósi ákvað rannsakandi að greina gögnin jafnóðum.

3.4.1 Úrvinnsla vettvangsathuganna

Þegar rannsakandinn skráir vettvangsnótur jafn óðum á vettvangi er hann að ekki einungis að skrásetja heldur einnig að greina gögn með því að velja að skrá ákveðna atburði. Rannsakandinn þarf bæði að hafa í huga hvað hann sér og heyrir en einnig hvernig hann sjálfur hegðar sér og hvernig er komið fram við hann á vettvangi (Silverman, 2010).

Silverman (2010) leggur áherslu á að rannsakandinn byrji að skoða gögnin strax og að hann skoði hvort þær aðferðir sem valdar voru til gagnagreininga séu við hæfi og hjálpi til að ná tökum á gögnunum. Einnig bendir hann á að mikilvægt sé að tengja gögnin strax við niðurstöður fyrri rannsókna og þau

félagslegu hugtök sem rannsakandinn hefur ákveðið að einblína á í rannsókn sinni. Eins og fram hefur komið var fylgst með læsishegðun barnanna á vettvangi og öll samskipti þátttakanda við börnin í þeim aðstæðum. Eftir hverja heimsókn á vettvang voru þær athugasemdir lesnar yfir sem unnar höfðu verið á vettvangi. Í þær voru skráðar hugleiðingar og athugasemdir í tengslum við fræðilegan grunn og kenningalegan ramma rannsóknarinnar. Að því loknu var farið aftur yfir nóturnar og þær skoðaðar, annars vegar með rannsóknarspurningarnar í huga og hins vegar með hliðsjón af þeim lykilspurningum sem Silverman (2010) leggur til að rannsakandinn spyrji sig um gögnin sín frá upphafi. Þessar spurningar eru:

- Hvernig tengjast helstu atriði gagnanna saman?
- Hver er nákvæm útlistun á helstu flokkum?
- Við hvaða aðstæður eru helstu flokkar notaðar og hverjar eru afleiðingarnar?
- Hvernig er hægt að nýta erfiðleika á skapandi hátt?

Eftir að gagnaöflun var lokið tók við frekari og nánari greining gagna. Áfram var stuðst við Silverman (2010) og 6 grunnspurningar fyrir greiningu á vettvangsnótum:

- Hvað er fólk að gera? Hverju er það að reyna að ná fram?
- Nákvæmlega hvernig er það gert? Hvaða ákveðnu leiðir og aðferðir notar það?
- Hvernig talar fólkið um, skilur og lýsir því sem er í gangi?
- Hvaða foresendur er það að gefa sér?
- Hvað sé ég að er að gerast? Hvað lærði ég af þessum nótum?
- Af hverju hafði ég þær með?

Þessar spurningar leiddu rannsakandann í gegnum gögnin, hjálpuðu við að greina sameiginleg þemu í þeim, flokka þau og kóða í samræmi við rannsóknarspurningarnar og þær kenningar sem hafðar eru til hliðsjónar. Talin voru saman þau tilvik sem rannsakandi taldi að kennarar væru að styðja við nám barnanna, farið var oft í gegnum það ferli, bætt við og eytt út. Því næst voru fundin sameiginleg þemu sem einkenndu þessi tilvik til að flokka þau. Þau þemu sem fundust sköruðust og áttu gjarnan heima í sömu flokkum. Smám saman var svo hægt að fækka flokkunum niður í 3. Þá var farið í það að telja hve mörg tilvik voru í hverjum flokki til að sjá hvernig starfsfólkið studdi helst við læsisþróun. Við greiningu var rannsakandi með kenningarlegan bakgrunn og rannsóknarspurninguna í huga, og spurði sig við hverja

yfirferð yfir gögnin hvort ákveðin tilvik gætu hjálpað til við að svara rannsóknarspurningunni.

3.4.2 Úrvinnsla viðtala

Upphafsgreining á viðtölum fór fram með sama hætti og greining á vettvangsnótum, með því að hafa til hliðsjónar lykilsparingar Silvermans (2010). Þar sem tilgangur viðtalanna var að fá upplýsingar frá starfsfólki um þróun starfshátta og aðferða voru þau greind með tilliti til þess. Farið var eftir almennri nálgun við greiningu (e. generic approach), þ.e. rannsakandinn finnur sína eigin leið til að greina gögnin (Silverman, 2010). Eftir að viðtölin höfðu verið umskrifuð og frumgreind voru þau marglesin saman og búnir til sameiginlegir flokkar sem þróuðust svo í ákveðin þemu eða hugtök. Viðtölin sem tekin voru í upphafi voru borin saman við lokaviðtalið með það í huga að skoða sýn þátttakenda á starfshætti sína og vinnubrögð.

3.4.3 Greining fyrirliggjandi gagna

Samhliða greiningu viðtala var farið yfir dagbækur þátttakenda og þær notaðar til stuðnings við að búa til ákveðin þemu. Þær voru lesnar samhliða viðtölunum og sameiginleg hugtök flokkuð saman. Ljósmyndir og myndbönd voru skoðuð með það fyrir huga að gefa rannsakanda betri mynd af ferli þátttakenda.

3.5 Réttmæti

Eigindlegar rannsóknaraðferðir krefjast fræðilegrar kunnáttu og hárnákvæmrar aðferðafræði. Réttmæti felst í því að hve miklu leyti niðurstöður rannsóknarinnar endurspeglar það sem rannsakað var. Eins og Flyvbjerg (2006) bendir á eru tilviksrannsóknir ekki notaðar til að sanna eitthvað heldur til að læra af og skoða ákveðin tilvik vandlega, tilgangurinn er ekki að alhæfa heldur til að öðlast ákveðna þekkingu. Kostir tilviksrannsókna er sá að rannsakandinn fær nákvæma og ríka lýsingu á einu ákveðnu tilviki og lesandinn ætti að geta borið það saman við eigin aðstæður. Hjá George og Bennet (2004) kemur fram að í tilviksrannsóknum gefst rannsakandanum kostur á því að skilgreina og greina þá mælikvarða sem endurspeglar best þau fræðilegu hugtök sem á að skoða, þannig er hugmyndafræðilegt réttmæti (e. conceptual validity) slíkra rannsókna mikið. Tilviksrannsóknir auðvelda rannsakandanum að greina nýjar breytur og tilgátur í rannsókninni vegna nálægðar hans við vettvanginn og viðfangsefnið. Þær geta einnig verið leið til að auðvelda rannsakandanum að skoða áhrif flókinna víxlverkanna. Flyvbjerg (2006) fjallar um nokkur álitamál tengdum tilviksrannsóknum. Hann nefnir

meðal annars að tilviksrannsóknir byggjast oft á því að rannsakandi hefur einhverja ástæðu til að skoða ákveðið tilvik, því er hætt á að hann hafi sterkar skoðanir á efninu sem geta haft áhrif á niðurstöðurnar. Hann bendir einnig á að það getur reynst erfiðleikum bundið að draga saman niðurstöður úr tilviksrannsókn á skýran hátt þar sem gögnin innihalda oft mikið af upplýsingum sem skarast á ýmsan hátt. Ekki er hægt að alhæfa út frá niðurstöðum og oft getur jafnvel reynst erfitt að draga almennar ályktanir út frá þeim.

Til að tryggja réttmæti (Validity) þarf rannsakandinn að vera gagnrýninn þegar hann greinir gögnin og vera meðvitaður um aðferðafræðina sem hann beitir. (Silverman, 2010). Silverman (2010) fjallar um sífellda samanburðaraðferð (e.constant comparative method) til að tryggja réttmæti. Aðferðin byggir á því að skoða og bera saman gögnin á meðan á rannsókninni stendur. Mikilvægt er að fara í gegnum öll gögnin og bera saman og greina þannig að ný vitneskja sé borin við þau gögn sem þegar er búið að safna. Lýsandi réttmæti felst í afritun gagna, afritun þarf að vera nákvæm og vettvangur vel kynntur. Greinandi réttmæti snýst um það hvernig gögnin eru túlkuð, lesandinn þarf að geta metið túlkun rannsakandans. Kenningarlegt réttmæti felst í því hvernig rannsakandanum tekst að tengja við sambærilegar rannsóknir í samhengi við kenningar. Þessar aðferðir eru hafðar í huga við greiningu og túlkun gagna til að tryggja réttmæti rannsóknarinnar.

3.6 Siðferðileg álitamál

Í eigindlegum rannsóknaraðferðum hafa rannsakendur bæði skyldur gagnvart þeim einstaklingum sem þeir vinna með ásamt fræðigreininni. Upplýst samþykki og trúnaður við viðmælandann eru mikilvæg atriði sem hafa ber í huga við gerð rannsókna (Kvale, 1996).

Þátttakendur í verkefninu höfðu skrifað undir upplýst samþykki um að gögn úr starfendarannsókn þeirra yrðu notuð við skrif meistararitgerðar þegar þeir hófu þátttöku í henni. Þar að auki gáfu þátttakendur rannsakanda skriflegt leyfi fyrir þátttöku sinni. Þar var þeim gert ljóst að þeir gætu hætt þátttöku hvenær sem væri, þeim var heitið nafnleynd ásamt því að fá að skoða niðurstöður rannsóknarinnar. Þrátt fyrir að rannsókninni væri beint að kennurunum eru börnin á deildinni óbeinir þátttakendur í henni og því þarf að taka tillit til þeirra. Þegar börn byrja í leikskóla skrifa foreldrar undir samning sem meðal annars felur í sér samþykki fyrir því að gerðar séu athuganir af kennurum og nemendum. Þrátt fyrir þetta var ákveðið í samráði við deildarstjóra að senda tölvupóst til foreldra þar sem þeim var tilkynnt um rannsóknina og þeir beðnir um að koma með athugasemdir ef þeir kærðu sig

ekki um að þeirra barn ætti aðild að henni, þótt óbeint væri. Ekkert foreldri kom með athugasemd.

3.7 Samantekt

Í þessum kafla hefur verið gerð grein fyrir þeirri aðferðafræði sem var beitt við gerð rannsóknarinnar. Þátttakendur voru 3 starfsmenn einnar leikskóladeildar sem voru að vinna markvisst með læsi. Viðtöl og vettvangsathuganir voru notuð til gagnaöflunar ásamt því sem fyrirbyggjandi gögn voru skoðuð. Farið var eftir almennri nálgun við greiningu gagna, gögn voru greind frá upphafi og smám saman flokkuð niður í sameiginleg þemu og hugtök. Fjallað var um trúverðugleika rannsóknarinnar sem felst í fjölbreyttri gagnaöflun og nákvæmri greiningu þeirra. Að lokum var gerð grein fyrir þeim siðferðilegu álitamálum sem rannsakandi þurfti að taka tillit til.

4 Niðurstöður

Í þessum kafla er gerð grein fyrir helstu niðurstöðum rannsóknarinnar út frá þeim rannsóknarspurningum sem lagt var upp með. Leitað var svara við tveimur megin spurningum, annars vegar hvernig starfshættir og vinnubrögð þróast á einni leikskóladeild þegar unnið er markvisst með læsi og hins vegar hvernig er stutt markvisst við þróun læsis í gegnum leik. Eftir greiningu gagna kom það fram að starfsfólk leggur áherslu á 3 meginþætti sem hafa breyst í starfsháttum þeirra eftir markvissa vinnu með læsi í einn vetur. Jafnframt kom í ljós að börnin sýndu læsistengda hegðun í leik og starfsfólk studdi við þessa hegðun ásamt því að leggja áherslu á læsishvetjandi umhverfi sem stuðning við læsi í gegnum leik.

4.1 Hvernig þróast starfshættir þegar unnið er markvisst með bernskulæsi?

Í ljósi þess að leitað er svara við því hvernig starfshættir þátttakenda þróuðust með því að taka þátt í markvissri vinnu með læsisþróun er nauðsynlegt að lýsa því ferli sem þær fóru í gegnum stuttlega. Í upphafi vinnu sinnar með læsisþróun settu þátttakendur sér markmið þar sem lögð var áhersla á að auka málskilning og málvitund barnanna í gegnum markvissa vinnu eða kennslufræðilegan leik, frjálsan leik og örvun í umhverfi. Í framhaldinu settu þær fram rannsóknarspurningu sem var:

- Hvernig er hægt að auka orðaforða og efla máltjáningu í gegnum leik, markvissa vinnu og örvun í umhverfi?

