



# Einstaklingsmiðað lestrarnám

## Skipulag lestrarsvæða í skólastofu

Helga Sigrún Þórsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs  
Háskóli Íslands  
Menntavísindasvið



**HÁSKÓLI ÍSLANDS**  
**MENNTAVÍSINDASVIÐ**



**Einstaklingsmiðað lestrarnám**  
***Skipulag lestrarsvæða í skólastofu***

Helga Sigrún Þórsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed prófs í sérkennslufræði

Leiðbeinandi: Steinunn Torfadóttir

Uppeldis- og menntunarfræðideild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

júní 2015

Einstaklingsmiðað lestrarnám  
Skipulag lestrarsvæða í skólastofu

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til meistaraþrófs við uppeldis- og menntunarfræðideild, Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

© 2015 Helga Sigrún Þórsdóttir  
Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Prentsmiðja Háskólaprent ehf.  
Reykjavík, 2015

## Formáli

Þetta lokaverkefni er 30 einingar til fullnaðar meistaraþráðu í menntunarfræðum við Háskóla Íslands með áherslu á sérkennslufræði. Verkefnið hefur lengi verið í mótun þar sem hugur minn leitaði víða til að fanga það sem mér fannst vanta í minn þekkingargrunn. Í námi mínu hef ég farið gegnum áhugaverð námskeið um mikilvægi þess að huga að einstaklingnum í lestrarnámi sínu og jafnframt hef ég sinnt kennslu samhliða á yngra stigi grunnskólans. Ég fann að ég þurfti meiri upplýsingar um það hvernig bekkjarkennarinn getur skipulagt lestrarnám á einstaklingsmiðaðan hátt þannig að vel takist til. Ritgerðin er heimildaritgerð sem svarar spurningum mínum um það hvernig kennarinn getur stutt við einstaklingsmiðaða lestrarkennslu í margrbreytilegum nemendahópi. Til þess að skipuleggja á þennan hátt þarf kennarinn að skipuleggja lestrarsvæði og lestrarhópa og því að mörgu að hyggja. Eins fannst mér mikilvægt að finna hagnýt atriði sem nýtast kennurum til þess að skipuleggja lestrarhópa og lestrarsvæði í skólastofunni. Reynslan mín í kennslu hefur sýnt mér það að margir kennarar eru óöruggir þegar kemur að því að skipuleggja og kenna lestur á einstaklingsmiðaðan hátt. Ritgerðin er skrifuð til að styðja þá kennara sem vilja kenna lestur á þennan hátt enda er það ábyrgðamikið og vandasamt hlutverk. Það er nokkuð ljóst að svörin geta verið mörg við spurningum mínum enda engin ein leið talin vera sú eina rétta í þessum málum, aðferðirnar margar og ólíkar leiðir sem kennarar vilja fara. Allir verða að finna sinn farveg sem reynist nemendum og kennurum sem allra best.

Ég vil þakka Steinunni Torfadóttur, leiðsagnarkennara mínum fyrir alla þá aðstoð sem hún veitti mér í þessari ritgerðavinnu en einnig fyrir að hafa vakið áhuga minn á lestri og lestrarkennslu svo um munar í námi mínu. Sérfræðiráðgjöf við verkefnið veitti Gretar L. Marinósson og fær hann þakkir fyrir góðar ábendingar.

Fjölskyldu minni, Jónasi, Jóni Grétari og Maríu Sigrúnu vil ég þakka polinmæði og hvatningu til að ljúka þessu lokaverkefni. Sem og foreldrum mínum sem studdu mig í einu og öllu. Án ykkar hefði þetta verk ekki orðið til.



## Ágrip

Markmið með þessu verkefni er tvíþætt, annars vegar að afla fræðilegra gagna um einstaklingsmiðað lestrarnám og mikilvægi þess. Hins vegar að setja fram gagnlegar hugmyndir um það hvernig lestrarkennarinn getur hannað kennsluumhverfi sem stuðlar að og auðveldar einstaklingsmiðaða lestrarkennslu í litlum hópum. Leitað var svara við eftirfarandi spurningum:

1. Hvernig getur kennarinn framkvæmt og stutt við einstaklingsmiðaða lestrarkennslu í margbreytilegum nemendahóp?

2. Hvernig getur kennari skipulagt lestrarsvæði og lestrarhópa í skólastofunni sem stuðla að einstaklingsmiðuðu lestrarnámi?

Meginniðurstaðan er sú að lestrarkennsla í margbreytilegum nemendahópi krefst þaulskipulagðra kennsluhátta sem gera kennaranum kleift að ná til allra nemenda. Eitt þekktasta og um leið árangursríkasta kennsluskipulag við að framkvæma einstaklingsmiðaða lestrarkennslu inni í bekk er „Response to Intervention“ (RTI). Það felur í sér kerfisbundnar leiðir til að halda utan um hvern og einn nemanda en gefur jafnframt lausnir til að mæta vanda sem upp getur komið við lestrarnámið. Rannsóknir sýna að 15-20% nemenda þurfa að fá sérhannað skipulag í litlum einstaklingsmiðuðum hópum þar sem kennslan er öflugri en sú sem fer fram í hefðbundinni bekkjarkennslu. Þetta skipulag gefur kennaranum einnig tækifæri til að bjóða öllum nemendum fjölbreyttari verkefni sem hæfa getu hvers og eins. Í hugmyndafræði RTI felast leiðir sem hjálpa og leiðbeina kennurum að hanna lestrarsvæði. Efla má fjölbreytni svæðanna með því að innleiða fleiri aðferðir sem gefist hafa vel, svo sem daglegu fimmuna. Til að skipuleggja lestrarsvæði og lestrarhópa þarf kennarinn að halda góða skráningu yfir stöðu nemenda, leggja fyrir skimanir og gera eigin athuganir. Þannig getur hann kortlagt stöðu þeirra út frá þróun læsis og forgangsraðað viðfangefnum. Þegar kennarinn vinnur með nemendur í litlum hópum fær hann upplýsingar frá fyrstu hendi hvort þeir séu t.d. að bæta lesfimi sína eða hvort einhverjir þurfi að dýpka lesskilning sinn. Með kennslu í litlum hópum hafa kennarar möguleika á að mæta þörfum allra nemenda á markvissan hátt sem þannig ýtir undir, eflir og styrkir lestrarnám þeirra.

## **Abstract**

### **Individual-based literacy learning**

#### **-how to create a learning environment that promotes individual-based learning in small study groups.**

The goal of this project is twofold, on one hand to acquire information regarding individual-based literacy learning, and on the other hand to put forward useful ideas on how the literacy teacher can create a learning environment that promotes individual-based learning in small study groups. This project aims to answer the following questions:

1. How can the teacher support an individual-based learning environment in a diverse group of students?
2. How can the teacher create an organized literacy environment and literacy groups in the classroom?

The main results of the study show that literacy learning in a diverse group of students demands an extremely organized approach in order to reach all students. One of the most well known and successful teaching methods for individual-based literacy learning in the classroom is „Response to Intervention“ (RTI). This method involves systematic ways to reach all students as well as ways to resolve problems arising during the learning process. Research shows that 15-20% of students need personalized instruction in small individualized groups where the learning is more focused than in the traditional classroom environment. This type of structured learning allows the teacher to provide more diversified projects tailored to meet the individual needs of each student. In order to organize the proper literacy environment and literacy groups, the teacher must keep up-to-date records for each student, test for reading disabilities and record personal observations. In this way, the teacher can map the progress of each student as their literacy progresses and prioritize future learning material. When the teacher works with students in small groups, he receives important first-hand information on whether the students' literacy is progressing at the appropriate pace or whether particular students need improvement. Teaching in small groups allows the teacher to meet the



needs of all students in such a way as to promote and strengthen the literacy of the students.



## Efnisyfirlit

Formáli .....	3
Ágrip .....	5
Abstract .....	6
Myndaskrá.....	11
Töfluskrá.....	11
1 Inngangur .....	15
2 Skóli án aðgreiningar.....	17
2.1 Lög og reglugerðir.....	19
3 Fræðilegur bakgrunnur lestrar .....	23
3.1 Þróun lesturs .....	24
3.2 Hljóðkerfisvitund .....	27
3.2.1 Þróun hljóðkerfisvitundar .....	29
3.3 Þekking á bókstöfum .....	30
3.4 Lesfimi .....	31
3.5 Lesskilningur.....	32
3.6 Orðhlutavitund .....	34
3.7 Orðaforði .....	35
3.8 Stafsetning.....	37
4 Einstaklingsmiðað nám .....	39
4.1 Hlutverk kennara .....	41
4.2 Altæk hönnun náms (Universal design of learning) .....	41
4.3 Hvernig er hægt að nota UDL við kennslu í lestri? .....	43
5 Einstaklingsmiðuð lestrarkennsla (Differentiated Instruction).....	47
5.1 Hugmyndir að skipulagi á einstaklingsmiðaðri lestrarkennslu .....	49
5.2 Stigskipt kennsla (Response to Intervention).....	51
5.3 Allir lesa, Flórída (Just Read, Florida) .....	55
5.4 Lestrarsvæði í skólstofu – skipulag lestrarhópa .....	56
5.5 Lestrarhópar .....	59
5.5.1 Framkvæmd – skipulag kennarans.....	60
5.5.2 Hvernig mynda kennarar lestrarhópana? .....	62

5.5.3	Lestrarhópar þar sem áhersla er lögð á að vinna með hljóðkerfis- og hljóðavitund .....	64
5.5.4	Lestrarhópar þar sem áhersla er lögð á að vinna með lesfimi .....	67
5.5.5	Lestrarhópar þar sem áhersla er lögð á að vinna með lesskilning og orðaforða .....	71
6	Daglega fimman (Daily five) og CAFE .....	77
6.1	Framkvæmdin og verkefnin.....	78
6.2	CAFE ( IINO – lestur, lesskilningur, nákvæmni, orðaforði) .....	81
6.2.1	Kennslan.....	84
7	Samantekt .....	87
8	Lokaorð.....	95
	Heimildaskrá.....	97
	Viðauki.....	111

## Myndaskrá

Mynd 1. Yfirlit yfir hljóðkerfisfærni í samræmi við þróun hennar .....	29
Mynd 2. Kennsluskipulag samkvæmt RTI.....	53
Mynd 3. Skipting svæða í skólastofu .....	57
Mynd 4. Uppsetning á bekkjarbókasafni í skólastofu. ....	58
Mynd 5. Dæmi um ritunar- og hlustunarstöð í skólastofu.....	59
Mynd 6. Kennarasvæði þar sem kennari vinnur með lítinn hóp nemenda. ....	61
Mynd 7. Sýnishorn af uppsetningu í skólastofu .....	61
Mynd 8. Dæmi um skipulag kennara í svæðavinnu .....	63
Mynd 9. Stigskipting verkefna sem þjálfar hljóðkerfisvitund. ....	65

## Töfluskrá

Tafla 1. Dæmi um stigþyngjandi verkefni í hljóðkerfisþáttum fyrir nemendur .....	66
Tafla 2. Viðmið um lestur rétt lesinna orða á mínútu eftir bekkjum .....	67









## 1 Inngangur

Að fá tækifæri til að læra að lesa er mikilvægur þáttur í lífi allra þegna í nútíma þjóðfélagi. Við lesum okkur til fróðleiks og ánægju, til þess að nálgast ýmsar mikilvægar upplýsingar og til þess að læra um heiminn. Við lærum að lesa og lesum til að læra. Mikilvægt er að hafa gott vald á lestri í mennta- og tæknivæddu þjóðfélagi nútímans. Segja má að lestrarnám barns byrji um leið og það fer að veita máhljóðum tungumálsins athygli. Málumhverfi barna hefur mikil áhrif á hvernig þau verða í stakk búin fyrir lestrarnámið en til þess að geta lesið þurfa börn að hafa gott vald á máltjáningu og málskilningi (Snowling, 2006). Lestur, ritun og talmál þróast í tengslum við hvert annað. Í árangursríkum lestri eru þetta samverkandi ferli, að nemandi geti meðtekið hljóð eða ritaðar upplýsingar, unnið úr þeim og komið frá sér. Án eðlilegrar málþróunar getur barnið ekki náð góðum tókum á talmálinu né byggt upp hljóðkerfisúrvinnslu og skilning í töluðu og rituðu máli. Málhæfni helst gjarnan í hendur við færni í hljóðkerfisvitund, máltjáningu og læsi (Stackhouse og Wells, 2004). Rannsóknir hafa endurtekið leitt í ljós að undirstaðan að farsælu lestrarnámi byggir á málpáttum barnsins og í færni þess í tungumálinu (Caroll, Bowyer-Crane, Duff, Hulme og Snowling, 2011; Hoover og Gough, 1990).

Hlutverk kennara í lestrarkennslu er krefjandi og kallar á haldagóða þekkingu á þeirri hugarstarfsemi sem á sér stað við lestur. Hún krefst einnig þekkingar á hinu flókna samspili í mál- og lestrarfærni sem og tengslum málerfiðleika og lestrarerfiðleika. Markmið, skipulag og val á viðeigandi kennsluaðferðum og kennslufni byggir á þessum þekkingargrunni. Kennslufræðilegar ákvarðanir þurfa því að vera vel ígrundaðar og miða að því að tryggja sem bestan árangur nemenda hverju sinni (Steinunn Torfadóttir, 2011a). Með réttum vinnubrögðum eiga kennarar auðveldara með að finna strax þau börn sem eru í áhættu hvað varðar lestrarerfiðleika og geta því gripið inn í með viðurkenndum aðferðum. Sérhæfð inngríp vegna lestrarvanda þurfa að gerast eins fljótt og auðið er svo barnið eigi meiri möguleika að ná aldursvarandi tókum á lestri. Niðurstöður fjölmargra lestrarrannsókna sýna fram á að með því að bregðast fljótt við vanda barna í lestrarnámi með markvissri íhlutun megi draga verulega úr og jafnvel fyrirbyggja yfirvofandi lestrarerfiðleika (Caroll o.fl., 2011). Markmið snemmtækrar íhlutunar felst í því að veita börnum mikla og öflugra kennslu. Nemandi sem á í vanda með lestur þarf markvissa kennslu, gjarnan maður á

mann og góðan stuðning sem er öflugri en kennslan sem hægt er að veita í bekk (Torgesen, 2005). Kennarar sem kenna lestur standa frammi fyrir afar vandasömu viðfangsefni því í skóla án aðgreiningar er mikil breidd í nemendahópnum og nemendur standa misjafnlega að vígi við upphaf lestrarnámsins. Þarfir nemenda eru misjafnar og skilgreina þarf nákvæmlega kennsluþarfir þeirra og breyta kennsluskipulagi í samræmi við það (Catts og Kamhi, 2005, Crawford og Torgesen, 2007; Snow, Burns og Griffin, 1998). Rannsóknir sýna að með því að sníða kennsluna að þörfum hvers og eins næst betri árangur. Að kenna öllum nemendum það sama og á sama tíma er ekki vænlegast til árangurs (Walpole og McKenna, 2007). Margir kennarar eru hræddir og jafnvel óöruggir við að framkvæma einstaklingsmiðaða kennslu í lestri meðal annars vegna þess að þeir telja sig vera að mismuna börnum. Auk þess vex þeim oft í augum þær flóknu útfærslur á kennsluháttum sem mælt er með til að ná til allra nemenda. Aukin þekking kennarans á lestrarkennslu og lestrarerfiðleikum styrkir og eflir kennarann við kennsluna þannig að hún verður markvissari og betri. Aukinn skilningur á lestrarerfiðleikum eykur skilning kennarans á þörfum hvers barns og einnig á því hve lestur er flókið fyrirbæri, hversu mikill einstaklingsmunur getur verið og hversu miklu máli það skiptir fyrir sérhvert barn að lestrarferlið gangi eðlilega fyrir sig (Snowling, 2006). Hér á Íslandi er hugmyndafræðin skóli án aðgreiningar bundin í lög og því ber skólanum skylda til að mæta þörfum nemenda í námi og starfi. Einstaklingsmiðað lestrarnám er sú leið sem best er talin mæta þörfum allra nemenda í margbreytilegum nemendahópi (Walpole og McKenna, 2007).

Markmið þessarar heimildaritgerðar er annars vegar að afla upplýsinga um einstaklingsmiðað lestrarnám og mikilvægi þess og hins vegar að koma með gagnlegar hugmyndir um það hvernig kennarar geta skipulagt kennslu á lestrarsvæðum í litlum nemendahópum. Slíkt fyrirkomulag gefur möguleika á að mæta hverjum nemanda þar sem hann er staddur. Ritgerðin skiptist í sjö meginkafla, auk ágríps, formála, efnisyfirlits, heimildarskrár og fylgiskjala. Fyrsti kaflinn fjallar um skóla án aðgreiningar og lög og reglugerðir sem gilda hér á landi. Annar kaflinn er fræðileg umfjöllun um lestur þar sem farið er yfir helstu undirstöðuþætti lestrarnáms. Fjallað er um einstaklingsmiðað nám, hugmyndafræðina að altækri hönnun náms (UDL) og stigskipta kennslu (e. Response to Intervention). Einnig er fjallað um einstaklingsmiðaða lestrarkennslu og skoðaðar nokkrar hugmyndir og aðferðir sem reynst hafa kennurum vel. Að lokum eru helstu niðurstöður dregnar saman í stuttri samantekt.

## 2 Skóli án aðgreiningar

Hér fyrr á árum voru heimilin ábyrg fyrir því að börn lærðu að lesa en eftir því sem árin liðu þótti hinu opinbera það ekki viðunandi og skólar undir stjórn opinberra aðila voru stofnaðir. Þá var tilgangur skólanna meðal annars að bæta leiðsögn í námi og auka hagsæld þjóðarinnar með bættri menntun fólksins. Í fræðslulögum árið 1936 var þeim sem ekki voru taldir hafa líkamlega eða andlega heilsu eða siðgæði til að stunda nám varnað inngöngu í skóla. Með tilkomu nýrra fræðslulaga árið 1946 var skólum gert að skipuleggja starf sitt í samræmi við eðli og þarfir nemenda. Jafnréttissjónarmið urðu í auknum mæli ráðandi og árið 1974 áttu öll börn á aldrinum 7-15 ára rétt á námi (Gretar L. Marinósson, 2003). Skólinn og lagaumhverfi hans hefur þannig tekið miklum breytingum í gegnum árin og með nýjum menntalögum sem tóku gildi árið 2008 var í fyrsta sinn skjalfest í opinberum gögnum að skólinn skyldi starfa á hugmyndafræðilegum grunni „skóli án aðgreiningar“. Í lögunum er kveðið á um að allir nemendur eigi rétt á árangursríkri kennslu við hæfi og að komið sé til móts við námsþarfir þeirra óháð sérþörfum í skóla (lög um grunnskóla nr.91/2008). Þessi menntastefna er auk þess bundin í ýmsum alþjóðasamþykktum eins og Salamanca-yfirlýsingunni sem fjallað verður nánar um hér að neðan. UNESCO (The United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization) skilgreinir skóla án aðgreiningar sem ferli skólaumbóta sem nær til náms- og menntunar allra barna (Poon - McBrayer og Wong, 2013). Ferguson (1995) skilgreinir skóla án aðgreiningar sem ákveðið ferli endurskoðunar á almennu skólastarfi og í sérkennslu í þeim tilgangi að móta menntakerfi sem fellur að öllum börnum og ungmönnum þannig að þau verði fullgildir þátttakendur í skólasamfélaginu. Þannig verði margbreytileikinn viðurkenndur og öllum nemendum tryggt nám við sitt hæfi. Skólinn á að bjóða upp á hvetjandi námsumhverfi, fjölbreytta kennsluhætti og viðeigandi stuðning fyrir öll börn (Ferguson, 1995). Vislie (2003) skilgreinir skóla án aðgreiningar sem kennslufræðilega aðferð sem skólinn notar til að mæta öllum nemendum, án þess að skilgreina að sumir þeirra séu öðruvísi en aðrir (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2006). Hugmyndafræðin á bak við við þessa menntastefnu er sú að skapa þurfi aðstæður þar sem enginn einstaklingur sé talinn öðruvísi heldur þykir það eðlilegt að allir séu mismunandi og standi jafnir. Þeir skólar og kennarar, sem starfa eftir þessari stefnu, skuldbinda sig til að leysa þau vandamál sem upp koma í skólanum þannig að rétti hvers og eins nemanda sé þjónað sem best (Porter, 1997). Markmið skóla án aðgreiningar er að skapa skólasamfélag sem samþykkir og styður fjölbreytileika í nemendahópnum og skapa lýðræðislegt samfélag þar

sem jafnrétti og fjölbreytileiki fær notið sín (Danforth og Smith, 2005). Hér á Íslandi er skóli án aðgreiningar oftast skilgreindur sem almennur skóli sem tekur við öllum nemendum í sínu skólahverfi og kemur til móts við námsþarfir þeirra í almennum bekkjardeildum. Markmiðið er að stuðla að félagslegri blöndun nemenda og undirbúningi þeirra fyrir þátttöku í samfélaginu í fullu jafnræði (Arthur Morthens og Gretar L. Marinósson, 2002). Í þessu verkefni er stuðst við eftirfarandi skilgreiningu á skóla án aðgreiningar:

Allir hafa sína sérstöðu og sérþarfir og í hugmyndafræðinni um skóla án aðgreiningar er nú ekki lengur einungis átt við þá sem eiga við líkamlega og andlega skerðingu að etja heldur einnig þarfir bráðgerra nemenda, þeirra sem glíma við náms- og/eða hegðunarerfiðleika og nemenda af erlendum uppruna (Hallahan og Kauffman, 2006).

Ekki eru allir á eitt sáttir um framkvæmdina á stefnunni og hugmyndunum um árangursríkan skóla fyrir alla. Stefnan um skóla án aðgreiningar er talin takmörkunum háð, einkum í fjárveitingum og framkvæmdaraðilar túlka stefnuna hver á sinn veg. Rannsóknir sýna að þættir eins og regluveldi skólans, vandi skólans við að stjórna nemendum, skilningur kennara á eðli þekkingar, hugmyndir stjórnámálanna um aukna skilvirkni og hagsmunir faghópa eru sterkir áhrifavaldar. Auk þess hafa kennarar bent á of fjölmenna bekki, of marga nemendur með hegðunarvanda og of litla aðstoð fyrir kennara (Arthur Morthens og Gretar L. Marinósson, 2002). Sumir kennarar og fræðimenn telja almenna bekkjarkennara ekki tilbúna til að taka við fötluðum einstaklingum, þeir þurfi sértæka þjónustu og kennslu. Einnig er námsárangur talinn mikilvægari en staðsetning náms og kennslu (Hafdís Guðjónsdóttir, 2003). Þeir sem hafa gagnrýnt stefnuna benda á að hún ýti undir greiningar þar sem börnin eru greind og flokkuð á neikvæðan hátt. Hlutverk sérkennara átti að breytast frá því að sinna börnunum í sérdeild í að veita stuðning við almenna kennslu. Mörgum þykir skjóta skökku við þegar viðbrögð margra skóla er að sameinast um stofnun sérdeilda sem útilokar nemendur úr almennri kennslu að hluta eða öllu leyti. Þeir nemendur sem hafa væga skerðingu fá að taka fullan þátt í almennri bekkjarkennslu en þeir sem hafa meiri skerðingu séu áfram aðgreindir frá hinum. Palmer og félagar (2001) könnuðu skoðanir foreldra barna með sérþarfir í skóla án aðgreiningar. Þar kom fram að sumir studdu þessa stefnu en aðrir voru mjög efins með hana og töldu hana óviðeigandi fyrir sum börn. Meðal annars gagnrýndu þeir að námskrá í almennri kennslu

kæmi ekki til móts við þarfir barna þeirra og að kennarinn gæti ekki sinnt þeirra þörfum því að hann hafi ekki sérþekkingu til að mæta þörfum barnanna í kennslu. Þá væru meiri líkur á því að aðrir nemendur kæmu illa fram við börn með sérþarfir. Auk þess nefndu þeir að börn með sérþarfir þurfi að umgangast önnur börn með svipaða skerðingu því þá skæru þau sig síður úr og upplifðu sig meðal jafninga (Hallahan og Kauffman, 2006; Palmer, Fuller, Arora og Nelson, 2001 ).

Til þess að stuðla að skóla án aðgreiningar er mikilvægt að kennarar takist á hendur uppeldishlutverk skólans í samstarfi við samfélagið. Skóli án aðgreiningar er spurning um mannréttindi þar sem samfélagið í heild ber ábyrgð (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2001). Hinn almenni kennari þarf að hafa trú á því að skólastofan tilheyri öllum nemendum og að þar fari fram nám við hæfi allra. Síðan er það ábyrgð skólans og starfsfólksins að fylgjast með framvindu allra nemenda. Einnig þarf að styðja kennara t.d. með því að veita þeim fræðslu til að auka færni sína og þekkingu (Porter, 1997). Skóli án aðgreiningar gerir kröfu til kennara um að ígrunda sína eigin kennslu, fræðilega þekkingu og siðfræðileg gildi á gagnrýninn máta. Námsumhverfið þarf að bæta og aðlaga þannig að það komi til móts við þarfir allra nemenda og aðlaga þarf námið að margbreytilegum þörfum nemenda (Hafdís Guðjónsdóttir, 2003). Samkvæmt stefnunni ber almennum grunnskólum því skylda til að mennta alla nemendur á árangursríkan hátt (Gretar L. Marinósson, 2003).

Ferguson (1995) talar um þrenns konar breytingar sem þurfi fyrst og fremst að vinna að til að þróa skóla án aðgreiningar. Í fyrsta lagi þarf að breyta skóla sem er skipulagður og byggður á námsárangri yfir í skóla margbreytileikans. Þar eru notaðir fjölbreyttir kennsluhættir til að stuðla að námstækifærum og unnið út frá hæfileikum hvers og eins. Í öðru lagi er það breyting á hlutverki kennarans þar sem áherslan er á að efla nemendur áfram í eigin þekkingarleit, hvetja þá til náms og stuðla að hæfni þeirra og sjálfstæði. Í þriðja lagi er að breyta sýn okkar á hlutverk skólanna. Skólinn og kennarar þróa frá því að vera í þjónustuhlutverki í að veita nemendum stuðning þannig að þeir verði virkir þátttakendur í samfélagi sínu (Ferguson, 1995).

## 2.1 Lög og reglugerðir

Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna var undirritaður af Íslands hálfu árið 1990 en tók fullt gildi árið 1992. Í sáttmálanum kemur meðal annars fram að menntun eigi að gefa börnum tækifæri til að þroskast á eigin forsendum, rækta hæfileika sína og undirbúa þau til að lifa ábyrgu lífi í frjálsum þjóðfélagi

(Umboðsmaður barna, 2014). Á alþjóðlegri ráðstefnu sem haldin var af UNESCO og spænska menntamálaráðuneytinu árið 1994 var samþykkt yfirlýsing og rammaáætlun um kennslu barna með sérþarfir. Þessi yfirlýsing og rammaáætlun er kölluð Salamanca áætlunin og var Ísland eitt þeirra 92 ríkja sem samþykktu hana. Salamanca áætlunin byggir á mannréttindayfirlýsingu Sameinuðu þjóðanna frá 1948 þar sem réttur hvers og eins til menntunar er ítrekaður. Menntun er frumréttur hvers barns og skylt er að gefa því kost á að ná og viðhalda viðunandi stigi menntunar. Börn eru mismunandi og hafa mismunandi hæfileika og námsþarfir. Allir einstaklingar með sérþarfir á sviði menntunar eiga að hafa aðgang að almennum skólum og innan veggja þeirra ber að mæta þörfum þeirra með kennsluaðferðum sem taka mið af barninu sjálfu. Ákveðnar umbætur þurfa því að eiga sér stað í skólakerfinu, bæði í stefnumótun og með fjárveitingum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 1994). Talið er að slíkt skólakerfi vinni gegn hugarfari mismununar og geri öll börn velkomin í umhverfi sínu og stuðli að vexti þjóðfélags án aðgreiningar. Sú stefna sem lýst er í Salamanca-yfirlýsingunni og íslensk stjórnvöld aðhyllast sýnir fram á að hvers konar réttindi sem flokkast undir mannréttindi skuli ekki takmörkuð við ófatlaða. Fötluðum einstaklingum eiga að vera tryggð sömu eða sams konar réttindi og ófötluðum og skal það vera sú meginregla sem farið er eftir (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2001).

Í lögum um grunnskóla segir meðal annars að hlutverk skóla, í samvinnu við heimilin, sé að:

stuðla að alhliða þroska allra nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífelltri þróun. Starfshættir skólans skulu mótað af umburðarlyndi og kærleika, kristinni arfleifð íslenskrar menningar, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi. Jafnframt kemur þar fram að grunnskólinn skuli leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við stöðu og þarfir nemenda og stuðla að alhliða þroska, velferð og menntun hvers og eins (Lög um grunnskóla nr.91/2008).

Þar kemur einnig fram að nemendur eigi rétt á kennslu við sitt hæfi í hvetjandi námsumhverfi. Grunnskóli á ávallt að haga störfum sínum þannig að nemendur finni til öryggis og njóti hæfileika sinna (Lög um grunnskóla nr.91/2008). Í reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla er að finna skilgreiningu á skóla án aðgreiningar en þá er átt við grunnskóla í heimabyggð eða nærumhverfi nemanda þar sem komið er til móts við

náms- og félagslegar þarfir hans í almennu skólastarfi með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi (Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010).

Í aðalnámskrá grunnskóla, almennum hluta, 2011, kemur fram að allir nemendur eigi rétt á að stunda nám við sitt hæfi. Tækifærin eigi að vera jöfn, óháð atgervi og aðstæðum hvers og eins. Þess er gætt að tækifærin ráðist ekki af því hvort nemandi sé af íslensku bergi brotinn eða af erlendum uppruna. Þau eru óháð því hvort um drengi eða stúlkur er að ræða, hvar nemandi býr, hvernig stéttar hann er, hvaða trúarbrögð hann aðhyllist, hver kynhneigð hans er, hvernig heilsufari hans er háttað eða hvort hann býr við fötlun eða hverjar aðstæður hans eru. Skapa á tækifæri fyrir alla til að þroskast á eigin forsendum, rækta hæfileika sína og lifa ábyrgu lífi í anda skilnings, friðar, umburðarlyndis, viðsýnis og jafnréttis. Allir skuli taka virkan þátt í að skapa samfélag jafnréttis og réttlætis. Jafnréttismenntun vísar til inntaks kennslu, námsaðferða og námsumhverfis. Með jafnrétti er meðal annars lögð áhersla á félagslegan skilning á því hvað felst í fötlun. Áskoranir fólks með fötlun eiga ekki síður rætur í umhverfinu en í skerðingu einstaklings. Leggja skal áherslu á skóla án aðgreiningar í öllu skólastarfi (Mennta – og menningarmálaráðuneytið, 2011:21-22). Samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla, 2011, er grunnskólum skylt að mennta öll börn á árangursríkan hátt. Allir nemendur eiga rétt á námi við hæfi, bæði í bóklegu námi, verk- og listnámi og sveitarfélögum er skylt að sjá nemendum fyrir viðeigandi námstækifærum hvernig sem stendur á um atgervi þeirra til líkama og sálar, félagslegt og tilfinningalegt ásigkomulag eða málþroska (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:33). Kennarar gegna lykilhlutverki í öllu skólastarfi. Fagmennska þeirra snýst um nemendur, menntun þeirra og velferð. Góð kennsla og markviss samskipti stuðla að námi og aukinni hæfni barna og ungmenna. Kennurum ber skylda til að miðla þekkingu til nemenda og veita þeim tækifæri til að afla sér þekkingar og leikni, örva starfsgleði þeirra og efla frjóa hugsun (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011:13).





### 3 Fræðilegur bakgrunnur lestrar

Í nýrri menntastefnu á Íslandi eru skilgreindir sex grunnþættir. Einn þeirra er læsi (Stefán Jökulsson, 2012). Skilgreina má læsi út frá ólíkum sjónarhornum. Í félags- og menntunarlegu samhengi tengist hugtakið læsi einstaklingslegri þróun og þeim lífsgæðum sem það felur í sér fyrir einstaklinga. Í því tilliti er oftast ekki horft til ákveðinnar undirstöðufærni í umskráningu, lesskilningi, stafsetningu og ritun sem nemendur þurfa að ná tókum á til að teljast læsir (Steinunn Torfadóttir, 2011b). UNESCO, Menningarmálastofnun Sameinuðu þjóðanna skilgreinir læsi á þennan veg:

Læsi er undirstöðupáttur mannréttinda og grunnur að ævilöngu námi. Það er alger lykilþáttur í þróun manneskjunnar og hæfni hennar til að takast á við lífið. Læsi er öflugt tæki til að bæta heilsufar, tekjur og tengsl við umheiminn, jafnt fyrir einstaklinga, fjölskyldur og samfélög (Unesco, 2012).

Lestur er ekki meðfæddur eiginleiki heldur færni sem þarf að kenna börnum að ná tókum á. Þetta er flókin og margþætt færni sem byggir á styrkleikum í tungumálinu (Biemiller, 2006). Lestur er málræn, vitræn og félagsleg athöfn þar sem fólk hugsar og lærir í gegnum tungumálið. Tungumálið gerir okkur kleift að læra hvert af öðru, miðla reynslu og skipuleggja (Vacca, Vacca og Gove, 1987). Huey (1968) skrifaði að til að greina lestur þá þyrfti að skoða þá flóknu starfsemi sem fram fer í mannsheilanum.

