



**Að efla tengsl máls og læsis**  
Orðaforði, frásögn og hljóðkerfisvitund  
Starfendarannsókn

Elísabet Kjartansdóttir

Lokaverkefni M.Ed.-prófs

Kennaradeild



**HÁSKÓLI ÍSLANDS**  
**MENNTAVÍSINDASVIÐ**



**Að efla tengsl máls og læsis**  
**Orðaforði, frásögn og hljóðkerfisvitund**

Starfendarannsókn

Elísabet Kjartansdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í náms- og kennslufræði

Leiðbeinandi: Þóra Sæunn Úlfsdóttir

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands  
Október 2015

Að efla tengsl máls og læsis – Orðaforði, frásögn og hljóðkerfisvitund

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til meistaraþrófs við kennaradeild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2015 Elísabet Kjartansdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent

Reykjavík, 2015

## Formáli

Ritgerðin sem nú er lögð fram til fullnustu M.Ed.-gráðu í Náms- og kennslufræði við Háskóla Íslands er 30 ECTS með áherslu á mál og læsi. Námið hófst haustið 2010 en framkvæmd loka rannsóknar fór fram á tímabilinu janúar til maí 2015. Leiðbeinandi minn var Þóra Sæunn Úlfsdóttir talmeinafræðingur sem ég færi hér með kærar þakkir fyrir frábæra leiðsögn og sérstaklega fyrir þolinmæðina sem hún sýndi mér. Samstarfskonur mínar í leikskólanum Sandra Lind Bjarnadóttir, Fanney Hilmarsdóttir og Guðlaug A. Björgvinsdóttir þið eru snillingar. Aðstoð ykkar var mikilvæg og skiptir mig miklu máli. Börnin sem tóku þátt, þið gerðuð verkefnið mögulegt. Ég veit ekki hvernig ég get þakkað ykkur nóg, án ykkar hefði þetta verið ómögulegt. Takk kærlega foreldrar fyrir að leyfa börnunum ykkar að vera með þau stóðu sig einstaklega vel. Alda Stefánsdóttir, mín kæra vinkona þú varst frábær, samtölin við þig skiptu miklu máli. Elsku Rakel Rán dóttir mín takk fyrir þolinmæðina og tillitsemina þú ert einstök og ég elska þig. Elsku Eva Mist dóttir mín þú er snillingur og kærar þakkir fyrir hjálpina. Ég elska þig líka. Síðast og ekki síst er það minn elskulegi eiginmaður Jón Örn Pálsson sem hvatti mig sem allra mest og bannaði mér að gefast upp. Þúsund þakkir og ást til þín.



## Ágrip

Verkefnið fjallar um starfendarannsókn í tengslum við starf mitt sem leikskólakennari í leikskóla. Verkefnið fólst í að skoða eigin vinnubrögð í málörvunarstundum með börnum fæddum 2009 og 2010 með það að markmiði að ég yrði hæfari fagmaður í að skipuleggja málörvunarstundirnar út frá þörfum sérhvers barns. Áhersla var á þrjá eftirfarandi þætti málþroska sem skipta máli fyrir færni í læsi; orðaforða, frásögn og hljóðkerfisvitund.

Skráningarlistinn TRAS var notaður til að skrá málþroska barna. Notast var við málörvunar- og hljóðanámsbókina Lubbi finnur málbein til að auka orðaforða og þjálfra frásögn og unnið með sjö spilastokka sem þjálfra hljóðkerfisvitund til að efla hljóðkerfisvitund. Með þessum efnivið taldi ég mig geta unnið markvisst að því að hafa áhrif á ofangreinda þætti málþroska sem eru undirstöðupættir í læsi. Kennsluaðferðirnar sem stuðst var við voru einstaklingsmiðuð kennsla samkvæmt Walpole og McKenna, Orðaspjall (e. Text talk) og þvottasnúruaðferðin (e. Washing line story string activity). Með því að nýta þessar aðferðir vonaðist ég til að mér gengi betur að ná námsmarkmiðum hvers barns fyrir sig og að það fengi kennslu í því sem það þyrfti helst. Í fræðilegum kafla fjalla ég um orðaforða, frásagnarhæfni, hljóðkerfisvitund, kennslufræðileg vinnubrögð, námsefni og kennsluaðferðir, snemmtæka íhlutun og kenningar um læsi.

Beinir þátttakendur í rannsókninni auk mín voru tíu börn og einn rannsóknarvinur. Gagnaöflun fór fram samhliða vinnu á vettvangi og stóð frá janúar til maí 2015 auk þess sem notuð voru eldri gögn frá málörvunarstundum árinu áður. Rannsóknargögn voru dagbók, hljóðupptökur og ljósmyndir.

Niðurstöður rannsóknar gáfu til kynna að ég þyrfti að endurskoða notkun TRAS fyrir orðaforða, frásögn og hljóðkerfisvitund svo hvert barn fengi sem best gagn af og að það gekk ekki upp fyrir mig að vinna saman með námsefnið Lubbi finnur málbein og Orðaspjall. Breytt vinnubrögð mín í málörvunarstundum og ferlið sem ég fór í gegnum hafi að lokum gert mig að hæfari fagmanni og að ég hafi náð námsmarkmiðum einstakara barna og geti mögulega undirbúið þau betur fyrir komandi læsisnám heldur en ef ég hefði haldið óbreyttri stefnu.

## Abstract

To empower the connection between language and literacy  
Vocabulary, narrative and phonological awareness

The project is about action research related to my job as a preschool teacher. The project included looking at my own teaching approach at language intervention with children born in 2009 – 2010. My goal was to come more proficient at organizing language intervention dependent on individual needs of the children. The focus was on three different types of language development that is important to reading skills; vocabulary, narratives and phonological awareness.

The registration list *TRAS* was used to register children's language development. The Curriculum intended to be used was the sound textbook *Lubbi finnur málbein* to work on increasing vocabulary and narrative and *Seven decks of cards* that training phonological awareness. With these materials I planned to use systematic teaching approach with the goal in mind to lay the foundation of good reading skills. The teaching was organized based on Walpole and McKenna theories about individualized teaching and utilized the *Text talk* and the *Washing line story string activity*. With these methods my goal was to work toward better educational achievement for each child and that each individual child would get the teaching it needed most. In theoretical section, I discuss about vocabulary, narrative skills, phonological awareness, educational practices, curriculum and teaching methods, early intervention and theories about literacy.

The people participated in this research were 10 children, one research friend and my self, the researcher. Field data was collected in natural settings (language lessons) from january till may 2015. In addition older data form language session from previous years also became part of the data used to interpret the findings.

My results were that the registration list *TRAS* and the material *Lubbi finnur málbein* used for vocabulary instruction needed to be re-evaluated as material of the study because it did not benefit each child or for me, the researcher. My adapted practices in language stimulation and the process I experienced has made me a stronger professional with additional knowledge of effective language stimulation that prepares students for learning to read and literacy.



## Efnisyfirlit

Formáli .....	3
Ágrip .....	5
Abstract .....	6
Myndaskrá.....	9
Töfluskrá.....	9
1 Inngangur .....	11
1.1 Aðdragandi verkefnisins .....	12
1.2 Leikskóladeild Tálknafjarðarskóla.....	13
1.3 Markmið og rannsóknarspurningar .....	15
1.4 Kaflaskipan .....	16
2 Fræðilegur kafli .....	17
2.1 Snemmtæk íhlutun .....	17
2.2 Einstaklingsmiðuð kennsla .....	18
2.3 Tengsl máls og læsis .....	20
2.3.1 Orðaforði.....	20
2.3.2 Frásagnarhæfni .....	23
2.3.3 Hljóðkerfisvitund.....	24
2.4 Leikskólinn og læsi.....	26
2.4.1 Aðferðir og námsefni sem tengjast málprosa og læsi.....	28
2.5 Kenningar um læsi.....	34
2.5.1 Bernskulæsi.....	34
2.5.2 Simple View of Reading.....	35
3 Framkvæmd rannsóknar .....	39
3.1 Rannsóknaraðferð .....	39
3.2 Gagnaöflun .....	39
3.3 Rannsóknardagbók .....	40
3.4 Ljósmyndir og hljóðupptökur .....	41
3.5 Gagnagreining .....	41

3.6	Þátttakendur.....	42
3.7	Rannsóknarvinur og teymi.....	43
3.8	Skipulag íhlutunar með börnum.....	44
3.9	Siðferðileg álitamál.....	46
3.10	Kostir og gallar rannsóknarsniðsins.....	46
3.11	Hindranir.....	47
4	Niðurstöður.....	49
4.1	Áhrif og breyting á fagmennsku rannsakanda í að efla málumhverfi barnanna.....	49
4.1.1	TRAS skráningarlisti.....	50
4.1.2	Orðaspjall og málörvunar og hljóðanámsbókin Lubbi finnur málbein.....	52
4.1.3	Þvottasnúruaðferðin og málörvunar og hljóðanámsbókin Lubbi finnur málbein.....	56
4.1.4	Sjö spilastokkar sem þjálfar hljóðkerfisvitund.....	56
4.1.5	Einstaklingsmiðuð kennsla samkvæmt Walpole og McKenna.....	60
4.2	Námsmarkmið barnanna.....	66
4.2.1	Orðaforði.....	67
4.2.2	Frásögn.....	70
4.2.3	Hljóðkerfisvitund.....	76
5	Umræður.....	83
5.1	Að efla mig sem fagmann.....	83
5.2	Nýting námsefnisins.....	85
5.3	Námsmarkmið barnanna.....	87
6	Lokaorð.....	89
	Heimildaskrá.....	91
	Viðauki – A.....	99
	Viðauki B – Vika 2.....	101
	Viðauki C – Vika 3.....	103
	Viðauki D – Vika 4.....	105
	Viðauki E – Vika 5.....	106
	Viðauki F – Vika 6.....	109
	Viðauki G – Mat á orðaforðakennslu.....	112
	Viðauki H – Sýnishorn af forsíðu á Athugun á hljóðkerfisvitund.....	115

## **Myndaskrá**

Mynd 1. Simple View of Reading.....	36
-------------------------------------	----

## **Töfluskrá**

Tafla 1. Loturnar .....	14
Tafla 2. Tillaga að kennsluhlutfalli fyrir elsta árgang leikskóla .....	18
Tafla 3. Tillaga að námsfyrirkomulagi fyrir fyrir elsta árgang leikskóla .....	19
Tafla 4. Stigbundin þróun hljóðkerfisvitundar. ....	25
Tafla 5. Námsskipulagi frá mánudegi til fimmtudags.....	45
Tafla 6. Skipulag fyrir börn á stigi 2, vika 1.....	61
Tafla 7. Skipulag fyrir börn á stigi 1 fyrir viku 1.....	62
Tafla 8. Skipulag sem unnið var með á stigi 2 í viku 1 .....	63



## 1 Inngangur

Í dag er læsi einn af grunnþáttum menntunar á öllum skólastigum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012). Skilgreining á læsi er þó mismunandi og fer eftir hver og við hvaða aðstæður það er notað (Guðmundur B. Kristmundsson, 2010). Í *Grunnþættir í menntun - drög að skilgreiningum* er læsi skilgreint sem færni í að átta sig á, lesa út úr, rýna í og deila texta í viðum skilningi til að mæta kröfum þjóðfélagsins og einstaklingsins. Þegar talað er um texta er átt við ritmál, myndmál, talmál og önnur kerfi tákna (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2010).

Lestur er málræn aðgerð sem krefst þess að börn hafi viðtæka þekkingu og færni í tungumálinu og því betri sem málþroski þeirra er því auðveldara er fyrir þau að takast á við lestrarnámið þegar þau byrja í grunnskóla (Steinunn Torfadóttir, e.d.; Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjarney Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010). Með það í huga að góður málþroski gefi sterkari forsendur til að verða læs seinna á lífsleiðinni ætla ég Elísabet að skoða eigin vinnubrögð í málörvunarstundum sem ég hef sinnt hjá börnum fæddum 2009 og 2010 í starfi mínu sem leikskólakennari í leikskóladeild Tálknafjarðarskóla. Það liggur nú þegar fyrir að efla þurfi málumhverfi leikskólabarna og bæta árangur í lestri og lesskilningi í grunnskóladeild. Þess vegna ætla ég að endurskipuleggja málörvunarstundirnar mínar og nota til þess efnivið sem byggður er á fræðilegri umfjöllun og rannsóknnum um málþroska og læsi. Ég tel nauðsynlegt fyrir mig að nota skráningarlista til þess að skoða málþroska barnanna svo ég viti hvar hefja beri vinnuna með hverju barni fyrir sig og skipuleggja málörvunarstundirnar út frá því, í stað þess að meta það huglægt eða út frá tilfinningu. Áður hef ég stuðst við aðferðir (ekki matstæki) sem tengjast hljóðkerfisvitund en ekki stuðst markvisst við aðferðir og tæki sem eru byggð á fræðilegri umfjöllun og rannsóknnum og tengjast frásögð og orðforða. Með því að bæta því við tel ég að hægt sé að halda betur utan um málþroska hvers barns fyrir sig, búa það betur undir læsinnám og uppfylla einn af grunnþáttum menntunar sem er að efla tengsl máls og læsis (Stefán Jökulsson, 2012).

## 1.1 Aðdragandi verkefnisins

Ég útskrifaðist sem leikskólakennari árið 1995 og hef unnið við fagið síðan þá, fyrst á Akureyri til ársins 2001 og frá ársbyrjun 2002 á Tálknafirði með tveimur stuttum hléum. Til að byrja með og lengi framan af hafði ég mestan áhuga á skapandi starfi innan leikskólans. Eftir að hafa búið á Tálknafirði í nokkurn tíma fór ég að velta betur fyrir mér málþroska og tengslum hans við læsi. Ég skynjaði að gera þyrfti betur í að efla málumhverfi leikskólabarna á Tálknafirði meðal annars með tilliti til þess að börnunum gengi betur að læra lestur og lesskilning í grunnskóla. Ástæðan fyrir því er sú að mér fannst ég þurfa að einfalda texta í sögubókum eða lesa léttari texta og útskýra meira af orðum heldur en ég gerði fyrir börnin á Akureyri. Auk þess sem fleiri börn nutu aðstoðar talmeinafræðings á Tálknafirði heldur en ég átti að venjast. Það er ástæðan fyrir því að ég hóf meistaranám í náms- og kennslufræði og valdi kjörsviðið mál og læsi. Ég vildi læra meira um að þekkja fyrstu einkenni hjá leikskólabörnum sem tengjast lestrarerfiðleikum seinna meir, hvernig á að vinna fyrirbyggjandi starf í leikskóla og greina og takast á við lestrarerfiðleika í grunnskóla. Frá hausti 2012 hef ég verið hópstjóri stúlkna á Græna kjarna (kjarni er sama og deild) og sá um að skipuleggja málörvunarstundir fyrir elstu börn leikskólans, stúlkur og drengi sem þá voru saman á kjarna. Sem stendur er ég eini leikskólakennarinn af fimm starfsmönnum leikskóladeildar Tálknafjarðarskóla sem rekinn er af Hjallastefnunni EHF. Þess má geta að ég er líka eini starfsmaður alls skólans sem hefur stundað framhaldsnám í mál og læsi eða læsistengdum þáttum.