Þær skoðuðu starfshætti sína í tengslum við markmiðið og rannsóknarspurninguna og reyndu í kjölfarið að koma auga á hvað mætti bæta. Þær gáfu sér tíma til þess að velta fyrir sér ólíkum leiðum að markmiðinu og hófust ekki handa við vinnu að þeim fyrr en þær voru búnar að ákveða hvaða leiðir þær vildu fara. Þær byrjuðu vinnuna með því að breyta umhverfi deildarinnar með það í huga að gera það læsishvetjandi, m.a. útbjuggu þær notalegan lestrarkrók ,með góðu aðgengi að bókum og hlustunarhorn. Þær lögðu mikla áherslu á það að verkefnið yrði ekki einangraður þáttur í leikskólastarfinu og fljótlega í ferlinu kom upp sú hugmynd að nota þemu sem nokkurs konar vinnuramma. Hvert þematímabil var 3-5 vikur, en þemað var ákveðið hverju sinni með hliðsjón af árstíð og áhuga barnanna. Þemavinnan var á margan hátt eins og áður hjá þeim en jafnframt fléttaðist vinna þeirra með orðaforða og máltjáningu markvisst inn og varð eins og rauður þráður í allri þemavinnunni. Þessi vinna fólst í

sérvöldum bókum, ákveðinni orðainnlögn, endursögnum, frásögnum, spuna o.s.frv.. Með þessu móti fannst þeim þær vinna að markmiðinu á lifandi og skapandi hátt þannig að bæði börn og starfsfólk upplifði stöðugan leik. Lestur var gerður markvissari og honum gefið meira vægi í dagskipulaginu. Þátttakendur litu til orðaspjallsaðferðarinnar í lestrinum, lesið var daglega og bókin valin af kostgæfni út frá þemanu en ekki af handahófi. Orð, innihald, myndir, boðskapur o.fl. voru skoðað vel. Sérstaklega var unnið með valin orð og orðatiltæki á margvíslegan hátt. Þessi orð og orðatiltæki voru einnig höfð sýnileg börnum og foreldrum. Þá reyndu þær að vera meðvitaðar um að nota þennan orðaforða í samskiptum við börnin sem oftast. Þessi vinna fannst þeim bæði skemmtileg og þjóna markmiðinu vel en þær nefndu jafnframt að svona vinna krefst mikils undirbúnings af hálfu kennara. Hluti af markvissari lestri fólst í verkefni sem þær kölluðu „*bók að heiman*“. Eitt barn kom með bók að heiman í lok hverrar viku sem það las eða sagði frá fyrir barnahópin. Foreldrar voru viljugir til samstarfs og undirbjuggu börnin með því að lesa fyrir þau heima og ræða um innihald bókarinnar. Stór hluti af ferlinu fólst í skráningum. Þær héldu einskonar dagbók þar sem þær skráðu þær leiðir sem farnar voru ásamt því að meta jafnóðum hvað gekk vel og hvað mátti betur fara. Skráningarnar fólust líka í því að halda utan um verkefni barnanna í hverju þema með því að skrá niður frásagnir þeirra í formi sögu eða ljóðagerðar, textaspuna eða endursagna. Þær skráðu virkni barnanna og hvort þær yrðu varar við framfarir bæði skriflega og með því að taka ljósmyndir og myndbönd. Á meðan á ferlinu stóð fengu þátttakendur tækifæri til að hittast utan vinnutíma til að ígrunda og meta vinnuna, þar fengu þær tækifæri til að taka saman skráningarnar og með því tókst þeim að halda vel utan um þær. Þátttakendur höfðu aðgang að sérfræðingi á sviði læsi og læsispróunar á meðan á verkefninu stóð og einnig aðstoð og stuðning frá utanaðkomandi tengiliði milli þátttakenda og aðstandenda verkefnisins. Þær sóttu fyrirlestra og fengu aðgang að fræðsluefni um viðfangsefnið. Í upphafi verkefnisins var hugmyndin að fylgjast með börnum í leik, hafa áhrif á hann og framvindu hans með tilliti til eflingu orðaforða og máltjáningar. Meiningin var að leggja inn og nota „þemakassa“ í þessari vinnu. Þær byrjuðu þessa vinnu og lögðu inn fyrsta og í reyndinni eina þemakassann. Í þemakassanum sem þær kölluðu „*dýraspítalinn*“ var efniviður sem hvatti til ritunar ásamt ýmsum hlutum sem tengdist læknum, s.s. læknasloppar, sprautur, lyfjaglös o.fl.. Þær gerðu bæði skriflegar skráningar og upptökur þar sem þær horfðu á máltjáningu og samskipti. Þessi vinna fannst þeim gríðarlega tímafrek, krefjast góðrar mönnunar inn á deild, rýmis og næðis. Þær mátu það því sem svo að þessi leið væri óraunhæf með öllum hinum þáttunum, því ákváðu þær að setja þetta til hliðar.

Eftir greiningu á viðtölum við þátttakendur ásamt skráningum þeirra sjálfra kom í ljós að markviss vinna þeirra með læsi hafði áhrif á vinnubrögð og starfshætti. Þær voru sammála um að vinna af þessu tagi hentaði þeim vel og þær fundu það hvernig vinnubrögð þeirra höfðu tekið breytingum. Greining og flokkun gagna leiddi í ljós þrjú meginþemu sem starfsfólk virtist sammála um að hefðu orðið fyrir hvað mestum breytingum í starfsháttum þeirra; markvissari vinnubrögð, mikilvægi skráninga og skipulagðari hugsun. Þessi þemu sem komu sterkt fram hjá öllum þátttakendunum tengjast og hafa áhrif hvert á annað.

4.1.1 Markvissari vinnubrögð og samvinna

Þátttakendur voru sammála um að markviss vinna með læsi þar sem haldið var utan um ferlið með utanaðkomandi aðstoð hefði leitt til markvissari vinnubragða inni á deildinni. Þeim fannst þær hafa betri skilning á mikilvægi þess að fylgja ákveðinni vinnu eftir hvort sem hún tengdist læsisvinnunni eða snéri að öðru. Jafnframt sögðust þær gera sér grein fyrir því að þegar unnið er markvisst með eitt ákveðið námssvið þá er nauðsynlegt að geta fléttað það inni daglegt starf til þess að því verði betur fylgt eftir og týnist ekki. Kristín hafði orð á því hvernig þær hafa verið þvingaðar í agaðri vinnubrögð:

...Í svona þarf maður ... að vera soldið samkvæmur sjálfum sér annars skilar þetta engu þú veist ... þú verður að halda áfram að vinna með þau ... þannig að það er svona kannski er maður þvingaður í soldið agaðri vinnubrögð í dagskipulaginu.

Hún nefnir einnig að þegar unnið er svona markvisst með einn þátt eins og þær hafa unnið með læsi, þá sé mikilvægt að sjá einhvern árangur. Þessi vilji til að ná árangri haldi þeim á tánum í vinnu sinni:

...Það er svona minna svigrúm fyrir svona ahhh nenni þessu ekki í dag hérna. Það er svona endapunktur, við viljum ná einhverjum árangri... þetta er ferli.

Með því að flétta markvissa vinnu með læsisþróun inn í dagskipulagið fannst þeim sem það kæmi síður fyrir að þau verkefni sem unnið var að féllu niður vegna utanaðkomandi ástæðna s.s. mannekle á deildinni. Þær voru sammála um að ef verkefnið hefði verið einangraður þáttur í dagskipulaginu hefðu þær frekar leyft sér að láta það daga uppi. Áður en þátttakendur hófu markvissa vinnu með læsi höfðu starfshættir þeirra einkennst af þemavinnu. Þeim fannst gott að vinna á þann hátt og vildu nýta sér þau vinnubrögð sem

þær þekktu. Þeim fannst þemavinnan skapa góðan ramma utan um vinnuna með læsisþróun og hún gaf þeim einnig færi á samþættingu fleiri námsþátta eins og listsköpun og tónlist. Jafnframt fannst þeim það einkenni þemavinnu, að það þema sem unnið var með hverju sinni var sýnilegt allan daginn í leikskólanum, nýtast þeim í vinnu með læsisþróun. Þau þemu sem unnið var með tengdust sum menningu og hefðum leikskólans en önnur þemu spruttu út frá árstíðum eða áhugasviði barnanna hverju sinni. Sem dæmi um þemavinnu má nefna pósthema sem var unnið á deildinni við upphaf verkefnisins. Þá var útbúinn póstkassi sem var settur inn á deild og foreldrar og börn hvött til að setja í hann bréf með frásögnum af börnunum. Valdar voru bækur sem tengdust þemanu og valin úr þeim orð og orðatiltæki til að vinna betur með, t.d. frímerki, umslag. Börnin lærðu lag um póstin Pál og farið var í vettvangsferð á pósthúsið og í kjölfarið hönnuðu börnin sín eigin frímerki í listaskála. Á meðan unnið var að þemanu lögðu þátttakendur sig fram um að nota þau orð sem verið var að vinna með í daglegu starfi, jafnt við matarborðið og í samverustundum. Fjölmening, handþema, tröllaþema og vögguvísur eru dæmi um önnur þemu sem unnið var með. Guðrún hafði orð á því hvernig hún upplifði þessi vinnubrögð:

Við erum að vinna eins, í svona þemavinnu sko, en samt hefur vinnan breyst. Það er svona meira markvisst og öðruvísi. Maður ... tileinkar sér ný vinnubrögð, fylgir meira eftir þó við séum búnar að vera með svona þemavinnu áður:

Það kom sterkt fram hjá öllum þátttakendum að án góðrar samvinnu og samskipta innan deildarinnar hefði verkefnið ekki endilega leitt af sér markvissari vinnubrögð hjá þeim. Þeim fannst mikilvægt að finna að þær vildu allar vinna að sama markmiðinu og þær tóku tillit til viðhorfa og skoðana hvernar annarrar. Þær fundu allar vilja til að vinna saman og lögðu áherslu á að til að ná árangri í starfi sínu með börnunum þarf góða samvinnu. Sigrún og Kristín höfðu báðar orð á því að þrátt fyrir góða samvinnu á deildinni væri hlutverk deildarstjórans mikilvægt. Þær fundu fyrir jákvæðni og áhuga frá Guðrúnu sem efldi þær og hvatti í sinni vinnu. Þegar Sigrún var spurð hvers vegna hún upplifði þátttöku sína í verkefninu svona jákvætt svaraði hún:

...Sko það gekk vel að fá hugmyndir, klár deildastjóri og mjög frjór var ... mikil hjálp. Annars hefði þetta bara ekki verið gott.

4.1.2 Mikilvægi skráninga

Stór hluti af ferlinu við markvissa vinnu með læsi fólst í skráningum þátttakenda. Þær héldu einskonar dagbók þar sem þær skráðu þær leiðir sem farnar voru ásamt því að meta jafnóðum hvað gekk vel og hvað mátti betur fara. Sem dæmi um skráningar má nefna að í upphafi póstpemans voru þátttakendur búnir að skrá hjá sér hvaða leiðir þær vildu fara. Þegar þær hófu svo að vinna með þemað kom í ljós að þátttaka foreldra í að koma með bréf í póstkassann var lítil sem enginn. Við lok þemans fóru þær svo yfir skráningarnar sínar og veltu því fyrir sér hvað það var sem gerði það að verkum að þær fengu foreldrana ekki með sér í lið. Þær voru sammála um að ef þær hefðu ekki átt þessar skráningar hefðu þær ekki áttað sig á því hvers vegna foreldrarnir tóku ekki þátt. Áður en þær skoðuðu skráningarnar voru þær nokkuð vissar um að foreldrarnir væru uppteknir og áhugalausir en eftir að hafa ígrundað áætlanir sínar sáu þær að þær hefðu getað farið aðrar og betri leiðir í að virkja foreldrana. Þessar leiðir nýttu þær sér svo í annarri vinnu þar sem foreldrar tóku mikinn þátt. Skráningarnar fólust líka í því að halda utan um verkefni barnanna með því að skrá niður frásagnir þeirra í formi sögu eða ljóðagerðar, textaspuna eða endursagna. Þær skráðu virkni barnanna og hvort þær yrðu varar við framfarir. Þessar skráningar hjálpuðu þeim við að skoða framvindu og framfarir í máltjáningu og orðaforða, bæði hjá barnahópnum sem heild en einnig hjá einstaka börnum. Einnig notuðust þær við skráningar í formi ljósmynda og myndbanda. Þátttakendum fannst mikilvægt að fá tækifæri til að hittast utan vinnutíma til að ígrunda og meta vinnuna, þar fengu þær tækifæri til að taka saman skráningarnar og með því tókst þeim að halda vel utan um þær.

Í upphafi ferlisins voru þátttakendur sammála um að skráningarnar væru það sem þeim kveið mest fyrir í verkefninu. Þær veltu því mikið fyrir sér á meðan ferlið gekk yfir hvernig best væri að standa að skráningum, hvað væri nóg og hvort það væri yfirhöfuð nauðsynlegt að skrá. Smám saman náðu þær tókum á skráningunum, fundu sér sinn takt sem hentaði þeim og þær urðu öruggari í að skrá. Það kom fram í viðtölum við þátttakendur við lok ferlisins að verkefnið hafi kennt þeim að nota skráningar á markvissari hátt. Þær lögðu áherslu á að þær hafi lært að nýta sér skráningar sér til hagræðingar við vinnuna, en jafnframt kom það fram að miklar skráningar séu tímafrekar og oft erfitt að koma þeim við í dagsins önn. Guðrún talaði um að verkefnið hafið verið gott tækifæri til að læra að vinna með skráningar:

Þetta var gott tækifæri til að læra það, skráningar. Þetta var tækifæri já að læra aðeins að skrá.

Sigrún talaði einnig um hvað henni fannst mikilvægt að fá að vinna með skráningar. Henni þótti erfitt að fóta sig í byrjun að var ekki viss um í hverju skráningarnar fælust og var upptekin af því hvort hún væri að gera rétt. Að lokum fannst henni hún hafa lært að skrá og eins og hún orðaði það:

...Já maður lærði svona að tileinka sér ný vinnubrögð með þessum skráningum.

Þegar þátttakendur voru spurðir hvort þeir myndu halda áfram að vinna á sama hátt með skráningar í framtíðinni sagði Guðrún að nú gerði hún sér grein fyrir mikilvægi þess að skrá og hvernig hægt væri að halda utan um starfið og gera það markvissara með því að nota skráningar. Hún taldi þó ekki líklegt að í framtíðinni myndi hún skrá eins ítarlega og gert var í verkefninu:

...Myndum við halda áfram að skrá svona ítarlega, kannski ekki en maður er alltaf ... að gera eitthvað plan fyrir sig ...

Kristín nefndi jafnframt að form skráninganna skipti máli. Henni fannst gott að skrá myndrænt og með því að taka myndbönd. Skriflegar skráningar vildi hún helst gera með penna í bók, ekki á tölvutæku formi. Þannig skráningar fannst henni persónulegri og ekki eins tímafrekar:

... Mér finnst miklu skemmtilegra og einfaldara að sitja bara með bók og skrifa með penna ... en svo að setjast ... og þurfa að setja þetta upp þannig að það sé aðgengilegt fyrir aðra er leiðinlegra.