Gough og samstarfsfélagar hans (Gough og Tunmer, 1986; Hoover og Gough, 1990) settu fram líkan af kenningu sinni um lestur og hvaða þættir það eru sem lestur byggir á. Líkanið heitir Simple view of reading og hefur vakið mikla athygli síðustu áratugi. Samkvæmt kenningu þeirra þá samanstendur lestur af tveimur þáttum, umskráningu og málskilningi. Ekki er því hægt að tala um virkan lestur nema að þessi tvö ferli vinni saman. Umskráning vísar til færni einstaklings til að breyta bókstöfum í hljóð og tengja saman í orð sem hann skilur (Hoover og Gough, 1990). Þetta ferli á sér stað við lestur, þegar lesandi breytir stafaruninum upphátt eða í huganum í hljóðarunur til þess að skilja. Við stafsetningu umskráir stafsetjari hljóðarunur í sýnilega stafi/orð fyrir hann og aðra til að lesa og skilja (Höien og Lundberg, 2000). Slök færni í umskráningu hefur áhrif á

lestrarnákvæmni en lítil lestrarnákvæmni getur truflað lesskilning (Höien og Lundberg, 2000). Málskilningur er skilningur og þekking á mæltu máli og uppbyggingu þess. Málskilningur er undirstaða lesskilnings (Burns, Griffin og Snow, 1999). Börn byrja snemma að viðá að sér málþekkingu og málhæfni sem er nauðsynleg forsenda lesturs (Burns, Griffin og Snow, 1999). Góðir lesarar hafa grunnþekkingu á málinu sem þarf til þess að skilja merkingu textans. Þeir hafa góð tök á þeirri leikni sem þarf til að umskrá orð í merkingarbærar einingar og merking orðanna er þeim nærtæk. Einfalda lestrarlíkanið skýrir með einföldum hætti það flókna og margslungna ferli sem á sér stað við lestur. Nemandi sem ekki hefur vald á umskráningu getur ekki lesið. Nemandi sem ekki skilur texta er ekki læs. Markmið lesturs er því ekki einungis að bera kennsl á, lesa orð, heldur einnig skilja það sem lesið er. Kenningin leggur áherslu á að lesskilningur og hlustunarskilningur, það að hlusta á lesinn texta, byggist á sömu undirstöðufærni, það er á málskilningi lesandans (Hoover og Gough, 1990).

Burns, Griffin og Snow (1999) telja eftirfarandi þrjá þætti skýra á einfaldan hátt þá færni sem góðir lesarar þurfa að ná tökum á. Lestrarferðleikar geta komið fram á hverjum þessara meginþátta sem aftur tengjast ólíkum undirliggjandi veikleikum í málþáttum.

1. Góð hljóðkerfisvitund: Góðir lesarar hafa fullkomið vald á lögmáli bókstafanna og samspili bókstafa og hljóða. Þeir umskrá orð án fyrirhafnar og festa þau auðveldlega í sjónrænu minni hugans eftir að hafa lesið þau nokkrum sinnum.
2. Góður málskilningur. Góðir lesarar búa yfir góðri málfærni og ríkulegum orðaforða og eiga því auðvelt með að öðlast skilning á merkingu textans.
3. Góð lesfimi. Góðir lesarar hafa góð tök á lesfimi og lesa hratt og fyrirhafnarlaust aldursvarandi texta af ólíkum toga (Burns, Griffin og Snows, 1999:9).

### **3.1 Próun lesturs**

Síðustu tvo áratugi hefur Linnea C. Ehri staðið fyrir viðamiklum rannsóknum á því hvernig börn ná sjálfvirkum tökum á að lesa orð. Ehri (2002; 2005) telur góða lestrarfærni fela í sér að geta lesið einstök orð rétt og fljótt hvort sem orðið stendur eitt og sér eða er inni í texta. Mikilvægur þáttur þess að vera fær og góður lesari byggist að mati Ehri á sjónrænum orðaforða. Að þekkja orð sjónrænt felur í sér að muna hvaða stafir eru í orðinu og þannig

aðgreinum við orðin hvert frá öðru og getum þekkt þau. Sjónrænn lestur felur í sér að geta þekkt orðin hratt, sjálfvirkt og fyrirhafnarlaust. Til að lesandi geti notast við sjónrænan lestur verður hann að geta sundurgreint orð í stök hljóð og hafa þekkingu á tengslum stafs og hljóðs. Sjónrænn lestur gefur lesandanum færi á að einbeita sér að innihaldi textans á meðan augun þekkja orðin á sjálfvirkan hátt. Ef lesandi þarf að stoppa til að umskrá orðin hægist á lestrinum sem síðan hefur áhrif á skilninginn. Að vera læs felur því í sér að geta lesið orð sjónrænt.

Ehri hefur sýnt fram á að það eru aðeins til fjórar mismunandi aðferðir við að lesa orð, með umskráningu, með því að tengja ný orð við þekkt orð, með því að spá fyrir um orð út frá samhengi eða með því að lesa orðin beint sjónrænt. Fyrstu þrjár aðferðirnar eru notaðar til að lesa orð sem við höfum ekki séð áður. Síðasta aðferðin er notuð þegar verið er að lesa orð sem hafa verið lesin áður og eru geymd í langtímaminninu. Eftir því sem lestrarhæfni þróast læra nemendur að lesa á alla þessa fjóra vegu. Sjónræn kennsl á orð byggist því á þeirri reynslu sem barnið hefur safnað um orðin í langtímaminninu. Ávinningur þess að lesa orð sjónrænt er að það gerist algjörlega ósjálfrátt án þess að lesarinn beini athygli sinni að lestrinum. Að vera fær um að lesa orð fyrirhafnarlaust (sjónrænt) er skilvirkasta og árangursríkasta leiðin til að lesa texta með viðunandi lesskilningi. Þegar einstaklingur þekkir orð sjálfvirkt getur hann lesið orðið án þess að eyða neinni orku í umskráningu eða athygli (Ehri, 2002).

Ehri telur að börn fari í gegnum fjögur stig eða þrep við að byggja upp sjónminni á ritháttarmyndir orða og ná tökum á sjónrænum orðalestri:

### **1. Undanfari bókstafsstigs (e. *Pre Alphabetic Phase*):**

Þetta stig er oft kallað myndastigið því börn tengja orð við algenga hluti í umhverfinu og læra að bera kennsl á útlit eða mynd orðanna. Á þessu stigi eru börn ekki farin að nýta sér bókstafi til að ráða í orð né tengja hljóð talmálsins við bókstafina. Ung börn langar til að lesa en vegna þess að þau geta ekki nýtt sér hvernig á að lesa með tengslum stafs og hljóða þá nýta þau sér sjónræn merki í umhverfinu, t.d. þekkja nafnið sitt í leikskólanum án þess að kunna bókstafina. Börnin hafa litla þekkingu á bókstöfum og lestur þeirra er ónákvæmur þar sem þau skilja ekki að bókstafir í skrifuðum orðum skiptast í hljóð í talmáli. Talið er að á þessu stigi takist börnunum ekki að nota stafina til að festa orð í minninu þannig að þau geta ekki endurþekkt orðin út frá bókstöfunum heldur aðeins út frá vísbendingum í umhverfinu.

## 2. Ófullkomið bókstafsstig (e. *Partial Alphabetic Phase*):

Á þessu stigi eru börnin farin að þekkja stafi í stafrófinu að hluta til og hafa lagt þá á minnið til að lesa orð út frá sjónrænum einkennum þeirra. Börnin þekkja því orð sjónrænt með því að mynda tengsl milli sumra stafa í orðinu og hljóðs eftir framburði. Vegna þess að fyrsti og síðasti stafurinn í orðum eru venjulega mest áberandi þá eru það þau merki sem best er að muna. Þetta hefur verið kallað hljóðmerkjalestur. Á þessu stigi hafa börn ekki náð nægilegri færni í að umskrá bókstafi í máhljóð. Það er mikilvægt að hafa í huga að á þessu stigi eru börnin ekki búin að öðlast fulla þekkingu á stafrófinu og að sjónrænn lestur er enn í mótun því hér eru börnin einungis byrjendur í lestrarferlinu. Hér vantar börnin þekkingu á stafsetningarferlinu og geta ruglast á orðum sem hafa svipaða stafi.

## 3. Fullkomið bókstafstig (e. *Full Alphabetic Phase*):

Á þessu stigi hefur barnið ná fullkomnum tókum á tengslum bókstafa og hljóða. Það er nú fært um að sundurgreina orð í einstök máhljóð af fullkominni nákvæmni en það er forsenda þess að festa orð í sjónrænu langtímaminni og komast á síðasta og efsta stig sjónrænu lestrarþróunarinnar. Eitt mikilvægasta grundvallaratriði lestrarnámsins birtist á þessu stigi, því nú hafa börn öðlast þekkingu og færni á tengslum stafs og hljóðs til að lesa ný orð sem þau hafa ekki séð áður af fullkominni nákvæmni. Á þessu stigi er barnið farið að muna orð sjónrænt. Forsenda fyrir skilvirkum orðalestri, að muna orðin sjónrænt, byggir á hæfni í að sundurgreina orð í stök hljóð. Börnin geta umskráð orð og eru einnig fær um að lesa orð með því að líkja þeim saman við orð sem þau þekkja fyrir. Á þessu stigi eru börnin örugg við að beita hljóðaaðferðinni.

## 4. Samtengt/heildrænt bókstafsstig (e. *Consolidated Alphabetic Phase*):

Þetta stig er grunnurinn að sjálfvirkum, fyrirhafnarlausum og sjónrænum lestri. Hér lesa nemendur hratt og í einni heild. Þegar þessu stigi er náð þekkir lesandi orð eða orðhluta sem heildir og getur munað orð sjónrænt í minni. Hér er ekki lesið staf fyrir staf heldur í stærri einingum. Barnið fer að bæta hratt við hinn sjónræna orðaforða hjá sér og orð sem koma oft fyrir í texta verða barninu

kunnugleg og festast í minninu. Barnið fær tilfinningu fyrir því hvernig orð eru stafsett og hvernig bókstafir raðast upp og hvernig þau tengjast í hljóðamynstur eins og morfem, stuðla og rím. Barnið getur nú þekkt orðin aftur og aftur og þarf ekki að umskrá þau (Ehri, 2005).

Það er afar mikilvægt fyrir kennara að gera sér grein fyrir því hvar nemandi er staddur í lestrarþróuninni og skipuleggja kennsluna út frá því til að stuðla að farsælu lestrarnámi. Kennari sem skilur þessa þróun og kennir í samræmi við hana nær að öllum líkindum góðum árangri í lestrarkennslu. Þá getur hann gert sér enn frekar grein fyrir því hvort farið sé of hratt yfir eða textinn sé of erfiður (Ehri, 2005).

### 3.2 Hljóðkerfisvitund

Hljóðkerfisvitund vísar til næmi og tilfinningu einstaklings fyrir hljóðkerfislegri uppbyggingu tungumálsins eða með öðrum orðum næmi fyrir hljóðum í orði. Hljóðkerfisvitund felur í sér kunnáttu í að greina talmál niður í hljóðeiningar. Góð hljóðkerfisvitund felst því í góðri tilfinningu fyrir öllum hljóðeiningum málsins og að geta sleppt úr hljóðum, bætt við og/eða skipt um hljóð eða atkvæði í orði (Gillon, 2007). Í hljóðkerfisvitund felst næmi til að skilja að hljóð raðast saman í orð, að hægt er að sundurgreina hljóð orðanna og búa til ný orð og leika sér með hljóð (rím, klappa atkvæði o.fl.) (Whitehurst og Lonigan, 2002). Hljóðkerfisvitund samanstendur af atkvæðavitund, stuðla og rímvitund og hljóðavitund. Atkvæðavitund er næmi fyrir því að orðum er skipt í atkvæði. Hvert atkvæði í orði hefur sérhljóða. Skipting atkvæða fylgir áherslumynstri orðsins. Skipting atkvæða tryggir að samhljóðar byrji ekki eða endi á atkvæði (Gillon, 2007). Börn ná fyrst tókum á því að sundurgreina orð í hljóðeiningar eins og atkvæði og smátt og smátt verða þau fær um að sundurgreina atkvæði í fónem. Það er kunnáttan í að geta greint orð niður í einingar sem eru minni en atkvæði en stærri en stök fónem. Þessar einingar eru kallaðar stuðull og rím. Stuðull einsatkvæða orða samanstendur af þeim samhljóðum sem koma á undan sérhljóðanum t.d. sk í orðinu skál og rím af sérhljóðanum og þeim samhljóðum sem eftir koma t.d. á í orðunum kál og bál (Freyja Birgisdóttir, 2008). Hljóðavitund (*e. phonemic awareness*) er meðvitundin um að hvert einstakt talað orð er samsett úr röð hljóða sem táknuð er með bókstöfum. Hljóðavitundin er því lykill að stafrófskerfi tungumálsins og því að verða fær um að lesa og stafsetja (Snow, Burns og Griffin, 1998). Fónem er skilgreint sem minnsta eining hljóðs sem hefur áhrif á merkingu orðsins. Dæmi um hljóðavitund er þegar barnið áttar sig að orðið b/ó/k/ er samsett úr

premur hljóðum. Ef /b/ er skipt út fyrir /t/ þá heyrir t/ó/k/ og þá breytist merking orðsins (Gillon, 2007). Hljóðavitund er mikilvægur þáttur fyrir lestrarnám en hún hjálpar börnum að skynja og skilja tengsl stafs og hljóðs. Hún hjálpar börnum að greina á eðlislægan hátt að stafir tákna hljóð orðanna. Hljóðavitund gerir okkur mögulegt að álykta um orðin út frá samhenginu með því að hljóða aðeins byrjun orðsins (Torgesen, Otaiba og Grek, 2005).

Öflugt samband er á milli hljóðkerfisvitundar og þróun lesturs og hefur hljóðkerfisvitundin mikið forspárgildi í lestrarfærni. Einn af aðalþáttum hennar birtist í færni barna til að umskrá orð í texta. Hljóðkerfisúrvinnsla er starfsemi sem á sér stað þegar einstaklingur notar hljóðkerfi talmálsins til að umskrá ritmál við lestrarnám. Einstaklingur með hljóðkerfisveikleika og þar með veikleika í umskráningu á í erfiðleikum með lestur (Torgesen, 1996, 1999; Torgesen, Otaiba og Grek, 2005). Rannsóknir hafa sýnt að umskráningarfærni spilar stórt hlutverk í þróun lesturs, sérstaklega þegar kemur að aukningu orðaforða og sjónrænum lestri. Rannsóknir hafa einnig sýnt fram á að hljóðkerfisvitundin er mikilvæg forsenda þess að læra að lesa. Ehri og samstarfsfólk hennar hafa gert mikilvægar rannsóknir sem sýna fram á að þjálfun í hljóðkerfisvitund hefur áhrif á þróun lesturs. Þessar rannsóknir sýna að áhrif þjálfunar hljóðkerfisvitundar er áhrifaríkust á umskráningarfærni í lestri (Torgesen, Otaiba og Grek, 2005). Rannsóknir á eðlilegri lestrarþróun sýna að færni í hljóðkerfisvitund er sterkur forspárþáttur um lestrarárangur (Muter, 2006). Hljóðkerfisvitund þróast einnig áfram samhliða lestrarþjálfun. Goswami og Bryant (1990) telja að sumir þættir hljóðkerfisvitundarinnar séu forsenda lesturs og styðji við lestur en aðrir (þeir flóknari) séu tilkomnir vegna áhrifa frá lestrarþjálfun (Muter, 2003). Veikleikar í hljóðkerfisvitund koma oft glögg fram í lestri og stafsetningu nemenda og lýsa sér einkum í erfiðleikum við að umskrá stafi í hljóð við lestur og hljóð í stafi við stafsetningu. Lesturinn getur þá orðið sundurslitinn og hikandi og oft ber mikið á endurtekningu orða, orðhluta og setninga. Leshraði verður hægari en hjá þeim sem lesa á samfelldan hátt (Höien og Lundberg, 2000). Allt bendir til þess að orsakasamband sé á milli slakrar hljóðkerfisvitundar og lestrarerfiðleika. Hefur þetta komið ítrekað fram í rannsóknum hjá enskumælandi börnum. Íslenskar rannsóknir á hljóðkerfisvitund og lestri virðast staðfesta að það sama eigi við um börn sem tala íslensku (Jóhanna Einarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ingibjörg Símonardóttir, 2004; Freyja Birgisdóttir, 2012).

### 3.2.1 Þróun hljóðkerfisvitundar

Talið er að hljóðkerfisfærni þróist með stigbundnum hætti frá stærri hljóðeiningum til hinna smærri (Ziegler og Goswami, 2005). Fjöldi rannsókna sýna að börn ná fyrst tókum á því að sundurgreina orð í þær hljóðeiningar sem eru greinilegastar í tali, eins og atkvæði. Með aukinni þekkingu á bókstöfum og beinni lestrarkennslu verða þau smátt og smátt fær um að sundurgreina atkvæði í smærri einingar sem erfiðara er að greina á milli, eins og einstök fónem. Margar rannsóknir hafa þó bent til þess að börn gangi í gegnum einskona millistig þar sem þau geta greint orð niður í einingar sem eru minni en atkvæði en stærri en stök fónem. Þessar einingar kallast stuðull og rím. Stuðull einkvæðra orða samanstendur af samhljóðum sem koma á undan sérhljóðanum og þeim samhljóðum sem á eftir koma (Freyja Birgisdóttir, 2008). Að lokum geta þau greint stök hljóð orða (hljóðavitund) sem er undirstaða lestrarnámsins (Gillon, 2007).

Færni í hljóðkerfisvitund þróast eftir aldri, auðveldustu þættirnir þróast fyrst og erfiðari síðar. Það er erfitt að tilgreina af fullkominni nákvæmni á hvaða aldri börn öðlast tiltekna færni. Hins vegar er afar mikilvægt að styðjast við einhver viðmið þannig að ekki séu gerðar of miklar né heldur of litlar kröfur til getu barnsins. Á mynd nr. 1 má sjá viðmið um hvernig talið er að hljóðkerfisfærni barna þróist með stigbundnum hætti miðað við aldur. (Muter, 2006; Helga Sigurmundsdóttir, 2011a).

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

Mynd 1. Yfirlit yfir hljóðkerfisfærni í samræmi við þróun hennar (Muter, 2006:56)

### 3.3 Þekking á bókstöfum

Undirstaða þess að vinna með hljóð og bókstafi tungumálsins er að skilja lögmál bókstafanna; að bókstafirnir tákna hljóð orðanna í tungumálinu (Snowling, 2006). Börn virðast ekki læra sjálfkrafa tengsl stafa og hljóða með því að sjá ritmál og þekkja orðmyndir. Það þarf að vekja athygli þeirra á þessum tengslum og kenna þeim stafina, hljóð þeirra og hvernig hægt er að tengja þá saman (Muter, 2006). Talið er að samspil hljóðkerfisvitundar og þekkingar á tengslum stafa og hljóða geri börnunum kleift að læra að lesa. Því auðveldara sem barn á með að læra stafina, því betur er það í stakk búið að læra að lesa fyrstu árin. Það er tenging á milli þróunar á hljóðkerfisvitund og þess sem barnið sér á prenti. Það er því nauðsynlegt að báðir þessir þættir, það er hljóð og stafir, séu til staðar og unnið sé með þá til jafns. Til þess að barn skilji stafrófið og allt sem því fylgir, þarf það að hafa lært stafrófið, hafa öðlast hæfni í undirstöðuatriðum á hljóðkerfishlutanum og geta tengt mál við það sem það sér á prenti (Muter, 2006). Í rannsóknum Byrne og fleiri (1997) og Muter, Snowling og Taylor (1998) höfðu hljóðkerfisvitund og stafþekking hvor um sig mikla fylgni við lestrargetu á fyrsta skólaári. Báðir þessir þættir eru mikilvægir til að geta lært að lesa, það er að segja hljóðkerfisfærni ásamt stafþekkingu gerir börnum kleift að ná og skilja stafrófskerfi tungumálsins sem felur í sér skilning á því að sérhver hljóðaruna á sér kerfisbundna samsvörun í ritmálinu (Muter, 2006). Nemendur þurfa að þekkja alla bókstafi stafrófsins og vita fyrir hvaða hljóð þeir standa í tungumálinu. Sýnt hefur verið fram á að nemendur sem fá kennslu í tengslum stafa og hljóða í gegnum hljóðaaðferð auka árangur sinn í lestri og stafsetningu (Ehri o.fl., 2001; National Reading Panel, 2000). Kenning Ehri sýnir fram á að hljóðaaðferð sé grunntækni lesturs þar sem aðferðin á að auðvelda nemendum að lesa úr bókstafstáknunum og sem varðar leiðina að orðalestri. Til þess að verða góður lesari þá þurfa nemendur að öðlast góða þekkingu á stafrófinu og vita hvernig það nýtist okkur til að lesa og stafsetja orð (Ehri, 2005).

Börn sem alast upp á heimilum þar sem bókalestur er algengur byrja fljótt að sýna stafrófinu áhuga, jafnvel strax á fyrstu þremur árum ævinnar. Sum börn kunna einn til tvo stafi fyrir tveggja ára afmælið sitt. Á leikskólaaldri sýna börnin stöfunum mikinn áhuga og fara oft og tíðum að þekkja suma stafina í nafninu sínu og byrja jafnvel að skrifa þá. Börn sem eru vön að umgangast prentaðan texta eru kunnug bókstöfum og hljóðum löngu áður en formleg lestrarkennsla hefst (Pence og Justice, 2008).



### 3.4 Lesfimi

Fimi er hugtak sem oftast merkir að gera eitthvað fyrirhafnarlaust og vel. Rasinski skilgreinir lesfimi sem hæfileika til að lesa samfelldan texta á skilvirkan hátt, hratt og án áreynslu og með réttum áherslum (Vacca o.fl., 2006). Nýrri skilgreiningar á lesfimi eru á þá leið að lesfimi sé færni sem byggir á nákvæmni, sjálfvirkni og hrynrænum þáttum tungumálsins, en allir þessir þættir stuðla að auknum lesskilningi. Hún birtist í sjálfvirkum fyrirhafnarlausum lestri sem lesinn er í viðeigandi hendingum og með réttu hljómfalli (Kuhn, Schwanenflugel og Meisinger, 2010; Helga Sigurmundsdóttir, 2011b). Í lesfimi felst nákvæm umskráning, góð sjálfvirkni sem felur í sér fyrirhafnarlausu umskráningu þannig að athyglin getur beinst að mestu leyti að lesskilningi og réttu hljómfalli. Rétt hljómfall er hljóðfræðilegt hugtak sem felur í sér þætti úr talmáli eins og áherslur, tónhæð, hnig og ris raddarinnar. Það er ekki hægt að lesa með réttu hljómfalli öðruvísi en að skilja og túlka lesefnið jafnharðan og lesið er (Vacca o.fl. 2006). Sjálfvirkni er færni eða úrvinnsluferli sem framkvæmd eru hratt og án áreynslu, ósjálfrátt og ómeðvitað (Logan, 1997). Sjálfvirkni lestrar er náð þegar lestrarfærnin er orðin það hröð og fyrirhafnarlaus að hún krefst ekki meðvitaðar athygli (Walpole og McKenna, 2007). Góðir lesarar lesa um 99% lesefnis með sjálfvirkum hætti og geta því einbeitt sér svo til eingöngu að lesskilningnum. Þeir búa jafnframt yfir sjálfsöryggi og þekkingu á því hvernig á að bregðast við þegar eitthvað fer úrskeiðis við lesturinn þannig að truflunin verði í lágmarki (Vacca o.fl., 2006). Lestrarnákvæmni er hlutfall rétt lesinna orða miðað við heildarfjölda lesinna orða. Hún er því góður mælikvarði í umskráningarfærni nemenda. Margar villur og endurtekningar á orðum eða orðhlutum gefa til kynna að umskráningarferlið sé ekki nægilega öruggt og að lestextinn sé of erfiður (McKenna og Stahl, 2009).

Með lestrarþjálfun er markmiðið að læra að þekkja orð með sjálfvirkum lestri líkt og Linnea C. Ehri sýnir fram á með kenningu sinni um þróun lesturs. Þegar barnið hefur náð því markmiði getur það farið að einbeita sér svo til eingöngu að lesskilningi sem er svo megin tilgangurinn með lestrinum. Því fyrr sem barn nær góðu valdi á lestri því fyrr getur það byrjað að nýta sér hann til frekara náms sem aftur er svo forsenda þess að því gangi vel í skóla. Þetta er flókið ferli og byggist skilvirkni þess á því að lesandi hafi náð að þróa með sér ákveðin skemu eða kvóta fyrir orðin sem hann les. Skemun geymast svo í langtímaminninu á þann hátt að fljótlegt er að endurheimta þau úr minninu. Orð sem lesandi hefur skema fyrir þekkir hann um leið og hann sér það og getur því lesið hratt. Merking, einstaka stafur eða stafaklasar eru talin geta vakið upp eða virkjað skema orða í

langtímaminninu. Góður lesari giskar ekki á orð heldur er meðvitaður um alla stafi orðanna sem hann les og eins og áður segir les hann um 99% orða með sjálfvirkum hætti. Þegar lesandi getur ekki lesið orð um leið og hann sér það þarf hann að nota aðrar aðferðir eins og t.d. hljóðaaðferð, ágiskun, orðbútaaðferð eða samanburð á þekktum orðhlutum til að lesa. Þessar seinlegu aðferðir eru oft kallaðar óbeinar og þarf lesandinn meiri tíma og einbeitingu til að komast í gegnum texta. Lestur þarf að vera nákvæmur og sjálfvirkur, sem felur í sér að lesa án meðvitaðrar fyrirhafnar. Eitt af markmiðum lestrarnámsins er að losa börn við hik og stopp í lestri sem verða óhjákvæmilega meðan á þjálfun stendur. Þannig verða þau að sjálfvirkum lesurum sem gefur þeim frelsi til að njóta lestursins og losar þau einnig undan kvíða og óöryggi sem oft tengist lestrarnáminu. Þjálfun í lesfimi fer oftast þannig fram að í byrjun eru börnin látin lesa upphátt. Einnig er mikilvægt að leggja áherslu á samtöl og lesskilning en ekki einungis leiðréttu rangt lesið orð. Það getur einnig verið gott að leyfa barninu að æfa sig að lesa í hljóði áður en það les upphátt. Til að barn nái að byggja upp sjálfvirkni og öryggi þarf það að lesa mikið af auðveldu lesefni. Lesefni sem er fyrirsjáanlegt reynist ungum börnum yfirleitt auðvelt. Í slíku lesefni eru aðstæður kunnuglegar og því auðvelt að sjá þær fyrir sér, skýrar myndir sem eru lýsandi fyrir söguefnið, algenga málnotkun, fyrirsjáanlegur sögupráður, gott textaflæði, áhugavert söguefni, endurtekning á sérhæfðu máli og rím svo dæmi séu tekin (Vacca o.fl., 2006).

### 3.5 Lesskilningur

Nemandi þarf að ráða yfir tvenns konar færni til að teljast góður lesari. Hann þarf að geta tengt hljóð bókstafanna saman í orð (umskráning) og hann þarf að skilja þann texta sem hann les. Umskráningarfærnin þarf að vera sveigjanleg, hröð og sjálfvirk þannig að lesandinn geti einbeitt sér að innihaldi textans í stað þess að beina athyglinni að sjálfu umskráningarferlinu (Nation, 2006). Í upphafi lestrarnáms þegar nemendur eru að byggja upp færni í umskráningu hafa þeir minni möguleika til að lesa innihaldsríka texta. Það takmarkar tækifæri þeirra til að efla lesskilning en með auknum aldri og framförum í lestri breytist það (Cain og Oakhill, 2007). Auðvelt er að brúa þetta bil með því að lesa fyrir börnin og kenna þeim lesskilning gegnum hlustunarskilning. Lesskilningur er flókið ferli sem á sér stað gegnum mörg lagskipt stig í tungumálafærni einstaklingsins. Þessi lagskiptu stig eru þrjú; orðastig (út frá orðasafni/orðaforða), setningastig (út frá setningafræði) og textastig. Þessar lagskiptu einingar vísa til hæfni einstaklingsins til að byggja upp huglægar myndir af innihaldi textans með því að vera fær um að umskrá orð, greina og flokka þau, kortleggja

merkingu þeirra og beita ályktunarhæfni (Perfetti, Landi og Oakhill, 2005). Samkvæmt kenningunni „The Simple View of Reading“ (Hoover og Gough, 1990) byggist lestur á tveimur aðgerðum, umskráningu og skilningi. Það er því ekki hægt að tala um virkan lestur nema að þessi tvö ferli vinni saman. Einstaklingur sem ekki hefur vald á umskráningu getur ekki lesið. Einstaklingur sem ekki skilur texta er ekki læs. Markmið lesturs er ekki einungis það að lesa orð heldur einnig að skilja það sem lesið er (Perfetti o.fl., 2005). Kenningin leggur áherslu á að lesskilningur og hlustunarskilningur, það að hlusta á lesinn texta, byggist á sömu undirstöðufærninni, það er á málskilningi lesandans. Með því að kanna hlustunarskilning nemandans er hægt að einangra skilningsþáttinn frá umskráningunni og kanna undirliggjandi styrkleika og veikleika í hvorum þætti fyrir sig. Markmiðið með lestrarnáminu er því tvíþætt, annars vegar að öðlast færni við að lesa úr bókstafstáknunum og hins vegar að skilja þann texta sem bókstafir, orð, setningar og málsgreinar miðla lesandanum (Hoover og Gough, 1990).

Undirstaða fyrir góðan lesskilning er málþroski sem er tengdur málmeðvitund. Málmeðvitund felur í sér að geta hugsað og talað um hljóð málsins, reglur og formgerð þess, reglur og notkun á málskilningi og viðeigandi notkun málsins (Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2011). Áhrifaþættir í þróun lesskilnings skiptast eftir innri og ytri þáttum. Innri þættir eru orðaforði, færni í setningafræði, þekking á uppbyggingu texta, hæfni til að draga ályktanir og hæfni til að fylgjast með eigin skilningi. Ytri þættir eru lestrarreynsla ásamt áhuga og reynsla af prentmáli. Með tímanum verður lesandinn smám saman fær um að draga ályktanir, tengja við fyrri reynslu, tengja við fyrri þekkingu, átta sig á vísbindingum í textanum og ná heildarskilningi á efni textans. Þrír meginþættir eru taldir mikilvægastir við myndun æðri skilnings og til að lesandinn öðlist heildarskilning á texta. Þessir þættir eru næmi fyrir uppbyggingu texta, færni við að draga ályktanir og hæfni til að fylgjast með eigin skilningi (Perfetti o.fl., 2005).

Almenn færni í lesskilningi og tengdum þáttum eykst við aukna reynslu af lestri. Þekking á merkingu orða er lykilatriði til að ná góðum tókum á lesskilningi. Þessi þekking þróast út frá mörgum ólíkum uppsprettum bæði í tengslum við skilning á töluðu máli og skilningi á texta og vex ótakmarkað (Perfetti o.fl., 2005). Góður orðaforði og málskilningur eru forsendur lesskilnings sem aftur vísar til skilnings og þekkingar á mæltu máli og uppbyggingu þess (Torgesen ofl., 2005). Gott vinnsluminni er einnig mikilvægur þáttur í lesskilningsferlinu og hafa vinnsluminni og endurheimt

úr langtímaminni meðal annars sýnt sig að vera mikilvægir forspárþættir hvað varðar lesskilning (Swanson, Howard og Sáez, 2007).

Rannsóknir sýna að börn með slakan lesskilning hafa minni reynslu af lestri en viðmiðunarhópar sem hafa mun meiri lestrarreynslu (Nation, Clarke, Marshall og Durand, 2004). Í grófum dráttum má skipta lestrarerfiðleikum í tvo flokka; erfiðleika tengda umskráningu og erfiðleika tengda lesskilningi. Ef nemandi getur ekki lesið einstök orð af nákvæmni er ólíklegt að hann geti náð góðum lesskilningi (Nation, 2006). Lesskilningserfiðleikar eru ekki tímabundið vandamál sem nemendur vaxa upp úr. Ef ekkert er gert er um viðvarandi vandamál að ræða sem getur haft mikil áhrif á námsmöguleika og lífsgæði barna (Nation, 2006).

### 3.6 Orðhlutavitund

Hljóðkerfisvitund og orðhlutavitund eru tveir af nokkrum undirþáttum málvitundar. Orðhlutavitund vísar til næmi barna fyrir orðhlutum, það er að þau geri sér fyrir að orð eru samansett úr fleiri en einum orðhluta sem vísar til merkingar orðsins, að hægt sé að brjóta orð niður í einstaka orðhluta og loks að þau geri sér grein fyrir skyldleika orða. Orðhlutavitund gegnir mjög mikilvægu hlutverki í þróun orðaforðans og stafsetningarnámi (Freyja Birgisdóttir, 2008).

Orð eru byggð upp af orðhlutum (*e. morpheme*) en það eru minnstu merkingarbæru einingar tungumálsins en þegar börn læra orð eru þau einnig að læra að tengja saman orðhluta og sjá að þeir tengjast og eru skyld öðrum orðum. Þannig yfirfæra þau merkingu af einum hlut yfir á annan en þau búa til orð og merkingu vegna fyrri kunnáttu á svipuðu orði. Að geta greint orðhluta í sundur auðveldar börnum að læra ný orð s.s. afleidd orð, beygingar og samsett orð (Carlisle, 2007). Að brjóta orð í orðhluta er tækni sem við notum til að búa til orð og til að greina ný orð ómeðvitað. Auðvelt getur verið að læra ný orð og merkingu þeirra ef við getum borið þau saman við þá orðhluta sem við þekkjum og skiljum nú þegar. Til eru ólíkar gerðir af orðhlutum (*e. morpheme*) en öll orð sem innihalda fleiri en einn orðhluta hafa rót. Rót er minnsti orðhluti sem ber orðasafnsmerkingu, þ.e. merkingu sem geymd er í minninu í eins konar orðasafni. Rót er grunnþáttur orðsins sem stendur eftir þegar búið er að taka af orðinu viðskeyti og beygingarendingu. Mikilvægt er að geta greint á milli rótar, stofns og viðskeyta en með því er hægt að ráða í merkingu orða. Orðhlutabygging er mikilvæg fyrir lestur og stafsetningu því það nýtist í umskráningu orða og skilning á ókunnugum orðum. Til þess að geta stafsett orð rétt og þá sérstaklega ný orð þarf að geta fundið út orðhluta orðanna og byggingu

þeirra (Bryant og Nunes, 2006). Þekking á orðum er undirstaða lesskilnings. Orðhlutavitund hefur áhrif á þróun orðaforða sem er forsenda lesskilnings. Börn ráða í merkingu orða út frá rót, endingum og viðskeytum. Vitrænn þroski og málþroski hefur áhrif á orðhlutavitundarþekkinguna og færni þeirra til að geta nýtt sér og lært einföld og flókin orð út frá samhengi í tal og ritmáli. Rannsókn Anglin (1993) sýndi fram á að í 1.-5. bekk læra börn um 4000 grunnorð og 14000 afleidd orð en fjöldi þessara afleiddu orða gefa til kynna hversu mikilvæg orðhlutavitundin er. Þessi rannsókn Anglin og fleiri sýndi fram á áhrif orðhlutavitundar á vöxt orðaforða. Börn hafa mismikla hæfileika til að læra orð, sum geta til dæmis lært sjö orð á dag en önnur einungis eitt til tvö orð. Færir lesarar geyma fleiri orð í minni sínu og eiga auðveldara með að draga fram merkingu orða og orðhluta sem nauðsynlegt er að hafa til að geta lesið reiprennandi og skilið texta. Einnig geta þeir betur notað vísbendingar og samhengi í textanum sem hjálpar þeim þegar þeir lesa óþekkt/ókunn orð. Rannsóknir hafa sýnt fram á að mikill einstaklingsmunur í lestrarfærni stafar meðal annars af mismunandi orðþekkingu en þar skiptir málumhverfi barnsins miklu máli (Carlisle, 2007).