Málörvunarstundirnar áður voru skipulagðar út frá bókinni *Markviss málörvun – Þjálfun hljóðkerfisvitundar* (Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir, 2000) sem tekur á hljóðkerfisvitund en hún er ein af mikilvægum undirstöðuatriðum fyrir læsi. Samkvæmt rannsóknum eru orðaforði og frásagnarhæfni það líka (Snow, Burns og Griffin, 1998; Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001; Curenton og Lucas, 2007; Carrol, Bowyer-Crane, Hulme og Snowling, 2011). Að sjá hvernig tækist til við að bæta orðaforða og frásagnarhæfni inn í málörvunarstundirnar auk hljóðkerfisvitundar til að efla tengsl máls og læsis er hvatinn að meistarverkefni mínu. Auk þess leggur Hjallastefnan áherslu á að það sé sungið og lagt upp úr því að tala við börnin, að þau noti orðin sín og starfsfólk segi sögur í stað þess að lesa hefðbundnar myndabækur. Áhersla í lestri bóka hefur verið á þulur, ljóð og ævintýri sem tengjast þjóðsögum og ævintýrum (Meginreglur Hjallastefnunnar: Efniviður). Í raun finnst mér þessi stefna ekki nægileg til að halda utan um málþroska hvers barns fyrir sig

heldur verði að leggja meiri áherslu á það sem hver og einn þarf í ljósi þess að bakgrunnur barnanna er misjafn.

## 1.2 Leikskóladeild Tálknafjarðarskóla

Tálknafjarðarskóli er sameinaður leik-, grunn- og tónlistarskóli. Haustið 2012 var leikskólinn sem áður hét Vindheimar, fluttur undir sama þak og grunn- og tónlistarskólinn en stjórnunarlega voru skólarnir sameinaðir haustið 2009. Skólinn hóf jafnframt nýja þróunarvinnu á námskrá sinni haustið 2012 og í henni var unnið að innleiðingu Hjallastefnunnar sem skólastefnu og að tengja starf skólans við nýja aðalnámskrá. Hjallastefnan sér nú um rekstur skólans í náinni samvinnu við skólanefnd Tálknafjarðar.

Meginreglur Hjallastefnunnar og kynjanámskrá segja til um grundvallargildi og viðhorf innan skólans. Meginreglur Hjallastefnunnar eru sex, raðað í eftirfarandi röð:

**Börn:** Þar segir að mæta eigi hverju barni eins og það er. Virða og viðurkenna eigi ólíkar þarfir aldurshópa, kynja og einstaklinga. Skólanum beri að virða valfrelsi og ólíkan áhuga barna og hlúa á víðfeman hátt að velgengni allra. Þar kemur líka fram að öll börn séu sérþarfabörn og þurfi barn sérstaka aðstoð eða sérstök úrræði vegna þroskastöðu, hegðunar eða aðstæðna sinna að öðru leyti meti skólinn það með foreldrum hvernig staðið skuli að slíkri aðstoð. Engin ein leið sé rétt, heldur ráði þarfir barnsins ferðinni samkvæmt mati þeirra sérfræðinga sem að málinu koma en úrslitavaldið er hjá foreldrum.

**Starfsfólk:** Jákvæðni, gleði og kærleikur eru ríkjandi öfl í samskiptum starfsfólks og við börn og foreldra.

**Umhverfi:** Jafnvægi, einfaldleiki og gagnsæi er ráðandi í dagskrá, umverfi og búnaði og reglur eru sýnilegar og áþreifanlegar,

**Efniviður:** Leikefniviður og námsgögn eru einföld þar sem sköpun og ímyndun eru í fyrirrúmi í fjölbreyttri reynslu hvers barns.

**Náttúra:** Kenna á börnum að skynja og njóta náttúrlægs umhverfi og virða náttúruna með nýtni, nægjustemi, hófsemi, umhirðu og endurvinnslu í huga.

**Samfélag:** Þjálfari beri aga og hegðun á jákvæðan og hlýlegan en um leið ákveðinn og hreinskiptan hátt. Nákvæmni og festa leiða til öryggis og frelslis fyrir alla í rósemi og friði innan skólasamfélagsins og síðar til ábyrgðar þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi (Margrét Pála Ólafsdóttir, 2012).

Kynjaskipting Hjallastefnunnar felst í þremur megin þáttum;

1. Kynjaskilningur Hjallastefnunnar byggir á að innbyggt kynjamisrétti hamli réttlæti og lýðræði í samfélagi okkar.
2. Kynjanámskrá Hjallastefnunnar er leið til að leggja sitt af mörkum í að efla og auka möguleika og rétt bæði stúlkna og drengja í daglegu skólastarfi.
3. Kynjafræðslu, þar sem kennarar vinna á vitsmunalegum grunni að því að hamla gegn staðalmyndum kynjanna og skapa nýjan skilning hjá báðum kynjum (Margrét Pála Ólafsdóttir, 2012).

Kynjanámskrá Hjallastefnunnar litar allt starf skólans og er kennd í fjögurra vikna lotum þar sem fjórða vikan er uppskeruvika. Hverju lotuheiði fylgja fjórir lotulyklar, orð sem börnin þurfa að læra og útskýra hvað þarf að æfa í hverri viku til að ná þeim árangri sem lotuheiðið lýsir. Loturnar eru teknar fyrir á hverjum vetri frá september til mars (Margrét Pála Ólafsdóttir, 2012).

**Tafla 1. Loturnar (Margrét Pála Ólafsdóttir, 2012)**

<b>yfirheiti</b>	<b>Lotulyklar</b>	<b>uppskeruvika</b>
Agi	Virðing-hegðun-kurteisi-framkoma	Framkomuvika
Sjálfstæði	Sjálfstyrking-sjálfstraust-öryggi-tjáning	Tjáningarvika
Samskipti	Umburðarlyndi-hjálpsemi-víðsýni-samstaða	Samstöðuvika
Jákvæðni	Ákveðni-hreinskipti-bjartsýni-gleði	Gleðivika
Vinátta	Félagsskapur-umhyggja-nálægð-kærleikur	Kærleiksvika
Áræðni	Kjarkur-kraftur-virkni-frumkvæði	Frumkvöðlavika

Í leikskóladeild Tálknafjarðarskóla eru nú þrjú kjarnar og eru tveir þeirra kynja- og aldursskiptir að hluta; Guli kjarni þar eru sex drengir og einn fastur starfsmaður og Græni kjarni þar eru níu stúlkur og einn fastur starfsmaður. Á Gula- og Græna kjarna eru börn fædd 2009 til 2011. Hvíti kjarni er aldurs og kynjablandaður og þar eru börn fædd 2012 og 2013 og tveir fastir starfsmenn. Fimmti starfsmaðurinn flakkar á milli kjarna eftir þörfum og er í afleysingum. Boðið er upp á sveigjanlega vistun fyrir börn á aldrinum 18 mánaða til sex ára. 23 börn stunda nú nám í leikskóladeild Tálknafjarðarskóla. Allir starfsmenn leikskóladeildar vinna undir stjórn skólastjóra, auk



hans koma að leikskóladeildinni skólafreyja, matráður, aðstoðarmatráður, sálfræðingur og talmeinafræðingur. Samvinna milli kjarna alls skólans er mikil en vikulega er til dæmis sameiginlegur söngfundur allra nemenda ásamt því að hefðir og hátíðar eru sameiginlegar (Tálknafjarðarskóli, e.d.).

### 1.3 Markmið og rannsóknarspurningar

Í þessari starfendarannsókn ætla ég að skoða og endurskipuleggja þá vinnu sem ég hef viðhaft í málörvunarstundum hjá börnum fæddum 2009 og 2010, stúlkum og drengjum. Verkefnið felst í að greina hvernig ég hef unnið með málörvun fyrir þennan aldurshóp fram að þessu, með í huga að ég geri mér grein fyrir styrkleikum og veikleikum starfsins. Áhersla í málörvunarstundum verður á að vinna með þá þætti málþroskans sem skipta máli fyrir færni í læsi svo sem orðaforða, frásögn og hljóðkerfisvitund (Carroll, Bowyer-Crane, Duff, Hulme, & Snowling, 2011). Áætlað er að nota skráningar-listann *TRAS* til að skrá málþroska barna, námsefnið *Lubbi finnur málbein* (Eyrún Ísfold Gísladóttir og Þóra Másdóttir, 2011) og *sjö spilastokka* sem þjálfar hljóðkerfisvitund (Ásthildur Bj. Snorradóttir, Valdís B. Guðjónsdóttir og Ingibjörg Eldon Logadóttir, 2014) en með þessum efnivið tel ég mig geta unnið markvisst námsefni sem hefur áhrif á ofangreinda þætti málþroska sem eru undirstöðupættir í læsi. Aðferðirnar sem ég ætla að styðjast við eru einstaklingsmiðuð kennsla samkvæmt Walpole og McKenna (2007), *Orðaspjall* (e. Text talk) og *Þvottasnúruaðferðin* (e. Washing line story string activity). Með því að nota þessar aðferðir vonast ég til að mér gangi betur að ná námsmarkmiðum hvers barns fyrir sig og að það fái kennslu í því sem það þarf helst. Markmiðið er að efla starfsvitund mína þannig að ég verði hæfari í að skipuleggja málörvunarstundir barnanna þannig að hvert barn fái sem mest gagn af og tengsl málþroska og læsis eflist. Börnin verði þannig betur undirbúin að takast á við lestrarnám þegar grunnskólaganga hefst.

Rannsóknarspurningarnar sem lagðar eru til grundvallar eru;

1. Hvernig get ég eflt mig sem fagmann í að byggja upp öflugra málumhverfi en verið hefur fyrir börn fædd 2009 og 2010 með því að vinna eftir kennsluskipulagi Walpole og McKenna og leggja áherslu á orðaforða, frásagnarhæfni og hljóðkerfisvitund?

2. Hvernig gengur mér að fylgjast með veikleikum og styrkleikum fyrir og eftir íhlutun í orðaforða, frásagnarhæfni og hljóðkerfisvitund sem eru undirstöðu atriði fyrir læsi með því að nota skráningarlistann TRAS til að meta ofangreinda þætti í málþroska barna?
3. Hvernig gengur mér að efla orðaforða, frásagnarhæfni og hljóðkerfisvitund með námsefninu Lubbi finnur málbein og sjö spilastokkum og styðjast við kennsluaðferðirnar Orðaspjall og Þvottasnúruaðferðin?

#### **1.4 Kaflaskipan**

Verkefnið skiptist fimm meginkafla þeir eru; Inngangur þar sem verkefnið og markmið þess er kynnt. Fræðilegur kafla þar sem farið er yfir rannsóknir og fræðilegt efni sem tengist eflingu málþroska og læsis og sagt frá kenningum um læsi. Í framkvæmd rannsóknar er fjallað um inntak starfendarannsóknna og skipulag rannsóknarinnar. Þá er fjallað um niðurstöður rannsóknarinnar og svo eru umræður. Auk þess bætast við lokaorð, heimildaskrá og viðauki.

## 2 Fræðilegur kafli

Í þessum kafla verður farið yfir fræðilegt efni sem byggist á því að efla tengsl máls og læsis. Fyrst er sagt frá mikilvægi snemmtæktrar íhlutunar. Þá er farið yfir kennsluskipulag Walpole og McKenna en það miðast við einstaklingsmiðaða kennslu. Fjallað um leikskólann og læsi og raunprófaðar kennsluaðferðir og námsefni sem hafa áhrif á eflingu málþroska og læsis. Að lokum er farið yfir tvær kenningar um læsi en báðar fela í sér að lestur byggist upp á umskráningu og skilningi.

### 2.1 Snemmtæk íhlutun

Snemmtæk íhlutun er notuð fyrir ung börn eða börn á skólaskyldualdri sem uppgötvuð eru og/eða gætu verið í áhættu með að vera með þroskafrávik eða önnur sértæk frávik sem gætu haft áhrif á þroskaframvindu þeirra (til dæmis hreyfiþroska, sjón- og heyrnarskerðingu, einhverfu og málþroskafrávik). Snemmtæk íhlutun felst í því að veita þjónustu fyrir barn sem er með frávik og fjölskyldu þess með markvissum aðferðum sem styðja við og styrkja þroskaframvindu barnsins snemma í lífi þess. Snemmtæk íhlutun getur verið til úrbóta eða fyrirbyggjandi (Torgensen, 2002; Tryggvi Sigurðsson, 2008; Ásthildur Bj. Snorradóttir, Anney Ágústsdóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Margrét Þóra Jónsdóttir og Sigurður Sigurjónsson, 2014).

Á leikskólaárunum eru miklar framfarir á öllum þroskasviðum sem dæmi má nefna hreyfi-, vitsmuna-, félags- og málþroska. Fari eitthvað úrskaiðis eða barn sýnir frávik til að mynda í málþroska eða læsisþróun sýna rannsóknir að snemmtæk íhlutun geti verið áhrifarík og best sé að hefja hana sem fyrst (Snow, Burns og Griffin, 1998; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Freyja Birgisdóttir, 2009; Björk Alfreðsdóttir, Hólmfríður Árnadóttir, Hrafnhildur Karlsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Margrét Tryggvadóttir, 2013) því ung börn eru næmari fyrir íhlutun þar sem heilastarfsemi þeirra er enn í virkri mótun (Miniscalco, Westerlund og Lohmander, 2005; Ásthildur Snorradóttir, 2010).