Þrátt fyrir að allir þátttakendur nefndu skráningar sem mikilvæga breytingu í starfsháttum sínum eftir að hafa unnið markvisst með læsi einn vetur kom það einnig fram hjá þeim að þær eru tímafrekar. Þátttakendur gera ekki ráð fyrir því að vinna eins ítarlegar skráningar í framtíðinni þrátt fyrir að hafa hug á að nota þær að einhverju leiti. Þær voru sammála um að með því að nota myndskráningar og grófar skriflegar skráningar gætu þær haldið utan um þau verkefni sem verið væri að vinna. Þannig gætu þær bæði fylgst með framförum og þátttöku einstaka barna ásamt því að halda skrá yfir hvað þær hefðu gert, hvað hefði gengið vel og hvað mætti betur fara. Þær skráningar sem þær unnu á meðan á ferlinu stóð ætla þær að nýta til hagræðingar í áframhaldandi samsvarandi vinnu.

4.1.3 Skipulagðari hugsun

Þátttakendur töldu að með því að fara í gegnum ferlið að vinna markvisst að læsi í einn vetur hefðu þær lært að skipuleggja hugsun sína betur. Með því eiga þær við að þær hugsi til enda áður en þær hefjast handa við ný verkefni. Kristín talaði um að henni hefði alltaf fundist leikskólastarfið þurfa að vera svona „spontant“, en hún væri nú búin að átta sig á því að það væri ekki nóg að grípa tækifærið ef það væri engin hugsun að baki:

...Mér finnst við vera svo oft mikið bara frá degi til dags ... í leikskólanum...við þurfum að vita hvað við erum að vinna með ... það er sko ekki bara nóg að æða af stað.

Þátttakendur nefndu samvinnu aftur sem lykilþátt í þróun vinnubragða þeirra. Með því að vera búin að tala saman og vera samstíga í áætlanagerð ættu þær auðveldara með að vera skipulagðar í hugsun í daglegu starfi inni á deild. Þær töldu mikilvægt að hafa gefið sér tíma til að velja verkefninu fyrir sér í upphafi ferlisins, þær hafi gert áætlanir fram í tímann sem leiddi svo til þess að vinnubrögð þeirra inni á deild urðu markvissari. Með því að vera meðvitaðar um hvaða markmiðum þær vildu ná frá upphafi áttu þær auðveldara með að hugsa skipulega um hvaða leiðir þær vildu fara í vinnu sinni. Guðrún nefndi að hún hafi áttað sig á mikilvægi þess að vera búin að skipuleggja starfið fyrirfram, það hafi jákvæð áhrif á eftirfylgni í daglegu starfi ásamt því að það auðveldi henni að grípa þau námstækifæri sem upp koma:

Það að vera ... búin að ákveða hvað maður vill fá út úr vinnunni og ... vera búin að tala saman og fræðast þá svona er kannski auðveldara ... að, maður gleymir sér ekki. Maður er kannski við matarborðið eða eitthvað svona og getur gripið áhugann, veit hverju við viljum ná fram.

Þátttakendur voru sammála um að þær vildu halda áfram að vinna á þann hátt að setja sér ákveðin markmið til að koma skipulagi á hugsanir tengdar starfinu. Þeim fannst skipulögð hugsun í starfinu vera grundvöllur að markvissari og agaðri vinnubrögðum. Sigrún nefndi jafnframt að með því að koma ákveðnu skipulagi á hugsanir sínar í upphafi vetrar og með því að hafa skýr markmið og leiðir í huga yrði starfið skemmtilegra og innihaldsríkara, bæði fyrir starfsfólk og börn:

...Og það er kannski út af því að við hugsuðum strax hvað við vildum gera ... sem við náðum að vekja ... áhuga hjá börnunum. Við megum ekki gleyma börnunum.

Þátttakendur fengu fræðslu í formi fyrirlestra og lesefnis um læsisþróun í upphafi ferlisins og meðan á því stóð ásamt stuðningi utanaðkomandi aðila. Þær nefndu að með því að afla sér aukinnar vitneskju um viðfangsefnið sem unnið var með hefðu þær átt auðveldara með að skipuleggja hugsanir sínar um starfið sem framundan var.

4.2 Hvernig er stutt við þróun læsis í gegnum leik?

Það sem fram kom þegar gögnin höfðu verið skoðuð með tilliti til þess hvernig stutt var við læsisþróun í gegnum leik, var að í öllum athugunum sýndu börnin læsistengda hegðun í frjálsum leik og kennararnir studdu við þessa hegðun með því að svara sjálfsprottnum áhuga þeirra. Þegar umhverfið var skoðað með tilliti til þess hversu læsishvetjandi það var, kom fram að þar mátti finna marga af þeim þáttum sem þurfa að vera til staðar til að umhverfið teljist læsishvetjandi.



Mynd 1: Tengsl læsisþróunar, umhverfis og stuðnings kennarans.

Á mynd 1 sést hvernig læsisþróun barnsins er þungamiðjan. Þessi læsisþróun fer fram í því umhverfi sem þátttakendur skapa og í því umhverfi veita þeir svo viðbótarstuðning við nám barnsins með því að grípa þau námstækifæri sem upp koma í leik. Umhverfið hefur áhrif á þann stuðning sem veittur er en á sama hátt aukast áhrif efniviðarins í umhverfinu með stuðningi. Umhverfið og stuðningur leikskólakennarans tengjast því órjúfanlegum böndum, leikskólakennarinn hefur áhrif á umhverfið með því að gera það læsishvetjandi og styður þannig við læsisþróun barnanna. Umhverfið hefur svo aftur áhrif á þann stuðning sem kennarinn veitir.

4.2.1 Umhverfið

Þegar þátttakendur hófu að vinna markvisst með læsisþróun var umhverfið það fyrsta sem þær einbeittu sér að. Þær byrjuðu á því að skoða umhverfið á deildinni með það fyrir augum að koma auga á hvað mætti bæta til að gera það meira læsishvetjandi fyrir börnin. Þær leituðu sér upplýsinga um læsishvetjandi umhverfi og áttu í samræðum sem leiddu til smávægilegra breytinga í umhverfinu. Þær bættu við leskrók með góðu aðgengi að fjölbreyttu úrvali bóka ásamt því að útbúa notalegt svæði sem var ætlað til hlustunar. Þær mátu það sem svo að umhverfið væri nú þegar læsishvetjandi að miklu leyti.

Við upphaf vettvangsathugana gerði rannsakandi athugun á umhverfi deildarinnar með það fyrir augum að skoða hversu læsishvetjandi umhverfið var. Við athuginina hafði rannsakandi í huga atriði sem talin eru þurfa að vera til staðar til að umhverfi leikskólabarna geti talist læsishvetjandi samkvæmt Schuele o.fl. (1993). Í athugun á umhverfinu kom fram að þar má finna marga af þeim þáttum sem þurfa að vera til staðar til að umhverfið teljist læsishvetjandi. Af gögnunum að ráða má segja að þátttakendur styðji við læsisþróun í gegnum umhverfið, með því að hafa það læsishvetjandi á meðvitaðan hátt.

Samkvæmt Guðrúnu, deildarstjóra á Sunnu, hefur alltaf verið mikið lagt upp úr því að hafa ritmál sýnilegt inni á deild og að börnin hafi gott aðgengi að fjölbreyttum efniviði til ritunar, s.s. blöð, skriffæri, skæri, lím o.fl.. Mikið er um skriflegar upplýsingar á veggjum sem eru vel sýnilegar og oftast í sjónlínu barnanna. Á deildinni eru orð og orðatiltæki límd hingað og þangað á veggina, þessi orð koma úr bókum sem unnið hefur verið sérstaklega með. Einnig er dagatal og veðurkort í þeirra hæð ásamt nafnalista til að merkja við umsjónarmenn. Svo til allar hirslur deildarinnar eru merktar með ritmáli en ekki mynd. Börnin hafa frjálsan og óheftan aðgang að bókum en ekki öðru lesefni. Í aðalrýminu er bókahorn, þar sem börnin hafa gott aðgengi að

bókum, þar eru mjúkar dýnur og púðar til að gera huggulegt en ekki mikið næði. Á Deildinni er mikið af læsishvetjandi efni við sem börnin hafa frjálstan aðgang að, spil eru geymd í lokuðum skápum en börnin mega ganga í þau að vild. Þau hafa frjálstan aðgang að púslum, einingakubbum og viðbótarefniviði, og ýmiskonar kubbum, dýrum, bílum, dúkkum o.fl. Sumt leikefni er geymt þar sem þau þurfa að biðja um það. Viðbótarefniviður í hlutverkaleik er geymdur þar sem þau hafa ekki aðgang að nema biðja um leyfi.

Á hillu í miðju rýminu standa möppur merktar hverju barni. Aftan á hillunni eru svo rímmyndir á frönskum rennilás (sjá mynd 3). Börnin hafa aðgang að segulstöfum á töflu, sem þau mega ganga í í frjálsum leik (sjá mynd 2).



Mynd 2: Segulstafir á töflu



Mynd 3: Rímspjöld

Verkum barnanna eru gerð góð skil, þau eru sýnileg og gjarnan er skrifað við þau um verkferlið sem unnið var. Á einum veggnum hangir gullrammi með mynd inni. Hvert barn fær að eiga mynd í gullrammanum í eina viku í senn. Barnið segir svo frá myndinni og textinn hangir við hliðina á rammanum (sjá mynd 4). Myndin tengist gjarnan því þema sem unnið er með hverja stund.



Mynd 4: Gullramminn



Mynd 5: Póstkassinn

Á borði fyrir neðan gullrammann er heimatilbúinn póstkassi og til hliðar við hann eru blöð, umslög og ritföng í kassa (sjá mynd 5). Guðrún segir markmiðið með póstkassanum vera að hvetja börnin til að skrifa eigin skrift eða teikna myndir og senda póst til deildarinnar. Einnig væru foreldrar hvattir til að aðstoða eða skrifa sjálfir skilaboð til að setja í póstkassann. Á veggnum við póstkassann hafa verið hengd umslög sem komið hafa í hann. Einnig er búið að setja á vegginn með prenti tvö orðatiltæki um hendur og þar hangir plastvasi með verkefnum sem börnin hafa unnið um hendur sínar. Á salerninu er ekki sjáanlegt ritmál og það sama er að segja um leikherbergið sem er inn

af aðalrýminu. Þar inni er ekki mikið, herbergið er lítið og börnin fá að fara þangað inn með mismunandi leikefni.

4.2.2 Vettvangsathuganir

Á meðan á rannsókninni stóð var farið 8 sinnum á vettvang til að fylgjast með stuðningi kennaranna við læsistengda hegðun barnanna í frjálsum leik. Samkvæmt Graue og Walsh (1998) er mikilvægt að gera vettvangsathuganir á ólíkum tíma dags og frá ólíkum sjónarhornum til að fá fjölbreytileika í þau gögn sem verið er að safna. Því var ákveðið að reyna að safna gögnum á mismunandi tímum, 6 athuganir fóru fram fyrir hádegi en 2 eftir hádegi. Skipulag deildarinnar býður ekki upp á frjálstan leik nema á vissum tímum, og því þurfti rannsakandi að einskorða sig við athuganir á þeim tímum. Á vettvangi reyndi rannsakandi að vera hreyfanlegur innan deildarinnar án þess að trufla eða vera fyrir. Á meðan hann var á vettvangi hafði hann til hliðsjónar skilgreiningu Sawuer og DeZutter (2007) á læsishegðun, en hún felst í þeim aðgerðum eða athöfnum barna sem beinast að lestri, skrift eða bókstöfum, ásamt hugleiðingum og athugasemdum sem komu upp við greiningu fyrri skráninga þegar við átti.

Það sem fram kemur þegar gögnin hafa verið skoðuð er að í öllum 8 athugunum sýndu börnin læsistengda hegðun í frjálsum leik og þátttakendur sýndu stuðning við nám þeirra. Greining og flokkun gagna leiddi í ljós að þátttakendur notuðu helst 3 leiðir til að styðja við læsishegðun í frjálsum leik, fyrir utan það að skapa styðjandi umhverfi:

- Með því að auka orðaforða og málþroska barnanna.
- Með því að taka eftir og veita svörun við sjálfsprottnum áhuga barnanna á ritmáli.
- Með því að styðja við sjálfsprottin læsistengd verkefni barnanna.

Í framhaldinu var skoðað á hvaða hátt þátttakendur sýndu stuðning á ákveðnum svæðum innan deildarinnar. Tafla 1. sýnir að sú aðferð sem kennarar nota helst til að styðja við þróun læsis í gegnum leik er að hafa áhrif á og auka við orðaforða barnanna. Einnig kemur fram að kennarar sýna helst stuðning þegar börnin eru í skapandi vinnu. Ekki var hægt að greina mun á því hverskonar stuðning hver þátttakandi sýndi eða á hvaða leiksvæðum. Allir þátttakendur notuðu allar þrjár leiðirnar til að styðja við þróun læsis barnanna og þær voru jafn virkar eftir því á hvaða svæði börnin voru.