### 3.7 Orðaforði

Góður orðskilningur og hæfni til þess að nota orð á viðeigandi hátt í ólíkum aðstæðum er ekki aðeins grundvöllur daglegra samskipta, heldur er það einnig lykill að skilningi barna á rituðu máli og þar með gengi þeirra í námi (Nagy, Berninger, Abbott, Vaughan og Vermeulen, 2003). Það er því brýnt að öðlast skilning á þróun orðaforða og skapa aðstæður sem efla getu barna til þess að tileinka sér ný orð (Freyja Birgisdóttir, 2010). Orðaforði er lykill að menntun og er nátengdur lestri og lesskilningi. Ríkur orðaforði er merki um vel menntaðan einstakling en takmarkaður orðaforði og slakur málskilningur geta leitt til námserfiðleika og hættu á uppgjöf í námi (Beck, McKeown og Kucan, 2002). Orðaforði er helsta verkfæri hugsunar og er samofin allri þekkingu og nátengdur vitsmunaproska og fleiri þroskaþáttum (Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001). Hann tengist öllu lestrarnámi og læsi en til að geta lesið og náð grunntæki lesturs verða börn að geta þekkt orðin, lesið þau og skilið um hvað textinn fjallar. Án ríkulegs orðaforða getur aldrei orðið um góðan lesskilning að ræða (Biemiller, 1999). Orðaforði er það safn orða sem einstaklingur hefur á valdi sínu. Honum má skipta í virkan orðaforða og óvirkan. Virkur orðaforði er sá orðaforði sem nemandi notar við munnlega tjáningu og ritun, þau orð sem notuð eru að jafnaði í daglegu máli. Óvirkur orðaforði eru þau orð sem sjaldnar eru notuð en sem viðkomandi skilur þegar hann heyrir þau eða les (Kamil og Hiebert, 2005).

Til þess að geta byggt upp orðaforða þá treystir barnið nánast einungis á málið sem það heyrir. Hér er inntakið (*e. input*) mjög mikilvægt og er þáttur foreldra og annarra uppalenda langstærsti áhrifavaldurinn í orðaforða barna. Rannsóknir sýna meðal annars að það hefur mest áhrif á börnin að heyra sama orðið notað í margs konar setningum, í spurningum, í útskýringum/fyrirmælum, upphrópunum, yfirlýsingum o.fl. Hvernig orð eru notuð, hvernig þau eru borin fram og hversu oft barnið heyrir orðið og hversu oft barnið ræðir um orðið hefur áhrif á orðaforðakunnáttu þess. Það skiptir því máli hvernig orðin eru sögð og hvert innihald þeirra er. Með því að aðlaga málið að barninu og endurtaka orðin eiga börnin auðveldara með að greina þau og muna (Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001). Einstaklingsmunur á orðaforða barna getur verið mjög mikill. Hann er viðkvæmur fyrir umhverfisáhrifum eins og uppeldis- og kennsluaðferðum, lestri og reynslu hvers og eins. Eins og gefur að skilja er því mikill einstaklingsmunur sem byrjar snemma og eykst með aldrinum. Aðgangur barna að texta og tali með nýjum og óþekktum orðum er misgóður. Ef lítið er lesið fyrir barn hefur það ekki aðgang að nauðsynlegri næringu fyrir vöxt orðaforðans, því orðaforði talmálsins er oft tiltölulega afmarkaður. Þau börn sem standa höllum fæti í orðaforða geta því átt í hættu að dragast meira aftur úr í námi sé ekki gripið til aðgerða. Orðaforði barna sem hljóta mikla málörvun heima til dæmis með samtölum við fullorðna þróast mun fyrr en þeirra sem ekki njóta slíkrar hvatningar (Dickinson og Smith, 1994; Robbins og Ehri, 1994; Sénéchal, 1997). Orðaforði barna er meðal annars kominn undir því hversu mikinn orðaforða þau komast í tæri við í sínu málumhverfi sem og þeim móttækileika sem hvert og eitt barn hefur (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004; Þóra Sæunn Úlfisdóttir, 2010).

Eitt gróskumesta tímabil í þróun orðaforðans eru grunnskólaárin. Algengt er að miða við að 8-15 ára börn læri að jafnaði átta til níu orð á dag sem jafngildir því að um það bil þrjú þúsund orð bætist að meðaltali við orðaforða þeirra á hverju ári (Andersen og Nagy, 1992; Anglin, 1993). Börn sem hefja skólagöngu með góðan orðaforða hafa forskot sem öðrum börnum með veikari málrænan grunn reynist erfitt að ná upp (Freyja Birgisdóttir, 2010). Margar rannsóknir á lestri barna hafa sýnt að orðaforði tengist hæfni þeirra í að skilja það sem lesið er og þar gegnir orðaforði ritmálsins lykilhlutverki. Með því að hjálpa börnum að byggja upp ríkan og mikinn orðaforða strax í leikskóla mun það hjálpa þeim með lesskilning seinna meir. Jafnt og þétt þyngist nám barna þegar þau eru komin upp í grunnskóla og þar skiptir lesskilningur mjög miklu máli. Hlutverk skólanna og kennaranna er því gríðarlega mikilvægt en rannsóknir hafa þó sýnt að bein orðaforðakennsla í skólum er lítil sem engin. Hafa ber í huga að

kennsla í orðaforða hefur áhrif en þær aðferðir sem eru notaðar eru oft ekki nógu áhrifaríkar (Beck, McKeown og Kucan, 2002). Það að börn lesi alls kyns texta hefur ekki mikil áhrif á orðaforðann fyrst um sinn því þau lesa bækur sem eru hugsaðar sem byrjendabækur í lestri og því lítið um ný og fjölbreytt orð. Auk þess er erfitt fyrir nemendur sem eiga í vandræðum með umskráningu og lestur að tileinka sér ný orð við lestur. Því er ekki hægt að stóla einungis á þá aðferð að börn læri orð í gegnum lestur bóka. Búa þarf til áhuga og forvitni hjá börnunum til að læra ný orð til að byggja upp orðaforða og hefur það sýnt sig að kennsla sem er hvetjandi og lífleg hefur áhrif (Beck, McKeown og Kucan, 2002).

### 3.8 Stafsetning

Fræðimenn hafa reynt að gera sér grein fyrir hvaða þættir í starfsemi hugans búa að baki námi í stafsetningu og eru ýmsar kenningar uppi um það. Það virðist ljóst að nám í stafsetningu er nátengt umskráningarþætti lestrarnámsins þótt ekki sé um nákvæmlega sama ferli að ræða (Baldur og Steingrímur, 1987; Elbro, 1987; Marsh, Morton, Veronica og Desberg, 1980). Stafsetning tengist ekki einungis því að skrifa orð heldur einnig því sem skrifað er. Við stafsetjum ekki einungis orð heldur lesum þau líka og því er ekki undarlegt að lestur orða og stafsetning orða séu mjög tengd. Lestur og stafsetning tengjast tvenns konar kunnáttu. Önnur er stafsetning (ritun) stakra orða sem eru varðveitt í minni sem ritháttarmyndir. Hin tengist kunnáttunni á bókstöfum og sundurgreiningu á hljóðum, tengslum stafa, hljóða og atkvæðahluta (Ehri, 2002). Fræðimenn eru sammála um að góður stafsetjari nýti sér margar leiðir til að setja stafina rétt s.s. sjónminni, heyrn, merkingu orðanna, margbrotin tengsl við önnur orð, bæði í merkingu, útliti og hljómi (Baldur Sigurðsson, 1998). Stafsetning felur í sér hljóðfræðilega færni við að sundurgreina orð í hljóð og umrita tákn hvert á eftir öðru. Þessi sundurgreining er erfið og krefjandi en fleiri þættir koma til. Rétt stafsett orð getur endurspeglað framburð en einnig endurspeglað málfræði og tungumál þaðan sem orðið er upprunnið (Cassar og Treiman, 2004).

Börn byggja upp sjónrænan orðaforða bæði til að lesa hann og skrifa (Ehri, 2002). Í upphafi skólagöngu virðist sem nemendur styðjist við sjónminni á einstök orð þegar þeir rita. Brátt gera þeir sér grein fyrir kerfisbundnu sambandi hljóða og tákna og í 2.-4. bekk fara nemendur aðallega að beita hljóðgreiningu, það er að rita eftir framburði (Marsh o.fl., 1980). Forsenda þess að þeir tengi rétt hljóð við rétt tákn er að þeir greini máhljóðin eðlilega og hafi sjálfir náð nokkuð góðum tókum á framburði. Smám saman gera þeir sér grein fyrir því að fleira ræður rithætti en

framburður, svo sem skyldleiki orða og uppruni. Frá upphafi lestrarnáms beita börn hljóðkerfisreglum til að lesa úr orðum sem þau hafa ekki séð. Þessar reglur mótast fyrst og fremst af þeirri hljóðkerfisgreiningu sem felst í stafsetningunni sjálfri. Eftir því sem líður á skriftarnámið festast algeng orð og orðmyndir í minni án tengsla við framburð en svo virðist sem börnin beiti hljóðkerfisreglum fremur til að skrifa óþekkt orð. Þegar börnin eru komin í 3.- 4. bekk er byrjað að kenna þeim stafsetningu með reglum og því haldið áfram upp í framhaldsskóla. Þannig tileinkar nemandi sér rithefð tungunnar hvort sem það gerist meðvitað með reglulærdómi eða ómeðvitað og þannig verður ritun smám saman sjálfstæður tjáningarmáti, án beinna tengsla við framburð (Baldur Sigurðsson og Steingrímur Þórðarsson, 1987). Fimm þættir þurfa að vera nemendum tiltækir við að stafsetja rétt, hljóðgreining, sjónminni/rithefð, stofn orða-orðskilningur, beygingarfræði og minnisatriði. Hljóðgreining og sjónminni/rithefð eru þeir þættir sem tilheyra ómeðvitaðri kunnáttu. Þeir liggja til grundvallar allri leikni nemandans í stafsetningu og eru forsenda þess að nemandi geti nýtt sér reglulærdóm. Síðari þættirnir, stofn orða, beygingarfræði og minnisatriði, falla undir það sem ætla má að nemandi beiti meðvitað, m.a. fyrir tilstilli stafsetningarkennslu (Baldur Sigurðsson og Steingrímur Þórðarson, 1987).

Um leið og barn kemst í kynni við ritmál og lærir að lesa hefst stafsetningarnámið. Samhliða lestri lærir barn að draga rétt til stafs og tileiknar sér um leið stafsetninguna. Á fyrstu árum grunnskólans er skriftin þjálfuð samhliða lestrarnáminu með því að nemendur skrifa eftir fyrirmynd. Þessi aðferð heldur áfram í ýmsum myndum fram eftir aldri og dugar mörgum til að ná býsna góðum tókum á stafsetningu. Börn leggja orðin á minnið og búa sér til eigin reglur um ritun þeirra sem þau beita á áður óséð orð (Baldur Sigurðsson, 1998). Stafsetningarnám byggist á þremur leikniþáttum sem unnt er að þjálfva: framburði, sjónminni og orðaforða. Orðhlutavitund gegnir mjög mikilvægu hlutverki í stafsetningarnámi líkt og fram hefur komið í kafla 3.6 hér að framan. Það að hafa vitund um merkingu orðhluta og færni til að gefa gaum að þeim hjálpar nemendum gífurlega við að stafsetja rétt (Bryant og Nunes, 2006). Með því að þjálfva alla þessa þætti markvisst er lagður sá eini grunnur sem gerir börnunum kleift að virkja sína eigin málvitund til að smíða þær reglur sem liggja stafsetningunni til grundvallar. Því fyrr sem kennarinn þjálfar þessa hæfni, því betra (Baldur Sigurðsson, 1998).



## 4 Einstaklingsmiðað nám

Rætur einstaklingsmiðaðs náms liggja mjög víða og líklega til hugmynda uppeldisfrömuða á borð við Jean Jacques Rousseu, John Dewey, Mariu Montessori og Jean Piaget. Hugmyndir John Dewey vega eflaust þyngst á þessu sviði en snemma á tuttugustu öld tóku til starfa skólar sem höfðu einstaklingsmiðað nám á stefnuskrá sinni og byggðu á hugmyndum hans um virka kennsluhætti, leitarnám, þjálfun hugsunar og lýðræðislegt skólastarf. Umbótauppeldisfræðin lagði ríka áherslu á örvandi félagslegt umhverfi, þar sem ætlast var til að verkefni væru leyst í sameiningu og oft í samvinnu við nánasta umhverfi. Meginhugtak í uppeldisvísindum Dewey er þroski en hann er talinn hafa verið einn sá fyrsti til að notfæra sér þróunarsálfræði á vísindalegan hátt í uppeldisfræði (Hartman, 1983). Dewey taldi hugsun vera tæki til athafna og að hans mati átti aldrei að skoða eitthvað sem gefið og endanlegt, heldur ættu menn alltaf að vera fúsir til að rannsaka, gera tilraunir og endurskoða sannfæringu sína út frá reynslunni. Undirstaða þekkingar verður alltaf að vera eigin reynsla nemenda og allt er undir gæðum reynslunnar komið. Hann taldi að haga þyrfti aðstæðum þannig að nemendur fengju heillandi viðfangsefni til að spreyta sig á. Þarna leikur kennarinn mikilvægt hlutverk þar sem það er hann sem skapar aðstæður og veitir nauðsynlega leiðsögn. Á þennan hátt áttu hæfileikar nemenda að þroskast, þeim sjálfum og samfélaginu til góðs. Þetta kallaði Dewey að læra með því að framkvæma en aðferðin átti að beinast að ákveðnum markmiðum. Þannig yrði hún vakandi starf sem þreifir sig áfram sprottið af þörf og veitir mikilvæga og góða reynslu (Myhre, 1999).

Börn á sama aldri eru ekkert mjög lík þegar kemur að stærð þeirra, námi, áhugamálum, persónuleika o.s.frv. Börn eiga þó margt sameiginlegt af því að þau eru mannleg og vegna þess að þau eru jú öll börn en þau hafa einnig mjög mikilvægan mun. Það sem er sameiginlegt með öllum gerir okkur að manneskjum en það sem er ólíkt með okkur gerir okkur að einstaklingum (Tomlinson, 2001). Stefna stjórnvalda og sveitarfélaga er skýr þar sem áhersla er lögð á einstaklingsmiðað nám og skóla án aðgreiningar. Hugtakið einstaklingsmiðað nám hefur ekki verið skilgreint á nákvæman hátt en hugmyndirnar um slíkt nám eru nokkuð líkar. Í einstaklingsmiðuðu námi er oftast átt við að kennarinn kappkosti að koma með sveigjanlegum hætti til móts við einstaklingsbundnar þarfir nemenda. Nemendur eru því ekkert endilega að læra það sama á sama tíma og geta verið að kljást við ólík viðfangsefni sem geta verið misþung og mismunandi. Nemendurnir vinna á sínum eigin hraða, á eigin spýtur eða í hópum. Í einstaklingsmiðuðu námi er áherslan oft lögð á ábyrgð nemendanna á eigin námi og að þátttaka þeirra í

náminu sé virk (Ingvar Sigurgeirsson, 2005). Einn færasti prófessor á þessu sviði, Carol Ann Tomlinson, skilgreinir einstaklingsmiðað nám þannig að það sé á vissu sviði þekking kennarans á því að börn læri á ólíkan hátt og að kennarinn bregst við því í gegnum námsefnið og í kennslu. Í kennslunni byrjar kennarinn þar sem nemendurnir eru staddir, ekki út frá námskránni. Í kennslustofu þar sem einstaklingsmiðað nám er haft að leiðarljósi þá tryggir kennarinn það að nemandinn keppi við sjálfan sig um leið og hann þroskar hæfni sína. Í slíku námi eru verkefni verðug og fyrirkomulag vinnu verður eitthvað sem nemendur þurfa að takast á við. Í verkefnum þurfa að felast áskoranir þannig að þau geri kröfu til nemandans og þannig þroskast hann. Kennarinn býður upp á ákveðnar leiðir fyrir hvern einstakling til að læra eins ákaflega og hægt er án þess þó að ætlast til að sú leið sem henti einum einstakling henti endilega öðrum (Tomlinson, 1999). Samkvæmt Tomlinson er einstaklingsmiðað nám skilgreint sem markviss viðleitni kennara til að bregðast við einstaklingsbundnum þörfum nemenda eða nemendahóps fremur en að kenna heilum bekk eins og allir séu í meginatriðum eins. Markmið með einstaklingsmiðuðu námi er að nemendurnir þroskist og dafni eins mikið og mögulegt er og nái árangri í náminu (Tomlinson og Allan, 2000). Tomlinson skilgreinir einstaklingsmiðun (*e. differentiation*) sem virk viðbrögð kennara við þörfum nemandans (Tomlinson og Allan, 2000). Lykillinn að einstaklingsmiðuðu námi er sveigjanleiki hvað varðar kennsluáferðir, námstíma, námsefni, verkefni, hópskiptingu og hópastarf (Tomlinson og Allan, 2000). Kennarinn er í verkstjórnar- og leiðsagnarhlutverki þar sem byggt er á markvissri greiningu á hæfileikum, áhuga og námsaðferðum hvers nemanda (Tomlinson, 2001). Samkvæmt hugmyndum Tomlinson byggist einstaklingsmiðun á greiningu kennara á fjórum eiginleikum nemandans: námshæfni hans, áhuga, námssniði og viðhorfum (Tomlinson, 2003). Tomlinson talar um ýmsar aðferðir sem henti einstaklingsmiðuðu námi. Þar má nefna mismunandi vinnustöðvar og vinnusvæði þar sem nemendur fást við ólík viðfangsefni einir eða í litlum hópum, samvinnunám af ýmsu tagi, áætlanir sem nemendur gera um nám sitt, sjálfstæð viðfangsefni o.fl. (Tomlinson 2001;2003).

Skólinn stendur frammi fyrir því erfiða verkefni að koma til móts við það sem er líkt með börnum og einnig það sem er ólíkt. Finna þarf leiðir til að sætta þetta tvennt þannig að námsefni sé það sama en samt margvíslegt (Clark, Dyson, Millward og Skidmore, 1997). Líkt og Michael Gerber (1995) orðaði svo vel; „skólinn þarf að kenna öllum börnum en um leið hverju og einu“ (Gerber, 1995:185).

## 4.1 Hlutverk kennara

Það er margt sem styður og hvetur til einstaklingsmiðaðs náms í skólum. Kennslustofa sem er byggð á slíkri hugsun er sveigjanleg og býður upp á þann möguleika fyrir nemendur að þeir geti til dæmis unnið einstaklingslega eða í hópum. Námsgögn eru einnig fjölbreytt og aðgengileg nemendum. Til að kenna á áhrifaríkan hátt verða kennarar að taka með í reikninginn hverjum þeir eru að kenna sem og hvað þeir eru að kenna. Lykilatriði einstaklingsmiðaðs náms er að skipuleggja virkt og stöðugt nám til að hjálpa hverjum nemanda til að ná framförum eins fljótt og mögulegt er (Tomlinson, 2003). Kennarinn og nemendur eru samstarfsmenn í náminu. Kennarinn býr yfir ákveðinni faglegrri þekkingu og nemendurnir einnig. Þeir hafa mikilvæga þekkingu á því hvað virkar best fyrir þá í náminu og hvað ekki í lærdómsferlinu. Þeir vita einnig hvernig þeir vilja læra og hvaða leiðir þeir vilja fara í náminu. Kennarinn skoðar nemendur sína stöðugt og lætur þá taka þátt í þeim ákvörðunum sem teknar eru í kennslustofunni. Þannig verða þeir að sjálfstæðum nemendum. Í kennslustofunni er markmið kennarans að allir nemendurnir séu oftast með ögrandi og heillandi verkefni. Einnig að þeir séu að kljást við að skilja alls kyns upplýsingar, reglur og kunnáttu sem ýtir undir skilning og þroska og þar með ýtir þeim áfram í lærdómnum. Kennarinn verður að geta aðlagð kennsluna að þörfum hvers nemanda og koma til móts við þá á uppbyggilegan hátt (Tomlinson og Allan, 2000). Kennarinn þarf að vera meðvitaður og skoða vel hvað skiptir máli að kenna. Einnig þarf hann að átta sig á hverjum nemanda fyrir sig og hjálpa honum að læra til skilnings. Tekið er mið af mismunandi hæfni nemenda og áhersla lögð á fjölgreind, samvinnu og að kenna nemendum að setja sér markmið í náminu. Það er því mikilvægt að kennarinn fái tíma í að þróa þekkingu sína, tækni og leikni í að kenna til að efla fagvitund sína eins og best verður á kosið (Tomlinson, 1999). Í kennslustofu þar sem einstaklingsmiðað nám er haft að leiðarljósi er námsmat stöðugt og greinandi. Markmið þess er að kennarinn geti daglega fengið upplýsingar um það hvernig nemandinn hefur tileinkað sér til dæmis þekkingu og hugmyndir, færni, áhugamál og lærdóm (Tomlinson, 1999).

## 4.2 Altæk hönnun náms (Universal design of learning)

Hin hefðbundna sýn á kennslu er sú að kennari búi yfir þekkingu sem nemandann skortir og spurningin sé svo hvernig best sé að yfirfæra þessa þekkingu yfir til nemandans. Fleiri og fleiri rannsóknir eru farnar að horfa á nám og öflun þekkingar út frá félagslegu samhengi þar sem kennarar aðstoða nemendur við að byggja upp nám og skapa þekkingu. Samhliða

Þessu er farið að líta á nemandann sem virkan einstakling í þessu ferli en ekki hlutlausan móttakanda upplýsinga frá kennara, heldur ferli þar sem ríkir gagnkvæm virðing (Höien og Lundberg, 2000). Í kennslustofunni er fjölbreytileikinn mikill og til að styðja kennarann í skipulagningu kennslunnar hafa komið fram hugmyndir um altæka hönnun náms (Universal design for learning eða UDL). Rætur UDL liggja til löggjafar í sérkennslu þar sem áhersla var lögð á rétt allra nemenda til náms í námsumhverfi sem ekki var hlaðið hindrunum (Hitchcock, Meyer, Rose og Jackson, 2005). Í kringum 1990 urðu miklar breytingar í skólum og opinberum byggingum í Bandaríkjunum út frá löggjöfum ADA (Americans with Disabilities Act). Farið var að setja skábrautir og rampa til að veita fötluðum einstaklingum gott aðgengi. Þetta voru dýrar og miklar breytingar og út frá þessu fóru hönnuðir að hanna skóla og opinberar byggingar með sveigjanlegum hætti, þannig að allir hefðu aðgang. Með þessum hætti urðu einnig breytingar á innra starfi skólanna þar sem gert var ráð fyrir þátttöku allra nemenda (Ralabate, 2011). Altæk hönnun náms er skipulagsrammi sem byggir á sveigjanleika í kennslu. Þar er gert ráð fyrir að nemendur séu með fjölbreyttan bakgrunn og mismunandi hæfileika. Frá upphafi skólastarfsins er gert ráð fyrir þessari samsetningu nemendahópa og skólastarfið skipulagt þannig að flestir rúmist innan þess (Gargiulo og Metcalf, 2008). Með þessari skipulagningu hefur hindrunum verið rutt úr vegi til þess að allir nemendur hafi jafnan aðgang að sama námsefninu og læri á þann hátt sem hentar þeim best. Námsefnið þarf því að höfða til allra nemenda en þó með áskorun til hvers og eins. Öll menntun er sveigjanleg í gegnum UDL og er fær um að þjóna þörfum og áhuga allra nemenda. Hér eru meginreglurnar að viðurkenna einstaklingsmuninn sem normið, ekki undantekningu.

Markmið UDL er að mæta þörfum hvers og eins en gengið er út frá því að allir séu ólíkir og með sértækar þarfir. Því er best að nálgast þær með almennum aðferðum en þar er upplýsingatæknin í lykilhlutverki. Upplýsingatæknin er notuð sem námstæki og námsmöguleikar verða einstaklingsmiðaðir svo boðið sé upp á ýmiss konar aðferðir til að nemendur geti aflað sér upplýsinga og þekkingar eftir ólíkum leiðum. Einnig eru notaðar margar aðferðir til tjáskipta sem gera nemendum kleift að sýna með ýmsu móti hvað þeir kunna. Auk þess eru ýmsar leiðir notaðar til að vekja áhuga nemenda, virkja þá í námi og kynna fyrir þeim verkefni (Hall, Meyer og Rose, 2012). Með því að nýta kosti tækninnar og þá vitneskju hvernig einstaklingar læra í samskiptum við hvern annan, geta kennarar endurmetið það sem þeir eru að kenna, endurmetið kennsluaðferðirnar, hvernig nemendurnir læra og hvernig best sé að nota aðferðir og ýmis tæki

þannig að það henti hverjum og einum. Gott er að hafa í huga að einnig er hægt að nota þennan skipulagsramma án tækninnar. Það er vel þekkt að margir skólar hafa ekki aðgang að nýjustu tækni og tölvur sem notast er við eru úreltar (Rose og Meyer, 2002, 2005; Rose og Gravel, 2009).

Hugmyndafræðin á bakvið UDL byggir á rannsóknum sem gerðar hafa verið á síðustu 20 árum á námsumhverfinu og þeim mikla einstaklingsmun sem er á námi barna. Námskráin inniheldur fjögur frumskilyrði:

1. Markmið: væntingar til náms. Þekking og færni nemenda nýtt til fulls.
2. Aðferðir: uppbygging námsefnis frá kennara til nemenda í margvíslegu formi sem hentar hverjum og einum.
3. Efni: hvernig skal miðla upplýsingum og námsefni til nemenda t.d. með tölvunotkun.
4. Mat: ætlast er til að kennarinn meti upplýsingar og lærdóm frá nemenda með mismunandi hætti (Hall, Meyer og Rose, 2012:1-8).

UDL skipulagsramminn er verkfæri fyrir kennara þar sem ætlunin er að veita nemendum leiðsögn, stuðning og áskoranir eins og þurfa þykir. Þá er ekki markmið að gera námið léttara, heldur að námið sé krefjandi (Bjork & Bjork, 2011). Það má segja að þessi skipulagsrammi sé eins og að nota GPS staðsetningartæki (Global Positioning System). Þá skipta þessar spurningar gríðarlega miklu máli: Hver er staðan? Hvert ætlum við? Hvernig komumst við þangað? Þessar spurningar eru einnig mjög mikilvægar þegar við hugsum og skipuleggjum nám barna. Þegar UDL er hrint í framkvæmd og farið eftir leiðbeiningum þar sem kennarar styðja nemendur í markmiðum sínum verður árangurinn góður (Lapinski, Gravel og Rose, 2012).

### **4.3 Hvernig er hægt að nota UDL við kennslu í lestri?**

Að lesa sér til skilnings er flókið ferli sem þarf að kenna. Þegar þeirri færni hefur verið náð þá eru nemandanum allir vegir færir. Þó eiga margir nemendur í erfiðleikum með að ná tókum á lestri og ná því ekki að lesa sér til skilnings. Þegar nemendur koma á miðstig og eldra stig í grunnskóla þurfa þeir að lesa sífellt flóknari texta til að öðlast þekkingu á tilteknu efni. Framfarir verða því ekki miklar hjá þeim nemendum sem eiga í lestrarerfiðleikum og hefur það áhrif á nám í öllum lesfögum. Það er því mikil áskorun fyrir kennara á þessum stigum að kenna nemendum námsgrein þegar lesskilningur er ekki til staðar. Þá kemur tæknin að góðum

notum en með því að notast við stafrænan lestur (Digital reading) má hjálpa nemendum við námið. SDR (scaffolded digital reading environments) er kerfi sem byggt er á hágæða bókmenntum, myndabókum og textum sem styður nemendur í námi sínu. Þetta kerfi er hannað út frá raunprófuðum aðferðum til þess að allir nemendur geti lesið og lært sama textann með mismunandi miklum stuðningi. Hvort sem nemendur þurfa aðstoð með skilgreiningar, þýðingar eða skilning geta kennarinn og nemendur unnið saman til dæmis með því að ræða saman um textann til að ná betri og dýpri skilning á honum. Fylgst er með framförum og markmið allra er að minnka smátt og smátt stuðninginn þannig að hver og einn nái þeirri færni að lesa sér til skilnings og vera sjálfstæður í námi sínu (Gordon, Proctor og Dalton, 2012). Til að efla lesskilning byggir UDL sinn skipulagsramma á heilarannsóknum og rannsóknum á kennslufræði. Hinar þrjár helstu meginreglur UDL sem beitt er við lestur eru:

**1. Að reyna að skilja og endursegja:**

Þeir nemendur sem eiga í erfiðleikum með umskráningu eða lesfimi notast við TTS (text to speech) forrit sem veitir þeim stuðning þannig að þeir geti einbeitt sér betur að því að skilja textann. TTS forritið gerir nemendum kleift að smella á orð eða setningu og láta lesa það upphátt fyrir sig. Einnig geta þeir látið lesa textann í heild upp fyrir sig þannig að þeir geti bæði fylgst með lestrinum og hlustað. Fleiri forrit eru til sem hjálpa nemendum sem hafa til dæmis fátækan orðaforða. Hvert orð sem talið er vera flókið í textanum eða líklegt er að nemandinn þekki ekki kemur upp á skjáinn þar sem það er útskýrt (orðaskýringar). Sama er að segja um gömul orðatiltæki en margir eiga í erfiðleikum með að skilja þau og setja í samhengi. Þá er hægt að notast við þar til gerðar vefsíður sem UDL hefur gert í kringum ákveðnar þekktar bækur til að bæta við þá þekkingu sem fyrir er, til að hjálpa til við skilning á textanum og gefa tækifæri til að dýpka skilning sinn enn betur.

**2. Hvernig skiljum við textann:**

Það er ekki nóg að vera fær að lesa og þekkja orð í texta heldur þarf einnig að skilja merkingu textans og túlka á milli lína. Nemendur sem eiga í erfiðleikum með lestur þurfa á aðstoð að halda til að skilja textann og spá fyrir um framhaldið. Í gegnum UDL læra nemendur að setja sér markmið, stoppa og hugsa um lesturinn og spá fyrir um

framhaldið. Þetta gera þeir með hjálp vefsíðna sem sérstaklega hafa verið gerðar með ákveðnum textum en þar eru alls kyns bjargir sem hægt er að nota sér til aðstoðar. Markmiðið er að styðja nemendur sem eru slakir í lestri þannig að þeir verði sjálfstæðir og geti bjargað sér í verkefnum.

### 3. *Af hverju höldum við áfram að lesa:*

Færir lesarar eru virkir þátttakendur í lestrarferlinu. Þeir eru stöðugir og vita hvaða aðferðum þarf að beita. Auk þess skilja þeir tilgang lestursins og eru ákveðnir í að ljúka við textann og draga ályktanir frá honum. UDL hefur það að leiðarljósi að virkja áhuga nemenda á lestri. Ein leið til þess er að gefa nemendum val og sjálfstæði til að velja sér lesefni og einnig fá þeir að velja þann stuðning sem þeir kjósa að fá. Þannig er hægt að koma í veg fyrir að nemendum finnist textinn leiðinlegur og að hann höfði ekki til þeirra (Gordon, Proctor og Dalton, 2012:29-34).

Kennarar sem nýta sér UDL í kennslu geta auðveldað starf sitt með því að nýta sér þann stuðning sem skipulagsramminn býður upp á. Þannig fá þeir meiri tíma til að nýta þekkingu sína og gera það sem þeir gera best en það er að veita markvissa íhlutun fyrir þá nemendur sem eru í erfiðleikum með lesturinn. Tæknin sem slík mun aldrei koma í stað kennara en hún getur hjálpað þeim mikið. Mikilvægast er þó að tæknin getur boðið nemendum sem eru í lestrarerfiðleikum fullt af tækifærum til að verða virkir og færir lesarar (Gordon, Proctor og Dalton, 2012).





## 5 Einstaklingsmiðuð lestrarkennsla (Differentiated Instruction)

Torgesen (2005) telur að of margir nemendur nái ekki nægilega góðum tókum á lestri. Til að breyta kennslunni þarf að nota fjölbreyttar kennsluaðferðir en til þess þarf öflugan kennara. Ljóst er að auka þarf sérfræðiþekkingu kennara og bæta kennsluaðferðir til að leysa þau vandamál sem kennarar standa frammi fyrir í lestrarkennslu. Við þurfum að veita öflugan stuðning strax í byrjun lestrarnáms svo hægt sé að koma í veg fyrir eða minnka lestrarerfiðleika hjá þeim sem eru í áhættuhóp (Torgesen, 2005). Mikill einstaklingsmunur er á getu og hæfni barna til að læra að lesa. Þess vegna þarf lestrarkennslan að vera næm fyrir þessum mikla mun. Sum börn koma vel undirbúin í skólann og tilbúin til að læra að lesa og þurfa ekki mjög stýrða kennslu frá kennaranum (Foorman og Torgesen, 2001). Hugmyndir manna um einstaklingsmiðaða lestrarkennslu eru margar og ólíkar. Það er því ekki til einhlítt svar við spurningunni hvað einstaklingsmiðað lestrarnám er í raun og veru. Einstaklingsmiðuð kennsla hefur það markmið að mæta mismunandi þörfum nemenda í getublönduðum bekkjum. Kennslan er aðlöguð að nemendum og byrjar kennslan þar sem nemendur eru staddir í lestrarpróuninni. Eins og áður segir standa kennarar frammi fyrir miklum getumun nemenda og oft getur munað allt að þremur til fjórum árum á getu þeirra sem eru lengst komnir og þeirra sem eru á skemmst á veg komnir í lestri miðað við aldurstengd viðmið (Tyner, 2004). Hugmyndir Walpole og McKenna (2007) á einstaklingsmiðaðri lestrarkennslu byggir á eftirfarandi áherslum:

- Öll börn eiga rétt á bekkjarmiðaðri lestrarkennslu sem gerir þeim kleift að ná tókum á verkefnum sem eru krefjandi en aldrei of erfið. Hér er ekki einungis verið að tala um börn sem eiga í erfiðleikum með lestur heldur einnig börn sem eru afburðanemendur í lestri og þurfa flóknari verkefni.
- Kennsla sem miðast við hóp barna sem hefur sérstakar (tímabundnar) þarfir sem bregðast þarf strax við og sem stýrt er og stjórnað miðað við mat á þessum þörfum.
- Kennsla sem byggir á þekkingu á þróun ákveðinnar færni, sem aftur gerir ráð fyrir að nemendur geti haft sérstakar kennsluþarfir í eftirfarandi þáttum: umskráningu, lesfimi, orðaforða og lesskilningi.