Með því að veita snemmtæka íhlutun og setja upp áætlun fyrir hvert barn í orðforða, frásagnarhæfni og hljóðkerfisvitund er leitast við að takmarka þá lestrarerfiðleika sem það getur lent í síðar meir (Torgensen, 2002; Tryggvi Sigurðsson, 2008; Ásthildur Bj. Snorradóttir, Anney

Ágústsdóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Margrét Þóra Jónsdóttir og Sigurður Sigurjónsson, 2014).

## 2.2 Einstaklingsmiðuð kennsla

Til að hægt sé að skipuleggja íhlutun vel, tryggja að hún beri árangur og börn hafi mest gagn af þarf að fara fram mat eða skráning á þeim þáttum sem á að vinna með áður en hún hefst og að henni lokinni (Gardner, 2006; Walpole og McKenna, 2007; Otaiba, Kosanovich og Torgesen, 2012; Beck, McKeown og Kucan, 2013). Mikilvægt er að leikskólakennarar hafi þekkingu og reynslu til að meta og skrá frávík í mál- og læsisþroska barna og þekkja fyrstu vísbendingar sem geta tengst lestrar- og skriftarferfiðleikum seinna meir (McGee og Morrow, 2005; Walpole og McKenna, 2007).

Hugmyndafræði Walpole og McKenna er sniðin að einstaklingsmiðaðri lestrarkennslu. Einstaklingsmiðuð lestrarkennsla er kennsluskipulag sem sem miðar að því að mæta þörfum allra nemenda í bekk og elsta árgangi í leikskóla. Kennslan byggist á að börn fái þjálfun eftir þörfum og við hæfi í hljóðkerfisvitund, umskráningu, lesfimi, orðaforða, lesskilningsaðferðum og ritun. Kennarar hafa marga valkosti varðandi áætlanagerð í lestri og læsistengdum þáttum, sumt er ákveðið fyrirfram og annað á meðan kennslan fer fram. Á töflu 2 má sjá tillögu að kennsluhlutfalli samkvæmt Walpole og McKenna fyrir elsta árgang leikskóla miðað við grunnþætti lestrar, mest áhersla er lögð á hljóðkerfisvitund og orðaforða (Walpole og McKenna, 2007).

**Tafla 2. Tillaga að kennsluhlutfalli fyrir elsta árgang leikskóla (Walpole og McKenna, 2007).**

Hljóðkerfisvitund	Umskráning	Lesfimi	Orðaforði	Lesskilningsaðferðir	Ritun
20%	10%	20%	30%	10%	10%

Tafla 3 sýnir tillögu að námsfyrirkomulagi samkvæmt Walpole og McKenna í grunnþáttum lestrar fyrir elsta árgang leikskóla í þeim námsþáttum sem á að kenna. Sjá má að suma þætti má kenna öllum leikskólanum í einu, aðra er betra að kenna í litlum hópum eða bæði öllum í leikskólanum og í litlum hópum (Walpole og McKenna, 2007).

**Tafla 3. Tillaga að námsfyrirkomulagi fyrir elsta árgang leikskóla (Walpole og McKenna, 2007)**

Hljóðkerfisvitund	Umskráning	Lesfimi	Orðaforði	Lesskilningsaðferðir
Litlir hópar miðað við þarfir barnanna	Öll börnin og/eða litlir hópar miðað við þarfir barnanna	Öll börnin og/eða litlir hópar miðað við þarfir barnanna	Öll börnin	Öll börnin

Hugmyndafræði og kennsluskipulag Walpole og McKenna byggist á rannsóknum og raunprófuðum aðferðum sem sýna að hafi áhrif á læsisþróun barna. Kennsluskipulagið skiptist í þrjú stig og kennsluna þarf að skipuleggja vel dag frá degi. Heppilegt er að vinna með tvo grunnþætti læsis samtímis (til dæmis hljóðkerfis- og hljóðavitund/umskráningu) til að mæta þörfum barnahópsins. Stig eitt er kennsla sem tekur mið af öllum barnahópnum. Kennslan þarf að vera innihaldsrík og krefjandi og byggð upp á þekkingu, færni og námsaðferðum. Börnin vinna að svipuðum verkefnum í beinni kennslu eða minni hópum. Gengi barnanna framför eða hvort þau standa í stað er skráð eftir hvern tíma og miðast kennslan við að börnin nái þeim árangri að komast á næsta kennlustig (miðað við elsta árgang leikskólans þá væri það 1. bekkur).

Stig tvö er afmarkaðra skipulag sem miðast við getu hvers og eins. Börnin vinna í litlum hópum að ákveðnum verkefnum og er gert ráð fyrir tíu mínútum fyrir leikskólabörn. Einn hópur vinnur beint með kennara á meðan hinir fást við krefjandi sjálfstæð verkefni. Stig tvö gerir ráð fyrir að öll börn taki þátt, því það gefur öllum börnum færi á að vera með og fást við verkefni á sínu getustigi.

Stig þrjú er markmiðsbundin kennsla fyrir þá sem ekki ná árangri eftir kennsluskipulagi eitt og tvö. Á þessu stigi er veitt öflug kerfisbundin kennsla þar sem miðað er við að mæta þörfum barnsins sem best. Þannig fá börn sem lenda á stigi þrjú einstaklingskennslu eins og þau þurfa og lengri tíma en hin börnin. Eftir því sem við færum okkur upp stigin það er frá eitt til tvö og tvö til þrjú beinist athyglin stöðugt að þörfum hvers og eins barns. Talað er um 30 til 50 mínútna ílag á dag (Walpole og McKenna, 2007).

## 2.3 Tengsl máls og læsis

Í rannsóknum og fræðum sem tengjast málþroska og læsi kemur fram að ef barn hefur ekki gott vald á tungumálinu eru meiri líkur á að það muni eiga í erfiðleikum með að læra lestur (Steinunn Torfadóttir, e.d.; Wright og Wood, 2006; Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjarney Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010). Fjölmargar rannsóknir styðja við það að nauðsynlegt er vinna fyrirbyggjandi starf í tengslum við málþroska og læsi og mikilvægt sé að bera kennsl á börn sem gætu verið í áhættu hvað varðar lestrarerfiðleika til þess að geta brugðist við vandanum sem fyrst (Hatcher, 2006; Muter, 2006; Walpole og McKenna, 2007; Carroll o.fl., 2011; Otaiba, Kosanovich og Torgesen, 2012).

Flestar rannsóknir á forspárþáttum lestrar, umskráningu og lesskilningi sem eru þættir sem taldir eru segja til um lestrargetu barna seinna meir, eru í formi fylgnirannsókna sem skoða samband milli forspárþáttarins og lestrargetu. Þetta eru yfirleitt langtímarannsóknir þar sem börnin eru skoðuð og metin á ákveðnum tímamarki og endurmetin aftur eftir ákveðinn tíma, þá er reiknuð fylgni milli forspárþáttarins og lestrargetu til að skoða hversu góður viðkomandi forspárþáttur er (Muter, 2006).

Rannsóknir sýna og benda á að þættir sem spá fyrir um gengi í umskráningu seinna meir eru þekking á bókstöfum og færni í hljóðkerfisvitund (Snow, Burns og Griffin, 1998; Wright og Wood, 2006; Freyja Birigisdóttir, 2011; Catts, Kamhi og Adlof, 2012). Forspárþættir varðandi lesskilning seinna meir eru orðaforði, málskilningur og samloðunaraðferðir sem tengjast frásagnarhæfni, það er hvernig börn tengja saman atriði svo úr verði samfelld heild. Þessir þættir geta sérstaklega haft áhrif síðar eða um miðbik grunnskólagöngunnar þegar textar og lesefni þyngjast þar sem kröfur um flóknari orð og málnotkun aukast (Scarborough, 2001; Whitehurst og Lonigan, 2002; Hrafnhildur Ragnarsdóttir 2004; Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjarney Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010; Beck, McKeown og Kucan, 2013).

### 2.3.1 Orðaforði

Orðaforði vísar til allra orða sem við þekkjum og skiljum og er lykillinn að skilningi það er málskilningi og lesskilningi. Ríkulegur orðaforði er grunnur að farsælu námi og menntun mannsins (Snow, Burns og Griffin, 1998; Carrol o.fl., 2011; Beck, McKeown og Kucan, 2013). Uppalendur og þeir sem koma að kennslu barna geta haft mikil áhrif á orðaforða þeirra og taka þannig þátt

í að leggja grunn að síðari námstækifærum barnanna (Halldóra Haraldsdóttir, 2007).

Orð eru búin úr orðhlutum (e. morphemes) sem eru skilgreindir sem smæsta merkingarbæra eining tungumálsins og vísa til þess hvernig orð eru mynduð og tengjast hvort öðru (Snow, Burns og Griffin, 1998; Eiríkur Rögnvaldsson, 1999; Freyja Birgisdóttir, 2012:). Orðhlutarnir nefnast rót, viðskeyti, forskeyti, stofn og beygingarending. Hver orðhluti gegnir vissu hlutverki og ef börn átta sig á hvaða þýðingu hver orðhluti hefur fyrir heildarmerkingu orðsins er möguleiki á að þau geti fundið út merkingu skyldra orða og orða sem þau hafa ekki séð áður (Eiríkur Rögnvaldsson, 1999; Freyja Birgisdóttir, 2012). Orðhlutanir eru settir saman úr litlum hljóðeiningum (e. phonemes) sem eru táknuð með bókstöfum tungumálsins (Snow, Burns og Griffin, 1998; Pearson, Hiebert og Kamil, 2007).

Orðaforða er skipt upp í virkan orðaforða og óvirkan. Virkur orðaforði vísar til orða sem við þekkjum vel og notum þegar við tölum eða skrifum en óvirkur til orða sem við skiljum þegar við heyrum þau, en notum sjaldan (Rasinski, Padak, Newton og Newton, 2010).

Til að börn geti talað þurfa þau að geta myndað hljóð til að búa til orð, að geta skilið merkingu orðsins og hvernig á að nota það í samskiptum við aðra (Clark, 2009). Börn hafa áskapaðan eiginleika til að gefa frá sér hljóð og það er í samskiptum við aðra sem þau finna lykilinn að orðunum því þar átta þau sig á því að hljóðin sem þau gefa frá sér geta haft meiningu (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993; Graves, 2006). Orðaforði barna byggist á því hversu mikinn orðaforða þau komast í kynni við í málumhverfi sínu (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004). Fyrstu orðin koma um eins árs og getur eitt orð staðið fyrir heila setningu. Smám saman byrja börnin á að tengja saman orð og mynda tveggja orða setningar, svo þriggja orða setningar og í kjölfar þess lengri setningar. Um tveggja ára aldur er orðaforðinn kominn í 500 til 600 orð (Graves, 2006).

Á leikskólaárunum eykst orðaforði barnanna frekar hratt, venjulega um 50 til 70 orð á viku. Hann eykst að mestu í gegnum samtöl og umgengni við aðra. Um það leyti sem börn hefja grunnskólagöngu getur orðaforði þeirra slagað upp í 14.000 orð (Graves, 2006; Carroll, Bowyer-Crane, Duff, Hulme og Snowling, 2011). Orðaforði er sá þáttur málþroska sem getur lengst haldið áfram að þroskast eða alveg fram á fullorðinsár (Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001). Þegar börn byrja í leikskóla getur verið mikill einstaklingsmunur á stærð orðaforða þeirra og ef ekkert er að gert helst bilið áfram á milli þeirra sem eru með vald á miklu magni orða og þeirra

sem hafa vald á færri orðum (Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001; Biemiller, 2004; Beck, McKeown og Kucan, 2008).

Árangursrik orðaforðakennsla er langtímaferli og þarf áhersla á að auka orðaforða að byrja snemma, í leikskóla og halda áfram út grunnskólagönguna (Biemiller, 2004; Nagy, 2005; Graves, 2006). Í leikskóla eru hlustun og tal sérstaklega mikilvægt til að efla vöxt orðaforða. Ung börn læra ný orð að mestu í gegnum samtöl, með því að það er lesið fyrir þau og með því að athyglinni er beint að orðunum (Graves, 2006).

Þegar kenna á börnum ný orð er gagnlegt að miða út frá á orðaforðalögunum þremur en í þeim er mikilvægi orðanáms skipt í þrennt út frá því hvaða orð er mikilvægt að kunna. Í fyrsta orðforðalaginu er grunnorðaforðinn það eru orð sem mikið eru notuð í daglegu máli og þarfnast ekki sérstakrar kennslu við eins og klukka, barn og glaður (Beck, McKeown og Kucan, 2005; Beck, McKeown og Kucan, 2013).

Í öðru orðaforðalaginu eru orð sem þroskaðir málnotendur hafa, koma oft fyrir í samskiptum, ritmáli og eru mikilvæg fyrir lesskilning. Þetta eru orð eins og tilviljun, fáránlegt og duglegir. Ef börn geta notað orð sem þau þekkja nú þegar til að útskýra orð sem falla undir orðaforðalag tvö er það betri leið að vísa til þeirra hugmynda sem þau þegar þekkja (Beck, McKeown og Kucan, 2005; Beck, McKeown og Kucan, 2013).

Í þriðja orðalaginu eru orð sem sjaldan eru notuð og þá í tilteknum aðstæðum, eða sértæk fræðiorð til dæmis stjörnuþoka og fitusýra. Þessi orð er því ekki nauðsynlegt að hafa í orðaforða sínum fyrr en kemur að afmörkuðum sviðum. Nytsamlegast þykir að kenna orð úr orðaforðalagi tvö en leikskólakennarar þurfa að huga að því hvaða orð munu gagnast börnunum best og hvaða orð er hægt að nota á marga vegu (Beck, McKeown og Kucan, 2005; Beck, McKeown og Kucan, 2013).

Því betri sem orðaforði er því betur skilur barnið og notar flóknari setningar. Góður orðaforði er nauðsynlegur til að þekkja skyld orð, mynda tengingar á milli orða, þekkja andheiti og samheiti og búa til nýtt orð úr tveimur orðum. Með ríkulegum orðaforða er auðveldarara að orða óteljandi hugmyndir, lýsa atburðum og segja frá og gerir okkur fært að læra meira um veröldina (Snow, Burns og Griffin, 1998; Carrol o.fl., 2011; Beck, McKeown og Kucan, 2013).