Tafla 1: Hvaða tegund af stuðningi sýna kennarar eftir svæðum deildarinnar

	Stuðningur með að auka við orðaforða	Svörun og eftirtekt á sjálfspröttum ritmálsáhuga	Stuðningur við læsistengd verkefni í leik	Alls
Byggingaleikur	5	4		9
Skapandi vinna	5	2	5	12
Borðvinna	3		4	7
Hlutverkaleikur	9	2		11
Alls	22	8	9	39

Meðan á vettvangsathugunum stóð fengu börnin stuðning við þróun læsis frá þátttakendum í eftirfarandi aðstæðum í frjálsum leiktíma:

- Í byggingaleik, þá voru börnin í einingakubbum.
- Í skapandi vinnu, þá voru börnin að teikna, mála, leira, klippa og vinna með ýmiskonar verðlausan efnivið.
- Í borðvinnu voru börnin að púsla, spila, nota stafatöflu eða rímsspjöld, perla eða pinna o.s.frv.
- Í hlutverkaleik.

4.2.2.1 Stuðningur með því að auka við orðaforða

Þátttakendur sýndu oftast stuðning við læsisþróun barna í leik með því að auka við orðaforða þeirra. Þátttakendur tóku þá ýmist þátt í leik barnanna eða voru óvirkir á leiksvæðinu en gripu inni til að kynna til leiks ný orð sem börnin gátu nýtt sér í leiknum. Svona stuðningur sást á öllum leiksvæðum, en var algengastur á hlutverkaleiksvæði.

Í fyrstu vettvangsathuguninni sem gerð var fyrir hádegi voru 8 börn í aðalrými deildarinnar ásamt þeim Kristínu og Sigrúnu. Það var ró yfir deildinni, börnin voru upptekin í leik en starfsfólkið að spjalla saman. Þrjár stúlkur voru í hlutverkaleik í svokölluðum leikkrók sem er ætlaður fyrir hvers kyns hlutverkaleiki. Stúlkurnar voru með efnivið til leiksins í kassa merktur dýraspítali og voru komnar vel af stað í leikinn þegar rannsakandi byrjaði að fylgjast með. Kristín kom inn í leik stúlkanna og var vel tekið og stúlkurnar færðu henni læknaþopp og báðu hana um að taka þátt í leiknum með því að velja sér dýr. Kristín tók þátt í leiknum og í leikinn bættist drengur sem var að koma í leikskólann. Hún hvatti börnin til að taka þátt í leiknum með opnum

spurningum reyndi að þróa orðaforða barnanna með því að bæta inn orðum og ræða þau. Hún tók eitt dýrið upp og spurði hver ætti þetta dýr hvað væri að hrjá það. Stúlka 1 gaf sig fram og sagði hann vera með gubbapest og hita.

Kristín: Við þurfum að mæla og vigta litla greyið. Hann er ósköp væskilslegur. Hefur hann verið lasinn lengi? (fær ekkert svar, stúlka 1 stendur bara hjá og horfir á). Við ættum að skella honum á vogina, hann virðist ekki dafna vel.

Meðan Kristín mældi og vigtaði hundinn ræddi hún við börnin um hvað hún væri að gera. Hún sagði hundinn vera allt of léttan, og spurði svo í framhaldinu um hvort þau vissu hvað væri öfugt við það að vera léttur.

Stúlka 1: Þá er hann þungur og búin að borða mikið.

Stúlka 2: Já og ekki búin að vera með gubbapest og 40 hita.

Drengur: Ég og pabbi minn sá einu sinni hund sem var rosalega léttur. Hann var villihundur.

Kristín: Já, var hann ekki með ól. Þá hefur þessi hundur kannski hvergi átt heima og þess vegna er hann svona mjór. Hann hefur engan til að gefa sé að borða. Hann er heimilislaus.

Stúlka 1: Já því hann á hvergi heima.

Þegar þarna var komið kom Sigrún og bað Kristínu að koma og hafa auga með drengjum sem voru að leira við borð. Hún þurfti sjálf að svara í símann. Kristín fór út úr leikkróknum. Þarna skapaðist gott tækifæri fyrir kennarann að víkka út orðaforða og málþroska með því að flétta inn í leikinn ný orð og styðja börnin við að finna út merkinguna en tíminn sem gafst var stuttur. Börnin voru þarna í leik með efnivið sem þátttakendur höfðu sett inn með það í huga að styðja við þróun læsis í gegnum leikinn. Þær höfðu þó lítið fylgt leikefninu eftir en börnin höfðu aðgang að því. Hugmyndin að baki þemakassanum var bæði að nýta hann sem ritörvandi efnivið með því að hafa í honum skriffæri og skrifblokkir, jafnframt átti hann að styðja við orðaforða barnanna því í honum voru ýmiskonar tæki tengd læknum.

Eins og fram hefur komið var stuðningur á þennan hátt helst sjáanlegur þegar börnin voru í hlutverkaleik. Þegar ein vettvangsathugunin átti sér stað voru 4 drengir að leik í litlu herbergi á deildinni. Þeir voru með handbrúður

og ýmiskonar tuskudýr. Rannsakandi settist inn hjá þeim og þeir héldu leiknum áfram án þess að verða fyrir mikilli truflun. Strákarnir kalla á Guðrúnu og vilja fá hana til að lána sér teppi því þeir ætla að sýna leikrit. Guðrún aðstoðar þá og færir inn lítið borð og setur teppi yfir það. Hún segist ætla að vera áhorfandi og nær sér í stól og sest inn til þeirra. Drengirnir eiga erfitt með að komast að samkomulagi með gang leiksins svo Guðrún grípur inn í og kemur með tillögu að því að þeir æfi leikritið um geiturnar þrjár. Drengirnir sættast á það. Guðrún fer þá fram og sækir bók um geiturnar þrjár og drengirnir hefjast handa við að koma sér saman um hlutverkaskipan og annað.

Guðrún: Er ekki fínt að þessi stóri hundur verði geithafurinn?

Drengur 1: Ha já svona eins og geitapabbinn.

Guðrún: Já einmitt, en hvað heitir afkvæmi geitanna?

Drengur 2: Kiðlingur.

Drengur 1: Afkvæmi?

Guðrún: Já það er það sama og geitabarn, afkvæmi hunds heitir til dæmis?

Drengur 1: Já hvolpur svoleiðis afkvæmi.

Með því að grípa inn í leikinn á þennan hátt hefur hún áhrif á orðaforða drengsins og skilning á orðinu afkvæmi. Einnig sást stuðningur af þessu tagi þegar börnin voru að spila eða púsla. Í eitt skipti þegar rannsakandi var á vettvangi eftir hádegi var ein stúlka að púsla risaeðlupúsl. Sigrún sat hjá henni og aðstoðaði hana með pússlið og ræddi jafnframt við stúlkuna um risaeðlurnar sem þær voru að púsla.

Sigrún: Veist þú hvað svona skepnur kallast?

Stúlka: Kannski grameðla?

Sigrún: Já það gæti bara verið, og svona tré eins og eru þarna. Það eru ekki svona tré í garðinum okkar. Veistu hvað svona tré heita?

Svona hélt Sigrún áfram að spyrja stúlkuna og beina athygli hennar að ýmsum smáatriðum í pússlinu. Með því að setja orð á hlutina var hún að hafa áhrif á orðaforða stúlkunnar. Áður en rannsakandi fór af vettvangi benti Sigrún honum á að starfsfólk deildarinnar legði sérstaka áherslu málþroska þessarar stúlku þar sem íslenska væri ekki móðurmál hennar.

Eins og fram hefur komið var algengast að þátttakendur styddu við þróun læsis á þennan hátt, með því að hafa áhrif á og þróa orðaforða barnanna. Stuðningur af þessu tagi fór fram á þann hátt að þátttakendur spurðu opinna spurninga og leiddi börnin áfram án þess að gefa svör. Þær komu með einskonar kveikjur inn í samræður barnanna í leiknum .

4.2.2.2 *Stuðningur við sjálfsprottin ritmálsáhuga*

Þátttakendur studdu við þróun læsis með því að vera til staðar og styðja við nám barnanna þegar þau sýndu áhuga á ritmáli í leik. Stuðningur á þennan hátt átti sér gjarnan stað á kubbasvæði deildarinnar þar sem börnin vildu merkja byggingarnar sínar. Einnig sást þessi stuðningur í hlutverkaleik þar sem efniviður bauð uppá ritföng og í skapandi vinnu.

Þegar rannsakandi kom á vettvang í þriðja sinn til að gera athugun var rólegt á deildinni. Veðrið var gott og mörg börn höfðu því valið að fara út. Einnig vantaði töluvert af starfsfólki í húsið og því var verið að samnýta það að einhverju leiti á milli deilda. Það voru því einungis 3 drengir og 2 stúlkur ásamt einum starfsmanni, Sigrúnu, inni á deildinni. Börnin voru öll á eininga-kubbasvæði þar sem þau voru að halda áfram með byggingar sem þau höfðu verið að vinna við fyrir hádegið og höfðu fengið að láta standa til að geta haldið áfram með leikinn. Sigrún sat á gólfinu á kubbasvæðinu og fylgdist með leiknum án þess að taka þátt eða skipta sér af því sem fram fór. Börnin tóku töluverðan tíma í að ræða hvað hafði verið gert um morguninn og koma sér saman um framhaldið. Þau höfðu verið að byggja borg og tóku nú til við að raða tréköllum um svæðið. Drengur vildi fá að merkja bygginguna sína sem hann sagði vera bakarí. Á svæðinu voru engin ritföng en drengurinn vissi hvar hann gat nálgast þau ásamt blöðum og skærum. Hann náði sér í þennan efnivið og kom með á kubbasvæðið. Hann byrjaði að teikna. Hin börnin fylgdust með honum og brátt voru öll börnin byrjuð að teikna og „skrifa“.

Drengur: Mín bygging er bakaríið, viltu skrifa það hér (réttir kennaranum blaðið og sýnir hvar hann vill að hún skrifi, á blaðið er hann búinn að teikna það sem virðist vera snúðar, brauð og annað bakkelsi).

Sigrún: Nei, ég ætla ekki að skrifa fyrir þig á blaðið þitt. Ég skal segja þér stafina og þú skrifar sjálfur.

Sigrún stafaði fyrir drenginn en hin börnin vildu líka láta stafa fyrir sig. Sigrún átti erfitt með það svo hún náði í litla miða og skrifaði niður fyrir hvert barn það sem það vildi skrifa. Hún vann rólega og hvatti börnin til að geta sér til um hver væri fyrsti stafurinn, hvað kæmi næst o.s.frv. Þarna studdi Sigrún við læsisþróun með því að styðja við frumkvæði barnanna. Stuðningur á þennan hátt var einnig sjáanlegur þegar börnin voru í skapandi vinnu. Í eitt skiptið þegar rannsakandi var á vettvangi fylgdist hann með 3 stúlkum og einum dreng að teikna. Börnin vildu öll merkja myndirnar sínar en tvær stúlkanna áttu í erfiðleikum með að skrifa nafnið sitt. Þær kölluðu á Guðrúnu og báðu um aðstoð. Guðrún greip frumkvæði stúlkanna og bað þær að finna nafnið sitt skrifað inni á deild. Stúlkurnar áttu báðar merktar myndir uppi á vegg sem þær bentu á.

Guðrún: Þarna sjáið þið nafnið ykkar. Þið sjáið hvaða stafi þið þurfið að skrifa á myndina ykkar.

Guðrún gat þarna virkjað sjálfsprottin ritmálsáhuga stúlkanna með því að beina þeim í rétta átt. Stuðningur af þessu tagi sást helst á þennan hátt, þegar börnin leituðu til þátttakenda með aðstoð við að merkja verkefni sín.

Stuðningur af þessu tagi sást tvisvar í hlutverkaleik og í bæði skiptin voru það stúlkur með þemakassa sem innihélt m.a. ritföng og skrifbækur. Í vettvangsathugun sem fór fram að morgni til voru 3 stúlkur í hlutverkaleik í leikherbergi inn af deildinni. Þær voru með þemakassann „dýraspítalinn“ og þegar rannsakandi kom á vettvang voru þær í óða önn að skipuleggja leikinn og setja hluti á rétta staði. Ein stúlkan tók að sér að vera dýralæknirinn, hún fór í læknaslopp og settist við lítið borð, tók upp bók og penna og sagðist vera tilbúin. Hinar stúlkurnar í leiknum komu til hennar með bangsa og leikurinn snérist lengi vel um að skoða bangsana og stúlkurnar spjölluðu mikið saman á meðan. Kristín kom inn í herbergið og spurði út í leikinn. Hún sá ritföngin og spurði stúlkuna sem var í hlutverki læknisins hvort hún þyrfti ekki að skrá sjúklingana.

Kristín: Er ekki góð hugmynd að skrifa hvað sjúklingarnir heita, og hvað er að angra þá greyin.

Stúlka 1: Já ég var að fara að gera miða fyrir meðalínu, þessi er alveg rosalega mikið veikur, hann gæti endað á sjúkrahúsinu.

Kristín dregur sig í hlé en stúlka 1 hefst handa við að skrifa í bókina sína, hún skrifar einstaka bókstafi en einnig form og línur. Hún réttir svo leikfélaga sínum bókina og segir að þetta sé meðalið sem hún þurfi að kaupa fyrir bangsann. Kristín hefur á orði við rannsakandann að í rauninni hafi starfsfólk deildarinnar kennt þeim að „skrifa lyfseðla“ þegar þau nota þennan þemakassa í hlutverkaleik. Þær hafi ætlað skriffærin til þess en þegar börnin fóru að leika sér með efniviði hafi þær áttað sig á því að börn í dag sjá líklegast ekki lyfseðla lengur þar sem þeir eru aðallega í rafrænu formi í raunveruleikanum í dag.

4.2.2.3 *Stuðningur við læsistengd verkefni í leik*

Kennarar sýndu stuðning við læsisþróun með því að vera vakandi fyrir því sem börnin tóku sér fyrir hendur og grípa tækifæri sem gáfust þegar börnin sýndu áhuga á að vinna með læsistengd verkefni í leik. Stuðningur af þessu tagi sást þegar börnin voru að vinna með púsl þar sem þurfti að tengja saman orð og mynd, í rímhorni (sjá mynd 3), í spilum og við stafatöflu (sjá mynd 2). Jafnframt þegar börnin voru í skapandi vinnu með leir eða annan verðlausan efnivið.