- Umfram allt er átt við kennslu sem er viðbót við vandaða, aldursmiðaða kennslu í bekk (Walpole og McKenna, 2007:2).

Til að beita einstaklingsmiðaðri nálgun við kennsluna þarf kennarinn að hafa haldgóðar upplýsingar um stöðu allra nemenda þegar hann skipuleggur hana. Hann þarf að hafa góð matstæki, þekkja hvernig lestur þróast með eðlilegum hætti og vita hvaða kennsluáferðum á að beita til að geta gripið inn í kennsluna með viðeigandi hætti (Riley, 2006; Walpole & McKenna, 2007). Hér eru fræðimenn sammála um að kunnátta kennara sé lykill að góðri kennslu sem og góð skipulagning og skilningur á því hvernig lestrarnám fer fram. Mikilvægt er að velja lestrarkennsluáferð fyrir hvern nemanda á gagnrýninn hátt því öllum nemendum hentar ekki endilega það sama á sama tíma. Það er einnig mikilvægt að kennarar fylgist vel með og kynni sér ólíkar rannsóknir og tileinki sér fjölbreyttar aðferðir og setji kennsluna þannig fram að hún nýtist ólíkum nemendahópum. Læsi er lykill að lífsgæðum og því er mikilvægt að vel sé staðið að lestrarkennslu (Snow og Juel, 2005).

Einstaklingsmiðuð lestrarkennsla byggir á ákveðnum kennsluháttum sem miða að því að gera bekkjarkennurum kleift að sinna sem best hverjum og einum nemanda. Markmiðið er að koma betur til móts við hvern og einn með því að kanna undirbúning hans að lestrarnáminu og fylgjast markvisst með framförum. Kennsla í bekk þar sem nemendahópur er margbreytilegur, gerir ráð fyrir því að sinna skuli hverjum nemanda einstaklingslega, í að minnsta kosti einhvern hluta skóladagsins. Með snemmtækri íhlutun finnum við þau börn sem eru í áhættuhóp svo hægt sé að skipuleggja viðfangsefni og kennslu sem efla undirstöðupætti námsins og koma í veg fyrir að nemendum mistakist (Steinunn Torfadóttir, 2011c). Hlutverk snemmtækra íhlutunar er því að veita börnum í lestrarerfiðleikum mikla og öfluga kennslu sem fyrst en það eykur líkurnar á að þau geti verið jöfn jafnöldrum sínum í lestri (Torgesen, 2005). Mikilvægur undirbúningur að snemmtækri íhlutun í lestrarkennslu byggist á kerfisbundnu mati á stöðu barnsins í læsisþáttum. Þannig kortleggjum við veikleika og styrkleika nemandans og skipuleggjum kennsluáætlun þar sem við notum inngríp sem best þykja koma til móts við stöðu barnsins (Walpole og McKenna, 2009). Í framhaldi af því þarf að fylgjast náið með framförum á fjögurra til sex vikna fresti og þá fyrst og fremst þeirra nemenda sem eru í áhættuhópnum. Einnig þarf að hafa góðar gætur á nemendum sem eru nálægt áhættuhópnum og þeim nemendum sem sýnilega og óvænt taka hægum framförum (Steinunn Torfadóttir, 2011c). Mat á framförum nemanda krefst kennsluskipulags sem gerir kennaranum kleift að bregðast við ólíkum þörfum nemenda samkvæmt

matinu (Walpole og McKenna, 2007). Lögð er áhersla á að umsjónarkennari leggi lesskimun fyrir nemendur og út frá niðurstöðum skipuleggur hann íhlutun í samstarfi við sérkennara. Það er því mikilvægt að kennarar hafi aðgang að áreiðanlegum og réttmætum matstækjum, sem endurspegla námskrána og þá þætti sem nemendum er ætlað að ná tökum á. Með slíkum matstækjum geta kennarar áttað sig á stöðu hvers og eins miðað við jafnaldra. Einnig er hægt að meta hversu öflugt inngríp þarf að vera til að ná ásættanlegum árangri miðað við aldur (Steinunn Torfadóttir, 2011c).

## 5.1 Hugmyndir að skipulagi á einstaklingsmiðaðri lestrarkennslu

Margir kennarar eru hræddir við að framkvæma einstaklingsmiðaða kennslu í lestri en þeir telja það ósanngjarnt að mismuna börnum í kennslu. Rannsóknir hafa þó sýnt fram á að með því að sníða kennsluna eftir þörfum hvers og eins næst betri árangur. Jafnframt hafa rannsóknir sýnt að með því að kenna öllum nemendum það sama og á sama tíma er ekki vænlegast til árangurs (Walpole og McKenna, 2007). Kennurum vaxa oft í augum þær flóknu útfærslur á kennsluháttum sem mælt er með til að ná til allra nemenda. Hafa ber í huga að best er að leggja áherslu á það einfalda. Mikilvægt er að veða og meta strax í byrjun hvað það er sem skilar árangri fyrir barnið (Walpole og McKenna, 2009). Kennarar þurfa að finna fljótt og vel heppilegt kennsluskipulag og verkefni sem hæfa þeim þætti sem þarf að þjálf og þetta tvennt er auðvelt að útfæra í þeim aðstæðum sem völ er á. Walpole og McKenna (2007:9-10) telja gagnlegt fyrir kennara að styðjast við eftirfarandi þrjú aðgerðarstig við skipulag einstaklingsmiðaðrar lestrarkennslu:

- **Þrep 1: Skipuleggið námsefni og kennslugögn**
  - Kannið og leggið mat á umfang og röðun kennsluþátta í grunn- og viðbótarnámsefni sem tengjast eftirfarandi þáttum kennslunnar: hljóðrænni umskráningarfærni, að þekkja algeng orð, orðaforða og aðgerðir við lesskilning.
  - Tímasetjið og skipuleggið athuganir og mat svo hægt sé að fylgjast með því hvort hver og einn nemandi sé að ná viðunandi færni og leikni í þáttum sem tilgreindir eru í námskránni.
  - Tímasetjið og skipuleggið allar óformlegar athuganir á mikilvægum færniþáttum sem tilheyra því kennsluefni sem unnið er með.

- **Þrep 2: Metið þarfir nemendanna**

- Farið yfir niðurstöður úr nýjstu skimunarprófum og leggið mat á hvort þörf er á nánari mati eða upplýsingum.
- Skipuleggið kennsluhópa út frá matinu.
- Veljið tvo kennslubætti sem þið teljið mikilvægt að leggja áherslu á fyrir hvern hóp, t.d. hljóðavitund – hljóðaaðferð; hljóðaaðferð – lesfimi; lesfimi – lesskilning; lesskilning – orðaforða.
- Veljið einstaklingsmiðaðar kennsluaðferðir fyrir hvern þátt fyrir sig
- Skipuleggið og finnið til kennslugögn og kennsluefni sem spannar þriggja vikna kennslu sem mætir þörfum hvers og eins.

- **Þrep 3: Prófið og sjáið hvernig þetta reynist**

- Látið reyna á kennsluskipulagið í þrjár vikur.
- Farið yfir kennsluna og reynslu ykkar með samkennurum og skiptist á skoðunum, vegið, metið og endurskoðið stöðu og þarfir hvers nemanda með hliðsjón af mannafla í kennslu (Walpole og McKenna, 2007; Steinunn Torfadóttir, 2011c).

Cooper og Kiger (2011) tala um þrjú skref til að aðstoða kennara við að ákveða hvað skuli kenna og skipuleggja í einstaklingsmiðuðu lestrarnámi. Í fyrsta lagi er að meta hvern nemanda út frá verkefnum, verkefnum sem reyna á lestur, hlustun og ritun í raunaðstæðum. Í öðru lagi er að meta frammistöðu hvers nemanda út frá lestrarþróuninni. Í þriðja og síðasta lagi er að notast við þær upplýsingar sem komu fram í skrefum eitt og tvö og skipuleggja út frá þeim. Með því að bera sífellt saman árangur hvers barns við lestrarþróunina verður kennarinn fær um að meta hvernig gengur og hvað þurfi til að ýta undir áframhaldandi þróun í lestri. Þannig ættu nemendur að vaxa og dafna í lestrarnáminu og framfarir að verða sýnilegar (Cooper og Kiger, 2011). Athugun (*e. observing*) er e.t.v. eitt það öflugasta tæki sem kennarinn getur notað í kennslu en aðeins ef hann þekkir vel þróun á lestri. Með slíkri þekkingu veit hann hvenær eðlileg lestrarþróun á sér stað og hvenær þörf er á nákvæmara mati eða stuðningi í náminu. Kennarinn fylgist með viðbrögðum og hegðun barns þegar það á að leysa ákveðið verkefni sem reynir á þá þætti sem verið er að kenna eða skoða. Hafa skal þó í huga að athugun er eitt verkfæri af mörgum sem kennarinn nýtir sér til að meta námstöðu barns hverju sinni og byggir hann ekki getu barnsins eingöngu út frá einni slíkri athugun. Ef kennarinn nýtir sér þetta

verkfæri þá þarf hann að vanda vel til verka og vera markviss í skráningu. Mælt er með því að skrá eina athugun á viku fyrir hvern nemanda ef fylgjast á vel með lestrarþróuninni. Að öllum líkindum er einn og einn nemandi sem verður kennaranum að ráðgátu og þá er gott að taka upp á myndband og skrá niður daglega í viku verkefni sem barnið gerir. Þannig er hægt að skoða nánar hvernig nemandanum gengur og ákveða hvaða inngríp henti best til að ná árangri (Cooper og Kiger, 2011).

Í byrjun skólaárs fer kennarinn yfir allar upplýsingar um nemendur, bæði formlegar og óformlegar og athugar hvort þörf sé á nánari athugun. Með þessu móti sér hann væntanlega þarfir nemenda, skiptir þeim í tvo til fjóra hópa og skipuleggur mismunandi kennslu fyrir mismunandi nemendur. Einnig þarf að skipuleggja tímamann sem er til umráða en hluta hans er varið í að kenna öllum hópnum saman, t.d. þegar kenndur er nýr bókstafur og unnið út frá sameiginlegu lesefni til að efla orðaforða og lesskilning. Þótt kennslan sé skipulögð út frá þremur mismunandi hópum eru nemendur sem tilheyra mismunandi getuhópum oft látnir vinna saman eða vera á valsvæði. Kennari skipuleggur vinnu nemenda þannig að hann geti aðstoðað sem flesta nemendur með reglubundnum hætti, en jafnframt eytt meiri tíma til að kenna þeim sem þurfa mest á beinni aðstoð að halda (Walpole og McKenna, 2007).

## 5.2 Stigskipt kennsla (Response to Intervention)

Eitt þekktasta kennsluskipulag sem helst er horft til þegar hugað er að einstaklingsmiðaðri lestrarkennslu, byggist á nálgun sem nefnist „Response to Intervention“, hér eftir skammstafað RTI (Fuchs og Fuchs, 2006a; 2006b; Buffum, Mattos og Weber, 2009; Walpole og McKenna, 2007;2009). Lausleg þýðing á hugtakinu RTI er „viðbrögð við kennslu“. RTI er kennsluskipulag sem miðar að snemmtækri íhlutun og beinist að því að fyrirbyggja námserfiðleika með því að bera kennsl á námsþarfir allra nemenda. Fylgst er með viðbrögðum nemenda við kennslunni og skoðað hvort þeir séu að ná þeim markmiðum sem sett hafa verið yfir ákveðið tímabil eða ekki. Séu nemendur ekki að nýta sér kennsluna sem fram fer þá er brugðist við því með viðeigandi inngrípi (Toregesen, 2007). Þá eru markmiðin endurskoðuð á ný og bekknum skipt upp í minni hópa til að ná betur að sinna þeim nemendum sem þurfa einstaklingsaðstoð. Sett eru inn viðeigandi inngríp og ný markmið fyrir þá nemendur sem ekki hafa náð viðunandi árangri (Vaughn, Bos og Schumm, 2011).

RTI (viðbrögð við kennslu) byggir á ákveðnu skipulagi sem kallað hefur verið stigskipt kennsla. Kennsluskipulagið nær til þrenns konar megin

áhersluþátta og er fyrir alla nemendur. RTI var upphaflega ákveðin aðferðafræði til að finna börn sem hugsanlega þyrftu á sérkennslu að halda í lestri (Heller, Holtzman og Messick, 1982). RTI var þróað út frá þessu stigskipta fyrirkomulagi til að tryggja að nemendur hefðu örugglega fengið vandaða, raunprófaða lestrarkennslu í bekk áður en þeim væri vísað í sérkennslu (Heller, Holtzman og Messick, 1982, Fuchs, Fuchs og Compton, 2004). Markmið með slíkri kennslu er jafnframt að útiloka að vandi barna í námi stafi af óvandaðri kennslu (Fuchs, Fuchs og Compton, 2004).

Eins og áður kom fram byggir hugmyndafræðin á RTI út frá þremur grundvallarþáttum við undirbúning og framkvæmd kennslunnar (Walpole og McKenna, 2007; 2009; Buffum, Mattos og Weber, 2009; Vaughn, Bos og Schumm, 2011). Þessir þættir eru:

### **1. Mat og matstæki til að meta stöðu nemenda**

- a. Skimunarpróf
- b. Greiningarpróf
- c. Próf sem meta framfarir

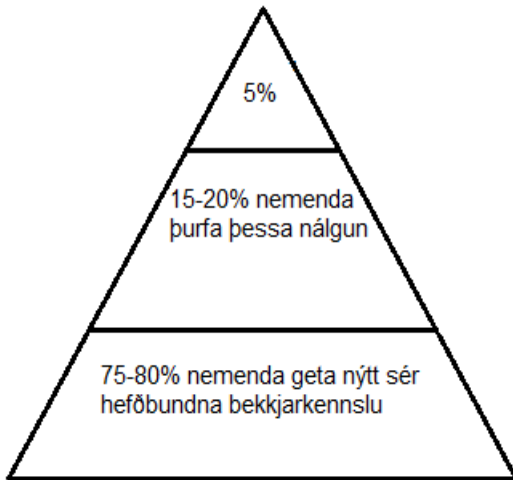
### **2. Kennluaðferðir og kennsluskipulag sem beinist að því að mæta ólíkum þörfum nemenda.**

- a. Hefðbundin bekkjarkennsla
- b. Einstaklingsmiðuð kennsla í minni hópum sem nær betur að mæta sértækum þörfum
- c. Öflug einstaklingskennsla í aðstæðum sem best mæta þörfum barnsins, innan eða utan bekkjar

### **3. Fagleg þróun kennara**

- a. Stöðug viðleitni við að efla þekkingu, endurbæta og þróa kennslu og kennluaðferðir
- b. Sterkari tengsl milli mats og kennslu
- c. Samvinna og þverfagleg nálgun þeirra sem koma að lestrarnámi barnsins (Steinunn Torfadóttir, 2011d).

Samkvæmt RTI skiptist kennsluskipulag niður í þrjú stig eins og sjá má á mynd nr.2. Þar er að finna kennslu fyrir alla nemendur:



### Stig 3 (5%)

Sérhannað einstaklingsmiðað skipulag fyrir nemendur með mesta vandann.

### Stig 2 (15-20%)

Sérhannað skipulag fyrir litla einstaklingsmiðaða hópa.

### Stig 1 (75-80%)

Bekkjarskipulag fyrir alla nemendur.

**Mynd 2. Kennsluskipulag samkvæmt RTI (Fuchs, Fuchs og Compton, 2004:217; Walpole og McKenna, 2007:2).**

## Kennsla á stigi 1

Á stigi 1 er áætlað að fram fari kennsla í grunnþáttum læsis í hefðbundnu bekkjarskipulagi með viðurkenndum, raunprófuðum aðferðum (e. evidence-based intervention). Vandað kennsluprógramm í grunnþáttum felur í sér meðal annars hvaða þætti skuli kenna, í hvaða röð og með hvaða kennsluaðferðum. Samkvæmt Walpole og McKenna (2009) inniheldur kennsla í grunnþáttum ávallt kennslu í orðaforða og lesskilningi, fjölbreytilega kennslu í hljóðkerfis- og hljóðavitundarpáttum, kennslu í hljóðaaðferð og umskráningu og aldursvarandi þjálfun í lesfimi (Walpole og McKenna, 2009). Á stigi 1 er mikilvægt að meta stöðu barna í grunnþáttum læsis. Ferlið hefst með því að leggja skimunarpróf fyrir nemendahópinn strax að hausti í 1. bekk en það er einföld og fljóleg leið til að kanna stöðu í afmörkuðum undirstöðupáttum (Scanlon og Sweeney, 2008). Prófaníðurstöður vísa síðan veginn til áframhaldandi ákvarðanatöku um áherslur í kennslu og kennsluskipulagi (Steinunn Torfadóttir, 2011d). Síðasta atriðið er varðar kennslu á stigi 1 er stuðningur við kennarann. Annars vegar er um að ræða stuðning frá fagteymi um lestrarkennslu sem mikilvægt er að sé til staðar í skólanum og hins vegar stuðning frá

skólástjórnendum en rannsóknir sýna að stuðningur þeirra stendur og fellur með faglegum styrkleika og þekkingu á lestrarnámi og lestrarkennslu (Crawford og Torgesen, 2007). Ætli skólar að veita börnum vandaða, rannsóknarmiðaða kennslu verða kennarar að fá samfelldan, faglegan stuðning sem hjálpar þeim að efla gæði kennslunnar í grunnþáttum og lesa úr og túlka niðurstöður eftirfylgniprófa. Það er afar mikilvægt að leggja áherslu á að allir þættirnir þrír á stigi eitt séu samviskusamlega framkvæmdir (Walpole og McKenna, 2007).

### **Kennsla á stigi 2**

Hér er lögð áhersla á einstaklingsmiðaða kennslu í litlum hópum. Þannig er komið betur til móts við þá nemendur sem þurfa öflugri kennslu en hægt er að veita í hefðbundnu bekkjarskipulagi (kennslu á stigi 1) með því að skoða afmarkaða undirstöðupætti lestrarnámsins og forgangsraða áherslupáttum eftir mikilvægi. Þetta er hugsað sem stuðningur til að mæta sérstökum þörfum ákveðinna nemenda í bekknum. Þau börn sem greindust undir viðmiðum í einhverjum læsisþáttum á stigi 1 fá þá samstundis viðbótarkennslu. Með þessu skipulagi fær kennarinn ekki aðeins möguleika á að koma til móts við þá sem eiga í vanda heldur er jafnframt hægt að bjóða öllum nemendum, líka þeim sem lengra eru komnir, fjölbreyttari verkefni sem hæfa getu hvers og eins (Walpole og McKenna, 2007;2009). Kennarinn þarf að skipta bekknum upp í hópa og undirbúa nemendastýrð þjálfunarverkefni á lestrarsvæðunum sem ekki krefjast sérstakrar kennslu, heldur geti nemendur unnið verkefnin samkvæmt meðfylgjandi leiðbeiningum. Þannig fær kennarinn næði til að sinna kennarastýrðu verkefnunum í litla hópnum (Diller, 2003;2007).

Kennsluskipulagið á þessu stigi sem hér er kynnt mætir ekki fullkomlega þörfum þeirra fáu nemenda sem þurfa kennslu á stigi 3 (Walpole og McKenna, 2009). Hér er áherslan lögð á að bekkjarkennarinn beri ábyrgð á framförum og kennslu allra nemenda í bekknum. Það er á hans hendi að leita eftir viðbótarkennslu fyrir þau börn sem eiga í mestum erfiðleikum í bekknum (Steinunn Torfadóttir, 2011d). Mikilvægt er að notast við raunprófaðar kennsluáferðir sem sýnt hefur verið fram á að flýti fyrir þróun læsis (Walpole og McKenna, 2007).

### **Kennsla á stigi 3**

Stigskipt kennsla gerir ráð fyrir því að einhver börn hafi þörf fyrir mjög öfluga, sérhæfða kennslu og þess vegna er kennsla á þessu stigi oft framkvæmd af sérfræðingum (lestrarfræðingum eða sérkennurum). Þar er unnið út frá einstaklingsnámskrá og lögð áhersla á að velja skuli kennsluáðstæður eftir eðli viðfangsefna með það að markmiði að tryggja



sem bestan árangur. Hugsanlega kennir bekkjarkennarinn viðkomandi barni/börnum á meðan sérkennari eða stuðningskennari sinnir bekknum. Ef kennarar og sérfræðingar meta að árangursríkara sé fyrir barnið að fá þessa viðbótarkennslu utan bekkjar þá er sú leið valin. Kennarar ættu að vinna í samstarfi hver með öðrum og skipuleggja 60-80 mínútna kennslulotur með skiptingu á milli vinnuvæða. Þá er byrjað á stuttri innlögn fyrir allan bekkinn og síðan færa nemendur sig yfir í minni vinnuhópa, ýmist í kennarastýrð viðfangsefni eða í nemendastýrð verkefni (Walpole og McKenna, 2009).

Eins og sjá má er RTI ákveðið kennsluskipulag þar sem kennarinn leiðbeinir af mikilli fagmennsku. Það er hannað sem öryggisnet þar sem öflug íhlutun er í boði þegar þörf er á. Það hefur sýnt sig að með því að nota þetta kennsluskipulag á markvissan og faglegan hátt frá leikskóla og til 3. bekkjar hafa færri nemendur en ella þurft á sérkennslu að halda í lestri (Torgesen, 2007).

### **5.3 Allir lesa, Flórída (Just Read, Florida)**

Menntamálaráðuneytið í Flórída ákvað að fara í metnaðarfullt átak í lestrarkennslu þar sem markmiðið var að allir nemendur næðu árgangamarkmiði í lestri í 3. bekk árið 2012. Samtökin „Just Read, Florida“ voru stofnuð til að halda utan um þetta mikla átak, leiðbeina skólum og kalla fram þær breytingar sem hafa jákvæð áhrif á árangur í lestri. Einnig voru foreldrar, fyrirtæki og samfélagið í heild hvött til að taka þátt í þessu ferli. Þörf var á breytingum í lestrarkennslunni og til þess að ná betri árangri var einblínt á þrjú mikilvæg atriði. Í fyrsta lagi þurfti skólinn að bæta gæði kennslunnar þar sem byggt væri á raunprófuðum lestrarkennsluaðferðum. Í öðru lagi þurfti að nýta betur þau skimunarpróf sem til eru um alla nemendur í lestri. Þannig er hægt að finna þá nemendur sem eru slakir í lestri og í áhættu hvað varðar lestrarerfiðleika og veita þeim kennslu við hæfi. Að lokum þarf skólinn að skipuleggja sérhæfða, öfluga lestrarkennslu fyrir þá nemendur sem eiga í miklum erfiðileikum með lestur með snemmtækri íhlutun. Skólarnir fengu aðstoð frá sérfræðingum til að að þróa sig áfram í þessari vinnu en ákveðnir verkferlar voru þó settir sem fara átti eftir (Florida department of education, án dags). Til þess að átta sig betur á því hvað þarf til að bæta árangurinn í lestri gerðu samtökin könnun á skólum í Flórída á árunum 2004-2005. Þau rannsökuðu tíu skóla sem höfðu náð góðum árangri í lestrarkennslu og báru þá saman við aðra skóla í ríkinu. Tilgangur rannsóknarinnar var að skoða hvað einkenndi þá tíu skóla sem sköruðu fram úr í lestrarkennslu. Niðurstöðurnar gáfu til kynna sjö þætti

sem voru sameiginlegir í þeim skólum sem náðu góðum árangri. Í fyrsta sæti var góð stjórnun þar sem lögð var áhersla á að fylgjast með árangri lestrarkennslunnar. Stjórnunin er þá í höndum skólastjóra, lestrarfræðinga eða læsisteymis. Í öðru sæti var fagmennska kennara sem eru með jákvæðar væntingar til barnanna. Kennarar sem trú á að öll börn geti lært að lesa. Í þriðja sæti var greining og skráning gagna með eftirfylgni. Vikulega eða mánaðarlega er farið yfir niðurstöður til að fylgjast náið með árangri barnanna og endurmeta eftirfyllnina ef þess þarf. Í fjórða sæti var skipulag og skilvirkni í skólastarfi. Fagleg uppbygging og þróun í skólastarfi var í fimmta sæti. Í sjötta sæti var hagnýting kennsluáðferða sem eru raunprófaðar og í sjöunda sæti var samstarf við foreldra. Með þessum leiðum gátu þessir tíu skólar fækkað þeim börnum sem áttu í lestrarerfiðleikum (Crawford og Torgesen, 2007). Skólar sem taka þátt í verkefninu Reading First í Flórída hafa fengið faglega þjálfun og stuðning til að hrinda í framkvæmd RTI til að draga úr fjölda nemenda sem eiga við lestrarerfiðleika að etja. Með því að fara eftir RTI kennsluskipulaginu markvisst og faglega frá forskóla (kindergarten) og til loka 3. bekkjar fækkar þeim nemendum sem eiga í vandræðum með lestur (Torgesen, 2007). Fleiri rannsóknir sýna að hægt er að draga úr alvarleika, jafnvel fyrirbyggja lestrarerfiðleika með markvissum aðgerðum og markvissri kennslu (Snow o.fl. 1998, Torgesen 2001, 2005, Stackhouse og Wells, 2004).

#### **5.4 Lestrarsvæði í skólastofu – skipulag lestrarhópa**

Rannsóknir sýna fram á að sú sérkennsla sem boðið er upp á í grunnskólum sé í besta lagi fallin til þess að viðhalda sömu lestrarfærninni í stað þess að bæta hana (Torgesen, 2005). Til að mæta þörfum allra nemenda í lestrarnáminu þurfum við að breyta hefðbundnu skipulagi sem byggir á því að allir læri það sama á sama tíma (Ferguson, 1995). Lestrarkennsla þarf að miða að hverjum og einum ef við ætlum þeim að ná árangri en þannig fá allir við sitt hæfi (Ehri, 1998). Til að mæta þessum þörfum hafa margir kennarar farið þá leið að skipuleggja lestrarsvæði og lestrarhópa eins og gert er ráð fyrir í kennsluskipulagi RTI. Lestrarsvæði er skilgreint sem svæði í skólastofunni þar sem nemendur vinna sjálfstætt eða í samvinnu við aðra nemendur, þar sem notast er við námsefni sem eykur hæfni þeirra í lestri. Þetta er svæði sem er námshvetjandi og nemendur æfa sig í lestri, skrift og stafsetningu (Diller, 2003). Sjá dæmi um skiptingu svæða á mynd nr. 3.



**Mynd 3. Skipting svæða í skólastofu þar sem nöfn nemenda eru sett á þau svæði sem þau vinna á hverju sinni. Ljósmynd: Helga Sigrún Þórsdóttir.**

Það hefur sýnt sig að nemendur lesa og skoða bækur mun oftar þegar lestrarsvæði eru til staðar í skólastofum. Ávinningurinn af því að skipuleggja og útbúa svæðin af miklum áhuga og kunnáttu er mikill. Áhugi barnanna á bókum eykst til muna og börnin velja að vera á þessu svæði til dæmis þegar frjáls stund er í boði (Guthrie, 2002). Lestrarsvæðin eru oft og tíðum ekki plássmikil og rúmast innan skólastofunnar. Kennarinn byrjar ávallt á því að vera með innlögð fyrir allan bekkinn, eða í hópum og fullvissar sig um að nemendur skilji hvað eigi að gera. Síðan fara nemendur á lestrarsvæðin og vinna þar sjálfstætt út frá innlögnum. Á hverju svæði fá nemendur að velja á milli ákveðinna verkefna sem kennarinn hefur útbúið, svokallað stýrt val. Verkefni hafa það þó sameiginlegt að vera krefjandi og reyna á ákveðna þætti sem verið er að þjálf. Með því að gefa nemandanum val þá sýnir hann verkefninu meiri áhuga og þannig verður námið árangursríkara. Lestrarsvæðin hafa ólíkar nálganir en það sem fram fer í hefðbundnum skólaaðstæðum. Markmiðið er að gera nemendur ábyrga á eigin námi þar sem kennarinn hefur lagt grunninn. Í hefðbundnum aðstæðum eiga kennararnir það til að stýra nemendum of mikið, þeir setja fram allar hugmyndir um námsefnið, skipta því niður, útskýra það nokkrum sinnum og draga það svo saman í lok kennslunnar. Á lestrararsvæðunum fá nemendur að taka þátt í öllum ákvörðunum, setja fram hugmyndir sínar og ákveða hvað þeir vilji æfa á hverri stöð. Auk þess skrifa nemendur og kennarinn í sameiningu leiðbeiningar og reglur með hverri stöð til að nemendur finni að þeir hafi áhrif í námi sínu. Svæðin eru notuð allt skólaárið og á hverjum degi en námsefnið breytast eftir því hvar nemendur eru staddir í lestrarprófuninni. Ólíkir nemendur hafa ólíkar þarfir og verkefni

endurspeglar það. Svæðin eru ekki hugsuð sem aukatími í kennslunni þar sem nemendur geta klárað verkefni sem þau hafa ekki lokið við (Diller, 2005). Það eru þó alltaf einhver börn sem þurfa að fá næði og því þarf einnig að gera ráð fyrir því, til dæmis með að hafa smá svæði fyrir hljóðbækur þar sem nemendur geta setið með bækur og hlustað á lesturinn (Morrow og Gambrell, 2004).

Vel hönnuð lestrarsvæði ættu að vera í brennidepli skólastofunnar fyrstu árin í skólanum. Þau eiga að vera sýnileg og taka á móti öllum börnum þannig að þau vilji vera þar. Bókasafn er einn mikilvægur partur af lestrarsvæðinu þar sem bókum er raðað eftir ákveðnum reglum þannig að börnin eigi auðvelt með að finna bók og velja sér bók við hæfi. Hægt er að flokka bækurnar eftir lestrargetu til dæmis með lituðum límmiðum. Kennarinn þarf að gera ráð fyrir 5-8 bókum á hvern nemanda með misþungum textum. Hægt er að fá bækur lánaðar af almenningubókasafni eða jafnvel óska eftir bókum að heiman. Til að viðhalda áhuga nemenda á bókum og lestri þarf að skipta um bækur mánaðarlega. Mælt er með því að kynna 20 nýjar bækur í hverjum mánuði og skipta þá út bókum á móti. Úrvalið þarf að vera gott þar sem áhugi barnanna á viðfangsefnum er ólíkur. Einnig er gott að velja bækur sem eru fyrirsjáanlegar en það hjálpar byrjendum í lestrarnámi að skilja söguþráðinn auðveldlega og gerir þeim kleift að taka þátt í lestrinum (Morrow og Gambrell, 2004). Sjá dæmi um uppsetningu á bekkjarbókasafni á mynd nr. 4.



**Mynd 4. Uppsetning á bekkjarbókasafni í skólastofu.** Bækur í hillu eru flokkaðar í fjóra flokka eftir litum. Efst í hillu eru bækur sem nemendur mæla með. Á veggjum eru veggspjöld sem minna nemendur á hvernig skuli velja bók við hæfi. Ljósmynd: Helga Sigrún Þórsdóttir.

Einn stærsti kostur þess að nota lestrarsvæði í skólastofu er hvatning nemenda til að verða sjálfstæðir í námi sínu en það gerist ekki af sjálfu sér. Kennarinn þarf að kenna nemendum hvaða hegðun er viðeigandi, hvernig góð samskipti eiga sér stað og hafa skýrar og einfaldar væntingar til nemenda sinna. Einnig þarf að sleppa takinu og leyfa nemendum að prófa sig áfram. Þetta gerir kennarinn eftir að vera búinn að leggja inn verkefni nokkrum sinnum með ólíkum aðferðum og leysa þau í samvinnu við nemendur. Í þessum aðstæðum þurfa nemendur að finna að þeir séu öruggir og að leyfilegt sé að mistakast (Diller, 2005). Til að vel gangi á svæðunum þurfa nemendur að kunna og hafa leyst verkefni áður. Ekki er vænlegt til árangurs að hafa verkefni eða spil á svæði sem enginn hefur unnið eða séð áður. Kennarinn þarf ávallt að vera búinn að kenna krökkunum þá færni sem verið er að þjálfa á hverri stöð fyrir sig (Diller, 2005). Hér á mynd nr. 5 má sjá dæmi um ritunar- og hlustunarstöð í skólastofu.



**Mynd 5. Dæmi um ritunar- og hlustunarstöð í skólastofu.** Á veggjum má sjá leiðbeiningar og hugmyndir sem nýtast nemendum í verkefnavinnunni (Byggt á Diller, 2007).  
Ljósmynd: Helga Sigrún Þórsdóttir.

## 5.5 Lestrarhópar

Einstaklingsmiðuð kennsla sem fer fram í litlum hópum gerir kennurum kleift að sinna mismunandi þörfum nemenda, og fylgjast jafnt og þétt með framförum þeirra og árangri kennslunnar (Steinunn Torfadóttir, 2011d). Það getur þó vaxið mörgum í augum að skipuleggja slíka kennslu og því gott að fá hugmyndir sem nýtast kennurum. Hér í þessum kafla munu koma dæmi um skipulag lestrarhópa sem nýtast kennurum við kennslu (Diller, 2007). Á hverjum degi kennir kennarinn bekknum í heild sinni ákveðna færni í lestri

og skrift. Þannig fá nemendur fyrirmyndir sem sýna hvaða aðferðir og leiðir nýtast þeim í náminu og vita hvað þeir eigi að gera. Gott dæmi um slíkt verkefni er samlestur þar sem kennarinn sýnir nemendum hvernig lesa eigi texta út frá lesfimi, með réttum hraða, áherslum og túlkunum. Kennarinn fylgist með viðbrögðum nemenda við innlögn sinni og sér hvaða nemendur eru í erfiðleikum og þurfa aukna þjálfun. Þessa vitneskju notar kennarinn svo áfram þegar hann skipuleggur og vinnur með minni hópa þar sem áhersla er að þjálfu þá þætti sem slakir eru hjá ákveðnum nemendum. Tilgangurinn með því að hafa litla hópa er að mæta þörfum allra nemenda á markvissan hátt sem þannig ýtir undir nám þeirra. Hóparnir eru samansettir af nemendum sem eru á sama stigi í lestrarþróuninni og verkefnin skipulögð út frá því hvar þeir eru staddir og hvaða þjálfun þeir þurfa á halda. Hlutverk kennarans breytist þegar hann kennir litlum hópi en þá er markmið hans að hjálpa og styðja nemendur þannig að þeir verði sjálfstæðir lesarar. Markmiðið er að láta nemandann vinna vinnuna sjálfur en kennarinn er til staðar. Kennarinn rifjar þó alltaf upp með nemendum í hópunum það sem lagt var fyrir allan bekkinn þannig að tenging verði þar á milli. Vinnan með nemendum í minni hópum á að vera sveigjanleg en markviss. Öllum börnum í hópnum á að líða vel og finna fyrir því að þeim gangi vel. Verkefnin sem lögð eru fyrir nemendur í hópunum eiga ekki að vera þannig að þau geti leyst þau ein og án allrar samvinnu við aðra nemendur og kennara (Diller, 2007).