### 2.3.2 Frásagnarhæfni

Frásagnarhæfni (e. narrative skills) vísar til færni barns í að segja sögu eða lýsa atburðum á skiljanleg hátt (Carrol o.fl., 2011). Frásögn og geta til að skilja og skapa lengri ræðueiningar er dæmi um textategund sem kemur mikið við sögu í skólasterfi og er mikivægt fyrir lesskilning, ritfærni og gott námsgengi yfirleitt (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004; Curenton og Lucas, 2007; Carrol o.fl., 2011; Rannveig Oddsdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Freyja Birgisdóttir, 2012). Bókleg kennsla fer að hluta til fram í gegnum þessa textategund og að hafa vald á henni skiptir máli fyrir næstum allt nám sem fram fer. Megnið af bókum ætluðum börnum eru sögubækur og í daglegum samtölum við þau er oftast notað form sem svipar til frásagna (Rannveig Oddsdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Freyja Birgisdóttir, 2012).

Frá upphafi þegar börn byrja að tala og fram til tveggja til þriggja ára aldurs er auðveldara fyrir börn að segja frá raunverulegum atburðum heldur en að skálda upp sögur. Umræðuefnið er bundið stað og stund, samtöl snúast um athafnir og það sem verið er að framkvæma. Smá saman eykst færni þeirra með stuðningi fullorðinna að segja frá þeim sem eru fjarstaddir, hlutum, atburðum og athöfnum í þátíð, nútíð og framtíð (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993; Halldóra Haraldsdóttir, 2013).

Í frásögnum þurfa börn að raða saman atburðum, raunverulegum eða ímynduðum, nota fjölbreyttan orðaforða, mynda málfræðilega flóknar setningar og beita samloðunaraðferðum (það er hvernig frásögnin er tengd saman, til dæmis aðaltengingar og, en, eða, aukatengingar sem, að, þegar o.fl.). Frásagnir byggja auk þess á sögupersónum, atburðarás og sögustað. Börn þurfa til dæmis að læra að segja frá hvað þau gerðu í gær og deila skoðunum sínum á ýmsum atburðum. Það er ekki fyrr en um þriggja ára aldur sem hæfni í söguuppbyggingu fer að þróast og á aldrinum fimm til sjö ára styrkist hún verulega. Um níu ára aldur hafa börn náð góðum tókum á frásagnarhæfni og geta nýtt hana munnlega og í rituðu máli. Að láta börn segja sögu reynir því á alhliða getu þeirra til að beita tungumálinu þar sem það hefur áhrif á hljóðkerfisvitund, orðaforða, málfræði og málnotkun (Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004; Curenton og Lucas, 2007; Carrol o.fl., 2011; Halldóra Haraldsdóttir, 2013).

Mikilvægt er að leikskólar hugi að framförum hjá öllum börnum þegar kemur að frásagnarhæfni og ekki síst hjá þeim sem eru hægfara. Fyrir þau er sérstaklega mikilvægt að grípa inn í og vinna fyrirbyggjandi uppbyggingarstarf á þessu sviðið tungumálsins (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004). Vegna þess að eftir því sem lengra líður á grunnskólagönguna þá þyngjast lestextar

og kröfur um flóknari málnotkun aukast. Þess vegna er mikilvægt að barn hafi gott vald á samfelldu máli svo það lendi síður í erfiðleikum á þessu stigi námsins (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004).

Að lesa sögubækur fyrir börn veitir þeim örvun á ýmsum þroskasviðum og er mjög góð aðferð fyrir máltöku og þróun læsis. Sögulestur eykur jafnframt hæfni barna í að hlusta, hefur áhrif á frásagnarhæfni auk þess sem þau fá aukinn orðaforða og læra að fara með bækur. Börn sem er oft lesið fyrir eru líklegri til að nota flóknari setningar, hafa aukin áhuga á læsi, meiri þekkingu á bókstöfum og þróa jákvæða viðleitni gagnvart lestri (Isbell, Sobol, Lindauer og Lowrance, 2004).

### **2.3.3 Hljóðkerfisvitund**

Hljóðkerfisvitund (e. phonological awareness) er yfirhugtak og vísar til almennrar færni við að skynja hljóðræna uppbyggingu tungumálsins án tengsla við merkingu orðanna og er ein lykilmærni í þróun læsis (Snow, Burns og Griffin, 1998; Wright og Wood, 2006; Catts, Kamhi og Adlof 2012).

Hægt er að greina talað mál niður í smærri einingar og vinna með þær á mismundandi vegu (Helga Sigurmundsdóttir, 2002). Hljóðkerfisvitund þróast með stígbundnum hætti og eflist smám saman með aukinni málþekkingu, bæði á tal og ritmáli sjá töflu 4. Stígbundin þróun hljóðkerfisvitundar.

**Tafla 4. Stigbundin þróun hljóðkerfisvitundar (Muter, 2006).**

Aldur	Þróun hljóðkerfisfærni þátta	Reynsla af ritmáli				
		Læra stafi	Byggja upp sjónrænan orðaförða	Þróa umskráningarfærni		
4	Kunna barnavísur	Læra stafi				
	Þekkja rím					
	Tengja saman atkvæði					
	Sundurgreina í atkvæði					
5	Stuðlun				Byggja upp sjónrænan orðaförða	
	Greina eftir upphafshljóðjum					
	Greina í sundur atkvæði					
	Að ríma					
5 og 1/2	Vinna með atkvæði			Þróa umskráningarfærni		
	Greina byrjunar og endahljóð í orði					
	Tengja saman hljóð í orð					
	Sundurgreina hljóð í orði					
6	Bæta við hljóði í orð					
	Eyða hljóði úr orði					
	Víxla hljóðum í orði					

Eins og sjá má á töflu 4 „Stigbundin þróun hljóðkerfisvitundar“ tileinka börn sér fyrst einfalda hljóðkerfisþætti en síðan eykst smám saman tilfinning þeirra fyrir erfiðari hljóðkerfisþáttum. Flest þriggja til fjögurra ára gömul börn eru komin með það þroskaða hljóðkerfisvitund að þau eru farin að hafa gaman af því að leika sér með samstöfur (atkvæði orðanna fundin eftir hljómfalli), rím (orð hafa sömu endingu: /rós/-/dós/) og orð (Muter, 2006).

Hljóðavitund (e. phonemic awareness) er einn undirþáttur hljóðkerfisvitundar og er næmni fyrir því að hvert orð er sett saman úr röð hljóða sem táknud eru með bókstöfum. Bókstafirnir eru hljóð tungumálsins og hljóðavitundin er lykilinn að því að skilja rökin á bak við lögmál bókstafanna

og að læra umskráningu, lestrartækni og stafsetningu (Snow, Burns og Griffin, 1998). Hljóðavitund er flóknasti hluti hljóðkerfisvitundar og þroskast smátt og smátt hjá börnum og heldur því áfram samhliða lestrarnáminu. Það sama á almennt við um hljóðkerfisvitund. Umskráning styðst við stafabekkingu, tengsl stafa og hljóða og hljóðkerfisvitund. Fullnægjandi þekking á tengslum stafa og hljóða og vitneskjan um að talmál er byggt upp úr stökum hljóðum gerir einstaklingum fært um að umskrá með nákvæmum hætti (Troia, 2004; Muter, 2006; Katts, Kamhi og Adlof, 2012). Á töflu 4 „Stigbundin þróun hljóðkerfisvitundar“ má sjá að í kringum fimm og hálfis árs aldur byrja börn að þróa með sér umskráningarfærni. Börn þurfa til dæmis að átta sig á að hægt er að greina fyrsta- og síðasta hljóð í orði, að hægt er að flokka orð eftir sama hljóði tengja saman hljóð í orð. (Muter, 2006).

Rannsóknir sýna að hljóðkerfisvitund er einn besti forspárþáttur fyrir lestrarerfiðleika sem tengjast umskráningu og hægt er að meta strax í leikskóla. Góð hljóðkerfisvitund hefur áhrif á gengi barna í lestri seinna meir. Mikilvægt er að hefja íhlutun sem fyrst svo hægt sé að minnka bilið á milli þeirra sem hafa slaka hljóðkerfisvitund og þeirra sem hafa góða hljóðkerfisvitund, því ef ekkert er gert helst bilið áfram (Snow, Burns og Griffin, 1998; Pennington og Lefly, 2001; Whitehurst og Lonigan, 2002; Muter, 2006; Wright og Wood, 2006; Freyja Birigsdóttir, 2011; O'Connor, 2011; Catts, Kamhi og Adlof 2012).

Efling hljóðkerfisvitundar er oftast unnin með verkefnum sem reyna á mismunandi þætti hennar, sem dæmi má nefna: Hvaða orð ríma eða ríma ekki /mús/ - /lús/ - /afi/, hvað eru mörg klöpp (atkvæði) í orðinu hestur?, hvaða orð verður til ef þú tengir saman hljóðin /r/ /ú/ /m/?, hvað er fyrsta hljóðið í sól og hvaða orð verður eftir ef þú tekur /b/ af ból (Muter, 2006; Carrol o.fl., 2011). Börn sem hafa slaka hljóðkerfisvitund sýna oft veikleika í að umskrá stafi og hljóð við lestur og hljóð í stafi við stafsetningu (Muter, 2006:60-61).

## 2.4 Leikskólinn og læsi

Í nýrri Aðalnámskrá leikskóla 2011 er Læsi og samskipti einn af sex grunnþáttum menntunar sem fléttast á inn í allt leikskólastarf. Um það segir að Leikskóli eigi að skapa aðstæður svo börn fái ríkuleg tækifæri til að;

Eiga jákvæð og uppbyggileg samskipti sín á milli, endurskapa reynslu sína í leik og skapandi starfi, tjá sig með margbreytilegum hætti og allskonar efniviði, kynnast tungumálinu og fjölbreytileika þess, njóta þess að hlusta á og spinna sögur, ljóð, þulur og ævintýri, efla læsi í víðum skilningi, skilja að

ritað mál og tákni hafi merkingu, segja frá skoðunum sínum og hugmyndum, nýta mismunandi leiðir og tækni til að nálgast upplýsingar og setja fram hugmyndir sínar, ígrunda eigið samfélag og menningu og menningu annarra þjóða. Einnig kemur fram að það eigi að gera mat á námi, þroska og velferð barna sem veiti upplýsingar um hvað þau eru að fást við og hafa áhuga á, hvað þau geta, vita og skilja. Upplýsingarnar eigi að nota til að styðja við nám og velferð barna við skipulagningu leikskólastarfsins og í samstarfi við foreldra. Leikskólinn á að leggja áherslu á gildi leiksins og að hann er megin námsleið barna en ekki á formlega lestrarkennslu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2012).

Margir leikskólar á Íslandi vinna markvisst með málþroska og þróun læsis og hefur þeim farið fjölgandi síðastliðin ár. Í Skýrslu um málumhverfi og lestrarnám barna í tíu leikskólum sem unnin var fyrir Mennta- og menningarmálaráðuneytið (Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2011) er sagt frá tíu leikskólum víðs vegar um landið sem unnu marvisst að málörvun og þróun lestrarnáms. Áfangaskýrsla Fagráðs um eflingu málþroska, lestrarfærni og lesskilnings meðal barna og ungmenna í skólum Reykjavíkurborgar (Freyja Birgisdóttir, Fríða B. Jónsdóttir, Dröfn Rafnsdóttir og Guðrún E. Bentsdóttir, 2015) fjallar um að Skóla- og frístundasvið eigi að setja skýra framtíðarsýn um læsismenntun á öllum skólastigum. Auk þess hafa til dæmis Reykjavíkurborg (Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar, 2013), Reykjanesbær (Fræðsluskrifstofa Reykjanesbæjar, 2014) og sveitarfélagið Árborg (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2015) markað sér sýn eða stefnu í læsis og menntamálum fyrir leikskóla.

Í ofangreindum skýrslum og sveitarfélögum er hugað sérstaklega að leikskólabörnum því þar er lagður mikilvægur grunnur fyrir mál og læsi sem býr börnin undir frekara lestrarnám. Áherslur eru svipaðar og unnið er með samskonar verkefni og eftirfarandi þætti á sviði málörvunar og læsis; Hlustun og hljóðkerfisvitund, máltjáningu og frásagnir, orðaforða og málskilning, barnabækur og söng, bókstafi, ritun og sögugerð. Allir tala fyrir því að beitt verði aðferðum snemmtækrar íhlutunar til að greina frávik í málþroska og þáttum sem geta haft áhrif á eðlilega námsframvindu barna. Jafnframt kemur fram að markviss eftirfylgd eigi að vera um stöðu og framfarir í málþroska og læsi, styðjast eigi við raunprófaðar aðferðir og ekki eigi að einblína á einn þátt umfram annan. Talað er um að leikskólakennarar verði að átta sig á að mikill einstaklingsmunur er á milli barna á leikskólaaldri hvað varðar málþroska og þeir þurfi að þekkja eðlilega þroska framvindu í tungumálinu og undirstöðuatriðum læsis. Einnig sé brýnt að leikskólar hafi greiðan aðgang að faglegum stuðningi, ráðgjöf og símenntun.

Mikil áhersla er á að allt nám fari fram í gegnum leik og skipulagt starf. Stór hluti starfsins með börnunum fer þó fram í undirbúnum tímum sem kennarinn stýrir en minna í leik þar sem börnin sjálf ráða ferðinni. Málörvunin verði að eiga sér stað í gegnum allt starf leikskólans þar sem börnin eru hvött til að taka þátt í samræðum um heima og geima, sem krefur leikskólakennara um að ígrunda og undirbúa starf sitt vel, svo örvunin verði markviss. Samvinna við foreldra gleymist ekki en þar kemur helst fram að leikskólinn getur frætt þá og stutt í námi barna þeirra. Það er svo á ábyrgð hvers leikskóla að marka sér sína eigin stefnu (Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2011; Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar, 2013; Fræðsluskrifstofa Reykjanesbæjar, 2014; Anna Magnea Hreinsdóttir, 2015; Freyja Birgisdóttir, Fríða B. Jónsdóttir, Dröfn Rafnsdóttir og Guðrún E. Bentsdóttir, 2015).

Í skýrslu Önnu Þorbjargar Ingólfssdóttur og Ingibjörgar Óskar Sigurðardóttur (2011) er líka bent á að í ljósi þess að leikskólum fjölgi sem taki markvisst á læsispáttum barna verði leikskólakennarar að koma sér saman um eftir hvaða leiðum þeir nálgast kennslu í eflingu máls og læsis, ígrundi merkingu hugtaka eins og nám, leikur, kennsla og læsi í leikskóla og tengi við hugmyndafræði leikskólastarfs um leik sem náms og þroskaleið leikskólabarna.