Á deildinni er tafla með segulstöfum á. Taflan er staðsett í útjaðri aðalrýmis deildarinnar. Þegar rannsakandi var á vettvangi að gera athugun stóð stúlka við töfluna og var að fíkta í stöfunum án þess að vera að gera eitthvað markvisst. Inni á deildinni voru 3 börn í hlutverkaleik, 5 börn á einingakubbasvæði og 5 börn sátu við borða að leira. Allt starfsfólk deildarinnar var inni á deildinni. Þær fylgdust með, fóru inn í leik barnanna þegar þurfti að leysa ágreining eða aðstoða á annan hátt, en að öðru leyti voru börnin afskiptalaus í leik sínum. Guðrún tók eftir stúlkunni og bauð henni box með miðum. Á hverjum miða var ritað eitt orð, einnig var mynd af orðinu. Stúlkan dregur miða og fer að stafsetja orðin á töfluna. Guðrún fylgdist með henni úr ákveðinni fjarlægð. Þegar stúlkan var búin að stafa 6 orð á töfluna fór hún að ganga frá stöfunum og miðunum. Guðrún kom þá aftur til hennar og bauð henni rímorð sem eru á miðum á einum vegg í stofunni. (Orð og mynd á hverjum miða, sjá mynd 3.)

Guðrún: Getur þú notað þessar myndir og stafina saman.

Stúlka: Já ég ætla að ríma með stöfunum.

Þarna veitti Guðrún stuðning við læsisþróun stúlkunnar með því að taka eftir áhuga hennar og veita svörun. Hún hjálpaði henni að þróa það sem hún var að gera með því að bæta við efnivið, án þess að gefa henni fyrirmæli um

Það hvernig hún skyldi nota hann. Í annað skipti varð rannsakandi var við stuðning að þessu tagi þegar þrjú börn voru að spila Alias. Spilið byggir á því að útskýra hvað er á myndum án þess að nefna rétta orðið og reynir á orðaforða og málnotkun. Börnin áttu í erfiðleikum með að fylgja reglum spilsins og mikill tími fór í að þrasa hvort við annað. Sigrún kom og settist hjá þeim.

Sigrún: Frábært að sjá að þið hafið valið ykkur þetta erfiða spil. Nú ætla ég að vera með ykkur, við skulum sjá hvernig það gengur.

Sigrún hrósaði þeim fyrir að velja sér þetta verkefni og studdi börnin í leiknum með því að vera til staðar. Þegar börnin lentu í því að þurfa að útskýra orð sem þau réðu illa við kom hún með hugmyndir án þess að gefa þeim nákvæm fyrirmæli. Í eitt skiptið átti drengur að útskýra mynd af poppkorni en átti í erfiðleikum með að byrja. Guðrún hjálpaði honum af stað:

Sigrún: Hvernig getur þú nú sagt þetta? Manstu eftir einhverjum stað þar sem maður fær svona?

Drengur: Já í bíó, þetta er svona sem maður fær þegar maður fer í bíó.

Um leið og Sigrún kom honum af stað gat hann útskýrt orðið fyrir hinum og þau áttu í litlum erfiðleikum með að átta sig á rétta orðinu. Þarna var Sigrún bæði að hafa áhrif á orðaforða barnanna en jafnframt að þjálfa þau í máltjáningu og hugtakaskilningi.

Þegar börnin voru að vinna með leir voru þau mjög gjarnan að móta stafi úr leirnum þegar rannsakandi var á vettvangi. Þátttakendur sýndu börnunum stuðning með því að hvetja þau áfram og koma með uppástungur þegar þau áttu í erfiðleikum með að búa til stafi án þess að gefa bein svör. Jafnframt sá rannsakandi í einni athugun 3 drengi með verðlausan efnivið í frjálsum leik. Efniviðurinn samanstóð af töppum, íspinnaspýtum, könglum og vírum. Drengirnir voru lengi vel að móta stafi úr efniviðnum ásamt ýmsum formum. Kristín og Sigrún voru báðar inni á deild, þær sinntu börnunum eftir því sem þau kölluðu eftir en annars sátu þær við borð og spjölluðu saman. Þegar drengirnir höfðu verið töluverða stund að leika sér með verðlausu efnið fer Kristín til þeirra og spyr hvort þeir geti kannski búið til nafnið sitt. Þeir voru til í að reyna og þegar þeir lentu í vandræðum kom Kristín með tillögur að

lausnum. Þegar allir drengirnir höfðu myndað nöfnin sín tók Kristín mynd af þeim.

4.3 Samantekt

Af gögnum sem safnað var má ráða að þátttakendur upplifðu breytingu á starfsháttum sínum og vinnubrögðum með þátttöku í þróunarvinnunni. Einkum nefndu þær þrjá þætti sem höfðu breyst í starfsháttum þeirra:

- Markvissari vinnubrögð.
- Aukin skilningur á mikilvægi skráninga.
- Skipulagðari hugsun um starfið.

Markvissari vinnubrögð felast í því að þátttakendum finnst þær samkvæmari sjálfum sér í læsistengdri vinnu. Þær upplifðu það sem svo að þær fylgdu verkefnum betur eftir en áður og vinnubrögð þeirra væru agaðri. Til að ná þessum markvissu vinnubrögðum fannst þeim nauðsynlegt að skipuleggja hugsun sína um starfið. Með því móti gátu þær betur tekist á við óvæntar upptakomur í daglegu starfi leikskólans og komið í veg fyrir að þær hefðu áhrif á þá vinnu sem áætluð var. Einnig fannst þeim mikilvægt að hafa náð því að samþætta verkefnið inn í daglegt starf leikskólans. Mikill tími fór í skráningar þennan vetur sem unnið var markvisst með læsi. Þátttakendur lærðu að nota skráningar á markvissari hátt en áður og að nýta sér skráningarnar til að halda utan um starfið. Þær voru þó sammála um að þær myndu í framtíðinni ekki halda áfram að skrá eins ítarlega og áður, heldur nýta frekar skráningar í formi stikkorða, mynda og myndbanda. Til viðbótar lögðu þær áherslu á mikilvægi góðrar samvinnu og samstöðu meðal starfsfólks. Þátttakendum fannst forréttindi að fá að taka þátt í þróunarvinnu þar sem þær fengu tækifæri til að skoða vinnubrögð sín varðandi þróun læsis. Þeim fannst hvetjandi að hafa aðgang að utanaðkomandi stuðningi á meðan á ferlinu stóð. Þátttakendur segjast hafa breytt vinnubrögðum sínum varðandi læsi til frambúðar og hafa hug á að vinna á svipaðan hátt í framtíðinni.

Gögnin sýna jafnframt að þátttakendur styðja við þróun læsis í gegnum leik í daglegu starfi leikskólans. Það gera þeir með því að bjóða upp á viðeigandi leikfni og umhverfi. Úr gögnum voru túlkaðar 3 gerðir af stuðningi sem þátttakendur sýndu við þróun læsis í gegnum leik:

- Stuðningur með því að auka við orðaforða barnanna.
- Stuðningur við sjálfsprottinn ritmálsáhuga barnanna.
- Stuðningur við læsistengd verkefni í frjálsum leik.

Þátttakendur byrjuðu á því að skoða umhverfi deildarinnar með það fyrir augum hvað mætti bæta til að gera það læsishvetjandi. Þær bættu við notalegu bókahorni og hlustunarkrók, en að öðru leyti voru þær sáttar við hvernig umhverfið var með tilliti til læsis. Rannsakandi gerði athugun á umhverfi með hliðsjón af því sem Schuele og félagar (1993) leggja til að þurfi að vera til staðar í umhverfinu til að það teljist læsishvetjandi. Niðurstöður sýndu að umhverfið hafði marga af þeim þáttum sem þurfa að vera til staðar og að þátttakendur styðji markvisst við þróun læsis í gegnum umhverfið. Þátttakendur studdu helst við þróun læsis þegar börnin voru í skapandi vinnu en síst þegar börnin voru í leik með læsishvetjandi verkefni. Eftir að vettvangsnótur höfðu verið greindar voru túlkaðar úr þeim þrjár gerðir af stuðningi sem kennarar sýndu við þróun læsis barna í gegnum leikinn.

- Stuðningur með því að hafa áhrif á og auka við orðaforða barnanna.
- Stuðningur við sjálfsprottinn ritmálsáhuga barnanna í leik.
- Stuðningur við læsistengd verkefni í leik.

Algengasta form stuðnings var að auka við orðaforða barnanna og kennarar sýndu helst stuðning þegar börnin voru í skapandi vinnu. Þó var ekki mikil munur á þeim fjölda skipta sem þátttakendur sáust styðja við þróun læsis eftir leikefni.

5 Umræða

Í þessum kafla verða helstu niðurstöður ræddar og settar í fræðilegt samhengi. Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvaða starfshættir eða vinnubrögð þróast hjá starfsfólki leikskóla sem tekur þátt í þróunarstarfi tengdu markvissri vinnu með þróun læsis. Einnig var kannað hvernig þetta sama starfsfólk styður við þróun læsis 5 ára barna í gegnum leik.

Þátttakendur voru fremur sammála um hvaða starfshættir hefðu tekið breytingum hjá þeim með þátttöku í þróunarverkefninu þó þær legðu mismikla áherslu á tiltekna þætti. Jafnframt svöruðu þær á svipaðan hátt þegar spurt var um hvernig þessar breytingar lýstu sér í starfinu með þróun læsis. Hvers vegna svörin voru svo einsleit gæti skýrst af því að þátttakendur unnu mjög náið saman og höfðu komið saman og ígrundað upplifun sína af ferlinu í sameiningu jafnt og þétt á meðan á því stóð. Niðurstöður úr vettvangsathugunum þar sem skoðað var hvernig þátttakendur studdu við þróun læsis í gegnum leik sýndu að allir þátttakendur voru jafn virkir í því að styðja við nám barnanna og notuðu áþekkar leiðir til þess.

Fjöldi rannsókna eru til um tengsl leiks og læsis og leiðir kennarans til að styðja við læsi í gegnum leik. Einnig hafa margir fræðimenn beint sjónum að mikilvægi þess að starfsfólk fái handleiðslu og fræðslu um þróun læsis til að þær aðferðir sem þeir beita virki. Þær rannsóknir leggja helst áherslu á hvernig mismunandi leiðir til íhlutunar hafi áhrif á þekkingu og starf kennara en færri hafa skoðað hvað kennararnir sjálfir upplifa að breytist í starfsháttum þeirra í kjölfar íhlutunar.

5.1 Þróun starfhátta þegar unnið er markvisst með bernskulæsi

Rannsóknir sem beinast að því að skoða mikilvægi fagþróunar leikskólakennara í tengslum við bernskulæsi hafa lagt áherslu á að mæla gæði leikskólastarfsins fremur en að skoða upplifun kennaranna sjálfra eins og hér er gert. Þrátt fyrir það sýna niðurstöður þeirra að kennarar sem fá tækifæri til þess að vinna markvisst ásamt því að fá handleiðslu og sækja fræðslu um þróun læsis breyta frekar vinnubrögðum sínum og starfsháttum (Neuman og Cunningham, 2009; Wasik, 2010). Það samræmist niðurstöðum rannsóknarinnar sem sýndu að ákveðnir starfshættir hjá þátttakendum þróuðust með þátttöku í þróunarstarfi sem beindist að vinnu með bernskulæsi.

Rannsóknarniðurstöður sýna að ef kennarar eru þjálfaðir í að styðja við tungumálið með daglegum samskiptum hefur það jákvæð áhrif á þróun læsis. Því er mikilvægt að þeir fái tækifæri til að afla sér faglegrar þekkingar og fái stuðning til að þróa sig í starfi (McGee og Schickedanz, 2007; Wasik, 2010). Þátttakendur þessarar rannsóknar höfðu áhuga á að vinna markvisst með þróun læsis og fengu tækifæri til þess með þátttöku í þróunarstarfi. Þær fengu utanaðkomandi stuðning og fræðslu en sáu alfarið sjálfar um að setja sér markmið og leiðir til að vinna eftir. Þær mátu það sem svo að starfshættir þeirra hefðu breyst með þátttöku í verkefninu og voru ánægðar með ferlið og samstarfið var gott. Allir þátttakendur voru virkir í vinnunni og opnir fyrir nýjungum í starfinu. Skipulagðari hugsun, markvissari vinnubrögð og aukið vægi skráninga í starfinu voru þær þættir sem þátttakendur lögðu helst áherslu á að hefðu breyst og þróast í vinnu þeirra. Með því að gera vinnu með þróun læsis eðlilegan hluta af daglegu starfi í leikskólanum fannst þátttakendum þeir ná að vinna markvissara en áður og halda lengur út í vinnu að ákveðnum þemum. Þátttakendur lögðu áherslu á að vinnan færi ekki einungis fram í fyrirfram ákveðnum stundum og þeim gáfust fjölmörg tækifæri yfir daginn til að styðja við nám barnanna. Þær notuðu opnar spurningar og studdu við samræður á markvissari hátt en áður, þær lögðu sig frekar fram um að vera góð málfrimmynd og nota ríkan orðaforða. Unnið var meðvitað með umhverfið til að styðja við nám barnanna og bóklestur varð markvissari. Þátttakendur studdust við Orðaspjallsaðferðirna (Árdís Hrönn Jónsdóttir, 2013) þegar þeir lásu fyrir börnin, en voru þó sjálfstæðir í vinnubrögðum sínum og lögðu áherslu á að vera meðvitaðar um hvað þær vildu ná fram með lestrinum.