### **5.5.1 Framkvæmd – skipulag kennarans**

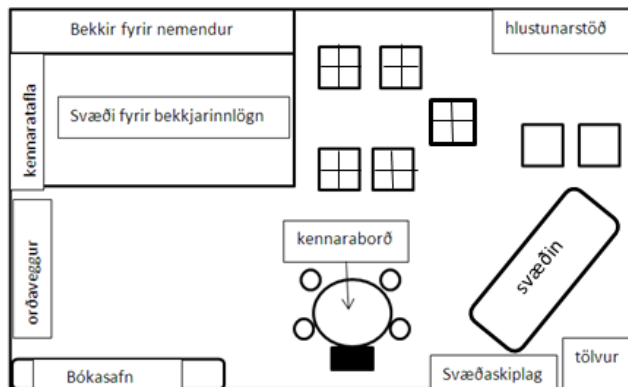
Í byrjun skólaársins þarf kennarinn að skipuleggja skólastofuna. Hann þarf að gera ráð fyrir svæði þar sem allir nemendur geta setið saman og fengið innlögn frá kennara. Gott er að aðgreina það svæði með stórri mottu og þarf kennarinn að hafa töflu til að skrifa á. Gera þarf ráð fyrir bekkjarbókarsafni í skólastofunni þar sem nemendur eiga auðvelt með að finna bækur við hæfi. Bókasafnið þarf að vera staðsett þannig að það trufli ekki nemendur þegar þeir vinna í verkefnum en aðgengið að því þarf að vera gott. Síðan þarf að gera ráð fyrir lestrarsvæðunum sem eru vel skipulögð í skólastofunni. Þau þurfa að vera þannig staðsett að kennarinn hafi góða sýn yfir alla stofuna og nemendur. Hér þarf aðgengi að verkefnum og skriffærum að vera skipulagt og gott og einnig eiga nemendur að hafa greiðan aðgang af upplýsingum um hvað eigi að gera á hverju svæði fyrir sig. Vinnureglur fyrir hverja stöð eru fáar og skýrar og sýnilegar nemendum. Loks þarf kennarinn að hafa borð þar sem hann vinnur með lítinn hóp nemenda eða jafnvel einstaklingslega. Þar hefur hann sitt skipulag sem snýr að hópavinnunni og getur fylgst með og skráð athugasemdir um nám

nemendanna. Hér á mynd nr. 6 má sjá dæmi um aðstöðu kennara sem vinnur með lítinn hóp nemenda.



**Mynd 6. Kennarasvæði þar sem kennari vinnur með lítinn hóp nemenda.** Námsgögn, tafla og skriffæri til staðar (Byggt á Diller, 2008). Ljósmynd: Helga Sigrún Þórsdóttir.

Kennarinn þarf að gera orðavegg og hafa gott veggjapláss fyrir fyrirmæli og skipulag lestrarsvæðanna. Einnig er mikilvægt að öll verkefni og skriffæri eigi ákveðinn stað í stofunni og alltaf sé gengið að því vísu. Hér á mynd nr. 7 má sjá sýnishorn af uppsetningu í skólastofu (Diller, 2008:16-18).



**Mynd 7. Sýnishorn af uppsetningu í skólastofu (Diller, 2008:16-18).**

Eins og í allri kennslu þurfa að gilda ákveðnar vinnureglur sem eru skýrar og þarf að leggja áherslu strax í byrjun skólaárs að kenna börnum þessar reglur. Til þess að nemendur átti sig á að ekki megi trufla kennarann þegar hann vinnur með nemendur í litlum hópi þarf að setja þar ákveðna reglu (Diller, 2007). Ein leið er að setja vinnureglur eins og að nemandi sýni

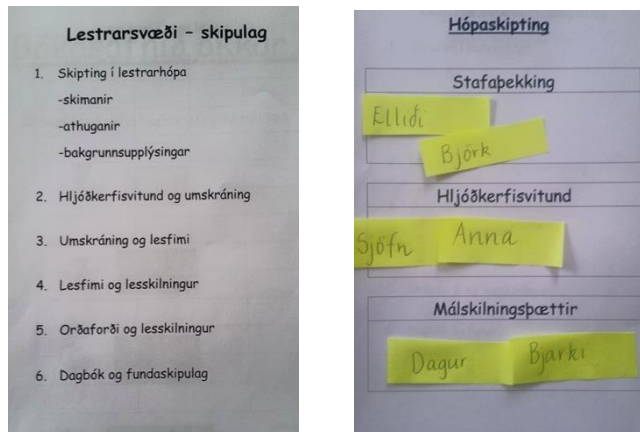
kennara spjald þegar hann þarf að fara á klósettið. Hann þarf því ekki að koma til kennarans og trufla heldur einungis bíða eftir því að ná athygli hans. Önnur góð regla er að ekki megi biðja kennarann um aðstoð fyrr en nemandinn er búinn að biðja þrjá aðra nemendur um að aðstoða sig eða stuðningskennara (Diller, 2007; Stallone 2008). Hægt er að setja bangsa eða spjald upp á vegg sem gefur til kynna að nú sé kennarinn upptekinn og ekki megi trufla hann. Til þess að það gangi vel og tíminn sé vel nýttur í lestrarhópunum þá þarf að kenna strax í byrjun hvaða vinnubrögð er ætlast til af nemendum, hvaða hegðun sé viðeigandi og hvert hlutverk þeirra sé. Auk þess þarf að haga öllum verkefnum og skriffærum þannig að þau séu geymd á einum stað og ekki þurfi að eyða tíma í að finna þau til hverju sinni (til dæmis merkt box með hljóðkerfisæfingum). Á meðan kennarinn sinnir hópnum þá eru aðrir nemendur í bekknum að vinna í sjálfstæðum verkefnum. Hér er kennarinn ekki að sinna neinum öðrum nema nemendum í þessum eina hópi en fylgist þó með að aðrir nemendur séu að sinna sínu hlutverki. Það er afar mikilvægt að byrja ekki að skipuleggja eða kenna nemendum í litlu hópnum fyrr en þeir hafa lært að vinna sjálfstætt. Ef nemandi hagar sér illa og er sífellt að trufla gæti verið gott að láta hann koma og setjast hjá kennaranum og hópnum. Til að halda skipulagi er gott að hafa sér lestrarsvæði fyrir litlu hópana. Þá eru minni líkur á að nemendur séu að fíkta og taka úr kössum og möppum verkefni sem bíða næstu hópavinnu. Það reyndist kennurum sem tóku þátt í slíkri vinnu best að hafa merka kassa (til dæmis undan a-4 blöðum) fyrir hvern hóp (Diller, 2007).

### **5.5.2 Hvernig mynda kennarar lestrarhópana?**

Þegar skólaárið er hafið býr kennarinn til möppu þar sem hver og einn nemandi á merkt glósublað. Síðan fær hver hópur vasa sem er merktur í möppunni (t.d. gulur, rauður, grænn eða kanínuhópur, gíraffahópur og fílahópur). Hóparnir geta verið allt að fimm hverju sinni en það fer eftir því hvaða þætti þarf að þjálf. Í vasann fara þau verkefni (yfirleitt nokkur) sem kennarinn er að leggja fyrir hvern hóp. Fremst í vasanum er að finna blað með þeim markmiðum sem nemendur eiga að ná. Kennarinn setur svo í vasann glósublað þeirra nemenda sem eru í hópnum. Hóparnir eru sveigjanlegir og færast nemendur á milli eftir því hvernig þeim gengur að ná markmiðum. Einu sinni í mánuði er mappan svo endurskipulögð og verkefnum skipt út fyrir ný. Eftir hvern tíma skráir kennarinn niður hvernig gekk. Í sumum skólum kemur aukakennari inn til að hjálpa til í þessari hópavinnu. Oftast eru það sérkennarar sem koma að kennslunni eða stuðningskennarar. Með því að fá slíkan stuðning inn í kennslu verða aðferðirnar fjölbreyttari þar sem kennara deila þekkingu sinni og reynslu



(Diller, 2007). Til að fá góða mynd af stöðu nemenda þarf kennarinn að leggja fyrir stöðluð skimunarpróf. Auk þess notar kennarinn þær upplýsingar sem hann hefur um nemandann, til dæmis út frá sínum glósum og athugunum. Mælst er til þess að umsjónarkennarinn kanni sjálfur sína nemendur til að fá betri upplifun og sýn á því hvernig barninu gengur í náminu. Yfirleitt er betra að prófa nemendur ekki strax heldur gefa þeim nokkrar vikur í byrjun skólaárs til að átta sig á nýjum aðstæðum og til að þjálfa upp lesturinn aftur eftir sumarfrí. Þá munu niðurstöðurnar gefa okkur betri mynd af stöðu þeirra í lestri og ritun. Þegar kennarinn hefur lagt einstaklingspróf fyrir alla nemendur og kortlagt út frá getu þess getur hann farið að mynda hópana. Hafa ber þó í huga að hóparnir eru ávallt sveigjanlegir og það á að vera lítið mál að færa nemendur á milli. Síðan skrifar kennarinn nöfn allra nemenda á límmiða sem auðvelt er að færa á milli verkefna og hópa (sjá mynd nr. 8).



**Mynd 8. Dæmi um skipulag kennara í svæðavinnu (Diller, 2008).** Ljósmynd: Helga Sigrún Þórsdóttir.

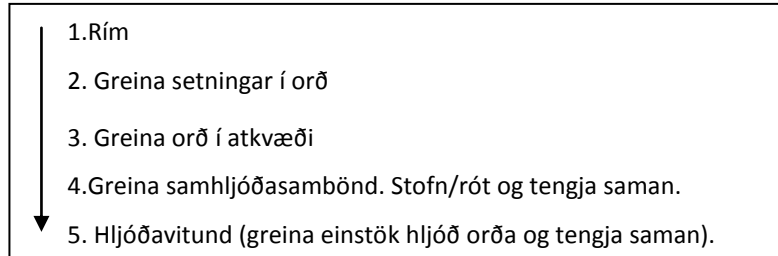
Það er skynsamlegast að áætla í byrjun að hitta einungis einn hóp á dag í yngstu bekkjum grunnskólans er ekki byrjað á slíkri vinnu fyrr en eftir 4-6 vikur en þá ættu nemendur að vera búnir að læra að vinna sjálfstætt á lestrarsvæðunum. Þegar kennarinn hefur náð góðum tókum á að vinna með einn hóp á dag er óhætt að huga að því að sinna tveimur hópum á dag, ef vel gengur. Hér eru gæðin sem skipta málin, ekki hversu mörg skipti kennarinn vinnur með hópinn. Það þarf alltaf að gera ráð fyrir innlögnum fyrir allan bekkinn og mega því litlu hóparnir ekki vera of margir. Áætlaður tími fyrir hvern hóp er í kringum tuttugu mínútur, jafnvel fimmtán mínútur fyrir 1. bekk. Það hefur sýnt sig að þegar kennslustundirnar eru stuttar og

hnitmiðaðar þá hafa nemendur betri athygli og þátttaka þeirra verður meiri. Almennt er venjan sú að kennarar hitti hópana oftast þar sem nemendur eiga í erfiðleikum með lesturinn (Diller, 2007). Þegar kennarinn vinnur með nemendur í litlum hópum þá fær hann betri tækifæri til að kynna þeim og fylgjast með þróun þeirra í lestrinum. Þannig fær hann upplýsingar frá fyrstu hendi um hvort nemandi sé til dæmis að bæta hraða sinn í lestri eða hverjir þurfa aðstoð til að dýpka lesskilning sinn. Kennarinn byrjar á því fyrstu vikuna að hlusta á hvern og einn nemanda lesa og skráir niður á glósublaðið hvernig viðkomandi gekk (umskráning, lesfimi og lesskilningur) (Diller, 2007). Í viðauka 1 má sjá dæmi um skipulag á lestrarsvæðum sem gott er fyrir kennarann að styðjast við.

### **5.5.3 Lestrarhópar þar sem áhersla er lögð á að vinna með hljóðkerfis- og hljóðavitund**

Börn sem greinast með veikleika í hljóðkerfisþáttum þurfa að öllum líkindum þjálfun í öllum hljóðkerfisþáttum til þess að byggja upp hljóðavitundina og leggja grunn að námi í lestri og stafsetningu (Helga Sigurmundsdóttir, 2011a). Þar sem hljóðkerfisvitundin þróast með aldrinum er talið árangursríkast að þjálfung börn í að skynja rím, atkvæði, stuðla og rím áður en hin eiginlega lestrarkennsla hefst (Cunningham og Hall, 2009; Tolman, 2005). Rannsóknir sýna að það er áhrifaríkast að þjálfung hljóðkerfisvitundina í 5-20 mínútur á dag, þrisvar til fjórum sinnum í viku (National Reading Panel, 2000). Það er talið best að byrja á að þjálfung þessa þætti munnlega í byrjun og mikilvægt að þjálfunin fari fram í leikjum (Diller, 2007). Fyrst skal þjálfung þá þætti sem reynast auðveldari að læra fyrst eins og að greina forhljóð í orðum og rím en síðan fara í flóknari þætti eins og sundurgreiningu atkvæða, stuðla og rím. Leggja skal áherslu á að þjálfung einn til tvo þætti í einu því það ber árangur (Diller, 2007). Þegar verið er að skipuleggja hópavinnu til að þjálfung hljóðkerfisvitund hjá þeim nemendum sem þurfa er gott að hafa þrjá til fjóra saman í hóp því það er skilvirkara en að vinna maður á mann (Diller, 2007). Áður en kennarinn skipuleggur þessa hópa þarf hann að vera búinn að skrá og meta hvaða þætti þarf að þjálfung hjá hverjum og einum. Eins er mikilvægt að flokka kennsluáðferðirnar eftir þyngdarröð til að auðvelda kennaranum að velja áðferðir í samræmi við stöðu nemenda (Helga Sigurmundsdóttir, 2011a). Kennarinn notar síðan skipulagsmöppuna sína en í henni er að finna skráningarblöð fyrir hvern þátt. Hann skrifar því nöfn þeirra nemenda sem til dæmis þurfa að þjálfung betur rímþáttinn. Sjá dæmi um skráningarblað í viðauka númer 2 (Diller, 2007). Á mynd nr. 9 má sjá dæmi um stigskiptingu verkefna sem þjálfung

hljóðkerfsvitund. Fyrstu tvö atriðin eru einföld verkefni en næstu þrjú eru flókin.



**Mynd 9. Stigskipting verkefna sem þjálfra hljóðkerfsvitund (Chard og Dikson, 1999:262).**

**Rím:** Þennan þátt þarf að þjálfra fyrst af öllum en flest börn (fjögurra ára og eldri) læra rím í gegnum ljóð, lög og bækur (Diller, 2007). Þeir sem ekki hafa náð þessum þætti fá nánari þjálfun hjá kennara eins og t.d.;

- kennari les bók þar sem rímorð eru í textanum. Nemendur eiga að finna hvaða orð ríma í bókinni
- kennari fer með vísur og ljóð og nemendur finna orð sem ríma
- nemendur æfa sig að ríma saman t.d. með því að para saman myndir sem ríma
- kennari spyr nemendur hvaða orð ríma ekki, t.d. hvað rímar ekki við hús – kaffi – mús
- rímbingó þar sem nemendur skiptast á að taka myndir úr bunka og segja það upphátt og athuga hvort þeir eigi viðeigandi orð sem rímar
- minnisspil með rímorðum þar sem nemendur para saman myndir með orðum sem ríma. Ef orðin ríma þá eignast viðkomandi nemandi slaginn. Ef orðið rímar ekki þá eru spilinn sett aftur á sinn stað (Helga Sigurmundsdóttir, 2011a).

**Greina setningar í orð:** Hérna þurfa nemendur að átta sig á að setningar byggast á minni einingum, orðum.

- kennari les upp setningu fyrir nemendur og þeir eiga að telja orðin í setningunni (Diller, 2007).

**Greina orð í atkvæði og orðbúta:** að greina orð í smærri hljóðeiningar eins og atkvæði og stök hljóð (Diller, 2007).

- nemendur klappa orðið og telja í atkvæði
- nemendur lesa orðin hægt í stað þess að klappa og þannig átta þeir sig á fjölda atkvæða í orðunum
- samsett orð þar sem nemandinn klappar atkvæði og tekur orðin í sundur og setur aftur saman til að átta sig á að orðið er samsett úr tveimur mismunandi orðum.

**Greina stuðla:** að greina líkindi í upphafi orða. Hjálpaðu nemandanum að hlusta á orð sem byrja á sama hljóði. Nemandi lærir að endurtaka og búa til setningar með stuðlum (Helga Sigurmundsdóttir, 2011a).

**Hljóðavitund:** Hér er um stígbundna þróun að ræða og mikilvægt að kennarinn miði þyngd verkefna við getu nemenda. Hér í töflu nr. 1 má sjá dæmi um verkefni sem eru stígbýngjandi og gott að vinna með nemendum sem þurfa aukna þjálfun.

**Tafla 1.** Dæmi um stígbýngjandi verkefni í hljóðkerfispáttum fyrir nemendur (Tolman, 2005; Walpole og McKenna, 2007:35; Helga Sigurmundsdóttir, 2011a:78).

Hljóðkerfispættir	Dæmi um verkefni	
Að einangra/þekkja hljóð	Hvert er fyrsta hljóð orðanna? Hvert er síðasta hljóð orðanna?	dæmi: mamma, mús, skóli  dæmi: kona, api, mynd
Að flokka saman hljóð	Hvaða orð eru öðruvísi en hin?	kisa, kúra, bíll
Hljóðblöndun/tenging	Tengdu saman eftirfarandi hljóð til að mynda orð	/h/ú/s , /s/æ/n/g/, /v/i/ð/

Sundurgreining hljóða	Hvaða hljóð eru í þessu orði?	lás, úr, moli
Hljóðeyðing	Segðu _____. Segðu _____ án _____	róla án r=óla
Að bæta við hljóði	Hvaða orð kemur ef þú bætir ____ við _____?	s+ól= sól hest+ur= hestur
Að skipta um hljóð	Segðu _____. Breyttu _____ í _____	diskur-/d/ + /f/= fiskur
Að snúa við hljóðum orða	Segðu _____. Segðu hljóð orðsins aftur á bak	lás – sál

#### 5.5.4 Lestrarhópar þar sem áhersla er lögð á að vinna með lesfimi

Börn verða að geta umskráð nákvæmlega til að öðlast lesfimi. Þetta þýðir að þegar kennari hlustar á börn lesa upphátt texta með hundrað orðum eiga nemendur ekki að gera fleiri en fimm villur. Það er til fjótlegr og auðveld aðferð til að mæla hversu mörg orð á mínútu nemandi les. Í Bandaríkjunum hafa verið gerðar staðlaðar mælingar á getu barna í lesfimi sem notast má við hér á landi en hafa ber í huga að þar byrjar lestrarkennslan ári fyrr en á Íslandi (McKenna og Stahl, 2009). Sjá viðmið um meðalfjölda rétt lesinna orða á mínútu í töflu nr. 2.

**Tafla 2. Viðmið um lestur rétt lesinna orða á mínútu eftir bekkjum (Hasbrouck og Tindal, 2006, sbr. Walpole og McKenna, 2007:75).**

Bekkur	Haust	Vetur	Vor
1.		23	53
2.	51	72	89
3.	71	92	107
4.	94	112	123
5.	110	127	139
6.	127	140	150
7.	128	136	150
8.	133	146	151

Ein helsta forsenda þess að lesfimiþjálfun skili árangri er að nemendur lesi mikið magn af hæfilega krefjandi lesefni. Biemiller (1977-78) fann út frá rannsóknum sínum að lesfimi þróast smám saman með tímanum og í gegnum öfluga þjálfun. Allington (2009) uppgötvaði með rannsóknum sínum að lesfimi barna varð meiri og árangursríkari þegar börn æfðu sig að lesa léttan texta. Fjölmargar rannsóknir sýna hins vegar að lestrarmagn sem hver og einn les er yfirleitt í réttu hlutfalli við lestrargetu, þannig að þeir sem standa verst að vígi lesa öllu jöfnu umtalsvert minna en þeir sem eiga auðvelt með lestur (Guthrie, 2002; sbr. Diller, 2007). National Reading Panel Report (NICHD 2000) telja tvær tegundir af lestri þjálfu lesfimi hvað mest en það er endurtekinn lestur (e. Repeated reading) og leiðbeinandi lestur (e. Guided reading). Endurtekinn lestur er áhrifarík kennsluaðferð sem hægt er að beita með mismunandi hætti og aðlaga að þörfum nemenda. Nemendur lesa stuttan kafla úr bók eða öðru lesefni oftast en einu sinni með mismikilli aðstoð. Með hverri endurtekningu er reiknað með betri lesfimi og færri villum. Þannig styður endurtekningin við öflun sjónræns orðaforða sem er ein helsta forsenda góðrar lesfimi (Daly, Chafouleas og Skinner, 2005; Rasinski og Hoffman, 2003; Vacca o.fl., 2006). Endurtekinn lestur virkar best þegar lesefni er á réttu þyngdarstigi, þegar nemendur eru meðvitaðir um tilgang þjálfunarinnar, fá endurgjöf og geta fylgst sjálfir með framförum sínum. Það hefur gefist vel að setja nemendum ákveðin markmið til að stefna að (Helga Sigurmundsdóttir, 2011b). Dæmi um útfærslur á þessari kennsluaðferð er:

- Endurlestur eftir að kennari hefur lesið fyrir nemendur
- Endurlestur í kór með kennara, öllum bekknum, hluta nemenda eða einum nemenda
- Endurlestur með sjálfstæðum hætti, t.d. þegar nemendur skrá sjálfir framfarir við hverja endurtekningu (Allington, 2009).
- Kórlestur (echo chanting) en þá les kennarinn eina línu í textanum og svo les nemandinn sömu línuna. Nemandinn hlustar á kennarann og endurtekur síðan það sem kennarinn las. Hér þarf kennarinn að vera góð fyrirmynd og lesa með réttum áherslum (Morrow og Gambrell, 2004).

Leiðbeinandi lestur er kennsluaðferð sem hefur reynst vel til að þjálfu lesfimi hjá fjölbreyttum hópi nemenda. Hún felur í sér alla þætti sem einkenna góða lesfimiþjálfun en það er fyrirmynd, endurtekning og markviss leiðbeining (Diller, 2007; Helga Sigurmundsdóttir, 2011b). Það hefur afar jákvæð áhrif á lesfimi að lesa fyrir nemendur því góð fyrirmynd að lestri gerir nemendur meðvitaðri um hvernig góður lestur hljómar (National

Reading Panel, 2000; Shanahan, 2005,2006). Dæmi um þjálfun út frá þessari kennsluaðferð gæti verið á þennan hátt:

- Fyrirmyndin (getur verið kennari, foreldri eða bekkjarfélagi) les ákveðinn texta
- Viðkomandi nemandi reynir að líkja eftir fyrirmyndinni og æfir sig að lesa textann sjálfstætt
- Síðan les nemandi textann fyrir fyrirmyndina sem þá hvetur áfram og leiðbeinir eins og þörf er á (Helga Sigurmundsdóttir, 2011b).

Nemendur sem hafa hljóðræna veikleika eiga oft erfitt með að læra tengsl stafa og hljóða og gengur þar af leiðandi hægt að byggja upp sjónrænan orðaforða sem er mikilvæg forsenda lesfimi. Þessir nemendur auk þeirra sem eru hægir í lestri og eiga í erfiðleikum með að lesa löng eða ný orð eru þeir sem þurfa frekari þjálfun hjá kennara í litlum hópi. Nemendur sem lesa mjög hratt en með engum blæbrigðum, stoppa aldrei eftir punkt og hafa lítinn lesskilning, gætu einnig þurft á nánari þjálfun að halda. Þegar kennarinn skipuleggur verkefnavinnu með litlum hópi er mikilvægt að gera einnig ráð fyrir því að vinna með lesskilning og orðaforða (Diller, 2007). Hér eru hugmyndir að áhersluatriðum sem nýtast vel til þjálfunar á lesfimi:

- **Áreynslulaus lestur og sjálfvirkur lestur** (e. *Decoding words effortlessly and automatically*): Nemendur sem hafa náð góðum tókum á tengsl hljóðs og stafs geta nú farið að einbeita sér að orðalagi og lestri með áherslum. Þegar nemandi þarf ekki að leggja áherslu á umskráninguna getur hann einbeitt sér betur að því sem hann er að lesa sem gerir það að verkum að lesskilningur eykst. Leggja þarf áherslu á að kenna nemendum tæknina að búa orðin niður í stað þess að hljóða sig í gegnum hvern staf í einu. Ef um byrjendur í lestri er að ræða þá er líklegt að þeir þurfi að hljóða sig í gegnum orðin og má sjá nánar um æfingar á því sviði seinna.
- **Að þekkja algeng orð** (e. *High frequency word work*): Með því að læra algeng orð sem birtast oft í texta hjálpar nemendum að ná betri lesfimi. Það hjálpar einnig til að láta nemendur stafsetja þessi algengu orð. Í upphafi lestrarnáms er mikilvægt að nemendur læri fljótt að þekkja algeng orð sjálfvirkt sem koma fyrir í textanum því það hjálpar þeim að lesa ný orð. Að þekkja orð sjálfvirkt stuðlar að bættri lesfimi.
- **Að lesa í gegnum greinarmerki** (e. *Reading the punctuation*): Sumir nemendur lesa í gegnum texta án þess að stoppa við greinarmerki en slíkt hefur áhrif á merkingu textans. Höfundurinn setur þessi greinarmerki í textann viljandi til að gefa honum ákveðna merkingu.

- **Lestur með blæbrigðum** (*e. Reading in phrases*): Það þjálfar hrynjandi og tónfall í lestri en það gerir lestur áhugaverðan og skapar góða merkingu á því sem lesið er. Það er mikilvægt að velja góðan texta til að þjálfra blæbrigði í lestri. Gott er að velja bækur sem eru uppbyggðar þannig að ein setning er á hverri línu.
- **Lestur með tjáningu** (*e. Reading with intonation and expression*): Að lesa texta með tjáningu hjálpar nemendum að sjá fyrir sér í huganum. Nemendur sem lesa eitt orð í einu eiga oft í erfiðleikum með að sjá fyrir sér í huganum. Kennið þeim að beita mismunandi röddum og jafnvel hraða sem lýsa upplýsingum sem koma fram í textanum. Nemendur sem geta lesið með tjáningu hafa náð góðum skilningi á textanum.
- **Stjórnaðu lestrarhraðanum** (*e. Regulating the speed of reading*): Kenndu nemendum að gera lesturinn spennandi, lesa hratt þegar við á og hægja á sér t.d. til að leggja áherslu á eitthvað sem er spennandi í textanum. Ekki hafa áhyggjur af lestrarhraðnum. Hér er markmiðið að hjálpa nemendum að skilja textann en ekki að lesa eins hratt og þeir geta (Diller, 2007:68-69).

Eins og fram hefur komið skiptir miklu máli að velja lestexta og bækur sem henta lestrargetu barnsins en við þjálfun lesfimi þarf barn að geta lesið að minnsta kosti 95% orðanna rétt. Barn nær lesfimi með því að lesa marga léttu texta. Gott er að velja texta með stóru lettri og texta/sögu sem barnið þekkir fyrir og getur tengt við. Þegar barnið þekkir textann eru meiri líkur á að það lesi af áhuga. Þjóðsögur og ævintýri henta hér sérstaklega vel. Áður en barnið les textann er gott að kynna fyrir því ný orð sem koma fram í textanum og gera nokkur verkefni með þeim orðum sem taka ekki meira en fimm mínútur. Það er hægt með því að fara í orðabíngó, með spilum eða með bókstöfum sem börnin raða saman. Einnig er hægt að láta þau skrifa orð á töfluna. Hvetjið börnin til að leysa þessi verkefni fljótt og örugglega. Þegar þau hafa lært að vinna með ný orð er kjörið að hafa lestrarsvæði þar sem þau vinna áfram á þennan hátt (Diller, 2007).

Þegar kennari skipuleggur hópavinnu með út frá nemendum sem þurfa meiri þjálfun í lesfimi þarf hann að hlusta á hvern og einn nemanda lesa og skrá niður hvað nemandinn getur og getur ekki. Þannig getur kennarinn áttað sig á hvar nemandinn er staddur og skipulagt þá þjálfun sem þörf er á. Það er því gott að hafa við höndina gátlista til að staðsetja hvar nemandinn er staddur í lesfimi. Í viðauka 3-5 má sjá dæmi um slíka lista sem hægt er að nota. Þjálfun í lesfimi ætti að vera daglegur þáttur í kennsluáætlun kennara.



Það er auðvelt fyrir kennara að skipuleggja slík verkefni, þau taka stuttan tíma og eru skemmtileg (Rasinski, 1990).

### **5.5.5 Lestrarhópar þar sem áhersla er lögð á að vinna með lesskilning og orðaforða**

Kenna þarf börnum að þjálfra lesskilning strax í byrjun lestrarnáms, ekki bara tæknina að læra að lesa. Margir kennarar gleyma þessum þætti þegar verið er að kenna börnum að læra að lesa. Eins og alltaf byrjar kennarinn á að kenna öllum bekknum í einu að vinna með lesskilning. Þá er farið í þætti eins og tengingu milli lína, samhengi, svara spurningum, forspá, ákveða hvað skiptir máli í textanum, draga saman ályktun og sögubýgging (Diller, 2007). Kennari og nemendur útbúa veggspjald sem hangir á lestrarsvæðinu þar sem unnið er með lestur og lesskilning. Á spjaldinu eru upplýsingar um það sem kennarinn hefur kennt í tengslum við lesskilning sem nýtist þegar unnið er í minni hópum. Sjá dæmi um slíkt veggspjald í viðauka 6 (Diller, 2007). Kennarinn þarf að velja góða og aðgengilega texta og í byrjun er betra að hafa þá léttu þannig að lítil orka fari í sjálfan lesturinn. Þá eiga nemendur auðveldara með að einbeita sér að innihaldi og að skilja textann. Þegar kennarinn skipuleggur minni hópa notar hann lestexta sem höfðar til þeirra getu í lestri. Texta sem nemendur geta lesið 93-95% rétt. Ef textinn er of þungur þá fara nemendur að eyða meiri orku í tæknina á kostnað lesskilningsins. Til að fylgjast með skilningi nemenda hefur reynst vel að spjalla við þá um textann og spyrja þá út úr ef þeir eiga í erfiðleikum með að segja sjálfir frá. Nemendur sem hafa lítinn lesskilning forðast oft að svara spurningum sem kennarinn leggur munnlega fram fyrir allan bekkinn. Í litlum hópum fá þeir betri tækifæri til að tjá sig og þjálfra skilning sinn með markvissri kennslu. National Reading Panel leggur til að eftirfarandi atriði hjálpi nemendum að þróa lesskilning sinn:

- fylgjast með eigin árangri í lesskilningi og læra að bregðast við ef lesskilningur dettur niður
- nota samvirkt nám (cooperative learning) – nemendur læra mikið á að ræða saman um textann sem þeir voru að lesa
- nota skipulagðar aðferðir til að skilja merkingu orða
- svara spurningum úr textanum
- skilningur á söguuppbyggingu
- nýta fyrri þekkingu
- draga ályktanir – draga saman texta (National Reading Panel, 2000:233).

Allir nemendur græða á því að fá markvissa kennslu í lesskilningi. Nemendur sem hafa náð góðum tókum á umskráningu en geta ekki sagt kennaranum frá innihaldi textans þurfa meiri þjálfun í minni hóp. Oft gleymast þeir nemendur sem hafa ágætan lesskilning en ná ekki dýpri hugsun. Þessir nemendur munu græða á að vinna í litlum hópum þar sem áhersla er lögð á að kenna þeim að ná dýpri skilning á texta, til dæmis með því að draga ályktanir (Diller, 2007). Hér fær kennarinn tækifæri til að auka áhuga nemenda á lestri og kynna fyrir þeim alls kyns bækur sem geta seinna höfðað til áhuga þeirra. Það hefur jákvæð áhrif á lesturinn þegar nemendur fá tækifæri til að velja sér bók eftir áhugasviði sínu. Hér koma hugmyndir að verkefnum sem gott er að kenna nemendum sem þurfa að þjálfra betur skilning sinn í lestri:

#### *Skilningur á textaupbyggingu:*

Áður en kennarinn les sögu eða texta með nemendum hugar hann að atriðum eins og sögupersónum, persónulýsingum, sögustöðum, vandamálum sem koma upp, lausn á vandamálum, upphaf, miðju og endi. Þegar sagan er lesin upp minnir kennarinn á þessi atriði og aftur þegar búið er að lesa söguna. Sömuleiðis er mikilvægt að kenna nemendum að koma augu á orsök og afleiðingu, svara spurningum, raða í tímaröð og þess háttar.

#### *Spyrja spurninga:*

Að velja fyrir sér og spyrja spurninga hjálpar nemendum að byggja upp áhuga og spennu til að halda áfram að lesa textann.

#### *Svara spurningum:*

Það er mikilvægt að kenna krökkum að svara spurningunni um smáatriði úr textanum. Hér er betra að leggja áherslu á spurningar sem reyna á dýpri hugsun frekar en spurningar sem svara þarf einungis með já eða nei.