#### **2.4.1 Aðferðir og námsefni sem tengjast málþroska og læsi**

Mikilvægur þáttur leikskólakennara í kennslu er að hafa góða þekkingu á kennsluaðferðum sem tengjast málþroska og læsi. Einstaklingsmiðuð kennsla er ákaflega góður kostur til að koma til móts við fjölbreyttar þarfir barna. Mismunandi er hvaða leið hentar hverjum en kennari verður að hafa góða sýn á kosti mismunandi kennsluaðferða og hvaða aðferðir og námsefni séu hentugt fyrir barnið hverju sinni (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004; Hatcher, 2006; Muter, 2006; Walpole og McKenna, 2007; Caroll o.fl., 2011; Otaiba, Kosanovich og Torgesen, 2012; Beck, McKeown og Kucan, 2013). Hér á eftir verður fjallað um kennsluaðferðirnar *Þvottasnúruaðferðin* (e. Washing line story string activity) sem tengist frásagnarhæfni og *Orðaspjall* (e. Text-talk) sem er notuð til að auka orðaforða. Þá verður sagt frá námsefninu *Markviss málörvun – Þjálfun hljóðkerfisvitundar*, málörvunar- og hljóðanámsbókinni *Lubbi finnur málbein*, *Sjö spilastokkum* sem þjálfar hljóðkerfisvitund og að lokum er farið yfir skráningarlistann *TRAS*.

#### 2.4.1.1 Kennsluáðferðin Þvottasnúruaðferðin

Lykilinn að góðum árangri í að efla börn í frásagnarhæfni er að finna upp á krefjandi og lærdómsríkum verkefnum út frá áhugasviði hvers og eins. Frásögn reynist börnum auðveldari ef þau fá einfaldar myndir eða önnur hjálpargögn til að styðjast við (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004:).

Góð leið til að þjálfa frásagnarhæfni er *Þvottasnúruaðferðin* sem byggist á þeirri atburðarás að myndir eru hengdar upp á snúru. Myndirnar sem á að nota eru settar í eftirfarandi röð á borð; *hver, hvar, hvenær og hvað*.

Byrjað er á að kynna verkefnið fyrir börnunum með því að segja „Við ætlum að búa til sögu við myndir. Fyrst verðum við að ákveða um hvern sagan er. Þá verðum við að ákveða hvar sagan gerist. Við verðum að ákveða hvenær sagan gerist og hvað gerist í henni.“

„Við höfum nokkrar myndir til að hjálpa okkur. Við erum með hver myndir, hvar myndir, hvenær myndir og hvað myndir“ segir kennarinn um leið og hann bendir á myndirnar.

Kennarinn tekur upp eina *hver* mynd, hengir upp á snúruna og spyr börnin, eða ákveðið barn „um hvern er sagan okkar?“ Þýr til setningu, til dæmis „dag einn labbaði lögreglumaður niður götuna“.

Þá tekur kennarinn *hvar* mynd, hengir upp og spyr „hvar gerist sagan?“ Þýr til setningu, til dæmis „lögreglumaðurinn fór á ávaxtamarkaðinn og keypti banana.“

Kennarinn tekur upp *hvenær* mynd, hengir upp og spyr „hvenær gerist sagan?“ Þýr til setningu, til dæmis „það var morgunn.“

Kennarinn tekur upp *hvað* mynd, hengir upp og spyr „hvað gerist í sögunni?“ Þýr til setningu, til dæmis „lögreglumaðurinn borðaði bananann“.

Í lokin, er farið yfir söguna aftur og kennarinn bendir á myndirnar og endursegir söguna.

Kennarinn getur haft aðrar hugmyndir til að útvíkka frásögnina. Möguleikarnir eru margir ef notast er við myndir til dæmis má nýta áhugasvið barnanna til að fá þau til að leggja meira til málanna. Samtöl um allskonar tilfinningar, upplifun og líðan styður eða hjálpar börnum á að þróa skilning þeirra og viðbrögð á eigin tilfinningum og annarra. Hægt er að halda áfram með sömu sögu í nokkur skipti. Skipta má út eða bæta við myndum til að lengja söguna eða sjá hvernig hún breytist. Hafa má fleiri en eitt spjald í hverjum flokki (tvær til þrjár sögupersónur og tvo atburði) og leyfa börnunum að taka myndir til að setja á snúruna (Caroll o.fl., 2011; Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar, 2013).

### 2.4.1.2 Kennsluaðferðin Orðaspjall

*Orðaspjall* heitir aðferð sem gagnast við orðaforða kennslu fjögurra til sjö ára barna. Meginmarkmið aðferðarinnar er að kenna börnum orð og efla skilning með því að lesa fyrir þau bækur, spyrja opinna spurninga þar sem þau eru beðin um að íhuga efni sögunnar og atburði, tala um það og tengja atburði eftir því sem á söguna líður (Beck, McKeown og Kucan, e.d.).

Valin er saga og orð úr henni til að kenna börnunum á eftirfarandi hátt (Beck o.fl., e.d.; Beck, McKeown og Kucan, 2013).

1. Byrjað er á því að sýna börnunum bókarkápuna, þá er heiti bókartitils og höfundar lesið upphátt. Þá er tekið fram að í sögunni komi fyrir orð sem verði æfð, í þessu tilfelli er það orðið *aragrúi*. Sagan er lesin.
2. Þegar kennarinn hefur lesið í samhengi fyrsta orðið sem á að leggja inn, útskýrir hann það fyrir börnunum.  
Dæmi: „*Aragrúi* er sama og fjöldi eða margir.“
3. Börnin eru látin endurtaka orðið upphátt með kennaranum.  
Dæmi: Kennarinn segir: „Segið orðið sem þýðir það sama og fjöldi/margir?“ *Aragrúi*.
4. Að sögu lokinni útskýrir kennarinn orðið á því máli sem börnin skilja.  
Dæmi: Kennarinn útskýrir orðið: „*Aragrúi* af andarungum þýðir það sama og það voru margir andarungar.“
5. Orðið er sett í annað samhengi en það sem var í sögunni.  
Dæmi: „Ég fór í sund í gær og þar var *aragrúi* af börnum.“ „*Siggi* og *Dísa* fóru niður í fjöru og fundu *aragrúa* af skeljum.“
6. Börnin æfa sig með kennaranum í að nota orðið og eru hvött til að setja orðið í annað samhengi út frá þeim sjálfum. Aðrar tillögur að hugmyndum með orðið gætu verið að tengja við já og nei svör til dæmis (Beck o.fl.; Beck o.fl., 2013) „*Kristín* fór með foreldrum sínum í leikhús í gær og þar var margt fólk?“ „*JÁ*“ eða „Það voru tvö börn mætt í leikskólann þegar ég kom áðan?“ *NEI*“  
Leikir eins og flöskustútur, leikræn tjáning og orðaspil er hægt að fara í þegar búið er að safna nokkrum orðum. Í flöskustút eru orðin skrifuð á renninga sem er raðað í hring. Eitt barn snýr flösku og á til dæmis að leika orðið sem stúturinn lendir á, segja það upphátt eða klappa atkvæðin í því. Í leikrænni tjáningu er til dæmis hægt að setja orðin í poka og barn dregur eitt orð úr honum og leikur það eða klappar og hoppar atkvæðin. Í orðaspili má skrifa orðin á blöð og þau



börn sem eru farin að lesa geta dregið blað, lesið orðið (með hjálp kennarans) og hin börnin koma með andheiti og/eða samheiti orðsins (Árdís Hrönn Jónsdóttir, 2013).

7. Að lokum endurtaka börnin orðið aftur til að æfa hljóðfræðilega framsetningu þess.  
Dæmi: Kennarinn spyr: „Hvað var orðið sem við vorum að tala um (Beck o.fl., 2003; Beck o.fl.)?“ Aragrúi
8. Skrifa orðið á renning og hengja það upp á vegg (Árdís Hrönn Jónsdóttir, 2013).

#### 2.4.1.3 Námsefnið *Markviss málörvun - Þjálfun hljóðkerfisvitundar*

Bókin *Markviss málörvun – Þjálfun hljóðkerfisvitundar* byggist á hugmyndafræði Ingvar Lundberg prófessors í Svíþjóð og Jörgen Frost sérkennsluráðgjafa í Danmörku sem þá höfðu hafið rannsóknir á hljóðkerfisvitund og lestrarferli barna. Þeir komu hingað til lands árið 1986 og kynntu hugmyndir sínar sem urðu kveikjan að þjálfun sex ára barna hér á landi í markvissri málörvun.

Ingvar Lundberg og samstarfsmenn hans í Noregi og Danmörku hófu langtímarannsókn árið 1988 á 400 börnum í sex ára bekk, í þeim tilgangi að rannsaka áhrif hljóðrænnar þjálfunnar sem undanfara lestrarkennslu. Börnunum var skipt í tilraunahóp og samanburðarhóp en hvorugur hópurinn hafði fengið lestrarkennslu. Tilraunahópurinn fékk hljóðræna þjálfun og samanburðarhópurinn fékk hefðbundna þjálfun. Færni beggja hópa í hljóðgreiningu og lestri var skoðuð á sjö mánaða fresti á rannsóknartímanum. Niðurstöðurnar sýndu þrennt; Að þjálfun í hljóðgreiningu auðveldaði lestrarnám, að þjálfun í hljóðgreiningu drægi úr lestrar- og skriftarferfiðleikum og að hljóðræn þjálfun sem undanfari hefðbundinnar lestrarkennslu hefði langtíma áhrif fyrstu fjögur ár grunnskólagöngunnar. Rannsóknin sýndi það að hægt væri að efla hljóðavitund barna án tengsla við formlega lestrarkennslu (Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir, 2000).

Áætlun *Markviss málörvun – Þjálfun hljóðkerfisvitundar* byggir á kerfisbundnum vinnubrögðum í leik þar sem markmiðið er að auka málvitund barna. Börnin verða að hafa á tilfinningunni að það sé verið að leika sér en ekki yfirheyra þau. Leikirnir í bókinni eru í eftirfarandi sex aðalflokkum;

Hlustunarleikir; hlustun þjálfar athygli og einbeiting er mikilvæg undirstaða lestrarnáms.

Rímleikir; rím felur í sér flokkun hljóða.

Setningar og orð; börn verða að átta sig á orðaskilum í máli og að það skiptist í smærri einingar, það er setningar og orð.

Samstöfur; skipta má orðum upp í minni hluta til dæmis með því að klappa hljóðfallið í þeim.

Forhljóð; fyrsta stig hljóðgreingar er að finna fyrsta hljóð í orði. Hljóðgreing; að greina stök orð í hljóði er mikilvægasti þáttur hljóðrænnar þjálfunar og forsenda lestrarnáms.

Mikilvægt er að velja leiki samkvæmt þörfum hópsins en þeir eru hugsaðir sem hópleikir.

Áríðandi er að fylgja eftirfarandi starfsreglum svo þjálfunin beri sem mestan árangur; lðka leikina í um 20 mínútur á dag. Fylgja því þyngdarstigi sem leikjunum er raðað eftir. Bera öll hljóð fram eins og í daglegu tali án tillits til stafsetningar og muna að um leik er að ræða og ánægja og gleði séu höfð í fyrirrúmi (Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þórodds-dóttir, 2000).

#### 2.4.1.4 *Námsefnið Lubbi finnur málbein*

*Lubbi finnur málbein* er ætlað til málörvunar og hljóðanáms fyrir tveggja til sjö ára börn. Hvati að bókinni er reynsla og faglegt innsæi höfunda í hljóðfræði, hljóðþróun barna, tákn með tali og í sjónrænni leiðsögn í framburðarþjálfun. Auk þess er doktorsrannsókn (Hljóðþróun 2-3 ára barna og frávik í framburði 4-5 ára barna) Þóru Másdóttur sem er annar tveggja höfunda bókarinnar höfð til hliðsjónar. Í bókinni er lagt upp með fjölþætta skynjun, það er samþættingu heyrnar-, sjón- og snertiskyns. Hljóðánám eins og bókin byggist upp á eflir hljóðkerfisvitund ásamt því að efni hennar ýtir undir ríkulegri orðaforða og getur því verið gagnlegur grunnur fyrir lestrarnám barna. Sögurnar í bókinni eru örsögur sem gerast víða um landið og spurningar í sögulok hvetja til samræðna, rökræðna og vangaveltna (Eyrún Ísfold Gísladóttir og Þóra Másdóttir, 2011).

#### 2.4.1.5 *Námsefnið Sjö spilastokkar sem þjálfar hljóðkerfisvitund*

Námsefnið *Sjö spilastokkar* sem þjálfar hljóðkerfisvitund er tilbúið íhlutunarefni sem byggir meðal annars á bókinni *Ljáðu mér eyra: Undirbúningur fyrir lestur*. Um er að ræða sjö spilastokka sem hver tekur fyrir eftirfarandi þætti í hljóðkerfisvitund; Hljóðgreining fyrsta hljóð, hljóðgreining síðasta hljóð, samsett orð, hljóðflokkun (mismunandi orð hafa

sama upphafshljóð), hljóðtenging, umskráning og rím. Í hverjum spilastokk eru rúmlega 50 spil, listi yfir orðin sem er verið að æfa og leiðbeiningar um notkun.

Námsefnið er nýtt en uppbygging þess er hugsuð til að styrkja hljóðkerfisvitund, sem er einn mikilvægasti undirstöðuþáttur fyrir lestur og byggir á rannsóknum sem sýna að hægt er að þjálfa hljóðkerfisvitund og bæta lestrarfærni (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Valdís B. Guðjónsdóttir, 2001; Valdís B. Guðjónsdóttir, 2012; Ásthildur Bj. Snorradóttir, Valdís B. Guðjónsdóttir og Ingibjörg Eldon Logadóttir, 2014).

#### 2.4.1.6 Skráningarlistinn TRAS

*TRAS skráningarlisti* (Tíðlig Regisdtering Av språk) var saminn og þróaður af sérfræðingum í sérkennslu og talmeinafræðingi í Noregi Ætlaður til stuðnings fagfólki leikskóla, svo það gæti fylgst með og fengið yfirsýn yfir málþroskaframvindu tveggja til fimm ára barna og útfært málörvun í daglegu leikskólstarfi. *TRAS* er ekki málþroskapróf heldur er um að ræða atferlisathugun þar sem fylgst er með börnum í daglegum samskiptum og í leik og starfi.