Þessi útkoma samræmist þeirri hugsun í Félags- menningarkenningunni að innleiðing nýrra kennsluhátta ætti að eiga upptök sín hjá kennurunum sjálfum og byggja á virkri þátttöku allra sem að koma til að breytingarnar hafi áhrif. Mikilvægt er að kennarar finni fyrir eftirfylgni og fái tíma til að ígrunda og meta starfshætti sína á meðan á ferlinu stendur (Sannio og Nocon, 2008; Cole og Engeström, 2007). Þátttakendur sóttu námskeið, lásu sér til um bernskulæsi og fengu stuðning frá sérfræðingi í efninu. Í upphafi rannsóknarinnar höfðu þær misjafna sýn á þekkingu sína á efninu en við lok hennar töldu allir þátttakendur sig vita töluvert um þann hluta bernskulæsis sem þær unnu með, án tillits til fyrri menntunar eða reynslu. Aðrar rannsóknir styðja þessar niðurstöður og benda til þess að sannfæring um aukna vitneskju hafi áhrif á vinnubrögð kennara og stuðli að því að þau þróist og breytist (Neuman og Cunningham, 2009; Hamre o.fl., 2012).

McGee og Schickedanz (2007) benda á að með því að vinna markvisst með þróun læsis í daglegu starfi leikskólans eins og þátttakendur gerðu, er hægt

að hafa jákvæð áhrif á þróun læsis barnanna. Jafnframt kemur fram hjá þeim Neuman og Cunningham (2009) að þeir kennarar, sem hafa tækifæri til að þróa sig í starfi, noti umhverfið frekar á ígrundaðan hátt til að hafa áhrif á þróun læsis barna. Lestur er mikilvægur fyrir bernskulæsi og þátttakendur notuðu ákveðnar leiðir til lesturs í vinnu sinni. Walpole og McKenna (2007) leggja einmitt áherslu á að þegar lesið er fyrir börn er mikilvægt að kennarinn sé meðvitaður um hvernig hann les, hann getur valið um ólíkar aðferðir til lestrar en lykiltríðið er að hann geri sér grein fyrir hvaða aðferð hann notar og hverju hann vilji ná fram með henni.

Neuman og Cunningham (2009) benda á að þeir kennarar sem fá bæði fræðslu og handleiðslu varðandi þróun læsis leikskólabarna sýna skilvirkari vinnubrögð og noti fjölbreyttari aðferðir til að styðja við þróun læsis í daglegu starfi. Einnig séu þeir líklegri til að ígrunda vinnu sína og vera meðvitaðir um þær kennsluaðferðir sem þeir nota. Bond og Wasik (2009) hafa einnig fjallað um mikilvægi þess að kennarar séu meðvitaðir um vinnubrögð sín og að hvaða markmiðum þeir séu að vinna hverju sinni. Jóhanna Einarsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (2001) komast þó að þeirri niðurstöðu að þátttakendur í starfendarannsókn sem bauð upp á fræðslu og handleiðslu breyttu ekki starfsháttum sínum varðandi þróun læsis. Þrátt fyrir á þátttakendur töluðu um mikilvægi leiksins sem námsleiðar í leikskólanum héldu þeir áfram að vinna með þætti tengda bernskulæsi í skipulögðum og afmörkuðum stundum innan dagskipulagsins. Í framhaldinu velta þær því fyrir sér hvort kennararnir séu óöryggir gagnvart bernskulæsi og vanmeti það nám sem fer fram í gegnum daglegt starf og leik. Möguleg ástæða fyrir mismunandi niðurstöðum þeirra Jóhönnu og Önnu Magneu og rannsókninni sem er umfjöllunarefni þessarar ritgerðar gæti legið í ólíkum þátttakendum og aðstæðum. Jafnframt er vert að hafa í huga að niðurstöður þessarar rannsóknar sýna einungis hvernig þátttakendur sjálfir upplíðu breytingu á starfsháttum sínum og vinnubrögðum. Samkvæmt Foot og félögum (2004) getur verið ósamræmi á milli þess sem kennarar segjast trúa og gera og þess hvernig þeir starfa raunverulega.

Skráningar eru mikilvægur hluti þess að fylgjast með námi leikskólabarna og öðlast aukin skilning á því sem er að gerast í leikskólanum (Dahlberg, Moss og Pence, 1999). Þátttakendur stóðu frammi fyrir því í upphafi þróunarvinnu sinnar að þurfa að nota skráningar mun oft og á markvissari hátt en áður. Rannsóknir um mikilvægi fagþróunar kennara sem vinna með þróun læsis fjalla ekki sérstaklega um þátt skráninga í því ferli sem breytist hjá kennurum sem fá tækifæri til fagþróunar. Aukin skráning er þó líkleg til þess að leiða til markvissari vinnu í daglegu starfi þar sem kennarinn nýtir skráningarnar ekki einungis til að halda utan um þroska og nám einstaka barns og barnahópsins,

heldur gefa þær starfsfólki einnig mynd af eigin kennsluháttum og skapa þannig tækifæri til að ígrunda eigið starf og þróa það frekar (Dhalberg, Moss og Pence, 1999). Þátttakendurrannsóknarinnar voru ánægðir með að fá tækifæri til að læra að skrá og litu á það sem hluta af þeirri þróun sem varð á starfi þeirra. Velta má fyrir sér hvort skráningar þeirra sem byggðust á eigin ígrundunum um starfið hafi auðveldað þeim að skipuleggja hugsun sína um starfið og þannig leitt til markvissari vinnubraðga. Þátttakendum fannst þó skráningarnar taka mikinn tíma og þær voru allar sammála um að þær myndu ekki halda áfram að skrá eins ítarlega í framhaldinu. Þó tóku þær einnig fram að skráningarnar myndu nýtast þeim í áframhaldandi vinnu með öðrum börnum, sérstaklega skráningar varðandi verkefni barnanna og framfarir þeirra, eins og til dæmis ljósmyndir og myndbönd..

5.2 Stuðningur við þróun læsis í gegnum leik

Gögnin sem safnað var sýna að kennararnir styðja við læsiþróun í gegnum leik með því að bjóða upp á viðeigandi leikefni og umhverfi en það er sá stuðningur sem virðist virka vel samkvæmt Tsao (2008) og Saracho (2002). Það vantar þó að umhverfið sé læsishvetjandi alls staðar og að aðgengi sé jafnt að læsishvetjandi efnivið hvar sem er á deildinni, minna var af skriflegum upplýsingum í leikherbergi inn af deildinni en annars staðar og jafnframt var ekki mikið leikefni þar inni. Samkvæmt Han (2007) er mikilvægt að jafnræði sé gætt innan deildarinnar, að öll svæði séu rík af læsishvetjandi efniviði og að umhverfið allt sé læsishvetjandi.

Þær þrjár gerðir af stuðningi sem koma fram í gögnum rannsóknarinnar samræmast hugmyndum fræðimanna um í hverju stuðningur kennarans eigi að felast. Bæði Tsao (2008) og Saracho (2002) nefna mikilvægi þess að kennarinn noti margbrotið tungumál og auki þannig við orðaforða og málþroska barnanna, að kennarinn spyrji spurninga og komi með uppástungur án þess að gefa svör og að kennarinn sé meðvitaður um leikinn og tilbúinn til að veita svörun og stuðning þegar við á. Þær tegundir af stuðningi sem komu hvað skýrast fram í rannsókninni tengjast þróun læsis á eftirfarandi hátt:

- Stuðningur með því að hafa áhrif á og þróa orðaforða barnanna: Orðaforði er mikilvægur þáttur í þróun læsis hjá einstaklingnum, börn sem hafa góðan orðaforða á leikskólaaldri eru líklegri til að ganga betur í lesskilningi (Whitehurst og Lonigan, 2003; Freyja Birgisdóttir, 2011).
- Stuðningur við sjálfsprottin ritmálsáhuga: Stafabekking er mikilvæg fyrir umskráningu og reynsla af ritmáli hjálpar börnum að þróa með sér

skilning á kerfi og uppbyggingu ritmáls (Whitehurst og Lonigan, 2003; Freyja Birgisdóttir, 2011).

- Stuðningur við læsistengd verkefni í leik: börn læra um tungumálið og hvernig á að yfirfæra þann lærdóm yfir á aðstæður sem tengjast læsi með því að taka þátt í læsistengdum verkefnum og eiga samskipti við aðra sem leiðbeina og eru fyrirmyndir um virkni tungumálsins (Tsao, 2008).

Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu ekki fram á neinn mun á virkni þátttakenda í að veita stuðning við þróun læsis eftir menntun eða reynslu í starfi. Erlendar rannsóknir hafa sýnt fram á að til að kennarar geti stutt við þróun læsis á sem áhrifaríkastan hátt þurfi þeir að hafa skilning á mikilvægi læsishvetjandi umhverfis, lesturs og hlutverki leiksins (Tsao, 2008; Dunn & Beach, 2007; Saracho, 2002). Því má gera ráð fyrir að allir þátttakendur hafi þann skilning og þekkingu sem til þarf. Jafnframt kemur það fram hjá Hamre og félögum (2012) að inngríp í starf kennara sem felur í sér fræðslu og stuðning varðandi vinnu með þróun læsis hefur jákvæð áhrif á alla sem að því koma, óháð menntun. Rannsókn þeirra beinist eingöngu að kennurum á leikskólum sem hafa mis mikla menntun í faginu.

5.2.1 Stuðningur frá umhverfi

Korat o.fl. (2002) nefna umhverfið sem einn af þremur þáttum sem er nauðsynlegur í stuðningi kennarans við þróun læsis. Þátttakendur rannsóknarinnar skoðuðu umhverfi barnanna á gagnrýnninn hátt með tilliti til hversu læsishvetjandi það var og gerðu breytingar með það fyrir augum að auka áhrif þess á þekkingu barnanna á læsi. Skriflegar upplýsingar voru sýnilegar um alla deild og gjarnan í sjónlínu barnanna. Greitt aðgengi vað skriflegum upplýsingum kennir börnum um fjölbreytileika hins ritaða máls og sýnir þeim hvernig nota má það á fjölbreyttan hátt í daglegu starfi (Schuele o.fl., 1993). Svo til flestar hirslur deildarinnar voru merktar með ritmáli en sjaldan með mynd, en þegar ritmál og mynd fara saman þá auðveldar það tengingu hjá börnunum (Schuele o.fl., 1993). Starfsfólk útbjó notalegt bókahorn með góðu aðgengi að bókum þar sem börnunum gafst jafnframt tækifæri til að eiga notalega stund og hlusta á hljóðbækur í gegnum heyrnatól. Bókahornið var staðsett í einu horni deildarinnar og því sjaldan mikið næði þar. Jafnframt var eingöngu um að ræða bækur þar en ekki annað lesefni. Fjölbreytt lesefni s.s. blöð, bækur, tímarit ættu að vera í umhverfinu til að leggja áherslu á fjölbreytta notkunarmöguleika ritmáls (Schuele o.fl. 1993). Þrátt fyrir að börnin hefðu aðgang að þessu nýja leshorni, kom í ljós að á meðan á athugunum stóð var ekkert barn sem nýtti frjálstan leiktíma til

að skoða bækur. Það má velta því fyrir sér hvort skortur á næði hafi áhrif á það hvers vegna börnin nýttu sér ekki bókahornið. Skýringuna gæti líka verið að finna í þeim tíma sem rannsakandinn var á vettvangi. Wayne og félagar (2007) fjalla um það að leikskólabörn gætu þurft aukaefnivið og stuðning, s.s. milligöngu kennarans og leikmuni til að auka notkun þeirra á bókum. Þeir leggja það einnig til að bækur séu hafðar á fleiri en einum stað í rýminu til að auka lýkur á að börnin noti þær. Það er mikilvægt að börnin hafi aðgang að fjölbreyttu leikefni sem hvetur þau til að taka þátt í leikjum sem örva þróun læsis (Shcule, 1993). Á deildinni var boðið upp á fjölbreyttan læsishvetjandi efnivið s.s. spil og púsl sem tengdust bókstöfum og orðaforða. Jafnframt höfðu börnin aðgang að rímsspöldum og stafatöflu.

Tækninýjungar eru í stöðugri þróun og það er framleitt mikið af stafrænu efni sem styðja á við bernskulæsi hjá leikskólabörnum. Fræðimenn hvetja leikskóla til að bjóða upp á aðgengi að tölum með viðeigandi forritum (Schuele, 1993; Floyd, Canter og Judge, 2008). Á deildinni var ein tölva en hún var ekki notuð með börnunum. Jafnframt átti deildin Ipad en hann var að sama skapi einungis notaður af starfsfólki. Þátttakendur ræddu það við rannsakanda á meðan á gagnaöflun stóð að tölvan sem væri á deildinni hjá þeim væri hæg og léleg og því illa nothæf. Þær sögðust gjarnan vilja hafa betri tækjakost til að geta boðið börnunum upp á stundir í tölvunni með forritum við hæfi. Að þeirra mati væri það góð viðbót við vinnu þeirra með bernskulæsi. Þær voru þó sammála um að tölvunoktun í leikskólum fylgdu bæði kostir og gallar og að það væri mikilvægt að starfsfólk hefði þekkingu á þeim leiðum sem hægt væri að fara og að tölvan væri notuð á markvissan hátt.