#### *Að draga saman:*

Til dæmis að fá nemendur til að segja frá inntaki textans í 10 orðum eða minna. Þetta reynir mjög á nemendur því til þess að þeir geti dregið saman aðalatriði úr textanum þurfa þeir að hafa náð grunnfærni í lesskilningi. Kennarinn leggur áherslu á að hjálpa nemendum að bera kennsl á atriði og muna aðalatriðin í textanum (Diller, 2007).

#### *Skilningsvaktin:*

Nemendur sem hafa lært að fylgjast með eigin lesskilningi á meðan á lestri stendur vita hvenær þeir skilja textann og hvenær ekki. Þeir læra að nota vissa tækni til að takast á við vandamál sem upp kunna að koma varðandi lesskilning (Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2011).

Í viðauka 7 má sjá hugmyndir að verkefnum á lestrarsvæðunum sem ýta undir þjálfun í lesskilningi. Til þess að nemendur geti unnið sjálfstætt á sínum svæðum meðan kennarinn sinnir litlum hópi er mikilvægt að þeir hafi leiðarljós sem þeir geta nýtt sér til aðstoðar. Í viðauka 8 má sjá gott dæmi um það en það er söguhanskinn. Hann sýnir nemendum hvaða atriði gott er að hafa í huga á meðan þeir lesa sögu (Diller, 2007).

Þjálfun lesskilnings og orðaforða eru nátengdir þættir sem iðulega skarast. Því fleiri orð sem nemandi þekkir, því auðveldara er fyrir hann að læra ný orð (Biemiller, 2006; Walpole og McKenna, 2007). Ekki eru fræðimenn sammála um hvaða leiðir séu bestar til að auka orðaforða nemenda en til þess að ná sem bestum árangri skal notast við fjölbreyttar aðferðir. Árangursríkast er að nemendur séu hvattir til að vera virkir og taka þátt í umræðum um lesefnið fyrir, eftir og meðan á lestri stendur. Það er einnig mikilvægt að kennarar fjalli um ný orð sem koma fyrir í textanum, útskýri þau og veki athygli nemenda á þeim (Walpole og McKenna, 2007). National Reading Panel (2000) tók saman yfirlit um fimm helstu aðferðir sem skoðaðar voru í tengslum við kennslu orðaforða:

1. Bein kennsla (*e. Explicit instruction*): Þá fá nemendur skilgreiningar og útskýringar á einkennum og merkingu orða. Útskýringar á lykilhugtökum, samhliða því að lesa texta fyrir nemendur eykur líkurnar á því að nemendur læri þessi hugtök (Justice, Meier og Walpole, 2005). Hér er einnig verið að tala um kennsluaðferðir þar sem unnið er með orðhluta.
2. Óbein kennsla (*e. Indirect instruction*): Nemendur lesa mikið og koma sér þannig upp sífellt stærri orðaforða. Nemendur læra að túlka og draga ályktanir út frá samhengi í texta og auðga þannig mál sitt. Til að auka áhuga nemenda á lestri er upplagt að hafa lestrarspretti þar sem nemendur keppast við að lesa sem mest af sjálfvöldu lesefni. Einnig má bjóða upp á hljóðalestur (yndislestur) þar sem nemendur lesa í hljóði sér til ánægju og yndisauka. Þá má koma upp lestrarvinatengslum þar sem vinir skiptast á að lesa hvor fyrir annan og ræða um það sem lesið er.
3. Margmiðlunaraðferðir (*e. Multimedia methods*): Notaðar eru ýmsar leiðir til að vinna með texta, t.d. hugtakakort og upplýsingatækni. Vinna með hugtakakort reynir á færni nemenda til að draga út meginhugtök texta og raða þeim síðan upp á skipulegan hátt. Þessi aðferð hefur reynst vel fyrir nemendur sem hafa erfiðleika tengda skertri athygli.

4. Hæfniaðferðir (*e. Capacity methods*): Nemendum eru kenndar aðferðir til að bæta lestrarhæfni og ná upp aukinni lesfimi og sjálfvirkni.
5. Tengiaðferðir (*e. Association methods*): Nemendum er kennt að tengja á milli þess sem þeir þekkja fyrir og orða í textanum sem þeir þekkja ekki. Þar getur verið um að ræða merkingarlega tengingu eða tengingu út frá samhengi í texta (National reading Panel, 2000).

Rannsóknir sýna að með beinni kennslu í orðaforða er hægt að kenna börnum milli 300-500 orð á einu ári, átta til tíu orð á viku. Þetta er þó ekki nóg til að allir nemendur auðgi orðaforða sinn en er skref í rétta átt. Allir nemendur græða á því að fá þjálfun í orðaforða en þeir sem hafa takmarkaðan orðaforða græða auðvitað mest. Hægt er að kenna nemendum ýmsa tækni sem þeir nota til að læra merkingu nýrra orða. Hér koma nokkur tækniatriði sem reynast vel þegar nemandi les orð sem hann þekkir ekki:

- Að bera kennsl á orð sem hann þekkir ekki: Þegar nemandur lesa þá stoppa þeir yfirleitt ekki við orð sem þeir kannast ekki við. Kennarinn kennir þeim að segja: stop, ég þekki ekki þetta orð ! Ég ætla að komast að því hvað það merkir.
- Að átta sig á merkingu orða út frá samhengi (myndir eða önnur orð): Til eru margar leiðir til að finna út merkingu orða. Hægt er að kenna ungum börnum að skoða myndir í texta til að átta sig á merkingu orða. Einnig geta lesarar skoðað orðin á undan og eftir óþekktu orðinu og athugað hvort það hjálpi þeim að skilja merkingu orðsins.
- Að læra nýja merkingu orða sem þeir þekkja nú þegar: Nemendur læra ekki alltaf strax að sum orð hafa fleiri en eina merkingu. Það þarf að kenna þeim að lesa orðin vel og hugsa hvort að merkingin sem þeir hafa passi við samhengið.
- Að nota orðhluta til að ákvarða merkingu: Nemendur læra að nota forskeyti en eiga oft erfitt með að nýta sér þessa færni til að átta sig á merkingu orða.
- Að hugsa um orðatiltæki og tungumál bóka: Þegar nemandur eldast og fara að lesa aðeins þyngri bækur verður myndmál og tungumál bókanna flóknara og það getur haft áhrif á skilning. Kenna þarf nemendum að átta sig á að oft eru notast við annað tungumál í bókunum en við gerum í venjulegu tali. Einnig þarf að benda þeim á algeng orðatiltæki sem koma oft fyrir í bókum og merkingu þeirra .

- Að skoða lögun í texta (feitlettranir og skálettranir): Gott er að kenna nemendum að skoða textann sem þeir eru að fara að lesa og veita því athygli hvort einhver orð séu feitletruð eða skálettruð. Oft eru flókin orð (orð sem sérstaklega á að leggja áherslu á) feitletruð í lestexta og stundum er hægt að finna merkingu þeirra til hliðar á síðunni.
- Að reyna að setja orðið í nýtt samhengi: Kennari skal hvetja nemendur til að nota nýja orðið sem þeir voru að læra sem oftast í skólanum og heima (Diller, 2007).

Í viðauka nr. 9 má sjá sjá dæmi um verkefni á lestrarsvæðum sem þjálfa sérstaklega orðaforða en það eru til mörg verkefni í tengslum við orðaforða. Eitt þeirra er að láta nemendur safna orðum í orðasafnið sitt (sjá viðauka nr. 10). Nemendur safna nýjum orðum sem þeir eru að lesa og þekkja ekki og teikna litla mynd til að minna sig á hvað orðið merkir. Orðunum er svo raðað eftir stafrófsröð. Þegar nemandi er að þjálfa lesskilning og orðaforða sérstaklega, þá er gott að venja hann á að velja þrjú orð sem hann skilur ekki í textanum og skrá þau niður á blað. Síðan útskýrir kennarinn hvað þessi orð þýða og þá getur nemandinn valið hvort hann vilji setja þau í orðasafnið sitt. Til að tengja við heimilin er hægt að senda nemandann með orðin þrjú heim þar sem hann á að ræða við fjölskylduna um merkingu þeirra. Þetta reynist sérstaklega vel hjá tvítyngdum börnum því allir á heimilinu læra þessi orð og merkingu þeirra (Boushey og Moser, 2009). Annað verkefni er að gera orðavegg fyrir bekkinn. Orðaveggurinn er þá stórt veggspjald með stafrófinu. Nemendur skrifa nýtt orð sem þau hafa lært í bekknum á blað og setja á orðavegginn. Kennarinn velur svo af veggnum orð sem hann vinnur með nemendum. Farið er yfir merkingu þeirra og nemendur æfa sig að segja setningar þar sem orðið kemur fyrir (Boushey og Moser, 2009).



## 6 Daglega fimman (Daily five) og CAFE

Kennarar eru sammála því að til þess að mæta einstaklingunum í námi sínu þarf að vinna með þá í smærri hópum án nokkurrar truflunar. En hvernig er hægt að halda nemendum við efnið svo kennarinn geti einbeitt sér að vinnu með litlum hópum? Ein leið er að fara eftir aðferð sem nefnist „daglega fimman“ eða Daily five (Boushey og Moser, 2009). Þessi kennsluaðferð er þróuð út frá rannsóknum og athugunum Boushey og Moser. Þær höfðu mikinn metnað fyrir því að finna leiðir til að vinna með litlum hópum og einstaklingum á sem árangursríkastan hátt á meðan aðrir í bekknum unnu sjálfstætt í lestri og skrift. Daglega fimman er lestrarsvæði sem þjálfar nemendur í lestri og skrift (Boushey og Moser, 2012). Þessi kennsluaðferð kennir nemendum að vinna sjálfstætt fimm ólík verkefni daglega í hringekjuformi á lestrarsvæðum. Þannig þjálfast nemendur í að lesa, skrifa og vinna sjálfstætt (Boushey og Moser, 2009). Verkefni eru:

1. Hljóðalestur (sjálfstæður lestur): besta leiðin til að verða betri lesari er að æfa sig á hverjum degi með góðri bók sem nemandinn hefur valið sjálfur.
2. Ritun: besta leiðin til að verða betri í ritun er að skrifa á hverjum degi, helst um sjálfvalið efni sem nemandinn hefur áhuga á.
3. Vinallestur: að lesa með öðrum og fyrir aðra þjálfar aðferðir, bætir lesfimi og skilning.
4. Orðavinna/stafsetning: aukinn orðaforði leiðir til þess að lesfimi verður betri og þar af leiðandi eykst lesskilningur. Bætt færni í stafsetningu leiðir til aukinnar getu til þess að skrá hugmyndir sínar niður á blað.
5. Hlustun: að hlusta á færni lesara lesa góðar bókmenntir með áherslu og blæbrigðum eykur orðaforða og mun hjálpa til að gera nemendur að færum lesurum (Boushey & Moser, 2006).

Nemendur velja sjálfir hvað þeir leysa af þessum fimm verkefnum hverju sinni og vinna sjálfstætt til að ná sínum persónulegu markmiðum. Þegar nemendur vinna þessi verkefni gefst kennaranum tækifæri til að vinna með lítinn hóp nemenda sem þarf á aukinni lestrarþjálfun að halda (Boushey og

Moser, 2009). Hlutverk nemenda er að vinna verkefni í lestri og ritun yfir langan tíma, fá markvissa kennslu í þessum þáttum, auka úthald sitt og sjálfstæði. Að lokum fá þeir einnig einstaklingsmiðaða kennslu til að mæta þörfum sínum. Kennarinn er með innlögn fyrir allan bekkinn 2-3 sinnum yfir daginn, kennir tveimur til þremur litlum hópum á dag og hefur samráð við 6-12 nemendur daglega (Boushey og Moser, 2012). Kennarar sem hafa notast við þessa aðferð segja að nemendur verði fljótt afkastamiklir og sýni oftast en ekki góðar framfarir í lestri og ritun. Með þessari aðferð verða nemendur sjálfstæðir og læra að bera meiri ábyrgð á sínu eigin námi og tími kennarans nýtist betur í sjálfa kennsluna fremur en bekkjarstjórnun (Boushey og Moser, 2009). Eins og flestar aðrar einstaklingsmiðaðar kennsluaðferðir þá er Daglega fimman sveigjanleg en það er kennarinn sem tekur ákvarðanir um hvernig skuli beita aðferðinni. Kennarar nota aðferðina á þann hátt sem þeir telja best til að mæta þörfum nemenda sinna (Boushey og Moser, 2012).

## 6.1 Framkvæmdin og verkefni

Í byrjun kennslustundar fær allur bekkurinn innlögn (leiðbeiningar) frá kennara í 7-10 mínútur. Eftir það fara nemendur og velja eitt verkefni af fimmu dagsins. Þar sem nemendur eru áhugasamir og sjálfstæðir í þessari verkefnavinnu getur kennarinn unnið með lítinn hóp nemenda (2-3 nemendur) sem þarf á íhlutun að halda eða verið með stutta einstaklingsfundi (Boushey og Moser, 2012). Hversu löng kennslustundin er fer algjörlega eftir úthaldi og sjálfstæði nemenda. Þegar úthaldið þrýtur þá er umferðinni lokið. Daglega fimman er endurtekin allt að fjórum sinnum þar sem nemendur breyta vali sínu á verkefnum í hverri umferð. Fjöldi umferða fer eftir því hversu oft á að vinna með lestur í stundatöflunni. Kennarar þurfa að hafa í huga að munur er á aldri og þoli nemenda og er algengt að þeir hafi ekki úthald í nema þrjár umferðir.

Besta leiðin til að verða færari í lestri og skrift er að æfa sig á hverjum degi. Þess vegna eru notuð verkefni sem leiða til mælanlegs árangurs og þróa færni nemenda í lestri og skrift. Það skiptir einnig máli að nemendur fái jákvæða upplifun af lestri.

Samkvæmt Boushey og Moser þá er eitt af lykilatriðum þess að ná árangri í kennslustofunni að kenna nemendum hvernig eigi að vinna sjálfstætt. Mikið sjálfstæði í vinnubrögðum gefur kennurum tækifæri til að vinna óáreittir með smærri hópa því þá eru hinir nemendurnir að vinna sjálfstætt í sínum verkefnum (Boushey og Moser, 2006). Nemendur læra fljótt að átta sig á ábyrgðinni í námi sínu og hvernig þeir ætla að vinna að



Því að ná markmiðum sínum. Þeir vinna því flestir verkefni sín samviskusamlega og kunna vel að meta einstaklingskennsluna sem þeir fá hjá kennurum sínum (Boushey og Moser, 2012). Til að Daglega fimman geti gengið vel í kennslustofunni þurfa kennarar að kenna, þjálfra og æfa nemendur í sjálfstæði. Boushey og Moser hafa útbúið 10 skref fyrir kennara til að hjálpa nemendum að verða sjálfstæðir í námi sínu. Þetta á ekki einungis við þegar kennarinn kennir eftir Daglegu fimmunni heldur alls staðar í skólanum, á ganginum, í matsalnum o.s.frv. Skrefin eru eftirfarandi:

1. Þekktu það sem á að kenna
2. Hver er tilgangurinn (af hverju er þetta nauðsynlegt?)
3. Hugstormum um æskilega hegðun sett á blað
4. Hvaða hegðun er eftirsóknaverðust?
5. Hvaða hegðun viljum við alls ekki sjá, hvaða hegðun viljum við sjá?
6. Leyfið nemendum að finna sinn lærdómsstað í stofunni þar sem þeim líður best (stýrð svæði sem þeir geta valið um að vinna á)
7. Allir að æfa sig að vinna og byggja upp úthald
8. Haltu þér til hliðar (til að nemendur verði sjálfstæðir í raun og veru mega kennarar ekki skipta sér mikið af en þeir fylgjast vel með og sjá hvenær úthaldið er búið)
9. Gefið hljóðmerki þegar nemendur eiga að koma saman sem hópur (flauta, lítil bjalla eða því um líkt)
10. Sjálfsmat. Spurðu nemendur hvernig þeim gekk hvað hegðun varðar. Nemendur halda hönd sinni næst hjartanu og hugsa um hegðun, setja þá þumalinn upp eða niður eftir því hvernig þeim gekk. Einnig geta þeir sett upp einn til fjóra fingur sem gefur þá nánar til kynna hversu vel þeim gekk.

Kennarinn gerir blað með nemendum þar sem hann ræðir við þá um æskilega hegðun og notar það í Daglegu fimmunni. Þannig eru nemendur minntir á hvaða hegðun er ætlast til af þeim í sinni verkefnavinnu. Dæmi má nefna að þegar nemendur velja hljóðalestur er ætlast til að nemendur lesi allan tímann, séu á sínum stað í skólastofunni, lesi hljóðlega og byrji strax að vinna. Þessi atriði eru næstum því eins í öllum verkefnum fimmunnar.

Í Daglegu fimmunni er lögð mikil áhersla á að nemendur velji sjálfir góðar bækur til að lesa. Þetta ýtir undir að þeir verði áhugasamir í lestri og njóti þess að lesa efni sem höfðar til þeirra. Bækurnar verða þó að henta þeirra lestrarstigi og eiga þeir að geta að lesið með 93-95% nákvæmni. Þar sem kennarar eru að vinna að sjálfstæði nemenda þurfa þeir að notast við aðferðir þar sem nemendurnir geta sjálfir valið sér verkefni og bækur í stað þess að kennararnir þurfi að stýra þeim. Ein leið er að kenna þeim I PICK sem á íslensku gæti útlagst sem „ég vel leiðina“ en hún hjálpar nemendum að vanda val sitt á bókum. Þetta er einföld aðferð og áhrifarík sem sjá má hér að neðan.

**I:**Skoðaðu bókina (að framan og aftan, flettu í gegnum hana, lestu kaflaheiti)

**P:**Tilgangur (af hverju vil ég lesa þessa bók? Til að læra eitthvað? Til að hafa gaman af?)

**I:** Áhugi (hef ég virkilegan áhuga?)

**C:** Lesskilningur (skil ég það sem ég er að lesa?)

**K:** Þekktu öll orðin sem þú lest (af hundrað orðum ættirðu geta lesið 93-95% orða rétt)<sup>1</sup>.

Ef bókin passar við öll þessi atriði þá á hún vel við. Með því að velja bækur sem henta hverjum og einum eru meiri líkur á að lestrarþol aukist (Boushey og Moser, 2012). Til að nemendur átti sig á mikilvægi þess að velja rétta bók þá er gagnlegt að koma með poka af skóm. Í pokanum eru fimm gerðir af skóm, spariskór, strigaskór, kuldaskór, fótboltaskór og fullorðinsskór. Kennarinn dregur fram skó úr pokanum og spyr nemendur hvenær maður noti slíka skó. Hvert skópar hefur sinn tilgang, við förum í sparískó þegar við klæðum okkur upp og erum að fara í veislur. Nemendur myndu ekki fara í kuldaskóm á fótboltaæfingu. Líkt og að velja skó eftir tilgangi þá veljum við bækur líka eftir tilgangi. Hvort sem nemendur ætla að fræðast um ákveðið efni, lesa eftir ákveðinn höfund eða lesa framhaldsbækur þá skiptir það miklu máli hvers vegna nemandinn valdi viðkomandi bók. Það skiptir einnig máli að skórnir passi á fæturna okkar og sama á við um bókina, hún þarf að passa við lestrargetu þess sem velur

---

<sup>1</sup>I choose a book.

**Purpose-**why do I want to read it?

**Interest-**does it interest me?

**Comprehend-**Am I understanding what I am reading?

**Know-**I know most of the words.

hana. Kennarinn leiðir nemendur áfram í umræðunni og bendir til dæmis á að þeir sem ekki hafa áhuga á að spila fótbolta velja sér þá ekki að fara í fótboltaskó. Við veljum því bækur efti því sem við höfum áhuga á (Boushey og Moser, 2012).

Kennarar sem kennt hafa eftir Daglegu fimmunni segja nemendur þróa með sér mikið sjálfstæði, úthald í námi og ábyrgð. Minni tími fer í bekkjarstjórnun og meiri tími fer í beina kennslu. Auk þess verður árangurinn betri í þeim þáttum sem unnið er með. Daglega fimman byggir upp lestur hjá nemendum og hjálpar þeim að þróa lestur og ritun og jafnframt vinna með jafningjum. Allt þetta mun leiða til þess að nemandinn verður sjálfstæður lesari (Boushey og Moser, 2012).

## **6.2 CAFE ( IINO – lestur, lesskilningur, nákvæmni, orðaforði)**

CAFE er kerfi sem hjálpar kennurum að vinna og skipuleggja kennsluna í anda Daglegu fimmunnar.<sup>2</sup> Gail Boushey og Joan Moser eru höfundar þessara kerfis líkt og Daglegu fimmunnar en eins og svo margir kennarar hafa lent í þá voru þær í vandræðum með að finna hagnýtar leiðir til að skrá og skipuleggja kennsluna fyrir alla nemendur. Hvernig geta kennarar skipulagt allar þessa ólíku nálganir þannig að hver og einn fái það sem hann þarf? Hvernig geta kennarar fylgst með öllum nemendum, fundið styrkleika og veikleika þeirra og sett þeim ný markmið þegar þörf er á? Hvernig geta kennarar nýtt tímann sinn þannig að hann nýtist nemandanum sem best? Hvernig er hægt að kenna nemendum tækni sem þeir geta nýtt sér þegar þörf er á og þjálfað þar til að þeir eru orðnir fimir og öruggir? Með þessar spurningar að leiðarljósi og margra ára reynslu hönnuðu þær CAFE kerfið sem er talið vera árangursríkt og markvisst. Meginatriði CAFE byggist upp á sjónrænni úrvinnslu á færni og aðferðum sem skipulagðar eru út frá fjórum meginflokkum; lesskilningi, lestrarnákvæmni, lesfimi og orðaforða. Þessir flokkar eru valdnir af fimm stoðum sem lestrarkennsla byggist á en þær eru: lesskilningur, hljóðavitund og hljóðkerfisvitund, umskráning, lesfimi og orðaforði. Kerfið nýtist nemendum til þess að þeir geti þróað áfram færni sína í lestri (Boushey og Moser, 2012). Kennarinn og nemendur vinna saman, setja í sameiningu markmið og meta og skrásetja færni sem

---

<sup>2</sup> CAFE er skammstafað á þennan hátt:

**C** stendur fyrir comprehension (lesskilning)

**A** fyrir accuracy (lestrarnákvæmni)

**F** fyrir fluency (lesfimi)

**E** fyrir expand Vocabulary (aukinn orðaforði)

nemandinn hefur og þarf að þjálf. CAFE höfðar til kennara því það er einfalt og ekki er þörf á flókinni þjálfun eða meiriháttar breytingum á lestrarkennslu eða venjum (Boushey og Moser, 2009). CAFE kerfið byggist upp á þremur þáttum:

1. Kennarinn heldur *minnisbók* sem inniheldur skráningarblöð (e. Key record-keeping forms), dagatöl, eyðublöð til að skrá niður einstaklingsmarkmið og hópáætlun.
2. *Nemendaviðtöl*: kennarinn fundar með hverjum og einum nemanda á lestrarsvæðinu og aðstoðar hvern nemanda að setja sér markmið og fylgja eftir framvindu mála. Auk þess kennir kennarinn þeim markvisst þá tækni sem þeir þurfa að þjálf betur. Kennarinn fylgist með framförum og skráir þær á miða í minnisbókina og skráir niður hvenær næsti fundur eigi að eiga sér stað. Að lokum setur nemandinn markmið sitt upp á þar til gerða CAFE töflu þannig að það sé sýnilegt öllum.
3. Kennarinn *skipuleggur kennslu fyrir lítinn hóp* af nemendum sem hafa svipaðar þarfir eftir flokkum CAFE. Þessir hópar eru sveigjanlegir og byggjast á þörfum frekar en lestrarstigum. Nemendur geta verið að lesa mismunandi bækur á mismunandi stigum en samt sem áður að vinna að sama markmiði t.d. að auka orðaforða eða bæta lesfimi.

Hér er frekar gert ráð fyrir einstaklingskennslu fremur en innlögn fyrir allan bekkinn. Ef til vill má kalla þetta kerfi snemmtæka íhlutun þar sem mikil áhersla er lögð á einstaklingsmiðað lestrarnám þar sem styrkleikar og veikleikar hvers nemanda eru skrásettir og hvaða markmiðum stefnt er að. Hér verður farið nánar út í þessa þrjá þætti sem kerfið byggir á og hvernig þeir eru hugsaðir í skipulagningu.

*Minnisbók* þar sem kennarinn skráir niður allar þær mikilvægu athuganir sem hann gerir á nemendum. Bókin er alltaf uppi við þegar nemendur vinna á lestrarsvæðum. Boushey og Moser hafa í mörg ár þróað skipulagið í minnisbókinni þar sem þær hafa fínþússað vissa þætti og tekið út aðra sem ekki hafa reynst nægilega vel. Bókin er alltaf í vinnslu en í henni er að finna eftirfarandi tvo hluta:

1. **Glósur kennara**: Þar er að finna skipulag kennslu fyrir allan bekkinn. Hér skráir kennarinn skipulega hvenær hann mun vinna með nemendur einslega og í litlum hópum. Kennarinn heldur skráningu

um það hversu oft hann hefur fundað og unnið með hverjum og einum nemanda. Í þessum hluta er einnig dagatal þar sem kennarinn skráir niður hvenær hann á fund með hverjum nemanda. Dagatalið er mikilvægt til að halda utan um þau markmið sem nemandi hefur sett sér fyrir ákveðið tímabil. Það heldur nemendum við efnið og kennarinn getur minnt á að fyrir næsta fund ætli viðkomandi nemandi að vera búinn með ákveðið verkefni. Þetta getur orðið til þess að nemendur lesi meira og ljúki fleiri verkefnum. Einnig er að finna skráningarblað þar sem kennarinn skráir nafn nemenda og dagsetningu þannig að hægt sé að fylgjast með hvenær fundað var þannig að ekkert barn gleymist. Það er ekki markmiðið að hitta alla nemendur jafn oft heldur fer fjöldi skipta eftir þörfum hvers og eins. Fundirnir geta t.d. verið tvisvar á dag, einu sinni á dag, einu sinni eða tvisvar í viku. Allt fer þetta eftir því hvar nemandinn er staddur í lestrarþróuninni og hver þörfin er hjá honum. Það er góðs viti og merki um að nemandi sé í framför í lestri ef ekki er þörf á mörgum einstaklingsfundum með kennara því þá getur hann unnið sjálfur að sínum markmiðum og þarf ekki mikla aðstoð eða stýringu (Boushey og Moser, 2009).

- 2. Vinnublað/skráningarblað nemenda:** hver og einn nemandi á kafla í minnisbókinni en henni er skipt niður með skiptiblöðum þannig að auðvelt er fyrir kennarann að fara í gegnum stafrófið og finna þar nafn hvers og eins. Kennarinn skráir hvaða markmið nemandinn hefur sett sér og glósur sem kennarinn skrifar eftir hópavinnuna. Hjá hverjum og einum nemanda er að finna skráningarblöð/eyðublöð, CAFE áætlun (sjá viðauka nr. 11) og nemendaviðtalsblað (sjá viðauka nr. 12). Efst á þessum eyðublöðum er dálkur þar sem kennarinn skráir niður styrkleika og veikleika hvers og eins. Einnig er dálkur þar sem kennarinn skráir niður þá aðstoð sem hann hefur veitt nemandanum til að ná sínum markmiðum og einnig þær athuganir sem hann gerir á vettvangi.

CAFE hjálpar kennurum að kortleggja stöðu nemenda. Þeir meta, skilja, mynda, skrá og flytja gögn til kennslu í minnisbókina sína. Hér er námsmat lykilatriði en það leiðir til skilnings og aðgerða. Við metum nemendur, söfnum gögnum, finnum styrkleika þeirra og metum hvaða þjálfunar er mest þörf á. Síðan ákveður kennarinn hvaða ein til tvær aðgerðir eru mikilvægastar til að hjálpa barninu áfram í lestri á næstu vikum. Þetta verður því aðgerðaáætlun. Það er mikilvægt að gefa sér tíma til að ræða við

nemandann strax. Hrósa honum og segja frá styrkleikum og jafnframt ræða á góðum nótum um það sem þarf að bæta til að þróa lesturinn áfram. Í sameiningu setur nemandinn sér markmið og skráð er niður hvaða þætti eigi að þjálfra betur (Boushey og Moser, 2012).

### 6.2.1 Kennslan

Undirbúningur fyrir CAFE hefst strax í skólabyrjun. Veggspjald er sett upp þar sem fjórar meginstoðirnar eru settar sem fyrirsögn; lesskilningur, lestrarnákvæmni, lesfimi og orðaforði. Í byrjun er veggspjaldið autt fyrir neðan fyrirsagnirnar en þar munu nemendur koma til með að setja handskrifaða miða með nafninu sínu á. Þar fyrir neðan koma miðar frá nemendum með atriðum og punktum sem þeir hafa verið að vinna að og lært í vetur (sjá dæmi í viðauka nr. 13). Fyrsti þátturinn sem ávallt er byrjað að vinna með eftir þessari aðferð er lesskilningur. Kennarinn byrjar á að lesa upphátt myndabók fyrir nemendur til að athuga lesskilning. Hann útskýrir fyrir nemendum að höfundur bókarinnar er að reyna að segja okkur eitthvað. Með öllum aldurshópum skal kennarinn reyna að lesa upphátt eina myndabók og framhaldsbók (kaflabók) á hverjum degi. Þessar bækur eru góðar til að kynna og sýna nemendum aðferðir til að vinna með. Kennarinn les myndabók en stoppar eftir að hafa lesið 1-2 blaðsíður og segir við nemendur: „áður en við getum haldið áfram þá þarf ég að nota lesskilningstæknina mína og stoppa og athuga hvort ég skilji það sem ég var að lesa“. Kennarinn segir nemendum að hann geti ekki haldið áfram að lesa ef hann skilur ekki um hvað sagan/bókin er. Hann kynnir fyrir nemendum aðferðir sem nýtast þegar verið er að þjálfra lesskilning eins og að fara til baka og endurlesa. Hann spyr nemendur hvort þeir geti hjálpað sér að skilja það sem hann var að lesa, spyr hvort einhver sé búinn að átta sig á því sem höfundurinn er að reyna að koma til skila. Kennarinn stoppar af og til og alltaf fer hann í gegnum þessi atriði með nemendum. Í lok bókarinnar tekur kennarinn autt spjald og segir: „krakkar, ég er búin að kenna ykkur mikilvægustu tæknina við að þjálfra lesskilning. Munið þið hvað það er?“ Nemendur svara: stoppa að lesa og athuga lesskilninginn minn. Kennarinn skrifar þessa setningu á spjaldið og hengir það á CAFE MENU veggspjaldið. Þá kynnir kennarinn fyrir þeim veggspjaldið. Þetta veggspjald eiga nemendur að nota sér til aðstoðar og til að minna á þá tækni sem allir lesarar notast við. Þetta er í raun lestrarmatseðill þar sem nemendur velja hvaða tækni þeir nota til að lesa bækur, tímarit, dagblöð o.fl. Þegar lesið er í tölvu þá þurfa nemendur ef til vill að notast við aðra tækni sem nýtist þeim betur en sú sem nýtist við að lesa á prenti. Fyrstu daga og viku skólans æfir kennarinn áfram þessa tækni að stoppa og athuga lesskilning með

nemendum. Það er mikilvægt að átta sig á því að ekki er byrjað að vinna með allar þessar tækniáðferðir strax eða í einu. Eftir þessa fyrstu kennslustund fara nemendur í daglegu fimmuna og velja sér verkefni til að vinna sjálfstætt. Eftir að þeirri vinnu lýkur þá kallar kennarinn hópinn aftur saman. Nú verður farið að vinna með annan þátt í CAFE MENU. Svo koll af kalli fer kennarinn í gegnum öll atriðin með nemendum. Þegar þessi vinna og daglega fimman er orðin að rútinu fer kennarinn að huga að einstaklingsfundum til að kortleggja enn betur stöðu hvers og eins nemanda og jafnframt að hjálpa honum að setja sér markmið. Kennarinn notar sjö atriði sér til aðstoðar til að meta kennsluna sem hver og einn nemandi þarf. Atriðin eru eftirfarandi:

1. Meta stöðu nemandans í lestri (lestrarpróf, skimanir, athuganir o.þ.h.)
2. Ræddu niðurstöðurnar við nemandann
3. Settu markmið og skilgreindu áðferðir með nemandanum
4. Nemandinn skráir markmið sitt á veggspjaldið og í minnisbókina með hjálp kennara
5. Kennarinn fyllir út einstaklingsfundarformið (sjá viðauka nr. 9)
6. Kennarinn fyllir út hópaáætlunina
7. Kennsluleiðbeiningar. Með þessari vinnu er kennarinn að reyna að átta sig á styrkleika hvers og eins nemanda og einnig að finna út hvaða tækni þarf að þjálfra betur.

Einstaklingsfundirnir eru stuttir og hnitmiðaðir en aðalmarkmið þeirra er að hjálpa nemendum að setja sér markmið og vinna að þeim. Boushey og Moser telja tíma kennara best nýttan í að fylgjast með og hlusta, athuga og kenna og æfa nemendur í þeim þáttum sem þeir eru að þjálfra. Fundarformið inniheldur aðeins upplýsingar sem talið er að þurfi til að svara fljótt þörfum barnanna til að hjálpa þeim áfram í sinni lestrarþróun. Skoðum nánar hvernig kennarinn undirbýr sig fyrir fundina. Fyrst skoðar hann dagatalið daglega til að fylgjast með hvenær og hverja hann þarf að hitta þann dag. Síðan heldur hann skráningu á þar til gerðu blaði þannig að hann geti séð hverja hann hefur hitt og hverja hann hefur ekki hitt í einhvern tíma. Ef aukatími gefst þá getur hann skoðað hvaða nemendur hann hefur ekki hitt í langan tíma og þá kíkt á þá. Áður en hann fundar með

nemandanum þá les hann yfir fyrri skráningarblöð og rifjar upp. Eftir það þá fer hann til nemandans og hlustar og fylgist með honum vinna í verkefni sínu. Þannig getur hann séð hvort nemandinn hafi tileinkað sér tæknina sem kennarinn hefur verið að kenna og þjálfa. Kennarinn skráir niður mikilvægar upplýsingar eins og hvað barnið var að lesa og hvernig því gangi að ná markmiðum sínum. Síðan velur kennarinn þann þátt sem hann telur mikilvægt að kenna nemandanum nánar og æfir það með honum. Þegar því er lokið og kennarinn er viss í sinni sök um að nemandinn hafi náð þessu og sé tilbúinn að fara í sjálfstæða vinnu þá er komið að því að halda áfram á næsta stig. Ef ekki þá fær nemandinn tækifæri til að halda áfram að þjálfa sig. Síðan gera þeir saman áætlun þar sem ákveðið er hvað eigi að þjálfa og gera og næsti fundur er tímasettur. Að loknum fundi þá setur nemandinn sér ný markmið. Kennarinn þarf svo að muna að hrósa og hvetja áfram (Boushey og Moser, 2009).