Börn eru misfljót að ná tókum á tungumálinu en með skráningu er hægt á fá upplýsingar um hvort málþroski barns sé aldurssvarandi. Minnt er á mikilvægi snemmtækrar íhlutunar og ef grunur vaknar um að þörf sé á nánari ráðgjöf er bent á að leita til frekari sérfræðinga. Athugun á að fara fram án beinna afskipta af barninu og safna á upplýsingum saman og hafa til hliðsjónar þegar merkt er á skráningarblaðið. Ef erfitt reynist án beinna afskipta að skoða hvort barn hafi náð ákveðinni færi gæti þurft að grípa inn í og búa til aðstæður sem reyna á þessa færni. Mælst er til að skráning nái yfir að minnsta kosti viku tíma og skráð sé tvisvar á ári.

Skráningin flokkast undir þrjú færnisvið sem greinast innbyrðis. Það fyrsta er málskilningur. Dæmi um spurningu fyrir aldur 4-5 ár; *Skilur barnið stigbreytingu lýsingarorða?* Málvitund,athugað er hvort málið og hugsunin er komið á ákveðið stig og hvort barn hafi gaman af myndabókum, rími og hermistöngvum. Dæmi um spurningu fyrir aldur 4-5 ár; *Getur barnið aðgreint fyrsta hljóð í orðum?*

Annað er samleikur/félagsfærni, tjáskipti/samskipti og athygli/einbeiting. Þriðja er framburður, orðaforði og setningamyndun. Í orðaforða er athugaður virkur orðaforði og rýnt í orðaforða sem notaður er til tjáningar. Dæmi um spurningu fyrir aldur 4-5 ár; *Notar barnið orð yfir form, stærð og fjölda?* Í setningamyndun er athugaður fjöldi orða í setningu og hvort barn

noti forsetningar á réttan hátt og tengingar. Dæmi um spurningu fyrir aldur 4-5 ár; *Getur barnið myndað setningar um það sem hefur gerst eða getur gerst?*

Mikilvægt er að sá sem skráir þekki barnið vel og hafa grunnþekkingu á málþroska barna. Auk þess er foreldrasamvinna nauðsynleg þar sem framlag þeirra skiptir miklu máli fyrir börnin. Spurningarnar í skráningarlistanum eru byggðar á niðurstöðum þekktra atferlis- og málþroskakvarða og kenningu Chomsky's um algildi tungumála. (Björk Alfreðsdóttir, Hólmfríður Árnadóttir, Hrafnhildur Karlsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Margrét Tryggvadóttir, 2013).

## 2.5 Kenningar um læsi

Ýmsar kenningar um lestrarþróun hafa verið settar fram af fræðimönnum í gegnum tíðina. Kenningarnar eru myndrænar skýringar á því sem á sér stað í úrvinnsluferli heilans við lestur (Vacca, Vacca, Gove, McKeon, Burkey og Lenhart, 2006). Hér á eftir verður farið yfir kenningarnar Bernskulæsi og Simple View og Reading.

### 2.5.1 Bernskulæsi

Hugtakið Bernskulæsi (e. emergent literacy) vísar til þeirrar lestrarþróunar sem á sér stað í lífi barna á leikskólaaldri áður en formleg lestrarkennsla hefst. Um það segir að börn þurfa til að mynda að hafa ákveðna þekkingu eða færni í hljóðkerfisvitund og málþroska (e. oral language skills) til að geta lesið. Börn kynnast læsi í gegnum virka þátttöku í málörvandi umhverfi, með því að lesnar eru fyrir þau bækur og í gegnum ritmál. Að lesa fyrir börn gegnir því mikilvægu hlutverki fyrir læsiþroska þeirra. Þau læra til dæmis að þekkja lesátt, að textinn byrjar uppi og endar niðri og það er lettrið sem segir sögurnar en ekki myndir (Whitehurst og Lonigan, 1998; Whitehurst og Lonigan, 2002; Halldóra Haraldsdóttir, 2007:7 Learning about literacy, 2014).

Whitehurst og Lonigan (2002) bjuggu til líkan um bernskulæsi sem byggist á tveimur víxlverkandi ferlum, skilningi og umskráningu sem þurfa að vinna saman svo lestur eigi sér stað. Undir það falla eftirfarandi læsiþættir; Góður málskilningur, orðaforði, að skilja orð og langa texta í samhengi, frásögn, hljóðkerfisvitund og þekking á ritmáli eða bókstöfum. Líkanið nefnist **utanfrá og inn ferli** (e. Outside-in) og **innanfrá og út ferli** (e. Inside-out).

Færni í **utanfrá og innferli** hefur áhrif á hvernig börnum gengur að skilja það sem þau lesa. Þættir sem falla innan utanfrá og inn ferlisins og undirbúa börn fyrir læsina eru frásögn, skilningur og orðaforði. Þessa þekkingu á tungumálinu fá börn úr nánasta umhverfi sínu (til dæmis reynsla, bakgrunnur og menning) og líka þegar lesið er fyrir þau. Að tala við og lesa fyrir börn býr til þekkingu, þau læra meðal annars um söguuppbyggingu og orðaforði eykst.

En til að geta skilið texta þurfa börn að líka að nota eigin bakgrunnsþekkingu eða reynslu og átta sig á samhengi í texta. Börn sem hafa ríkulegan orðaforða og góðan skilning á töluðu máli gengur því betur að læra að lesa. Orðaforði tengist líka færni í hljóðkerfisvitund, því stærri sem orðaforðinn er því betri verður næmni fyrir hljóðkerfi- og uppbyggingu tungumálsins (Whitehurst og Lonigan, 2002).

Þættir sem falla innan **innanfrá og út** ferlisins eru hljóðeiningar (málhljóð tungumálsins) og prenteiningar (bókstafir). Ferlið felur í sér að sækja mikilvægar upplýsingar um bókstafi í hljóðasafn hugans. Börn þurfa að skilja að hljóð raðast saman í orð, að hljómlík orð ríma, að hægt sé að klappa atkvæði, að tengja megi saman og sundurgreina hljóð og með því að taka hljóð úr orði er hægt að búa til nýtt. Barn hefur tileinkað sér innan frá og út ferlið þegar það hefur náð tökum á umskráningunni (Whitehurst og Lonigan, 2002).

### 2.5.2 Simple View of Reading

Kenning Simple View of Reading um einfalda lestrarlíkanið byggist á hugmyndum Hoover og Gough og tengist hljóðkerfisvitund, orðaforða og skilningi á setningum. Simple view of reading fjallar um það að lestur byggist upp á tveimur þáttum, umskráningu og skilningi (lestur = umskráning x skilningur) (Hoover og Gough, 1990; Cain, 2010). Þessir þættir umskráning og skilningur verða báðir að vera til staðar og vinna saman svo lestur geti átt sér stað.

Góðir lesendur þurfa ekki að umskrá orð staf fyrir staf þegar þeir lesa. Þeir kalla orðin fram úr langtímaminni og þekkja framburð þess og vita hvað það þýðir. Þeir sem eru að læra lestur hafa meiri þekkingu á töluðu orði heldur en rituðu. Það er því mikil áskorun að umskrá orð og setningar í talað mál þar sem merking skilst. Þó meiri hluti barna þrói með sér fullnægjandi lestrarfærni eru ekki öll börn sem gera það. Á mynd 1 má sjá á einfaldan hátt hvernig kenning Simple View of Reading flokkar lesendur í fjóra flokka í lestri, góða- og slaka lesendur (Catts og Kamhi, 2005; Cain, 2010).

<b>Góður málskilningur</b>	<b>Góð umskráning</b>
<b>Slök umskráning</b>	<b>Góður málskilningur</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Slök umskráning</b>	<b>Góð umskráning</b>
<b>Slakur málskilningur</b>	<b>Slakur málskilningur</b>
<b>3</b>	<b>4</b>

**Mynd 1. Simple View of Reading (Steinunn Torfadóttir, e.d., sbr. Hoover og Gough, 1990).**

Í flokk eitt fara börn sem hafa góðan skilning en slaka umskráningu (lesblinda/dyslexía). Veikleikar eru bundnir við umskráningu og tengjast hljóðkerfisþætti tungumálsins og eru talin orsakast af taugafræðilegum veikleika í málsvæði heilans (Snowling, 2006; Catts, Kamhi og Adlof, 2012).

Í flokk tvö eru börn sem hafa góðan skilning og eru góð í umskráningu og falla undir það að vera góðir lesendur. Þau tilheyra hópi barna sem hafa lestrarerfiðleika sem ekki eru skilgreindir af Simple View of Reading (Catts, Kamhi og Adlof, 2012).

Í flokk þrjú eru börn sem eru slök í umskráningu og hafa slakan skilning og falla undir það að vera bæði með lesblindu/dyslexíu og lesskilningsvanda (Catts og Kamhi, 2005; Cain, 2010). Undir þennan hóp falla einnig þeir sem skora undir meðallagi á IQ-prófi til dæmis vegna veikleika á málsviði og eru jafnvel með vægari einkenni en vitsmunaröskun (Catts, Kamhi og Adlof, 2012).

Í flokk fjögur eru börn sem hafa slakan skilning og eru góð í umskráningu þau eru sögð vera með sértæka lesskilningserfiðleika. Slakan skilning má rekja til erfiðleika sem tengjast orðaforða, málfræði og skilning á setningum. Veikleikar geta einnig verið við að álykta út frá eigin bakgrunnsþekkingu sem er nauðsynleg til að átta sig á samhengi og skilja texta (Catts og Kamhi, 2005; Snowling, 2006; Nation, 2006; Cain, 2010).

Eins og sjá má á ofnagreindum fjórum flokkum í kenningunni um Simple View of Reading er lagður grunnur að þeirri færni sem felst í lestri. Við umskráningu þarf sá sem les að breyta bókstöfum í hljóðrænt form og þegar hann fæst við lesskilning þarf hann að nota tungumálið til að skilja það sem

hann les. Þegar einstaklingur hefur náð tökum á þessum tveimur ferlum telst hann læs (Hoover og Gough, 1990).





### 3 Framkvæmd rannsóknar

Í þessum kafla verður farið yfir hvernig staðið var að framkvæmd rannsókna, skipulag hennar, þátttakendur, gagnaöflun, gagnagreiningu, siðferðileg álitamál, kosti og galla rannsóknarsniðsins og hindranir.

#### 3.1 Rannsóknaraðferð

Rannsóknin er starfendarannsókn (e. action research), sem er kerfisbundin athugun sem unnin er af kennurum, sérfræðingum og öðru skólafólki í þeim tilgangi að þróa og bæta eigið starf og skapa nýja þekkingu (Jóhanna Einarsdóttir, 2009). Kennarar sem taka þátt í slíkum rannsóknum, beina athyglinni að eigin starfsháttum, viðhorfum og gildismati, prófa nýjar aðferðir sem þeir taka sjálfir þátt í að móta, og gera athuganir á því hvernig tekst til í framkvæmd að afla gagna sem síðan eru greind og prófuð aftur í kennslu (McMillan, 2008; Jóhanna Einarsdóttir, 2009; Ary, Jacobs og Sorensen, 2010). Þegar um kennararannsóknir er að ræða er megin markmið þeirra að stuðla að bættum árangri og betri menntun nemenda (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011).

Hér beini ég sem rannsakandi athygli að eigin starfi. Megin tilgangur minn er að ég styrki sjálfa mig sem fagmann í að vinna með börnum í tveimur elstu árgöngum leikskóladeildar með því að skoða, læra um og innleiða nýtt verklag í málörvunarstundirnar, það er námsefni og kennslu-aðferðir. Með breyttu verklagi vonast ég til að geta eftt færni barna í tengslum við málþroska og læsi og stuðlað að því að þeim gangi betur að læra að lesa þegar þau byrja í grunnskóla. Hingað til hafa nemendur í leikskóladeild Tálknafjarðarskóla einungis verið í vinnu með hljóðkerfisvitund. Málþroski barna hefur ekki áður verið metinn eða skoðaður svo vita eigi hvernig eða í hvaða læsisþáttum hefja beri kennsluna með hverju barni fyrir sig og árangur ekki metinn. Rannsóknarvinnan sjálf fór fram frá janúar til maí 2015.

#### 3.2 Gagnaöflun

Starfendarannsóknir fjalla um breytingar og þróun á eigin starfi og eiga að lýsa þróun í hugsun og vinnubrögðum rannsakanda (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Í starfendarannsóknum er mikilvægt að byrja að safna gögnum áður

en rannsókn hefst, meðan á henni stendur og að henni lokinni þar sem verið er að skoða breytingar á starfsemi (Jóhanna Einarsdóttir, 2009). Þess vegna voru höfð til hliðsjónar gögn sem ég safnaði saman og skráði niður í dagbók um skipulagningu, um reynslu, upplifun á og í málörvunarstundunum eins og þær voru og urðu. Við gagnaöflun var lögð áhersla á að leggja mat á það ferli og framvindu mála sem ég fór í gegnum sem þátttakandi og rannsakandi. Gögnum var safnað um upplifun og reynslu á hvernig tókst til að skipuleggja málörvunarstundirnar með skráningarlista, námsefni og kennsluaðferðum sem lagðar voru til grundvallar og hvaða áhrif það hafði á námsmarkmið barnanna. Gagnaöflun fór fram samhliða vinnu á vettvangi í sex vikur á meðan íhlutun stóð yfir. Ein vika bættist við sex vikna íhlutunartímabil fyrir fjögur börn í uppbótarvinnu vegna fjarveru þeirra og tveimur vikum var bætt við þessar sex í uppbótarvinnu í frásagnarhæfni fyrir öll börn. Ég hélt líka til haga gögnum frá vorönn 2014 um hvernig málörvunarstundirnar voru áður og hvernig gekk að meta skráningu á málþroska fyrir og eftir íhlutun (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011) Gögn rannsakanda voru rannsóknardagbók, hljóðupptökur og 74 ljósmyndir frá íhlutunartímabilinu.