5.2.2 Stuðningur með því að hafa áhrif á og auka við orðaforða

Sú gerð af stuðningi sem þátttakendur sýndu oftast var að hafa áhrif á og auka við orðaforða barnanna í leik. Það er mikilvægt að kennarar noti margbrotið tungumál og spyrji spurninga með það fyrir augum að auka við orðaforða barnanna (Tsao, 2008; Saracho, 2002). Þegar Kristín kom inn í hlutverkaleik barnanna þar sem þau voru með þemakassa sem hét „dýraspítalinn“ voru börnin áhugasöm og hún nýtti sér þær aðstæður til að veita þeim stuðning í formi athugasemda, spurninga og uppástungna á meðan á leiknum stóða. Hennar aðferð til að styðja við nám barnanna samræmist hugmyndum Vygotsky. Hann lagði áherslu á að kennarinn styðji og leiðbeini í gegnum leik (Woolfolk o.fl., 2008; Vygotsky, 1933). En Kristín var trufluð og þurfi að bregðast við og fara úr leiknum. Hún náði því ekki að halda áfram með að styðja við nám barnanna. Vygotsky viðurkenndi að það

er erfitt að finna tíma til að veita hverju barni athygli og að gefa því nægan tíma ef kennarinn er undir álagi og og þarf að sinna mörgum börnum (Smidt, 2009). Stuðningurinn sem Kristín sýndi þarna fellur einnig að niðurstöðum þeirra Korat o.fl. (2002) en samkvæmt þeim þá getur inngrip í leik haft jákvæð áhrif á læsisþróun, en kennarinn þarf að koma inn í leikinn á forsendum barnanna og taka tillit til áhuga þeirra og sjónarmiða. Stuðningur Kristínar fólst jafnframt í því að vera fyrirmynd í notkun á leikefninu. Tsao (2008) segir að stuðningur kennara við þróun læsis felist að miklu leyti í því að sína viðeigandi hegðun og hvetja þau áfram í leiknum

Kennarar eiga að víkka út leikinn með leikmunum og spurningum (Saracho, 2002). Guðrún kom inn í leik drengja sem voru í frjálsum leik með leikbrúður. Til að hafa áhrif á leikinn og þróun hans bauð hún þeim að skoða bók um geiturnar þrjár. Með því var hún einnig að kynna til sögunar ákveðinn orðaforða en með því að spyrja opinna spurninga og nota margbrotið tungumál styður kennarinn við þróun læsis (Tsao, 2008). Hún greip tækifærið þegar drengurinn fer að spyrja um merkingu orðsins *afkvæmi*. Tækifærin til náms koma upp í daglegu starfi og þá er mikilvægt að kennarinn sér fær um að grípa þau (Wasik, 2010; McGee og Schickedanz, 2007).

Í þriðju athuguninni sem sýndi stuðning við það að hafa áhrif á orðaforða var Sigrún að aðstoða stúlku sem var að púsla. Hún gaf sér tíma til að sitja hjá henni og spjalla við hana á meðan hún vann verkefnið. Þegar kennarinn gefur upplýsingar og spyr spurninga styður hann við þróun læsis barnanna (Korat o.fl., 2002). Stúlkan sem Sigrún sat hjá var af erlendum uppruna og íslenska ekki hennar fyrsta mál og hún fékk að sögn Sigrúnar meiri stuðning þegar kæmi að tungumálinu. Saracho (2002) leggur áherslu á að kennarar séu meðvitaðir um stöðu einstaka barna og hagi stuðningi sínum við nám með það í huga. Í þessari athugun gat Sigrún gefið sér tíma til að sinna einstaka barni og varð ekki fyrir truflun annarra barna eða starfsfólks. Það var mjög misjafnt eftir athugunum hvernig þessu var hátta. Suma daga var mikill erill og það vantaði jafnvel starfsfólk á deildina. Þá áttu þátttakendur erfiðara með að gefa einstaka barni óskipta athygli og þurftu jafnvel að fara úr aðstæðum og sinna öðru eins og fram kom hér að ofan.

5.2.3 Stuðningur með því að styðja við sjálfsprottin ritmálsáhuga

Börn skapa sér eigin forsendur og þekkingu á ritmáli sem þau nota í leiknum. Næmur kennari getur átt þátt í að hjálpa börnunum að tengja þekkingu og reynslu af læsi við raunveruleikann (Korat o.fl., 2002). Þátttakendur sýndu stuðning við þróun læsis með því að taka eftir og styðja við sjálfsprottin ritmálsáhuga barnanna. Þeir fylgdust með leik barnanna og gáfu þeim rými

til að finna eign lausnir. Það samræmist hugmyndum Korat og félaga (2002) sem vilja meina að stuðningur kennara ætti að felast í því að börnin fái tækifæri til að finna eigin lausnir fremur en að fá lausnirnar uppgefnar á silfurfati eða með beinni kennslu. Í vettvangsathuguninni þar sem Sigrún var að aðstoða börn á kubbasvæði sem vildu merkja byggingar sínar sýndi hún stuðning með því að gefa þeim ekki svörin heldur vera fyrirmynd og beina þeim í rétta átt. Samkvæmt Korat og félögum (2002) gæti Sigrún verið að hjálpa börnunum of mikið. Í rannsókn Korats og félaga (2002) kemur fram að þegar börnin sækjast eftir hjálp við að skrifa býðst kennarinn ekki til að skrifa fyrir þau heldur bendir hann þeim á að finna aðrar leiðir. Samkvæmt þeirra túlkun er kennarinn með þessu að mæta börnunum þar sem þau eru og lögð er áhersla á að þau fái að taka hæfilega lítil skref áfram í því skyni að viðhalda áhuga þeirra á efninu. Þessar niðurstöður tengja höfundar svo við vinnupalla-hugmynd (e.scaffolding) Vygotsky. Samkvæmt þeirri hugmynd virkar stuðningur við nám eins og vinnupallar, stuðningurinn gerir barninu kleift að ná tökum á nýrri þekkingu fyrr en það hefði gert án hans. Markmiðið er að barnið nái þeirri færni í viðfangsefninu að það þurfi ekki á stuðningnum að halda (Woolfolk o.fl., 2008).

Börn byrja að skrifa áður en þau eru farin að móta bókstafi og það er mikilvægt að viðbrögð hinna fullorðnu gagnvart þessari fyrstu skriftarreynslu séu hvetjandi og jákvæð (Morrow, 2001). Í einni vettvangsathuguninni hvetur Kristín stúlku til að skrifa niður upplýsingar. Stúlkan skrifar einstaka bókstafi en mikið af skriftinni eru ýmiskonar form og línur. Stúlkan fær þarna stuðning við þróun læsis frá Kristínu, þar sem Kristín hvetur hana til að skrifa en gerir ekki athugasemdir um að skriftin verði að vera á einn eða annan hátt.

Sýnilegt ritmál í umhverfinu vekur athygli og getur kveikt áhuga barna á ritmáli (Schuele o.fl., 1993). Þegar Guðrún var beðin um að aðstoða stúlkur við að merkja myndir sem þær höfðu verið að teikna nýtti hún sér ritmálið í umhverfinu til að styðja við nám þeirra. Hún beindi athygli stúlkanna að fyrirmyndum í umhverfinu sem þær gátu svo notað til að skrifa nafnið sitt.

5.2.4 Stuðningur við læsistengd verkefni í leik

Sá stuðningur sem skilar hvað mestum árangri í að hafa áhrif á þróun læsis í gegnum leik er þegar kennarinn styður við sjálfsprottinn áhuga barnanna á læsi (Foote o.fl., 2004). Guðrún tók eftir áhuga stúlku á stafatöflu á deildinni. Stúlkan var að færa til stafina þegar Guðrún bauð henni aukaefnið í formi spjalda með orðum og myndum. Á spjöldunum voru einföld orð með 3-4 bókstöfum og mynd af viðkomandi orði. Stuðningur kennara við þróun læsis felst að miklu leyti í því að útvega viðeigandi efnivið og mæta sjálfsprottum

læsisáhuga barnanna þar sem þau eru stödd (Tsao, 2008). Þegar stúlkan hafði lokið að vinna með spjöldin hélt Guðrún áfram að vera til staðar og bauð henni nýjan efnivið til að nota með stafatöflunni. Það er mikilvægt að kennarar séu vakandi fyrir því að kveikja áhuga barnanna og bregðist við athöfnum þeirra (Saracho, 2011; Wayne o.fl., 2007).

Orðaforði og málvitund barna á leikskólaaldri hefur áhrif á seinni tíma lesskilning (Hoover og Gough, án ártals). Því er mikilvægt að kennarar styðji við frásagnarhæfni barna og hugtakaskilning. Þegar Sigrún aðstoðaði börnin sem voru að spila Alias lagði hún sig fram um að aðstoða börnin sem voru að segja frá með því að leiða þau áfram með vísbendingum. Hún fylgdist með og greip inn í spilið þegar hún fann að börnin komust ekki lengra sjálf. Hún virtist meðvituð um að gefa börnunum tækifæri á að komast eins langt og þau gátu sjálf, áður en hún kom þeim til aðstoðar. Hún hvatti börnin til samskipta sín á milli og þau reyndu að leysa verkefnið í sameiningu. Tsao (2008) nefnir mikilvægi þess að börnin hjálpi og aðstoði hvert annað ef þau eiga í erfiðleikum og að kennarinn eigi að hvetja þau til samskipta sín á milli.

Fram kom í gögnunum að börnin sýndu bókstöfum mikinn áhuga í frjálsum leik og það var athyglisvert að sjá hvernig börnin nýttu bæði leir og annan verðlausan efnivið til að móta stafi. Þátttakendur sögðu að þessi stafaáhugi hefði komið fram hjá börnunum sjálfum án þess að þeir hefðu lagt sérstaka áherslu á vinnu með þá. Þeir sögðust jafnframt hafa gripið áhuga þeirra og unnið töluvert með stafina í nokkrar vikur og þessi vinna endurspegladist í leik barnanna. Rannsakandi sá hvar drengir voru að móta stafi úr verðlausu efni og Kristín kom og hafði áhrif á leik þeirra með því að benda þeim á að stafa nafnið sitt með efniviðnum. Með því fékk hún tækifæri til að þróa leik drengjanna með stafina og víkka út en samkvæmt Saracho (2002) er það einmitt hlutverk kennarans. Stafapekking er mikilvægur hluti bernskulæsis og börn með góða stafapekkingu á leikskólaaldri ná auðveldar tókum á umskráningu (Freyja Birgisdóttir, 2011).

5.3 Samantekt

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að þátttakendur upplifðu breytingu á vinnubrögðum sínum í kjölfar þróunarvinnu með bernskulæsi á þann hátt að þau urðu markvissari og skipulagðari. Þessar niðurstöður samræmast rannsóknum sem sýna fram á að þegar kennarar fá fræðslu og handleiðslu þá verða þeir upplýstari um mikilvægi bernskulæsis og verða í framhaldinu öruggari í að styðja við nám barnanna í daglegu starfi leikskólans (Neuman og Cunningham, 2009; Wasik, 2010). Niðurstöður sýna jafnframt hvernig þátttakendur studdu við þróun læsis í gegnum leik og að þær aðferðir sem

þeir notuðu samræmast hugmyndum fræðimanna um í hverju stuðningur kennarans eigi að felast (Tsao, 2008; Saracho, 2002).

Það er áhugavert að velta fyrir sér hversu mikil áhrif það hefur á niðurstöðurnar að þátttakendur voru að vinna markvisst og höfðu fengið fræðslu um bernskulæsi og leikinn á meðan á ferlinu stóð. Hamre og fleiri (2012) segja að þeir kennarar sem fá fræðslu um mikilvægi bernskulæsis og um leikinn sem námsleið sýni betri skilning á því að styðja við þróun læsis í leik og geri það oftár. Fram kom í viðtölum við þátttakendur að meðfram þeirri vinnu sem þær lögðu áherslu á í þróunarstarfinu hefði sýn þeirra á leikinn breyst. Þær töldu leik barnanna hafa breyst og að þau sýndu oftár en áður læsistengda hegðun í leik. Þær töldu sig einnig meðvitaðri í að fylgjast með leiknum og grípa frekar en áður þau náms-tækifæri sem upp koma í daglegu starfi.

Það var ekki margt sem þátttakendur upplifðu að hefði hamlandi áhrif á vinnu þeirra með bernskulæsi. Það sem helst kom fram var að tími til skráninga var af skornum skammti og mannekla innan leikskólans gat haft áhrif á vinnubrögð þeirra. Þátttakendur töluðu einnig um það hversu misvel á veg börnin voru komin í læsisþróun sinni. Á meðan að eitt barn á deildinni var farið að lesa stuttar bækur voru önnur sem þekktu einungis örfáa bókstafi. Það er því mikil áskorun að styðja hvert og eitt barn þar sem það er statt og hafa yfirsýn yfir fjölbreytileika barnahópsins. Þátttakendur lögðu strax áherslu á að láta skipulag leikskólans ekki hafa áhrif á vinnu sína með bernskulæsi heldur fléttuðu þeir nýjar starfsaðferðir inn í það skipulag sem var fyrir.

5.4 Takmarkanir og styrkleikar

Helstu takmarkanir rannsóknarinnar felast í því að hún á einungis við það tilvik sem var verið að skoða, þ.e. þrjá starfsmenn einnar leikskóladeildar á ákveðnum tíma og því eru niðurstöður hennar ekki yfirfæranlegar á aðrar aðstæður. Persónuleg reynsla og skoðanir rannsakanda hafa áhrif á það hvernig niðurstöður voru greindar og túlkaðar. Rannsakandi er leikskólakennari og hefur unnið sem slíkur í fjölda ára og hefur ákveðnar skoðanir á viðfangsefninu. Einnig var rannsakandi töluverðan tíma á vettvangi og kynntist þátttakendum rannsóknarinnar vel á þeim tíma. Allir þessir þættir geta haft áhrif á niðurstöðurnar en rannsakandi gerði sitt besta í að greina gögnin á eins hlutlausan hátt og honum var unnt. Hugtökin sem unnin voru úr gögnunum er lúta að stuðningi við þróun læsis í gegnum leik eru huglæg og einungis túlkun rannsakanda. Þau hugtök sem snerta breytta starfshætti þátttakenda eru þeirra upplifun af reynslu sinni af þátttöku í þróunarstarfi

með bernskulæsi. Lítið er til af rannsóknum er lúta nákvæmlega að því sem var skoðað hér varðandi breytingar á starfsháttum þátttakenda. En þessi rannsókn er lóð á vogarskálarnar um umræðuna um mikilvægi þess að starfsfólk leikskóla fái tækifæri til fagþróunar. Einnig gefa niðurstöðurnar innsýn í þær leiðir sem hægt er að fara til að styðja við þróun læsis í gegnum leik.