## 7 Samantekt

Hér hefur verið leitast við að fjalla um þá þætti sem mikilvægt er að hafa í huga þegar kemur að námi barna og þá sérstaklega lestrarnámi. Rýnt hefur verið í rannsóknir og skrif fræðimanna um einstaklingsmiðað nám sem og lestur og lestrarkennslu. Ritgerðin gefur góða mynd af aðferðum sem hafa sýnt hvernig kenna eigi lestur á einstaklingsmiðaðan hátt. Ekki hefur verið mikið skrifað um einstaklingsmiðað lestrarnám á íslensku og leitaði höfundur því að mestu í erlend fræðirit og í smiðjur fræðimanna sem hafa skrifað um þetta viðfangsefni. Einnig þýddi höfundur kennsluáðferðir og staðfærði ýmis hjálpargögn fyrir nemendur og kennara til að auðvelda þeim vinnu þegar skipuleggja skal einstaklingsmiðað lestrarnám.

Markmið verkefnisins var að leita svara við eftirfarandi meginspurningum:

1. Hvernig getur kennarinn framkvæmt og stutt við einstaklingsmiðaða lestrarkennslu í margbreytilegum nemendahóp?
2. Hvernig getur kennari skipulagt lestrarsvæði og lestrarhópa í skólastofunni sem stuðla að einstaklingsmiðuðu lestrarnámi?

### ***Helstu niðurstöður***

Hin hefðbundna sýn á kennslu hefur verið að breytast og er nú farið að horfa á nám og öflun þekkingar út frá félagslegu samhengi þar sem kennarar aðstoða nemendur með því að skapa námsaðstæður sem ýta undir þekkingu og færni. Nemandinn er virkur einstaklingur í þessu ferli en ekki hlutlaus móttakandi upplýsinga frá kennara. Hinn almenni kennari þarf að hafa trú á því að skólastofan tilheyri öllum nemendum og að þar fari fram nám við hæfi allra (Höien og Lundberg, 2000). Bæta þarf námsumhverfið þannig að það komi til móts við þarfir allra nemenda en aðlaga þarf námið að margbreytilegum þörfum þeirra (Hafdís Guðjónsdóttir, 2003). Til að þróa skóla án aðgreiningar þarf skólinn að nota fjölbreytta kennsluhætti sem stuðla að námstækifærum þar sem unnið er út frá hæfileikum og stöðu hvers og eins. Síðan er það hlutverk kennarans að efla nemendur áfram í eigin þekkingarleit, hvetja þá til náms og stuðla að hæfni þeirra og sjálfstæði (Ferguson, 1995). Stefna stjórnvalda og sveitarfélaga á Íslandi er skýr þar sem áhersla er lögð á einstaklingsmiðað

nám og skóla án aðgreiningar. Skólum er skylt að fara eftir þeirri stefnu enda er hún bundin í lög.

Eins og fram hefur komið hefur hugtakið einstaklingsmiðað nám ekki verið skilgreint á nákvæman hátt en hugmyndirnar um slíkt nám eru nokkuð líkar. Í einstaklingsmiðuðu námi er oftast átt við að kennarinn kappkosti að koma með sveigjanlegum hætti til móts við einstaklingsbundnar þarfir nemenda. Nemendur eru því ekkert endilega að læra það sama á sama tíma og geta verið að kljást við ólík viðfangsefni sem geta verið misþung og ólík að innihaldi. Nemendurnir vinna á sínum eigin hraða, á eigin spýtur eða í hópum. Í einstaklingsmiðuðu námi er áherslan oft lögð á ábyrgð nemendanna á eigin námi og að þátttaka þeirra í náminu sé virk (Ingvar Sigurgeirsson, 2005). Hlutverk kennara er meðal annars að bregðast markvisst við einstaklingsbundnum þörfum nemenda eða nemendahóps fremur en að kenna heilum bekk eins og allir séu í meginatriðum eins (Tomlinson og Allan, 2000). Lykillinn að einstaklingsmiðuðu námi er sveigjanleiki hvað varðar kennsluáferðir, námstíma, námsefni, verkefni, hópaskiptingu og hópastarf (Tomlinson og Allan, 2000).

Eins og vænta má er fjölbreytileiki í námshópnum mikill í skóla án aðgreiningar og til að styðja kennarann í skipulagningu kennslunnar hafa komið fram hugmyndir um UDL (altæka hönnun náms). Altæk hönnun náms er skipulagsrammi sem byggir á sveigjanleika í kennslu. Skólastarfið er því skipulagt frá upphafi þannig að bakgrunnur nemenda er fjölbreyttur, hæfileikarnir mismunandi og kennslan sveigjanleg (Gargiulo og Metcalf, 2008). Gengið er út frá því að allir nemendur séu ólíkir að einhverju marki og með sínar sérstöku þarfir þar sem einstaklingsmunur er normið en ekki undantekning (Hall, Meyer og Rose, 2012). Öllum hindrunum er rutt úr vegi til þess að allir nemendur fái jafnan aðgang að sama námsefninu og læri á þann hátt sem hentar þeim best. Kennarar fá í hendurnar verkfæri sem þeir nota til að veita nemendum leiðsögn, stuðning og áskoranir eins og þurfa þykir (Bjork og Bjork, 2011).

### ***Einstaklingsmiðuð lestrarkennsla***

Lestur er ekki meðfæddur eiginleiki heldur færni sem þarf að kenna börnum að ná tökum á. Þetta er flókin og margþætt færni sem byggir á styrkleikum í tungumálinu (Biemiller, 2006). Samkvæmt kenningu Gough og samstarfsfélaga hans samanstendur lestur af tveimur þáttum, umskráningu og málskilningi. Ekki er því hægt að tala um virkan lestur nema að þessi tvö ferli vinni saman. Umskráning vísar til færni einstaklings til að breyta bókstöfunum í hljóð og tengja saman í orð sem hann skilur (Hoover og

Gough, 1990). Málskilningur er skilningur og þekking á mæltu máli og uppbyggingu þess. Málskilningur er undirstaða lesskilnings (Burns, Griffin og Snow, 1999). Markmið lesturs er ekki einungis að bera kennsl á orðin í textanum heldur einnig að skilja það sem lesið er (Hoover og Gough, 1990). Þrír þættir eru taldir skýra á einfaldan hátt þá færni sem góðir lesarar þurfa að ná tökum á; góð hljóðkerfisvitund, góður málskilningur og góð lesfimi (Burns, Griffin og Snow, 1999).

Mikilvæg forsenda þess að vera fær og góður lesari byggist að mati Ehri á góðri lesfimi og fyrirhafnarlausum lestri. Samkvæmt Ehri eru til fjórar mismunandi aðferðir við að lesa orð; með hljóðrænni umskráningu, með því að tengja ný orð við þekkt orð eða orðhluta, með því að spá fyrir um orð (giska) út frá samhengi eða með því að lesa orðin beint sjónrænt. Eftir því sem lestrarhæfni þróast læra nemendur smám saman að þekkja orð sjónrænt gegnum vinnu með tengsl stafs og hljóðs. Ávinningur þess að lesa orð sjónrænt er að það gerist algjörlega ósjálfrátt án þess að lesarinn beini athygli sinni að sjálfum lestrinum. Að vera fær um að lesa orð fyrirhafnarlaust (sjónrænt) er skilvirkasta og árangursríkasta leiðin til að lesa texta með viðunandi lesskilningi (Ehri, 2002). Það er því afar mikilvægt fyrir kennara að gera sér grein fyrir því hvar nemandi er staddur í lestrarþróuninni og skipuleggja kennsluna út frá því til að stuðla að farsælu lestrarnámi. Kennari sem skilur þessa þróun og kennir í samræmi við hana nær að öllum líkindum góðum árangri í lestrarkennslu. Þá getur hann gert sér enn frekar grein fyrir því hvort farið sé of hratt yfir eða hvort textinn sé of erfiður (Ehri, 2005). Hlutverk kennara í lestrarkennslu er krefjandi og kallar á haldgóða þekkingu á þeirri hugarstarfsemi sem á sér stað við lestur. Kennarar þurfa einnig að hafa þekkingu á hinu flókna samspili í mál- og lestrarfærni sem og tengslum málerfiðleika og lestrarerfiðleika. Markmið, skipulag og val á viðeigandi kennsluaðferðum og kennsluefni byggir á þessum þekkingargrunni. Kennslufræðilegar ákvarðanir þurfa því að vera vel ígrundaðar og miða að því að tryggja sem bestan árangur nemenda hverju sinni (Steinunn Torfadóttir, 2011a). Lestrarkennslan þarf því að vera þaulskipulögð þannig að kennurum sé kleift að ná til allra nemenda og sinna þeim sem best. Markmiðið er að koma til móts við hvern og einn nemanda með því að kanna undirbúning hans að lestrarnáminu og fylgjast markvisst með framförum (Steinunn Torfadóttir, 2011c). Mikill einstaklingsmunur er á getu og hæfni barna til að læra að lesa. Oft getur munað allt að þremur til fjórum árum á getu þeirra sem eru lengst komnir og þeirra sem eru skemmst á veg komnir í lestri miðað við aldurstengd viðmið (Tyner, 2004). Þess vegna þarf lestrarkennslan að vera næm fyrir þessum mikla mun. Sum börn koma í skólann fullkomlega móttækileg og tilbúin til að læra að lesa og

þurfa ekki mjög stýrða kennslu frá kennaranum (Foorman og Torgesen, 2001). Önnur börn eiga allt sitt undir faglegri, markvissri kennslu og færni kennarans.

Til þess að kennarinn geti stutt við einstaklingsmiðaða lestrarkennslu í margbreytilegum nemendahópi þarf hann að breyta hefðbundnu kennsluskipulagi sínu yfir í þaulskipulagt, einstaklingsmiðað kennsluskipulag eins og Response to Intervention (RTI). Slíkir kennsluhættir eru taldir mjög árangursríkir og leggja áherslu á raunprófaðar kennsluaðferðir. Response to Intervention eða stigskipt kennsla á að tryggja að nemendur hafi fengið vandaða raunprófaða lestrarkennslu í bekk áður en þeim er vísað í sérkennslu (Heller, Holtzman og Messick, 1982; Fuchs, Fuchs og Compton, 2004). Einnig gerir slík kennsla ráð fyrir því að í kennslustofunni sé fjölbreytt verkefni sem henta ólíkri stöðu nemenda. Sum þessara verkefna eru kennarastýrð en önnur eru nemendastýrð og ætluð til sjálfstæðrar vinnu (Walpole og McKenna, 2009). Stigskipt kennsla felur í sér kerfisbundnar leiðir til að halda utan um hvern og einn nemanda en gefur um leið lausnir til að mæta vanda sem upp getur komið við (lestrar) námið. RTI kennsluskipulagið leggur áherslu á snemmtæka íhlutun og beinist að því að fyrirbyggja námserfiðleika með því að bera kennsl á námsþarfar nemenda. Kennarinn fylgist jafnt og þétt með viðbrögðum nemenda við kennslunni og skoðar hvort þeir séu að ná settum markmiðum eða ekki. Ef þeim tekst ekki að nýta sér kennsluna sem fram fer er brugðist við því með viðeigandi inngrípi (þjálfun/kennslu) (Torgesen, 2007). Þá eru markmiðin og inntak kennslunnar endurskoðuð á ný og bekknum skipt upp í minni hópa til að ná betur að sinna þeim nemendum sem þurfa einstaklingsaðstoð (Vaughn, Bos og Schumm, 2011). Miklu máli skiptir að grípa strax inn í ef nemandi er í vanda með einhvern af undirstöðupáttum lestsins því vandinn lagast ekki af sjálfu sér. Mikil hætta er á því að nemendur dragist enn meira aftur úr jafnöldrum og bilið breiðki ef ekkert er að gert. Með framangreindu kennsluskipulagi eiga kennarar að geta veitt öllum nemendum kennslu við hæfi strax þar sem verkefnin eru fjölbreytt og hæfa getu hvers og eins. Kennarinn þarf að skipuleggja lestrarvæði og lestrarhópa í skólastofunni. Þá vinnur hann með lítinn hóp nemenda í einu á meðan hinir nemendurnir vinna sjálfstætt í lestrarverkefnum. Með kennslu í litlum hópum fá kennarar möguleika á að mæta þörfum allra nemenda á markvissan hátt sem þannig ýtir undir, eflir og styrkir lestraránám þeirra. Hér reynir á að kennarinn haldi góða skráningu yfir stöðu nemenda, leggi fyrir skimanir og geri eigin athuganir. Þannig getur hann kortlagt stöðu þeirra út frá þróun læsis, forgangsraða viðfangsefnum og séð hvort nemendur þurfi

til dæmis að bæta umskráningu, lesfimi eða dýpka lesskilning sinn, eða allt af framantöldu.

Rannsóknir sýna að 15-20% nemenda þurfa að fá sérhannað skipulag í litlum einstaklingsmiðuðum hópum þar sem kennslan er öflugri en sú sem fer fram í hefðbundinni bekkjarkennslu (Catts, 2006; Fuchs, Fuchs og Compton, 2004; Walpole og McKenna, 2007). Það er því nokkuð ljóst að kennarinn þarf að breyta hefðbundinni kennslu sem miðar að því að allir nemendur læri það sama á sama tíma. Til þess að kennarar geti skipulagt lestrarsvæði í skólastofunni þurfa þeir að fá í hendur hugmyndir, kennsluaðferðir og hjálpartæki sem nýtast þeim í slíkri vinnu. Mörgum kennurum fallast hendur þegar kemur að því að breyta kennsluháttum sínum. Þeir skilja mikilvægi hugmyndafræðinnar en vex í augum hin tímafreka vinna sem slíkar breytingar hafa í för með sér. Skólastjórnendur verða að skapa kennurum tíma og svigrúm til breytinga á kennsluháttum, því með því að sniða kennsluna eftir þörfum hvers og eins næst betri árangur (Walpole og McKenna, 2007).

### ***Lestrarsvæði og lestrarhópar í skólastofu***

Lestrarsvæði er skilgreint sem svæði í skólastofunni þar sem nemendur vinna sjálfstætt eða í samvinnu við aðra nemendur, þar sem notast er við námsefni sem eykur hæfni þeirra í lestri. Þetta er svæði sem er námshvetjandi og nemendur æfa sig í lestri, skrift og stafsetningu (Diller, 2003). Á lestrararsvæðunum fá nemendur að taka þátt í öllum ákvörðunum, setja fram hugmyndir sínar og ákveða hvað þeir vilji æfa á hverri stöð. Svæðin eru notuð allt skólaárið og á hverjum degi en viðfangsefnin breytast eftir því hvar nemendur eru staddir í lestrarpróuninni. Ólíkir nemendur hafa ólíkar þarfir og verkefni endurspeglar það. Svæðin eru ekki hugsuð sem aukatími í kennslunni þar sem nemendur geta lokið við verkefni sem þeir hafa ekki náð að klára (Diller, 2005). Einn stærsti kostur þess að nota lestrarsvæði í skólastofu er hvatning nemenda til að verða sjálfstæðir í námi sínu en það gerist ekki af sjálfu sér. Kennarinn þarf að kenna nemendum hvaða hegðun er viðeigandi, hvernig góð samskipti eiga sér stað og hafa skýrar og einfaldar væntingar til nemenda sinna. Einnig þarf að sleppa takinu og leyfa nemendum að prófa sig áfram. Þetta gerir kennarinn eftir að vera búinn að leggja inn verkefni nokkrum sinnum með ólíkum aðferðum og leysa þau í samvinnu við nemendur. Í þessum aðstæðum þurfa nemendur að finna að þeir séu öruggir og að leyfilegt sé að mistakast (Diller, 2005).

Lestrarhóparnir eru samansettir af nemendum sem eru á sama stigi í lestrarþróuninni og verkefni skipulögð út frá því hvar þeir eru staddir og hvaða þjálfun þeir þurfa á að halda. Hóparnir eru þó alltaf sveigjanlegir og á að vera lítið mál að færa nemendur á milli. Kennarinn heldur síðan utan um hópana og skráir niður framfarir og hvaða aðferðir og verkefni skuli nota í kennslu með hópunum. Hlutverk kennarans breytist þegar hann kennir litlum hópi en þá er markmið hans að hjálpa og styðja nemendur þannig að þeir verði sjálfstæðir lesarar. Markmiðið er að láta nemandann vinna vinnuna sjálfur en kennarinn er til staðar. Nemendur eru fljótir að læra til hvers er ætlast af þeim en þó er mikilvægt að gefa sér góðan tíma í að kenna þeim hvaða vinnubrögð er ætlast til að þeim og hvert hlutverk þeirra sé. Það hefur sýnt sig að þegar kennslustundinar eru stuttar og hnitmiðaðar (20 mínútur) þá hafa nemendur betri athygli og þátttaka þeirra verður meiri. Kennarinn hittir þá hópa oftast þar sem nemendur eiga í erfiðleikum með lesturinn (Diller, 2007). Þegar kennarinn vinnur með nemendum í litlum hópum þá fær hann betri tækifæri til að kynnast þeim og fylgjast með þróun þeirra í lestrinum (Diller, 2007).

Skólastofan þarf að vera vel skipulögð þar sem svæðavinna er í brennidepli. Góður aðgangur að bókum sem raðað er eftir ákveðnum reglum og auðvelt fyrir nemendur að nálgast á sjálfstæðan hátt. Verkefni og skrifæri í röð og reglu sem trufla engan. Auk þess þarf kennarinn sitt rými til að vinna með hóp og gera þarf ráð fyrir svæði þar sem kennarinn getur haft innlögn fyrir allan bekkinn. Í ritgerðinni má sjá ýmsar hugmyndir að svæðum sem nýtast kennurum til að skipuleggja kennslustofuna.

Til eru ýmsar aðferðir sem hjálpa kennurum að framkvæma kennslu í svæðavinnu og litlum hópum. Daglega fimman er dæmi um skipulag sem kennurum hefur gengið vel að nota. Þar er að finna lestrarsvæði þar sem nemendur vinna sjálfstætt fimm ólík verkefni á hverjum degi í hringekjuformi. Nemendur fá markvissa kennslu í lestri og skrift auk þess sem þeir auka úthald sitt og sjálfstæði í námi. Þegar nemendur hafa lært vissa verkfærni og geta unnið verkefni sjálfstætt, fá kennarar tækifæri til að sinna einstaklingsmiðaðri kennslu og þannig mætt þörfum hvers og eins. Nemendur læra fljótt að átta sig á ábyrgðinni í námi sínu og hvernig þeir ætla að vinna að því að ná markmiðum sínum. Góð eftirfylgni frá kennara og skýr markmið nemenda eru lykilatriði í þessari vinnu. Þannig sjá allir hvert skal stefna og hverjar framfarirnar eru (Boushey og Moser, 2009). CAFE (LLNO) er kennsluaðferð sem byggð er út frá Daglegu fimmunni en þetta kerfi hjálpar kennurum að skipuleggja og kenna á einstaklingsmiðaðan hátt. Meginatriði CAFE (LLNO) byggist upp á sjónrænni úrvinnslu á færni og aðferðum sem skipulagðar eru út frá fjórum meginflokkum, lesskilningi,

lestrarnákvæmni, lesfimi og orðaforða (LLNO). Kennarinn og nemendur vinna saman að því að setja markmið, meta árangur og skrásetja. Þetta er einfalt kerfi þar sem ekki er þörf á flókinni þjálfun eða miklum breytingum á lestrarkennslu. CAFE kerfið byggist upp á þremur þáttum; minnisbók (skráningarblöð, dagbók, markmið og áætlanir), nemendaviðtölum þar sem nemendur læra að setja sér markmið og kennarinn fylgist með framvindu mála og að lokum skipulag kennslu í litlum hópum. Hér er lögð mikil áhersla á skráningu kennara en CAFE hjálpar kennurum að kortleggja stöðu nemenda með því að safna gögnum, finna styrkleika og veikleika og meta hvaða þjálfunar er mest þörf á (Boushey og Moser, 2009;2012).

Í ofantöldum kennsluaðferðum má sjá að þær byggja á hugmyndafræði Response to Intervention. Þessar kennsluaðferðir miða að því að gera bekkjarkennurum kleift að sinna sem best hverjum og einum nemanda og þannig koma betur til móts við þá en það er sú leið sem talin er vera vænlegust til árangurs. Kunnátta kennara er lykill að góðri kennslu sem og góð skipulagning og skilningur á því hvernig lestrarnám fer fram. Það er afar mikilvægt að velja lestrarkennsluaðferð fyrir hvern og einn nemanda á gagnrýnni hátt því við vitum að öllum nemendum hentar ekki endilega það sama á sama tíma. Kennarar þurfa að fylgjast vel með og kynna sér ólíkar rannsóknir og tileinka sér fjölbreyttar kennsluaðferðir og setja kennsluna þannig fram að hún nýtist ólíkum nemendahópum. Læsi er lykill að lífsgæðum og því er mikilvægt að vel sé staðið að lestrarkennslu barna (Snow og Juel, 2005).





## 8 Lokaorð

Þessi heimildarritgerð var unnin með það að markmiði að hún nýttist öllum þeim sem sinna lestrarkennslu barna. Það er einlæg von höfundar að þetta verkefni auki vitund kennara þannig að þeir kjósi að fara þá leið að vera með stigskipta kennslu og lestrarsvæði í skólastofu. Eftir lestur á heimildum og rannsóknum hefur höfundur sannfærst enn betur um að þetta sé sú leið sem allir þurfi að fara í lestrarkennslu enda er hún talin vera einna árangursríkust.

Þegar höfundur lagði af stað í þessa ritgerðavinnu hafði hann ekki mikla reynslu af því að kenna nemendum í lestrarhópum og átti til að mikla fyrir sér skipulagið. Fræðin segja eitt en svo þarf að finna út hvernig best sé að skipuleggja og fara eftir því sem fræðin segja. Hver og einn kennari verður að finna leiðir til að fylgjast með framförum nemenda í lestrarnáminu og grípa strax inn í með viðeigandi inngripi. Eitt af markmiðum höfundarins var að koma með hugmyndir að skipulagi og aðferðum sem hafa reynst kennurum vel.

Lestur og lestrarkennsla hafa verið áberandi í skólaumræðunni síðustu ár og hafa hinir ýmsu lestrarfræðingar/kennarar þróað áhrifaríkar leiðir til að kenna börnum að lesa. Huga þarf vel að því að nemendur nái góðum tókum á þeim grunni sem byggt er á í lestrarnáminu. Góð kennsla og snemmtæk íhlutun gegna lykilhlutverki í lestrarkennslu barna og ekkert barn ætti að útskrifast úr grunnskóla án þess að hafa viðunandi lestrarfærni. Það er því í hendi kennara og skólastjórnenda að tryggja að öll börn fái kennslu við hæfi eins og lög og reglugerðir kveða á um.



## Heimildaskrá

- Allington, R. L. (2009). What really matters in fluency: Research-based practices across the curriculum. New York: Pearson.
- Anderson, R. C. og Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16(4), 44–47.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), 1–165.
- Arthur Morthens og Gretar L. Marinósson. 2002. Árangursríkt skólustarf og skóli fyrir alla. Sótt 13. febrúar 2014, af <https://notendur.hi.is/ingvars/namskeid/Grunnskolin/Leidbeiningar/Skjol/skolianadgrein.htm>
- Baldur Sigurðsson. (1998). Orðhlutaleið í stafsetningarkennslu. Í Baldur Sigurðsson og Sigurður Konráðsson (ritstj.), *Greinar af sama meiði, helgaðar Indriða Gíslasyni sjötugum* (bls. 93-112). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Baldur Sigurðsson og Steingrímur Þórðarson. (1987). Hvernig geta börn lært stafsetningu. *Íslenskt mál og almenn málfræði*, 9, 7-22.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., og Kucan, L. (2002). *Bringing words to life*. New York: The Guilford Press.
- Biemiller, A. (1977/1978). Relations between oral reading rates for letters, words, and simple text in the development of reading achievement. *Reading Research Quarterly*. 13, 223-253.
- Biemiller, A. (1999). *Language and Reading Success*. Cambridge: Brookline Books.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. Í D. K. Dickinson og S. B. Neuman (ritstj.). *Handbook of early literacy research* (2. bindi, bls. 41-51). New York: The Guilford Press.
- Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir. (2011). *Kennsluaðferðir sem efla orðaforða og lesskilning*. Í Steinunn Torfadóttir (ritstj.). *Leið til*

- læsis: lesskimun fyrir fyrsta bekk grunnskóla – Handbók (bls. 129-138). Reykjavík: Prenttækni.
- Bjork, E.L., og Bjork, R.A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. Í M.A. Gernsbacher, R.W. Pew, L.M. Hough, og J.R. Pomerantz (ritstj.), Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society (bls.56-64). New York: Worth.
- Boushey, G., og Moser, J. (2006). The daily five: Fostering literacy independence in the elementary classroom. York: Stenhouse Publishers.
- Boushey, G., og Moser, J. (2009). The CAFE Book: Engaging All Students in Daily Literacy Assessment & Instruction. Portland: Stenhouse Publishers.
- Boushey, G., og Moser, J. (2012). Big Ideas Behind Daily 5 and CAFE. The Reading Teacher, 6(3), 172-178.
- Bryant, P. og Nunes, T. (2006). Morphemes and literacy: A starting point. Í P. Bryant og T. Nunes (ritstj.), Improving literacy by teaching Morphemes (bls. 3-35). New York: Routledge.
- Buffum, A., Mattos, M. og Weber, C. (2009). Pyramid response to intervention: RTI, professional learning communities, and how to respond when kids don't learn. Bloomington: Solution Tree Press.
- Burns, M. S., Griffin, P. og Snow, C. E. (1999). Starting Out Right. A Guide to Promoting Children's Reading Success. Washington; National Academy Press.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Ashley, L. og Larsen, K. (1997). Assessing the child's and the environment's contribution to reading acquisition: what we know and what we don't know. Í B. Blachman (ritstj.), Foundations of dyslexia and early reading Acquisition (bls. 265-285). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Cain K. og Oakhill, J. (ritstj.). (2007). Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective. London: The Guilford Press.
- Carlisle, J. F. (2007). Fostering morphological processing, vocabulary development, and reading comprehension. Í: R. K. Wagner, A. E. Muse og K. R. Tannenbaum (ritstj.), Vocabulary Acquisition Implications for Reading Comprehension (bls. 78-103). New York: Guilford Press.
- Carroll, J.M., Bowyer-Crane, C., Duff, F.J., Hulme, C. og Snowling, M.J. (2011). Developing language and literacy. Chichester: Wiley-Blackwell.

- Cassar, M. og Treiman, R. (2004). Developmental Variations in Spelling. Comparing Typical and Poor Spellers. Í C. Addison, R.E. Silliman, J.B. Ehren, K. Apel (ritstj.), Handbook of Language & Literacy: Development and Disorders (bls. 627-643). New York: The Guilford Press.
- Catts, H. W. og Kamhi, A. G. (2005). Language and reading disabilities (2. útgáfa), Boston: Pearson.
- Chard, J.D. og Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J. og Skidmore, D. ( 1997). New direction in special needs: Innovations in mainstream schools. London: Cassell.
- Cooper, D.J., og Kiger, N.D. (2011). Literacy Assessment: Helping Teachers Plan Instruction. Belmont:Wadsworth.
- Crawford, E. og Torgesen, J. (2007). Teaching all students to read:Practices from reading first schools with strong intervention outcomes. Sótt 22. mars 2014, af <http://www.fcrr.org/Interventions/pdf/teachingAllStudentsToReadComplete.pdf>
- Cunningham, P.M. og Hall, D.P. (2009). Making words first grade: 100 hands-on lessons for phonemic awareness, phonics and spelling. Boston: Pearson.
- Daly E.J., Chafouleas, S. og Skinner, C.H. (2005). Interventions for reading problems: designing and evaluating effective strategies. New York: Guilford Press.
- Danforth, S. og Smith, T.J. (2005). Considering Inclusive Education. Í S. Danforth og T.J. Smith (ritstj.), Engaging Troubling Students. Constructivist Approach (bls. 239-266). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Dickinson, D.K. og Smith, M.W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105–121.
- Diller, D. (2003). Literacy work station: Making centers Work. Portland: Stenhouse Publishers.
- Diller, D. (2005). Practise with Purpose: Literacy Work Stations for Grades 3-6. Portland: Stenhouse Publishers.
- Diller, D. (2007). Making the most of small groups: Differentiation for all. Portland: Stenhouse Publishers.

- Diller, D. (2008). *Spaces & Places: Designing Classrooms for Literacy*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Ehri, L.C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. Í J. Metsala og L. Ehri (ritstj.), *Word Recognition in Beginning Literacy* (bls.3-40). Mahwah: Erlbaum.
- Ehri, L.C. (2002). Reading processes, acquisition, and instructional implications. Í G. Reid og J. Wearmouth (ritstj.), *Dyslexia and literacy: Theory and practice* (bls. 167-186). Chichester: John Wiley og Sons.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. Í M.J. Snowling og C. Hulme (ritstj.), *The science of reading: A handbook* (bls. 135- 154). Malden: Blackwell Publishing.
- Ehri, L.C., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., og Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–287.
- Elbro, Carsten. (1987). Morphological awareness and reading and spelling strategies in dyslexic teenagers. *Fjölrit á 4. alþjóðaráðstefnunni um barnamálsrannsóknir*, Lundi í júlí 1987.
- Ferguson, D.L. (1995). The real challenge of inclusion. *Confessions of a 'rapid inclusionist'*. *Phi Delta Kappan*, 77, 43-49.
- Florida department of education. (án dags.). *Reading First in Florida: Florida application*. Sótt 30.júní 2014, af: [http://www.justreadflorida.com/docs/reading\\_grant.pdf](http://www.justreadflorida.com/docs/reading_grant.pdf)
- Foorman, B. og Torgesen, J.K. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction to promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 203-121.
- Freyja Birgisdóttir. (2008). Áhrif tíðni og samsetningar á getu barna til þess að meðhöndla samhljóðaklasa. *Sálfræðiritið*, 13, 65-82.
- Freyja Birgisdóttir. (2010). Kennsla um orðhluta eykur orðskilning nemenda á yngsta stigi grunnskólans. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 19(1-2), 33-50.
- Freyja Birgisdóttir. (2012). Hlutverk orðhlutavitundar í lestrarnámi. Niðurstöður úr langtímarannsókn á þroska, máli og læsi grunnskólabarna. *Ráðstefnurit Netlu*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/005.pdf>

- Fuchs, D. og Fuchs, L.S. (2006a). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Fuchs, D. og Fuchs, L.S. (2006b). A framework for building capacity for responsiveness to intervention. *School Psychology Reviews*, 35(4), 621-626.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S. og Compton, D.L. (2004). Identifying reading disabilities by responsiveness-to-instruction: Specifying measures and criteria. *Learning Disability Quarterly*, 27(4), 216-227.
- Gargiulo, R. M. og Metcalf, D. (2008). Teaching in today's inclusive classrooms. A universal design for learning approach. Belmont: Cengage Learning.
- Gerber, M.M. (1995). Inclusion at the high-water mark? Some thoughts on Zigmond and Baker's case studies of inclusive educational programs. *Journal of Special Education*, 29(2), 181-191.
- Gillon, T.G. (2007). Phonological awareness. From research to practise. New York: The Guilford Press.
- Gordon, D., Proctor, P. og Dalton, B. (2012). Tools for Practise: The Universal Design for Learning Guidelines. Í K.R Harris og S. Graham (ritstj.), *Universal Design for Learning in the Classroom* (bls. 24-37). London: The Guilford Press.
- Goswami, U., og Bryant, P. E. (1990). Phonological skills and learning to read. Hove: Psychology Press.
- Gough, P. ,B. og Tunmer, W., E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gretar L. Marinósson.( 2003). Hvernig verða flokkar sérþarfa til í grunnskóla? Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.), *Fötlnarfræði: nýjar íslenskar rannsóknir*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guthrie, J.T. (2002). Engagement and motivation in reading instruction. Í M.L.Kamil, J.B. Manning, og H.J. Walberg (ritstj.), *Successful reading instruction* (bls. 137-54). Greenwich: CT: Information Age.
- Hafdís Guðjónsdóttir (2003). Viðbragðssnjallir kennarar. *Glæður*, 13(1.og 2.), 59-66.
- Hall, T.E., Meyer, A. og Rose, D. H. (2012). An Introduction to Universal Design for Learning. Í T.E. Hall, A. Meyer og D.H. Rose (ritstj.), *Universal Design for Learning in the Classroom: practical applications* (1-23). London: The Guilford Press.

- Hallahan, P. og Kauffman, J.M. (2006). *Exceptional Learners: introduction to Special Education*. Boston: Pearson.
- Hartman, Sven. (1983). John Dewey: Faðir framsækinnar uppeldisfræði. Uppeldi og skólastarf: úr fótum fræðimanna. (Ingibjörg Ýr Pálmadóttir og Indriði Gíslason íslenskuðu). *Ritroð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar VII*, 25-33.
- Hasbrouck, J. og Tindal, G.A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Helga Sigurmundsdóttir. (2011a). Að þjálfra færni í hljóðkerfis- og hljóðavitund. Í Steinunn Torfadóttir (ritstj.), *Leið til læsis: lesskimun fyrir fyrsta bekk grunnskóla – Handbók* (bls. 63-80). Reykjavík: Prenttækni.
- Helga Sigurmundsdóttir. (2011b). Að þjálfra lesfimi. Í Steinunn Torfadóttir (ritstj.), *Leið til læsis: lesskimun fyrir fyrsta bekk grunnskóla – Handbók* (bls. 93-122). Reykjavík: Prenttækni.
- Heller, K.A., Holtzman, W.H. og Messick, S. (1982). *Placing children in special education: A strategy for equity*. Washington: National Academy Press.
- Hitchcock, C.G., Meyer, A., Rose, D., og Jackson, R. (2005). Equal access, participation, and progress in the general education curriculum. Í D. Rose, A. Meyer, og C. Hitchcock (ritstj.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (bls. 37-68). Cambridge: Harvard Education Press.
- Hoover, W.A. og Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127-160.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2004). Málþroski barna við upphaf skólagöngu: Sögubýgging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna – almenn einkenni og einstaklingsmunur. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 13(2), 9–31.
- Huey, E. (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge: MIT Press.
- Höien, I. og Lundberg, I. (2000). *Dyslexia: From theory to intervention*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 2001. Salamancahugsjónin, einstaklingshyggja og sjúkdómsvæðing: Nemendur sem viðfangsefni greiningar á sérþörfum. *Glæður* 2(11), 13-20.



- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. 2006. „Strong, Independent, Able to Learn More“: Inclusion and the construction of school students in Iceland as diagnosable subjects. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27(1), 103-119.
- Ingvar Sigurgeirsson. (2005). Um einstaklingsmiðað nám, opinn skóla og enn fleiri hugtök. *Uppeldi og menntun*, 14(2), 9-31.
- Jóhanna Einarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ingibjörg Símonardóttir. (2004). Málþroskamælingar í leikskóla og forspárgildi þeirra um námsgengi í grunnskóla. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 67-90.
- Justice, L. M., Meier, J. og Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study for at-risk kindergarteners, *Journal of Speech, Language and Hearing Services in the Schools*, 36, 17-32.
- Kamil, M. L. og Hiebert, E. H. (2005). Teaching and learning vocabulary: Perspectives and persistent issues. Í E. H. Hiebert og M. L. Kamil (ritstj.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (bls. 1–23). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Karmiloff, K., og Karmiloff-Smith, A. 2001. *Pathways to Language: from fetus to adolescent*. Cambridge:Harvard University Press.
- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J. og Meisinger, B.M. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Lapinski, S., Gravel, J.W. og Rose D. H. (2012). Tools for Practise: The Universal Design for Learning Guidelines. Í T.E. Hall, A. Meyer og D.H. Rose (ritstj.), *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical applications* (bls. 9-24). London: The Guilford press.
- Logan, G.D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading og Writing Quarterly*, 13, 123-146.
- Lög um grunnskóla nr.91./2008. Sótt 07.febrúar 2014, af <http://www.althingi.is/lagas/nuna/2008091.html>
- Marsh, G.,Morton, F., Veronica, W., og Desberg, P. (1980). The Development of Strategies in Spelling. Í Frith Uta (ritstj.), *Cognitive processes in spelling* (bls:339-353) London: Academic press.
- McKenna, M.C. og Stahl, K.A.D. (2009). *Assessment for reading instruction*. New York: The Guilford Press.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið (1994). *Salamanca-yfirlýsingin: um grundvöll, stefnu og framkvæmd*. Sótt 10. febrúar 2014, af

<http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/utgefin-rit-og-skyrslur/HTMLrit/nr/2137>

- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011) Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Morrow, L. M. og Gambrell, L.B. (2004). Using Children's Literature in Preschool. Comprehending and Enjoying Books. Newark: International Reading Association.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. og Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3–27.
- Muter, Valerie. (2003). Early Reading Development and Dyslexia. London: Whurr.
- Muter, Valerie (2006). The prediction and screening of children's reading difficulties. Í M.J. Snowling og J. Stackhouse. (ritstj.), *Dyslexia, Speech and Language, A Practitioner's Handbook*. (2. útgáfa) (bls. 54-73). London: Whurr Publisher.
- Myhre, R. (1999). Stefnur og straumar í menntamálum Vesturlanda II. Bjarni Bjarnason íslenskaði. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K. og Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 730-742.
- Nation, K. (2006). Assessing reading and spelling skills. Í M. J. Snowling og J. Stackhouse (ritstj.), *Dyslexia speech and language: A practitioner's handbook*. (2. útgáfa) (bls. 128-142). London: Whurr Publishers.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. og Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Hearing and Language Research* 47, 199-211.
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Sótt 18. mars, af <http://nationalreadingpanel.org/publications/publications.htm>
- Palmer, D.S., Fuller, K., Arora, T., og Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.

- Pence, P.L. og Justice, L.M. (2008). *Language Development from Theory to Practice*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Perfetti, C.A., Landi, N. og Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. Í M.J. Snowling og C. Hulme, (ritstj.), *The science of reading: A handbook* (bls. 227-247). Oxford: Blackwell Publishing.
- Poon-McBrayer, K.F., P., og Wong P.M. (2013). Inclusive education for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1520-1525.
- Porter, G. (1997). Critical elements for inclusive schools. Í S.J.Pijl, C.J.W. Meijer og S. Hegarty (Ritstj.), *Inclusive Education. A global agenda* (bls. 70-81). London: Routledge.
- Ralabate, P.K. (2011). *Universal Design for Learning: Meeting the Needs of All students*. The ASHA Leader. Sótt 1. júlí 2014 af : <http://www.asha.org/publications/leader/2011/110830/Universal-Design-for-Learning--Meeting-the-Needs-of-All-Students/>
- Rasinski, T.V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83(3), 147-150.
- Rasinski, T.V. og Hoffman, J.V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-523.
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010. Sótt 3. mars 2014, af <http://www.reglugerd.is/interpro/dkm/WebGuard.nsf/key2/585-2010>
- Riley, J. (2006). *Language and literacy - Creative approaches to teaching*. London: SAGE Publications.
- Robbins, C. og Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Rose, D.H., og Gravel, J. W. (2009). Getting from here to there: UDL, global positioning systems, and lessons for improving education. Í D.T. Gordon, J.W. Gravel, og L.A. Schifter (ritstj.), *A policy reader in Universal Design for Learning* (bls.5-18). Cambridge: Harvard Education Press.
- Rose, D.H., og Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D.H., og Meyer, A. (ritstjórar). (2005). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Cambridge: Harvard education Press.

- Scanlon, D. og Sweeney, J.M. (2008). Response to Intervention: An overview: New hope for struggling learners. *Educator's Voice*, 21, (bls.17-29). Sótt 23.03.2012, af [https://www.nysut.org/~media/Files/NYSUT/Resources/2008/April/Educators%20Voice%201%20Early%20Literacy/educatorsvoice\\_080404\\_c\\_h4.pdf](https://www.nysut.org/~media/Files/NYSUT/Resources/2008/April/Educators%20Voice%201%20Early%20Literacy/educatorsvoice_080404_c_h4.pdf)
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123–138.
- Shanahan, T. (2005, 2006). The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers. Sótt 18. október, af <http://www.learningpt.org/pdfs/literacy/nationalreading.pdf>
- Snow, C.E., Burns, M.S. og Griffin, P. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington: National Academy Press.
- Snow, C.E. og Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? Í M.J. Snowling og C. Hulme. (ritstj.), *The Science of Reading: A Handbook* (bls 501-520). Malden: Blackwell.
- Snowling, M.J. (2006). Language skills and learning to read: the dyslexia spectrum. Í M.J. Snowling og J. Stackhouse (ritstj.), *Dyslexia, speech and language A practitioner's handbook*. London: Whurr Publishers.
- Stallone, N.C. (2008). *Literacy Centers in Photographs*. New York: Scholastic Inc.
- Stackhouse, J. og Wells, B. (2004). *Children's speech and literacy difficulties: A psycholinguistic framework*. London: Whurr Publishers.
- Stefán Jökulsson. (2012). *Læsi – Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum. Ritröð um grunnþætti menntunar: 1*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun. Sótt 02.01.2015, af <http://nams.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=5ef5d2b4-2771-4ecf-bae4-584b4186294a>
- Steinunn Torfadóttir. (2011a). *Leið til læsis*. Í Steinunn Torfadóttir (ritstj.), *Leið til læsis: Lesskimun fyrir fyrsta bekk grunnskóla - Handbók* (bls. 11-14). Reykjavík: Prenttækni.
- Steinunn Torfadóttir. (2011b). *Hvers vegna eiga sum börn erfitt með að læra að lesa?* Í Steinunn Torfadóttir (ritstj.), *Leið til læsis: Lesskimun fyrir fyrsta bekk grunnskóla - Handbók* (bls. 15-22). Reykjavík: Prenttækni.
- Steinunn Torfadóttir. (2011c). *Hvernig má sporna við fyrirsjáanlegum lestrarvanda?* Í Steinunn Torfadóttir (ritstj.), *Leið til læsis: Lesskimun*

- fyrir fyrsta bekk grunnskóla - Handbók (bls. 15-22). Reykjavík: Prenttækni.
- Steinunn Torfadóttir. (2011d). Er hægt að veita öllum börnum kennslu við hæfi? Stigskipt kennsla (RTI). Í Steinunn Torfadóttir (ritstj.), Leið til læsis: Lesskimun fyrir fyrsta bekk grunnskóla - Handbók (bls. 15-22). Reykjavík: Prenttækni.
- Swanson, H.L. Howard, C.B. og Sáez, L. (2007). Reading comprehension and working memory in children with learning disabilities in reading. Í K. Cain og J. Oakhill (ritstj.), Children's comprehension problems in oral and written language – A cognitive perspective (bls. 157-189). New York: The Guilford press.
- Tolman, C. (2005). Working smarter not harder: What teachers of reading need to know and be able to teach. *Perspectives*, 31(4), 14-23.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Virginia: USA.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate Instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom*. Alexandria: USA.
- Tomlinson, C.A. og Allan, S. D. (2000). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Alexandria: USA.
- Torgesen, J. K. (1996). *Phonological awareness: A critical factor in dyslexia*. Baltimore: Orton Dyslexia Society.
- Torgesen, J.K. (1999). *Assessment and Instruction for Phonemic Awareness and Word Recognition Skills*. Í H.W. Catts og A.G. Kamhi (ritstj.), *Language and Reading Disabilities*, (bls. 128-153). Massachusetts: Allyn og Bacon.
- Torgesen, J.K. (2001). *Theory and practise of interventions: comparing outcomes from prevention and remediation studies*. Í A. Fawcett, (ritstj.), *Dyslexia: Theory and good practise*, (bls. 185-202). London: Whurr.
- Torgesen, J.K. (2005). *Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia*. Í M.J. Snowling og C. Hulme (ritstj.), *The science of reading: A handbook* (bls. 521-537). Malden: Blakwell.
- Torgesen, J.K. (2007). *Using an RTI model to guide early reading instruction: Effects on identification rates for students with learning disabilities*.

Sótt 5. maí 2007, af:

[http://www.fcrr.org/science/pdf/torgesen/Response\\_intervention\\_Florida.pdf](http://www.fcrr.org/science/pdf/torgesen/Response_intervention_Florida.pdf)

Torgesen, J.K., Ohtaiba, S.A. og Grek, M.L. (2005). Assessment and instruction for phonemic awareness and word recognition skills. Í H. W. Catts og Kamhi, A. G. (ritstj.), Language and reading disabilities, (bls. 127-149). Boston: Person and Ablongman.

Tyner, B. (2004). Small-group reading instruction: A differentiated teaching model for beginning and struggling readers. Newark: International Reading Association.

Unesco. (2012). Education: Literacy. Sótt 17. Nóvember 2014, af [www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/](http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/)

Umboðsmaður barna (2014). Barnasáttmálinn: Barnasáttmálinn í styttri útgáfu. Sótt 10.febrúar 2014, af <http://barn.is/barnasattmalinn/barnasattmalinn-i-stytttri-utgafu/>

Vacca, J. A. L., Vacca, R. T. og Gove, M. K. (1987). Reading and Learning to Read. Boston: Little, Brown and Company.

Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A. og McKeon, C. A. (2006). Reading and learning to read. Reading fluency. New York: Pearson.

Vaughn, S., Bos, C.S. og Schumm, J.S. (2011). Teaching exceptional, diverse, and at risk students in the general educational classroom. Boston:Pearson.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. European Journal of Special Needs Education, 18(1), 17-35.

Walpole, S. og McKenna, M.C. (2007). Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades. New York: The Guilford Press.

Walpole, S. og McKenna, M.C. (2009). How to plan differentiated reading instruction: Resources for grades K-3. New York: The Guilford Press.

Whitehurst, G. J. og Lonigan, C.J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstj.), Handbook of early literacy research, (bls. 11–30). New York: The Guilford Press.

Ziegler, J.C. og Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across language: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

Þóra Sæunn Úlfsdóttir. (2010). Sérþæk málþroskaröskun – áhrif á líf einstaklings. *Talfræðingurinn*, 21(1), bls. 23-25.





## **Viðauki**

## Viðauki 1

### Skipulag á lestrarsvæðum

Uppbygging kennslunnar	Hvað á að kenna	Hverjir og hvenær	Af hverju?
Innlögn fyrir bekk	Upplestur Kórlestur/samlestur	*Allir nemendur taka þátt daglega í c.a. 20-40 mínútur	*Til að auka færni í lestri *Til að byggja upp og auka orðaforða
Innlögn fyrir minni hóp	Lestur sem reynir á lesskilning, lesfimi, hljóðavitund, hljóðkerfisvitund, orðaforða o.fl.	*Tveir litlir nemendahópar sem kennarinn hittir daglega í c.a. 20 mínútur. *Sveigjanlegir hópar byggðir á þörfum nemenda *Allir hóparnir hitta kennarann einu sinni í viku *Nemendur með lestrarerfiðleika hitta kennarann oftar	*Til að gefa nemendum tækifæri til að lesa texta sem hæfir þeirra lestrargetu. *Til að aðstoða nemendur í gegnum lesturinn svo þeir nái árangri *Til að einblína á ákveðna þætti sem þörf er að þjálfabetur.
Maður á mann	Sjálfstæður lestur (yndislestur) Upplestur fyrir kennarann	Allir nemendur funda með kennaranum vikulega í c.a. 3-5 mínútur.	*Til að mæta þörfum hvers og eins nemenda, ræða um lesturinn og koma með tillögur.

Þýðing og staðfærsla; Helgu Sigrún Þórsdóttir á skipulagi á lestrarsvæðum, (sjá Diller 2007:5)

## Viðauki 2

### Kann nemandinn að ríma?

<p>Greinir ekki rím - getur ekki rímað</p> <p>Nöfn:</p>	<p>Greinir rím - getur ekki rímað</p> <p>Nöfn:</p>
<p>Greinir rím/ getur rímað nokkur merkingarbær orð og einnig bullorð</p> <p>Nöfn:</p>	<p>Greinir rím/getur rímað</p> <p>Nöfn:</p>

Þýðing og staðfærsla; Helgu Sigrún Þórsdóttur, (sjá Diller 2007:92)

### Viðauki 3

## Dæmi um gátlista fyrir kennara sem kanna lesfimi nemenda

Hæfni í lesfimi	Hverju skal leita eftir	Dæmi um athugasemdir
Umskráning orða sjálfvirk og áreynslulaus	Taktu eftir áreynslunni sem nemandinn notar í umskráningu	Engin vandræði með umskráningu
Algeng orð	Haltu skráningu um rangt lesið orð Finndu hvaða orð nemandinn þekkir svo hægt sé að byggja ofan á það	Dæmi um orð sem eru rangt lesin: og – of – við-að-á –í þekkir: og, til, með ég Ný orð: hér, eru
Nákvæm umskráning	Haltu skráningu um rangt lesin orð Skoðuðu villur í umskráningu og athugaðu hvort um mynstur sé að ræða	Villurnar sem nemendur gera segja okkur ýmislegt! Notar byrjunar og endahljóð en sleppir miðjuhljóði Ruglar endingum
Lestur greinarmerkja	Taktu eftir því hvort nemandinn stoppar við greinarmerki eða heldur áfram að lesa. Taktu eftir því hvort það hafi áhrif á lesskilninginn.	Stoppar ekki við punkt. Hefur áhrif á lesskilning.
Lestur með blæbrigðum	Athugaðu hvort nemandinn les setningar vel eða hikstar.	Les orð fyrir orð Ekki þjáll lestur
Lestur með tjáningu	Hugaðu að því hvernig tjáningin á lestrinum hljómar	Nemandinn gerir lesturinn spennandi Les af miklum áhuga
Raddlestur	Hlustaðu á hvernig nemandinn breytir röddinni eftir persónum í sögunni	Einradda lestur (flatur lestur)
Stjórna leshraðanum	Hraðar eða hægir nemandinn á lestrinum til að byggja upp spennu?	Les of hratt

Þýðing og staðfærsla; Helga Sigrún Þórsdóttir, (sjá Diller 2007:82)

## Viðauki 4

### Dæmi um gátlista fyrir kennara sem kanna lesfimi nemenda

Á nemandinn í vandræðum með:	Hugmyndir að kennslu
Að umskrá orð sjálfvirk og áreynslulaust?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lestu orðin fljótt og hugsaðu um samhengið</li><li>• Notaðu orðin sem þú þekkir og lestu þau hratt og hiklaust (örugglega)</li></ul>
Að lesa algeng orð og ný orð?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Þetta er orð sem þú þekkir</li><li>• Þetta er orðaveggurinn okkar</li><li>• Stafaðu orðið</li></ul>
Að stoppa við greinamerki eins og punkt?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Stoppaðu við punkta</li><li>• Hækkaðu röddina þegar þú spyrð spurninga</li><li>• Láttu lesturinn hljóma spennandi</li><li>• Láttu sögupersónur fá sína rödd</li></ul>
Að lesa samræður?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hver er að tala núna?</li><li>• Lestu eins og sögupersónan sé að segja frá</li></ul>
Að lesa með tjáningu?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Láttu lesturinn hljóma áhugaverðan</li><li>• Beittu röddinni þinni hátt og lágt þegar spurningar koma í texta</li><li>• Lestu af ákefð þegar þú sérð upphrópunarmerki</li><li>• Lesturinn hjálpar hlustandanum að skynja hvernig sögupersónum líður</li></ul>
Að stjórna hraða lestursins?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lestu hraðar þegar eitthvað spennandi er að gerast</li><li>• Notaðu þagnir til að ýta undir spennu og tilhlökkun</li></ul>

Þýðing og staðfærsla; Helga Sigrún Þórsdóttir á gátlista kennara, (sjá Diller 2007:83)

## Viðauki 5

### Viðmið til að meta hrynæna þætti lestrar (hljóðfall)

4. stig: Nemandi les í merkingarbærum hendingum. Leyfð eru smáfrávik svo framarlega sem þau spilla ekki heildarmyndinni. Orðaröð, merkingu og uppbyggingu textans er komið vel til skila og framsetning hans í alla staði góð.
3. stig: Nemandi les 3-4 orða hendingar í einu. Lestur í smærri hendingum getur þó einnig verið til staðar. Les að mestu leyti vel og orðaröð og uppbygging textans kemst til skila en túlkun og tjáningu er ábótavant.
2. stig: Nemandi les í tveggja orða hendingum og flokkar saman 3-4 orð. Vart verður við umskráningu nokkurra orða. Framsetning getur á köflum verið slök og valdið misskilningi við túlkun á efninu.
1. stig: Nemandi les frá orði til orðs og þarf að umskrá þau. Þó koma fyrir 2-3 orða hendingar en of sjaldan þannig að merking og uppbygging sögunnar kemst ekki til skila.

Þýðing og útfærsla, (Helga Sigurmundsdóttir, 2011b:104)

## Viðauki 6

Viðmið til að meta hrynæna þætti lestrar (hljóðfall)

<b>Platlestur</b>	<b>Alvöru lestur</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• þú ert með augun lokuð</li><li>• þú skoðar einungis myndirnar</li><li>• þú hreyfir augun of hratt</li><li>• þú skiptir fljótt um bók</li><li>• þú ert sífelld að opna og loka bókinni</li><li>• þú getur ekki sagt frá því sem þú varst að lesa</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• gefðu þér tíma til að lesa</li><li>• sjáðu fyrir þér í huganum</li><li>• augun hreyfast með réttum lestakti</li><li>• lestu hljóðlega</li><li>• þú getur rætt um lesefnið</li><li>• veldu góða bók</li></ul>
	

Þýðing og staðfærsla; Helga Sigrún Þórsdóttir, (sjá Diller 2008:75)

## Viðauki 7

### Verkefni sem þjálfar lesskilning hjá nemendum

Lestrarsvæði	Hlutverk	Af hverju?
Bekkjarsafn í skólastofu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veljið rétta bók fyrir sjálfstæðan lestur</li> <li>• Talaðu um bókina við aðra nemendur</li> <li>• Mæltu með bókinni við aðra nemendur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Að skipuleggja og setja upp bekkjarsafn í skólastofunni í samvinnu við nemendur, getur auðveldað þeim að velja réttar bækur til að lesa.</li> <li>• Að spjalla um bækurnar og sýna viðbrögð við bókalesturinn eykur lesskilning.</li> </ul>
Hlustun	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hlusta á upplestur (sögu, ljóð o.þ.h.) af tölvu eða geisladiskum</li> <li>• Talaðu við aðra nemendur um það sem þú hlustaðir á</li> <li>• Skrifðu um það sem þú heyrðir</li> <li>• Notaður þær leiðir sem þú hefur lært til að skilja upplesturinn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hlustunarskilningur reynist börnum auðveldari viðfangs en lesskilningur.</li> <li>• Með því að hlusta á upplestur getur nemandinn einbeitt sér algjörlega að innihaldinu.</li> <li>• Að vinna verkefni út frá hlustun eykur lesskilningi nemenda.</li> </ul>
Lestrarvinir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lestu í nokkrar mínútur með lestrarvini þínum og spjallið um það sem þið lásuð</li> <li>• Hjálpið hvor öðrum þegar þið lesið, sérstaklega til að skilja um hvað textinn fjallar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lestrarvinir vinna í sameiningu að því að lesa ný orð og skilja textann.</li> <li>• Að lesa lítið í einu og spjalla svo um efnið hjálpar nemendum að fylgjast með og ná innihaldi textans.</li> </ul>
Ljóð	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skoðaðu ljóð</li> <li>• Lestu ljóð og sjáðu efni ljóðsins fyrir þér í huganum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Að lesa ljóð, hlusta á ljóð hjálpar nemendum að sjá fyrir sér í huganum sem styrkir lesskilning.</li> <li>• Ljóð eru yfirleitt stutt en hnitmiðuð og orðalagið verður oft mikil áskorun fyrir nemendur sem eiga í lesskilningserfiðleikum.</li> <li>• Réttar áherslur og hrynjandi hjálpa nemendum að ná innihaldinu.</li> </ul>
Leikræn tjáning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Endursegðu sögu eða frásögn til að sýna fram á skilning</li> <li>• Sýndu með leikrænum tilburðum það sem þú varst að lesa til að dýpka skilning þinn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ef þú getur leikið það sem þú hefur lesið þá ertu að sýna skilning.</li> <li>• Það hvetur til aukinnar virkni nemenda.</li> </ul>



Myndabækur	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leiktu það sem þú ert að lesa jafnóðum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sjá að ofan</li> </ul>
Ritun	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skrifaðu um textann sem lesinn var upphátt fyrir bekkinn</li> <li>Skrifaðu dóma um bækur eða bréf til vinar þar sem þú mælir með bók</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ritun sýnir hvaða hugsun og skilning nemandinn hefur.</li> <li>Með því að lesa það sem aðrir nemendur skrifa um bækur getur ýtt undir áhuga til að lesa þessar bækur.</li> </ul>
Tölvur	<ul style="list-style-type: none"> <li>Svaraðu spurningum úr textanum sem lesinn var</li> <li>Notið forrit sem til eru til að hjálpa nemendum að skilja það sem lesið var</li> </ul> <p>*Ýmis forrit og leiki má finna inn á:  <a href="http://www.nams.is/?pageid=cb2375ff-5904-4f9c-afc3-ed07387d68f&amp;category=%C3%8Dslenska">http://www.nams.is/?pageid=cb2375ff-5904-4f9c-afc3-ed07387d68f&amp;category=%C3%8Dslenska</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tölvur gefa strax til kynna hvort svörin eru rétt, það getur verið hvatning fyrir nemendur að halda áfram og gera betur.</li> </ul>

Þýðing og staðfærsla; Helga Sigrún Þórsdóttir, (sjá Diller 2007:63)

## Viðauki 8

### Söguhanskinn



Þýðing og staðfærsla; Helga Sigrún Þórsdóttir, (sjá Diller 2007:35)

## Viðauki 9

### Lestrarsvæði sem þjálfar orðaforða

Lestrarsvæði	Hvað skal þjálfar	Hvernig styður þetta svæði þjálfun í orðaforða?
Hlustunarstöð	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hlusta á upplesna sögu af disk/tölvu þar sem flóknari orð koma fyrir.</li> <li>Stoppaðu sögulesturinn ef orð koma fyrir sem þú þekkir ekki. Skráðu orðið niður og hlustaðu aftur á það í sögunni til að athuga hvort þú áttir þig á merkingu þess.</li> <li>Teiknaðu mynd sem er lýsandi fyrir nýtt orð sem kom fram í bókinni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Þegar nemendur hlusta á sögu/frásögn og verða meðvitaðir um ný orð, bæta þeir því við orðaforða sinn. Þessi stöð getur verið sérstaklega gagnleg fyrir börn sem ekki fá tækifæri til að hlusta á sögur heima. Þetta gefur þeim fleiri tækifæri til að hlusta á sögur sem innihalda ríkan orðaforða.</li> </ul>
Stutt verkefni	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tengdu orð og orðskýringar við mynd</li> <li>Tengdu orð(mynd) við skrifaða merkingu þeirra</li> <li>Raða orðum sem passa saman (samheiti, andheiti).</li> <li>Raða orðum með for- og viðskertum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Þessi stöð gefur börnum tækifæri til að þjálfar nýjan orðaforða með því að flokka og tengja orð saman. Því meira sem börn vinna með orð því fyrr átta þau sig á uppbyggingu þeirra.</li> </ul>
Ritun	<ul style="list-style-type: none"> <li>Notaðu ný orð af orðavegnum til að skrifa meira.</li> <li>Notaðu samheitaorðabók þér til aðstoðar við að velja orð</li> <li>Skrifa stutta sögu í bók (skáldsögu) sem inniheldur bæði feitletruð og skáletruð orð.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Því meira sem nemendur nota orð í ýmsu samhengi því betri verður skilningur þeirra á orðinu. Hér nota börn þekkingu sína á sérhæfðum (nýjum) orðum í ritun sinni.</li> </ul>
Orðarannsóknir	<ul style="list-style-type: none"> <li>Farðu í leiki sem þjálfar þekkingu á andheitum og samheitum</li> <li>Spilaðu <i>teiknispiðið</i> og fleiri spil sem reyna á orðaforða.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Að vinna með ólík orð getur aukið vitund nemenda um hlutverk og fjölbreytileika orða. Orðaleikir gera námið skemmtilegra og oft fyrirhafnarlaust.</li> </ul>

Vinalestur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lestu sögu og fylgstu vel með nýjum orðum</li> <li>• Skráðu orðin niður og láttu nemendur finna út merkingu þeirra og skrá á blaðið</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Þegar nemendur veita nýjum orðum athygli og tala við aðra um þau, þá læra þeir hvernig ný orð lærast.</li> </ul>
Tímaritastöð	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veittu því athygli hvernig höfundur notar feitletruð og skáletruð orð í textanum.</li> <li>• Notaðu þessar vísbendingar til að átta þig á hvaða (nýju) orð höfundurinn er að segja þér með leturbreytingunum.</li> <li>• Skráðu niður orð sem þú finnur í textanum og þekkir ekki.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Með því að lesa texta úr ýmsum áttum eykst orðaforði nemenda.</li> </ul>

Þýtt og staðfært af; Helga Sigrún Þórsdóttir, (sjá Diller 2007:160)

## Viðauki 10

### Orðasafnið mitt

Nemandinn safnar nýjum orðum sem hann les og þekkir ekki, teiknar litla mynd af merkingu orðsins til að minna sig á hvað það þýðir. Nemandinn límir myndina og orðið síðan á réttað stað í stafrófinu. Einnig getur kennarinn haft orðasafn fyrir allan bekkinn upp á vegg. Nemendur skrifa nýtt orð á orðavegginn sem þau hafa lært. Kennarinn velur svo orð af veggnum sem hann vinnur með nemendum.

<i>Aa</i>	<i>Áá</i>	<i>Bb</i>	<i>Dd</i>	<i>Ee</i>
<i>Éé</i>	<i>Ff</i>	<i>Gg</i>	<i>Hh</i>	<i>Ii</i>
<i>Íí</i>	<i>Jj</i>	<i>Kk</i>	<i>Ll</i>	<i>Mm</i>
<i>Nn</i>	<i>Oo</i>	<i>Óó</i>	<i>Pp</i>	<i>Rr</i>
<i>Ss</i>	<i>Tt</i>	<i>Uu</i>	<i>Úú</i>	<i>Vv</i>
<i>Yy</i>	<i>Ýý</i>	<i>Þþ</i>	<i>Ææ</i>	<i>Öö</i>

Þýðing og staðfærsla; Helga Sigrún Þórsdóttir, (sjá Boushey og Moser 2009: 152)

## Viðauki 11

### CAFE - Áætlun

Veggspjald sem minnir nemendur á þær aðferðir sem gott er að nota þegar unnið er með lestur.

#### Lesskilningur

*-ég skil það sem ég er að lesa*

#### Aðferðir:

- Skil ég textann?
- Endurlestu textann ef þú skilur hann ekki
- Fylgdust með því sem þú ert að lesa
- Endursegðu sögu
- Notaðu fyrri þekkingu til að skilja og tengjast textanum
- Teiknaðu mynd eða sjáðu fyrir þér í huganum
- Spurðu spurninga þegar þú lest textann
- Sjáðu fyrir hvað gerist næst í textanum með því að spá fyrir um framhaldið. Notaðu dæmi í textanum til að staðfesta að ályktanir þínar voru réttar
- Skoðaðu kaflaheiti, fyrirsagnir og fleira og sjáðu hvort það segi þér eitthvað til um textann
- Dragðu helstu atriði textans saman
- Hver er tilgangur höfundarins með textanum?
- Greindu sögupersónur, sögustað, vanda og lausnir í textanum
- Greindu og útskýrðu orsök og afleiðingu ákveðinna atburða

#### Lestrarnákvæmni

*-ég get lesið orðið*

#### Aðferðir:

- Yfirferð: líta myndirnar eða orðin rétt út? Hljóma þau rétt og kunnuglega? Er eitthvað vit í orðunum/setningunum?
- Notaðu myndirnar, passa orðin og myndirnar saman?
- Notaðu upphafs- og endahljóð
- Blandaðu hljóðunum og lestu þau aftur

**Lesfimi**

*-ég get lesið af nákvæmni, með blæbrigðum og skilið það sem ég les*

**Aðferðir:**

- Lestur af áhuga
- Veldu texta sem hæfir lestrargetu þinni
- Lestu textann aftur
- Æfðu þig að lesa og þekkja algeng orð
- Beittu mismunandi áherslum eftir efni textans
- Lestu greinarmerkin til að leggja áherslu á orðalag

**Aukinn orðaforði**

*-ég þekki, finn og nota áhugaverð orð*

**Aðferðir:**

- Finndu áhugaverð orð í texta og notaðu þau þegar þú talar og skrifar
- Notaðu myndir, skýringamyndir í texta til að reyna að átta þig á merkingu orða
- Notaðu orðhluta til að átta þig á merkingu orðs
- Notaðu fyrri þekkingu og samhengi textar til að spá fyrir um
- Biddu einhvern um að útskýra orðið sem þú skilur ekki
- Notaðu orðabækur þér til aðstoðar

Þýðing og staðfærsla; Helga Sigrún Þórsdóttir, (sjá Boushey og Moser 2009: 24)

## Viðauki 12

### Nemendaviðtal (dæmi um skráningu)

Styrkleikar: lestrarnákvæmni og lesfimi		Nafn:
Markmið og leiðir:		
Dags:	Athugun og kennsla	Næstu skref til að ná markmiðum
1.okt	<u>Lestrarbók/lestexti:</u> Lestur hljómar vel, enginn skilningur. Kenna leiðir til að auka skilning	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hugsaðu um það sem þú ert að lesa</li> <li>2. Stoppaðu í lok málsgreinar</li> <li>3. Æfðu þig: ég var að lesa um? Hverja? Hvar?</li> </ol> <b>**Fundur á morgun</b>
1.nóv	<u>Lestrarbók/lestexti:</u> Stoppa í enda setningar Um hvern var ég að lesa og hvar? Gat ekki svarað!! Las aftur yfir setningarnar og endurskoðaði hver og hvar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stoppaðu og hugsaðu um það sem þú varst að lesa</li> <li>2. Hver og hvar í lok hverrar málsgreinar</li> </ol> <b>**Fundur á morgun</b>
01.des	<u>Lestrarbók/lestexti:</u> Erfiðleikar með að muna Sótti myndabók til að hjálpa til með skilning	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lestu myndabók</li> <li>2. Æfðu þig að lesa fyrir einhvern og þjálfaðu lesskilninn</li> </ol> <b>**Fundur á morgun</b>
10.jan	Las myndabók og gat skilið söguna og svarað spurningum. Paralestur er að hjálpa mikið til Haltu svona áfram!!	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lestu myndabók</li> <li>2. Æfðu þig að lesa fyrir einhvern og þjálfaðu lesskilning</li> </ol> <b>**Fundur á morgun</b>
01.feb	<u>Lestrarbók/lestexti:</u> Æfðu þig að lesa og skilja Æfingin skapar meistarann	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lestu bók/texta</li> <li>2. Lestu fyrir annan og æfðu þig í að skilja textann</li> </ol> <b>**Fundur á morgun</b>

Þýðing og staðfærsla Helgu Sigrún Þórsdóttur (sjá Boushey og Moser, 2009:148)



## Viðauki 13

### Cafe (LLNO) veggspjald

Hér má sjá dæmi um veggspjald sem styður nemendur þegar þeir þjálfar fjórar meginstoðirnar í lestri (lesskilningur, lestrarnákvæmni, lesfimi og orðaforða). Hér er búið að leggja inn hvernig hægt er að vinna með lesskilning og þegar nemendur vinna verkefni í daglegu fimmunni þá nota

<b>Lesskilningur</b> -ég skil það sem ég les	<b>Lestrarnákvæmni</b> -ég get lesið þessi orð rétt	<b>Lesfimi</b> -ég get lesið rétt, með áherslu og skilið það sem ég er að lesa	<b>Orðaforði</b> -ég þekki, finn og nota áhugaverð orð
Man ég það sem ég var að lesa?			
Sjáðu fyrir þér í huganum			
Spáðu fyrir um hvað gerist			
Hvert er samhengið í textanum ?			
Bakkaðu og lestu aftur			
Dragðu saman aðalatriðin			

Þýðing og staðfærsla; Helga Sigrún Þórsdóttir, (sjá Boushey og Moser 2009: 30)