### 3.3 Rannsóknardagbók

Rannsóknardagbók er eitt af megin tækjum til að safna gögnum í kennararannsóknnum, það er að skrá niður orð á blað og nota texta til að lýsa (Hubbard og Power, 1999; Postholm, 2009). Í rannsóknardagbók skráði ég niður ferli og framvindu mála sem tengdist rannsókninni áður en hún hófst, á meðan hún stóð yfir og á eftir. Upplifun, hindranir og vangaveltur mínar á hvernig tókst til að skipuleggja málörvunarstundirnar og efla tengsl máls og læsis voru skrifaðar niður í og eftir hverja stund. Þá skrifaði ég einnig lýsingu á því sem börnin voru að gera, hvað þau sögðu, hvernig þau töluðu sín á milli, við kennara og rannsóknarvin ásamt tilfinningum og upplifun þeirra á vinnunni. Með því að gera þetta fannst mér vinnan mín verða áþreifanlegri og ég meðvitaðri um það sem ég var að gera. Ég lagði líka betur við hlustir og með þessu gat ég brugðist við og gert breytingar um leið og mér fannst ég þurfa þess. Skráning á gengi það er framförum eða hvort barn stóð í stað fór fram *eftir* hverja málörvunarstund en unnið var með fyrirfram skilgreinda þætti allt eftir því hvað þurfti að leggja áherslu á (námsmarkmið) í hvert skipti. Þannig var hægt að sjá hvort halda ætti áfram á sömu braut með börnin eða færa ætti þau á milli stiga. Upplýsingar eftir foreldraviðtal um námslega stöðu barns þeirra voru skráðar niður í rannsóknardagbók. Einnig hripaði ég niður í dagbókina það sem ég kalla athugasemdir rannsakanda, eitthvað sem mér datt allt í einu í hug eða

hugsaði um. Þessi skrif fóru á bakhliðar blaðsíðna sem ég var búin að skrifa á og spássíur. Eftir að vinnudegi lauk var farið yfir gögn sem safnað var þann daginn og þau öll slegin inn í tölvu og svo var bætt við upplýsingum ef þess þurfti. Í lok vikunnar var gerð samantekt á gögnum vikunnar og staðan metin.

### 3.4 Ljósmyndir og hljóðupptökur

Fyrri rannsóknir sýna að mynd- og/eða hljóðupptökur eru góðar til að fanga stemninguna sem myndast á vettvangi og ná samskiptum. Þær eru góðar til að rýna í eftir á, til að skoða það sem fram fór á vettvangi eða jafnvel til að sjá hvað fór fram hjá rannsakanda og bæta við upplýsingum í rannsóknardagbókina (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Myndavél var notuð til að taka myndir í málörvunarstundum þegar unnið var með allan hópinn í einu, honum skipt í tvennt og á stöðvum til að skoða og greina betur það sem fram fór. Ég fór á milli barna og smellti af myndum auk þess sem ég bað rannsóknarvin minn að taka myndir af mér og börnunum í vinnu. Tilgangurinn var að skoða líkamstjáningu, látbragð og einna helst þátttöku. Upptökutæki var notað til að taka upp frásagnir barna, alls 91 saga, setningar sem sagðar voru í orðaforða íhlutun og um mitt tímabil fór ég að taka upp vinnu í hljóðkerfisvitund. Upptökutækið var staðsett undir miðri snúrunni í frásagnarhæfni, milli mín og barnanna í orðaforða (börnin sátu á móti mér) og í miðjum hring í hljóðkefivítund. Allar hljóðupptökur voru slegnar inn í tölvu í lok dags. Með því að nota hljóðupptökur var hægt að geina sögur barnanna, skoðað hvort þau notuðu fullmótaðar setningar, hvernig tengingar, settu ný orð í samhengi og greina vinnu í hljóðkerfisvitund á nákvæmari hátt. Í lok vikunnar var gerð samantekt á gögnum vikunnar, staðan metin og börn færð á milli stiga eftir því.

### 3.5 Gagnagreining

Greining gagna í starfendarannsóknum er lýst sem leit að mynstri eða þróun í gögnunum til að svara rannsóknarspurningunum (Ary, Jacobs og Sorensen, 2010). Ég las gögnin oft yfir til að skoða framvindu mála og þá sögu sem þau sögðu mér. Leitast var eftir því að finna þróun og myndstur í gögnunum. Eins og áður hefur komið fram voru öll gögn slegin inn í tölvu sem ég marg las yfir. Út frá þeim lestri fann ég myndstur og þróun sem ég gat kortlagt og flokkað í eftirfarandi flokka en flokkarnir voru svo kóðaðir með litum;

Hvernig get ég eftir mig sem fagmann í að byggja upp öflugra málumhverfi en verið hefur fyrir börn fædd 2009 og 2010 var flokkað í tvo

flokka. Það sem mælir með framvindu mála var kóðað dökkgrænt og það sem mælir á móti framvindu mála var kóðað blátt.

Til að skoða hvernig gekk að ná námsmarkmiðum einstakra barna með því að leggja áherslu á orðaforða, frásagnarhæfni og hljóðkerfisvitund var flokkað í þrjá flokka. Það sem gengur vel var kóðað fjólublátt, það sem betur má fara var kóðað ljósgrænt og standa börnin í stað var kóðað gult.

Hvernig mér gekk að fylgjast með veik- og styrkleikum fyrir og eftir íhlutun í orðaforða, frásagnarhæfni og hljóðkerfisvitund sem eru undirstöðu atriði fyrir læsi með því að nota skráningarlistann *TRAS* til að meta ofangreinda þætti var flokkað í tvo flokka. Það sem virkar vel var kóðað grátt og það sem virkar miður var kóðað bleikt.

Hvernig mér gekk að efla orðaforða, frásögn og hljóðkerfisvitund með námsefninu *Lubbi finnur málbein* og *sjö spilastokkum* og styðjast við kennsluaðferðirnar Orðaspjall og Þvottasnúruaðferðin var einnig flokkað niður í tvo flokka. Það er sem virkar vel var kóðað rautt og það sem virkar miður var kóðað ljósblátt.

Með því að kóða flokkana eftir litum gat ég til dæmis sett allt sem var kóðað dökkgrænt saman og allt sem var kóðað blátt saman. Þetta sýndi mér fram á hvort vægi meira veik- eða styrkleikar í hverjum flokki fyrir sig.

Að lokum sýndi greining á veik- og styrkleikum hvers flokks fyrir sig til þess hvernig mér gekk að efla starfsvitund mína, nýta námsefnið og ná námsmarkmiðum barnanna.

### **3.6 Þátttakendur**

Þátttakendur í rannsókninni auk mín voru tíu börn fædd árin 2009 og 2010, nemendur í leikskóladeild Tálknafjarðarskóla. Sex stúlkur af Græna kjarna og fjórir drengir af Gula kjarna. Bakgrunnur þátttakenda er misjafn. Ég leitaði eftir aðstoð hópstjóra stúlkna fyrir áramót og hópstjóra drengja til að fylla út *TRAS skráningarlistann* fyrir börnin og urðu þessir hópstjórar óbeint þátttakendur í rannsókninni. Hópstjóri skipuleggur hópatíma fyrir ákveðinn hóp barna tvisvar á dag fimm daga vikunnar. Í hópatíma er unnið með fyrirfram ákveðin verkefni sem eru ákveðin af hópstjóra. Eftir að hópstjórnir höfðu samþykkt það að aðstoða mig við að fylla út *TRAS listann* hitti ég þá og fór yfir spurningarnar í honum með þeim. Hér má sjá dæmi um þegar við fórum yfir spurningarnar.

„Jú hann getur það að hluta til um daginn var hann (Kristján) að útskýra hvað bók væri.“ (Hópstjóri drengja. Dagbók 16.12.14)

„Anna er til dæmis mjög dugleg við það að nota hvernig og af hverju spurningar.“ (Rannsakandi við hópstjóra stúlkna. Dagbók 16.12.14)

Ástæða þess að ég þurfti að treysta á samstarf þessara aðila er sú að ég leysti af í grunnskóladeild á haustönn og hafði stúlknaþópurinn annan hópstjóra en mig á meðan. Drengir og stúlkur voru ekki lengur á sama kjarna. Spurningarnar í *TRAS* eru frekar opnar þannig að ég gat ekki svarað þeim ein meðal annars vegna þess að ég umgekkst ekki börnin nema hluta úr degi. Ég hitti hópstjórana tvisvar í sitthvoru lagi í sömu vikunni í janúar til að fylla út *TRAS* lista fyrir hvert og eitt barn. Einnig þurfti að fræða hópstjóra drengja um gengi þeirra í verkefninu og fór sú fræðsla fram í formi samtala.

### 3.7 Rannsóknarvinur og teymi

Í starfendarannsóknnum eiga rannsakendur stundum rannsóknarvin, í samræðum og samvinnu við hann er gott að fá nýja og aðra sýn á gengi og framkvæmd vinnunnar sem fram fer (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Rannsóknarvinur minn var ófaglærð samstarfskona mín í leikskóladeild Tálknafjarðarskóla. Valið byggðist á því að hún hefur langa reynslu í leik- og grunnskólastarfi og í vetur var hlutverk hennar meðal annars að vera þar sem þörfin var mest og leysa aðra af í forföllum. Hún er jafnframt móðir barna með dyslexíu/lesblindu sem hún hefur stutt og fylgt eftir í leik-, grunn-, og framhaldsskóla. Hún hefur því persónulega reynslu af því að fá og biðja um þjónustu fyrir börn sín og tilfinningalega upplifun af því að eiga börn með dyslexíu/lesblindu. Rannsóknarvinur var nauðsynlegur í þessari rannsóknarvinnu og kom að margskonar verkefnavinnu með rannsakanda og börnunum í málörvunarstundunum. Verkefni hans var meðal annars að sjá um og fylgjast með börnum á stigi eitt í sjálfstæðri vinnu. Auk þess kom hann með gagnlegar ábendingar sem ég tók tillit til í rannsóknarvinnunni til dæmis um efnivið í sjálfstæðri vinnu og vinnuaðstöðu barnanna.

Í starfendarannsóknnum er lögð áhersla á samræður við starfsmenn þar sem til dæmis er hægt að skiptast á skoðunum og fá góð ráð. Þess vegna taldi ég mikilægt að mynda teymi í kringum mig sem gat veitt mér ráð og komið með gagnrýni á vinnubrögð mín. Í teyminu voru leik- og grunnskólakennari sem er með meistaraþráðu í menntunarfræði (kjörsvið, lestrarfræði) frá H.A. og sjávarútvegsfræðingur sem er með meistaraþráðu í sjávarlíffræði frá Háskóla í Tromsø. Sá fyrrnefndi býr fjarri Tálknafirði og vinnur í öðrum skóla en teymisvinna með honum fór fram í gegnum

netsamskipti og síma. Sá síðarnefndi býr á Tálknafirði og fór vinna með honum fram í gegnum samræður þegar og eftir að hann var búinn að lesa yfir. Teymið las og fór yfir áætlanir sem tengdust íhlutun/áætlun auk þess sem það kom með gagnrýni og annað sjónarhorn á vinnu mína og skrif. Mér þótti einkar gott að fá viðbrögð frá þeim og brást við eftir þörfum með því að laga það sem þau lögðu til (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011).

### **3.8 Skipulag íhlutunar með börnum**

Til að vita hvernig og hvar ætti að hefja íhlutun með hverju barni fyrir sig í hljóðkerfisvitund, orðaforða og frásagnarhæfni var gerð skráning á málþroska barnanna með skráningarlistanum *TRAS* og *Athugun á hljóðkerfisvitund: Ætlað 5-7 ára börnum* (Steinunn Torfadóttir og Helga Sigurmundsdóttir sjá viðauka H) til að skilgreina veikleika og styrkleika í tungumáli þeirra. Eftir skráningu og mat á málþroska barnanna var útbúin íhlutun samkvæmt kennsluskipulagi Walpole og McKenna fyrir elsta árgang leikskóla sem er sniðin að einstaklingsmiðaðri kennslu. Unnið var með börn úr tveimur elstu árgöngum leikskóladeildar Tálknafjarðarskóla samkvæmt þessari íhlutun. Kennslan fór fram frá mánudegi til fimmtudags í hámark 60 mínútur á dag frá 9. febrúar 2015 og næstu sex vikur á eftir. Á töflu 5 má sjá hvernig skipulagið leit út í byrjun þegar sex vikna íhlutun hófst og hvað hver þáttur fékk mikinn tíma í skipulaginu (Walpole og McKenna, 2007). Einnig má sjá hvaða kennsluaðferðir og námsefni var notað.

Tafla 5. Námskipulagi frá mánudegi til fimmtudags (Walpole og McKenna, 2007).

<p><b>Hljóðkerfisvitund 20%</b> Litlir hópar miðað við þarfir barnanna</p>	<p><b>Hljóðavitund 30%</b> Litlir hópar miðað við þarfir barnanna</p>	<p><b>Orðaforði 30%</b> Allir, einn hópur</p>	<p><b>Frásagnarhæfni 20%</b> Allir, skipt í tvo hópa</p>
<p><b>Rím Orðhlutaeyðing</b> Íhlutunarefni: Sjö spilastokkar sem þjálfa hljóðkerfisvitund</p>	<p><b>Aðgreina fyrsta hljóð í orði</b>  <b>Aðgreina síðasta hljóð í orði</b>  <b>Hljóðflokkun</b>  <b>Hljóðtenging</b> Íhlutunarefni: Sjö spilastokkar sem þjálfa hljóðkerfisvitund</p>	<p><b>Samkvæmt Orðaspjalli</b> (Text – talk) Íhlutunarefni: Lubbi finnur málbein</p>	<p><b>Samkvæmt Þvottasnúruðferðinni</b> (Washing line story string activity) Íhlutunarefni: Lubbi finnur málbein</p>

Skipulagið þróaðist og breyttist á íhlutunartímabilinu og að því loknu var gert endurmat á skráningu á málþroska barnanna til að skoða hvort þau hefðu náð tilætluðum námsmarkmiðum. Til þeirra verka voru notaðir skráningarlistinn *TRAS* og *Athugun á hljóðkerfisvitund: Ætlað 5-7 ára börnum*. Auk þess var haft til hliðsjónar og notaðar leiðbeiningar um mat á orðaforða kennslu fyrir yngri börn úr bókinni *Bringing Words to Life* (Beck, McKeown og Kucan, 2013) og skráningarblað sem tilheyrir *Þvottasnúruðferðinni* úr bókinni *Developing Language and Literacy* (Carroll o.fl.).