Styrkleikar rannsóknarinnar felast í því að gögnum var aflað á fjölbreyttan hátt, með viðtölum, vettvangsathugunum og með því að rýna í fyrirbyggjandi gögn.

6 Lokaorð

Ný Aðalnámskrá fyrir leikskóla (2011) með áherslu á samþætt og skapandi leikskólastarf þar sem læsi er einn grunnþátta menntunar ætti að hvetja leikskólakennara til að staldra við og íhuga vinnubrögð sín og starfshætti. Aðalnámskráin er góður rammi og innan þess ramma getur hver leikskólakennari mótað og þróað vinnubrögð þar sem leikurinn sem námsleið er í fyrirrúmi. Tilgangur rannsóknarinnar var að öðlast skilning á því hvernig stuðningur við þróun læsis getur farið fram í frjálsum leiktíma og að skoða hvaða áhrif þátttaka í þróunarstarfi hafi á vinnubrögð og starfshætti er lúta að þróun læsis.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að þátttaka í þróunarstarfi með stuðningi frá utanaðkomandi sérfræðingum hafði áhrif á vinnubrögð þátttakenda á þann hátt að þau urðu markvissari og skipulagðari. Jafnframt sýna þær hvaða leiðir þátttakendur fóru í því að styðja við þróun læsis í frjálsum leiktíma. Rannsóknin svaraði þeim spurningum sem henni var ætlað en vekur jafnframt upp fleiri spurningar sem vert væri að skoða. Það væri áhugavert í framhaldinu að skoða hvort sutt er við þróun læsis í leik á ólíkan hátt eftir mismunandi dagskipulagi leikskóla, jafnframt hvort kennarar sem ekki hafa tekið þátt í þróunarstarfi um bernskulæsi sýni stuðning á svipaðan hátt og kemur fram í niðurstöðum hér.

Ég hef starfað sem leikskólakennari frá árinu 1999 í tveimur leikskólum sem vinna eftir gjörólíkum stefnum. Þrátt fyrir ólíkar áherslur í leiðum hafa báðir þessir leikskólar lagt áherslu á leikinn sem námsleið og gefið leiknum mikinn tíma og rými í starfinu. Það var svo árið 2009, sem ég ákvað að hefja framhaldsnám, meðfram vinnu. Námið hvatti mig til að prófa nýjar leiðir og stíga út fyrir rammann í því sem ég var að gera í mínu starfi. Með aukinni þekkingu á viðfangsefnum innan leikskólans fann ég fyrir auknu sjálfsöryggi í starfi og ég átti auðveldara með að rökstyðja mikilvægi leiksins. Þegar ég fékk tækifæri til að fylgjast með þátttakendum rannsóknarinnar í þróunarvinnu sinni með bernskulæsi var ég ákveðin í að tengja vinnu þeirra og rannsóknina við leikinn. Það var áhugavert fyrir mig, ekki eingöngu sem rannsakanda heldur einnig sem leikskólakennara að fá innsýn í starf þeirra og fá að fylgjast svo náíð með vinnu þeirra. Ég vona að niðurstöður þessarar rannsóknar fái aðra leikskólakennara til að sjá námstækifærin í leiknum og hve mikilvægur þáttur fagþróun er í starfinu því aukin þekking leiðir til aukins sjálfstraust í starfi.

Heimildaskrá

- Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir. (2011). Leikur og læsi í leikskólum. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2011/alm/005.pdf>
- Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2011). *Skýrsla um málumhverfi og lestrarnám barna í tíu leikskólum – unnin fyrir Mennta og menningamálaráðuneytið*. Reykjavík: Mennta og menningarmálaráðuneytið. Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/nyrit/nr/6152>
- Árdís Hrönn Jónsdóttir. (2013). *Orðaspjall - Að efla orðaforða og hlustunarskilning barna með bóklestri*. Reykjanesbæ: Leikskólinn Tjarnarsel.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play vesus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European early childhood educationa research journal*, 16(3), 357-369. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Bodrova, E. og Leong, D. J. (2007). Play and early literacy: A Vygotskian approach. Í K. A. Roskos og J. F. Christie. (ritstjórar), *Play and literacy in early childhood – research from multiple perspectives* (2. útgáfa) (bls. 185-200). New Jersey: Taylor & Francis group.
- Bond, M. A. og Wasik, B.A. (2009). Conversation stations: Promoting language development in young children. *Early childhood educational journal*, 36(6), 467-473. Sótt af <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-009-0310-7?LI=true>
- Burns, M. S., Griffin, P., og Snow, C.E. (ritstjórar). (1999). *Starting out right, A guide to promoting children's reading success*. Washington: National Academy press.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester: Blackwell publishing.

- Cole, M. og Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. Í J. Valsiner og A. Rosa (ritstjórar), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (bls. 484-507). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy, teaching and learning*, 12(2), 19-36. Sótt af <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ899638.pdf>
- Dahlberg, G., P. Moss og A. Pence. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dunn, L. og Beach, S. A. (2007). Supporting literacy and play in early childhood programs: promising practices and continuing challenges. Í K. A. Roskos og J. F. Christie (ritstjórar), *Play and literacy in early childhood – research from multiple perspectives*. (2 útgáfa) (bls. 101-118). New Jersey: Taylor & Francis group.
- Floyd, K.K., Canter. T.S., Jeffs, T og Judge, S. A. (2008). Assistive technology and emergent literacy for preschoolers: A literature review. *Assistive technology*, 5(1), 92-102. Sótt af <http://www.atia.org/files/public/ATOBV5N1.pdf#page=100>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research . *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219 -245. Sótt af <http://qix.sagepub.com/content/12/2/219.full.pdf+html>
- Foote, L. , Smith, J. og Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: a New Zealand perspective. *Early Years*, 24(2), 135 – 147. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/0957514032000732993>
- Freyja Birgisdóttir. (2011). Þróun læsis frá fjögura til átta ára aldurs. *Sérít Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://skemman.is/is/stream/get/1946/12361/30720/1/freyja.pdf>
- Garton, A. og Pratt, C. (1989). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Basil Blackwell.
- George, A.L. og Bennett, A. (2004). *Case studies and theory development in the social sciences*. Massachusetts: The Belfer center for science and international affairs.
- Graue M.E. og Walsh D.J. (1998). *Studying children in context – Theories, methods and ethics*. London: Sage publications.

- Gunn, B. K., Simmons, D. C. og Kameenui, E. J. (án ártals). *Emergent literacy: Synthesis of the research*. University of Oregon. Sótt af <http://www.childcareresearch.org/childcare/resources/2776/pdf;jsessioid=F9953602F27AA733C2194693DE06A9F8>
- Halldóra Haraldsdóttir. (2012). Er samfella í læsiskennslu barna á mótum leik- og grunnskóla? *Netla- veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/018.pdf>
- Hamre, B. K., Pianta R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Coruch, J., Downer, J. T.,... Scott-Little, C. (2012). A Course on effective teacher-child interactions. Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American educational research journal*, 49(1), 88-123. Sótt af <http://aer.sagepub.com/content/49/1/88.full.pdf+html>
- Han, M. (2007). Individual differences in play style and literacy: A bioecological perspective. Í K. A. Roskos og J. F. Christie (ritstjórar), *Play and literacy in early childhood – research from multiple perspectives* (2. Útgáfa) (bls. 119-132). New Jersey: Taylor & Francis group.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnaöflunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 51-66). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hitchcock, G. og Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A Qualitative introduction to school-based research* (2. útgáfa). London: Routledge.
- Hoover W.A. og Gough P. B. (án ártals). *The simple view of reading*. Sótt af http://homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Class/Psy338K/Gough/Chapter7/simple_view.pdf
- Jóhanna Einarsdóttir. (2010). *Leikur og nám á mótum skólastiga*. Reykjavík: Rannung.
- Jóhanna Einarsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir. (2011) „Við hugsum kannski meira um námið sem leikurinn felur í sér“ Starfendarannsókn um tengsl leiks og læsis í leikskóla. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2011/ryn/007.pdf>
- Korat, O., Bahar, E. og Snapir, M. (2002). Sociodramatic play as oppurtunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 56(4), 386-393.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Kaliforníu: Sage.

- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education – A user's guide*. Los Angeles: Sage.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. og Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, (36)5, 596-613.
- McGee, L. M., og Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751. Sótt af <http://search.proquest.com/docview/203285405/fulltextPDF/13A13BA8EF9679DFF5/2?accountid=135943>
- Mennta- og menningamálaráðuneytið (2011). *Aðalnámskrá leikskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta og menningamálaráðuneytið. (2012) *Skýrsla mennta- og menningarmálaráðherra til alþingis 2011-2012*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af <http://www.althingi.is/altext/140/s/pdf/1087.pdf>
- Moran, S. og John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making. Í M. Marschark (ritsjóri). *Creativity and development*. Oxford: University press.
- Morrow, L. M. (2012). *Literacy development in the early years*. Boston: Allyn og Bacon.
- Neuman, S. B. og Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American educational research journal*, 46(2), 532-566. Sótt af <http://aer.sagepub.com/content/46/2/532.full.pdf+html>
- Pramling Samuelsson, I. og Johansson, E. (2006). Play and learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 1, 47–65.
- Roskos, K. og Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59-89 . Sótt af <http://ecl.sagepub.com/content/1/1/59.full.pdf+html>
- Roskos, K. A. og Christie, J. F. (2007). Play in the context of the new preschool basics. Í K. A. Roskos og J. F. Christie (ritstjórar), *Play and literacy in early childhood – research from multiple perspectives*, (2. útgáfa) (bls. 83-100). New Jersey: Taylor & Francis group.

- Rúnar Helgi Andrason. (2003). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 281-295). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sannino, A. og Nocon, H. (2008). Special issue editors' introduction: Activity theory and school innovation. *Journal of educational change*, 9(4), 325-328.
- Saracho, O. N. (2002). Teachers roles in promoting literacy related play. Í O. N. Saracho og B. Spodek (ritstjórar), *Contemporary perspectives in literacy in early childhood education* (bls 1-23). 2. bindi. Information age publishing.
- Saracho, O. N. (2004) Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 201-206. Sótt af <http://www.springerlink.com/content/j0120466182x7150/fulltext.pdf>
- Sawyer, R. K. og DeZutter, S. (2007). Improvisation: A lens for play and literacy research. Í K. A. Roskos og J. F. Christie (ritstjórar), *Play and literacy in early childhood – research from multiple perspectives* (2. útgáfa) (bls. 21-36). New Jersey: Taylor & Francis group.
- Schuele, C. M., Roberts, J. E., Fitzgerald, J. og Moore, P. L. (1993). Assessing emergent literacy in preschool classrooms. *Day Care and Early Education*, 21(2) ,bls. 13-21.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. (3. Útgáfa).London: Sage.
- Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar. (2013). *Lesið í leik – læsisstefna leikskóla*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://reykjavik.is/sites/default/files/ymis_skjol/skjol_utgefid_efni/L_sisstefna_0.pdf
- Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky – a guide for practitioners and students in early years education*. London: Routledge.
- Smith, P. K. (2007). Pretend play and childrens cognitive and literacy development: Sources of evidence and some lessons from the past. Í K. A. Roskos og J. F. Christie (ritstjórar), *Play and literacy in early childhood – research from multiple perspectives*, (2. Útgáfa) (bls.3-9).New Jersey: Taylor & Francis group.
- Stefán Jökulsson. (2012). *Læsi – grunnþáttur menntunar á öllum skólástigum*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og námsgagnastofnun.

- Tsao, Y. (2008). Using guided play to enhance children's conversation, creativity and literacy. *Education*, 128(3), 515-520 . Sótt af <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=31643335&site=ehost-live>
- Vukelich, C. og Christie, J. (2009). *Building a foundation for preschool literacy, effective instruction for children's reading and writing development*, (bls. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- Vygotsky, L. (1933) . *Play and its role in the Mental Development of the Child*. Catherine Mulholland (þýddi á ensku) Online Version: Psychology and Marxism. Internet Archive (marxists.org) 2002. Sótt af <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Walpole, S og McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction – strategies for the primary grades*. (bls. 86-102). New York: The Guilford publications.
- Wasik, B.A. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary development :Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *Reading Teacher*, 63(8), 621-633. Sótt af <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3c8c1a67-39f3-49c2-b8d7-dfc85e6169e7%40sessionmgr198&vid=2&hid=124>
- Wayne, A., DiCarlo, C. F., Burts, D. C. og Benedict, J. (2007). Increasing the literacy behaviors of preschool children through environmental modification and teacher mediation. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 5-16.
- Wells, G. og Claxton, G. (ritstjórar) (2002). *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell.
- 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.
- Woolfolk, A., Hughes, M. og Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Estella: Pearson Education Limited.

Zevenbergen, A. A. og Whitehurst, G. J. (án ártals). *Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers*. Sótt af <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.31.5935&rep=rep1&type=pdf>

Þórólfur Þórlindarson og Þorlákur Karlsson. (2003). Um úrtök og úrtaksaðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 51-66). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