Tilgangurinn með íhlutun í hljóðkerfisvitund var að börnin næðu tókum á þeim þáttum sem unnið var með en tekið var tillit til aldursmarka Muter (2006) í hljóðkerfisvitund. Samkvæmt henni og til upprifjunnar eiga fjögurra ára gömul börn að þekkja rím og fimm og hálfis árs gömul börn að byrja á því að þekkja fyrsta- og síðasta hljóð í orði og tengja saman hljóð í orð. Tilgangurinn með orðaforða íhlutun var að börnin gætu skilið orðin í samhengi og í kjölfarið notað þau. Tilgangurinn með frásagnarhæfni var að börnin lærðu um og þekktu einingarnar /hver/, /hvar/, /hvenær/, /hvað/, /tilfinningar/, gætu látið sögurnar loða saman. Lokamarkmiðið var að ég yrði hæfari fagmaður í að efla tengsl máls og læsis og skipuleggja málörvunarstundir barnanna þannig að hverju og einu barni gengi betur að takast á við lestrarnám í upphafi skólagöngu.

### 3.9 Siðferðileg álitamál

Rannsóknarefnið er ég sjálf og varðar starf mitt sem leikskólakennari og er leyfis- eða tilkynningaskyld. Reynt var að tryggja að ekki yrði hægt að rekja tiltekna upplýsingar til ákveðinna einstaklinga (Persónuvernd, e.d.) enda er það sérstaklega mikilvægt þar sem unnið með börnum og öðru fólki. Í vísindarannsóknnum er gerð krafa um upplýst og óþvingað samþykki. Það er að rangt er að misnota fólk í vísindaskini og til að koma í veg fyrir misnotkun er lögð áhersla á upplýst samþykki þátttakenda (Sigurður Kristinsson, 2003; Ary, Jacobs og Sorensen, 2010). Í starfendarannsóknnum eru rök með og á móti um hvort þörf sé á að leita eftir upplýstu samþykki þar sem tilgangur rannsakernda (kennara) er meðal annars að rannsaka og bæta eigið starf. Í þeim rannsóknnum þar sem börn eiga í hlut er nauðsynlegt að fá samþykki foreldra (Ary o.fl., 2010).

Sótt var um leyfi til Persónuverndar fyrir rannsókninni, formlegt samþykki fékkst hjá skólustjóra, nánasta samstarfsfólki og rannsóknarvini. Foreldrum barna fæddum 2009 og 2010 á Græna- og Gula kjarna var afhent kynningarbréf um rannsóknina og í kjölfar þess var leitað eftir skriflegu samþykki fyrir þátttöku barna þeirra í rannsókninni (sjá viðauka A). Fram kom að fyllsta trúnaðar yrði gætt og að engin nöfn kæmu fram eða yrðu birt opinberlega og að ekki yrði hægt að rekja neinar upplýsingar til barnanna. Í rannsókninni voru einungis börn sem fengu leyfi til þátttöku. Nöfnum þeirra var breytt í öllum áætlunum (Sigurður Kristinsson, 2003; Ary o.fl., 2010).

Fræðsla til foreldra fór fram eftir þörfum þegar upplýsa þurfti um stöðu barns þeirra, í foreldraviðtali ásamt því að almennar upplýsingar um verkefnið voru sendar í tölvupósti.

### 3.10 Kostir og gallar rannsóknarsniðsins

Í starfendarannsóknnum er reynt að tryggja trúverðug- og áreiðanleika með því að stunda kerfisbundna greinandi sjálfsrýni eða ígrundun sem birtist í frásögnum af niðurstöðum rannsókna. Greining og túlkun gagna í starfendarannsóknnum byggist meðal annars upp á þekkingu á kennslu og uppeldisfræði þar sem lögð er áhersla á að setja upplýsingar fram á skilmerkilegan hátt, kynna ýmis sjónarhorn og gera grein fyrir tengslum við allskonar málefni (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Ég mun reyna að gæta fyllsta hlutleysis, það er að skoðanir mínar og reynsla á vinnu með börnunum sem taka þátt trufli ekki rannsóknina en mögulega getur staða mín sem eini faglærði starfsmaðurinn líka haft áhrif þar á. Þess vegna skiptir miklu máli og tryggir trúverðugleika að hafa teymi og rannsóknarvin sem



koma að rannsókninni með önnur og fjölbreyttari sjónarhorn ásamt því að koma með gagnrýni á vinnubrögð mín (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011).

### 3.11 Hindranir

Ég fór í gegnum nokkrar hindranir í verkefninu en ákvað að halda áfram í stað þess að gefast upp. Sú fyrsta var að það dróst fram yfir áramót 2014 – 2015 að hefja rannsóknina þar sem rannsóknaráætlunin var ekki tilbúin á tilskyldum tíma og þá varð að breyta fyrstu rannsóknarspurningunni vegna þess að börnin urðu fimm og sex ára en ekki fjögurra og fimm ára.

Hvernig get ég eftir mig sem fagmann í að byggja upp öflugra málumhverfi en verið hefur fyrir fjögurra og fimm ára gömul börn með því að vinna eftir kennsluskipulagi Walpole og McKenna og leggja áherslu á orðaforða, frásagnarhæfni og hljóðkerfisvitund?

Í

Hvernig get ég eftir mig sem fagmann í að byggja upp öflugra málumhverfi en verið hefur fyrir börn fædd 2009 og 2010 með því að vinna eftir kennsluskipulagi Walpole og McKenna og leggja áherslu á orðaforða, frásagnarhæfni og hljóðkerfisvitund?

Á miðri haustönn var dagskipulaginu breytt og Kjarnarnir kynjaskiptir og aldursblandaðir. Þeir voru aldursskiptir og kynjablandaðir þegar hugmyndin að verkefninu kviknaði, rannsóknaráætlun var gerð og leyfi fékkst fyrir þátttöku barna. Hópstjóri drengja sem í upphafi átti að vera rannsóknarvinur minn og vann með mér á Græna kjarna fór yfir á Gula kjarna með drengjunum og ég varð að finna nýjan rannsóknarvin. Með þessu dattu málörvunarstundirnar út úr dagskipulaginu. Ég stóð þá frammi fyrir því að ákveða hvort ég ætti að hætta við að hafa drengina með og taka stúlkurnar sem bættust við á Græna kjarna með í staðinn. Ég valdi að halda mig við það sem ég hafði ákveðið í upphafi. Leysti það með því að nota hópatíma stúlkna fyrir hádegi í málörvun og tók drengina á Gula kjarna úr hópatímanum sínum á meðan. Einnig varð ég að taka börnin úr valtíma þegar endurmat á hljóðkerfisvitund og mat á orðaforðakennslu fór fram. Það lagðist misvel í börnin að missa úr valtíma sínum.

Mig vantaði meiri upplýsingar um málþroska barnanna til að geta unnið með *Sjö spilastokka* og hljóðkerfisvitund og lagði fyrir börnin *Athugun á hljóðkerfisvitund: Ætlað 5 – 7 ára börnum*. Mér fannst samt eins og að nokkur barnanna væru á mörkum þess að ég gæti lagt fyrir þau athugunina

þar sem þau urðu fimm ára seint á árinu. Ég verð samt að segja að mér fannst börnin standa sig nokkuð vel.

Í miðri íhlutun tók ég ákvörðun um að skipta út bókinni *Lubbi finnur málbein* bæði í orðaforða og frásagnarhæfni og valdi aðrar bækur fyrir síðustu tvær vikur verkefnisins. Það gerði ég vegna þess að ég náði ekki að tengja saman aðferð *Orðaspjalls* og sögurnar í *Lubbi finnur málbein* en ég hafði í upphafi hugsað mér að vinna samhliða með sögurnar í báðum kennsluáðferðum þannig að þær gætu stutt við hvor aðra.

Rannsóknarvinur minn fór í tæplega þriggja vikna frí og ég var ein með málörvunarstundirnar á meðan. Annar teymisvinur minn veiktist og ég ákvað að finna annan í stað þess að hafa bara einn.

## 4 Niðurstöður

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir niðurstöðum verkefnisins sem byggja á vinnu með tíu börnum. Niðurstöðurnar byggja á dagbókarskrifum rannsakanda, upptökum og ljósmyndum úr málörvunartímum. Markmiðið með verkefninu var að efla starfsvitund mína þannig að ég yrði hæfari í að skipuleggja málörvunarstundir barnanna þannig að hvert barn fengi sem mest gagn af og tengsl málþroska og læsis efldust. Að þau yrðu betur búin undir læsinnám þegar grunnskólaganga hæfist. Ef vel gengi að ná námsmarkmiðum einstakra barna með því að endurskipuleggja málumhverfið langaði mig til að námsefnið og aðferðirnar sem ég lagði til grundvallar þess yrðu hluti af vinnu minni í framtíðinni. Ef illa gengi yrði ég að finna aðrar leiðir.

Ég hafði rannsóknarspurningarnar mínar til hliðsjónar allan tímann en þær fjölluðu um hvernig ég gæti eflt mig sem fagmann í að búa til öflugra málumhverfi en var fyrir næst-elsta og elsta árgang leikskólans með því að vinna eftir kennsluskipulagi Walpole og McKenna og leggja áherslu á orðaforða, frásagnarhæfni og hljóðkerfisvitund. Hvernig ég gæti fylgst með veik- og styrkleikum í orðaforða, frásagnarhæfni og hljóðkerfisvitund sem eru undirstöðu atriði fyrir læsi með því að nota skráningarlistann *TRAS* til að meta málþroska barna fyrir og eftir íhlutun. Hvernig mér gengi að efla orðaforða, frásögn og hljóðkerfisvitund með námsefninu málörvunar og hljóðanámsbókinni *Lubbi finnur málbein* og *sjö spilastokkum* sem þjálfu hljóðkerfisvitund og styðjast við kennsluáðferðirnar *Orðaspjall* og *Þvottansúruaðferðin*.

### 4.1 Áhrif og breyting á fagmennsku rannsakanda í að efla málumhverfi barnanna

Í þessum kafla verður greint frá niðurstöðum um áhrif og breytingu á fagmennsku minni í að efla málumhverfi barnanna. Byrjað er á að fjalla um *TRAS skráningarlistann*. Í vinnu með orðaforða og frásagnarhæfni þurfti ég að samvinna málörvunar og hljóðanámsbókina *Lubbi finnur málbein*, kennsluáðferðina *Orðaspjall* og *Þvottansúruaðferðina* þar sem ég gat ekki aðskilið reynslu mína og upplifun á að nota *Lubbabókina* og kennsluáðferðirnar. Þá er farið yfir reynslu mína á að nota *sjö spilastokka* sem þjálfu hljóðkerfisvitund og endað á einstaklingsmiðaðri kennslu samkvæmt Walpole og McKenna.

#### 4.1.1 TRAS skráningarlisti

Til að vita hvernig og hvar ætti að hefja íhlutun með hverju barni fyrir sig varð ég að gera skráningu á málþroska barnanna til að skilgreina veikleika og styrkleika í tungumáli þeirra. Þegar ég skoðaði *TRAS skráningarlistann* sem er ætlaður tveggja til fimm ára börnum með tilliti til orðaforða, frásagnarhæfni og hljóðkerfisvitundar fékk ég smá bakþanka þar sem sum barnanna voru orðin of gömul, komin á sjötta ár og ég þurfti meiri upplýsingar í sambandi við hljóðkerfisvitund barnanna til að geta unnið með *Sjö spilastokka*. Með því að skrá niður með *TRAS* gat ég skoðað rím og fyrsta hljóð í orði. Mig vantaði upplýsingar um samsett orð (orðhlutaeyðingu), hljóðflokkun, síðasta hljóð í orði og hljóðtengingu. Þegar ég uppgötvaði að *TRAS* gat ekki uppfyllt markmið mín varðandi hljóðkerfisvitund leitaði ég að öðrum gögnum til að nýta. Ég valdi *Athugun á hljóðkerfisvitund: Ætlað 5-7 ára börnum* sem er skráningarlisti fyrir hljóðkerfisvitund og ég hafði fengið í námi mínu hjá Steinunni Torfadóttur og Helgu Sigurmundsdóttur (sjá Viðauki – H). Ég var líka óviss hvernig ég gæti notað *TRAS skráningarlistann* til að skrá og fá upplýsingar fyrir orðaforða og frásagnarhæfni svo ég gæti unnið samkvæmt orðaspjalli og þvottasnúruaðferðinni.

Til að afla upplýsinga um stöðu barna fyrir orðaforða og frásagnarhæfni tók ég sérstaklega tillit til eftirfarandi úr *TRAS*:

Tjáskipti/samskipti, Aldur 3 – 4 ár; Notar barnið málið í eðlilegu samhengi við það sem er að gerast og tjáir það óskir sínar, tilfinningar og þarfir með orðum? Aldur 4 – 5 ár; Er ákveðið samhengi í frásögnum barnsins og getur það tjáð sig skiljanlega og tekið við svörum viðmælanda?

Málskilningur, Aldur 4 – 5 ár; Getur barnið útskýrt orð yfir algenga hluti?

Setningamyndun, Aldur 3 – 4 ár; Notar barnið forsetningar og tengir það saman setningar með og/en? Aldur 4 – 5 ár; Notar barnið hvernig og af hverju setningar og getur það myndað setningar um það sem hefur gerst eða getur gerst?

Orðaforði, Aldur 3 – 4 ár; Notar barnið þátíð sagna? Aldur 4 – 5 ár; Notar barnið yfirhugtök í töluðu máli og orð yfir form, stærð og fjölda?

Þegar börnum var raðað í hópa í orðaforða íhlutun og frásagnarhæfni voru öll börnin sett á stig eitt þar sem öll börnin voru með færni í ofangreindum þáttum samkvæmt *TRAS*. Í orðaforða íhlutun voru öll börnin saman í einum hóp en í frásagnarhæfni var þeim skipt í tvo aldursskipta hópa.

Þegar ég rýndi í gögnin mín á og að loknu íhlutunartímabili sá ég að *TRAS* hefði getað hjálpað mér og hópstjórunum meira í að átta okkur á málproska barnanna með tilliti til *fullmótaðar setningar* og *málfræði setninga* ef börnin hefðu verið látin segja sögu í stað þess að fylgst var með þeim í daglegum aðstæðum. Þegar hlustað var á börnin tala dagsdaglega var umræðuefnið meira bundið stað og stund, eitthvað sem þau höfðu verið að gera deginum áður, fyrr um veturinn eða ætluðu að fara að gera. Samhengi var í frásögnum barnanna, þau gátu tjáð sig skiljanlega og notuðu þátíð. Í eftirfarandi dæmum áður en íhlutun hófst má sjá að börnin höfðu tiltölulega gott vald á setningamyndun og málfræði setninga (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 1993; Halldóra Haraldsdóttir, 2013).

„Þegar ég fór til Reykjavíkur á Línu Langsokk. Þá hitti ég Evu og Elmu í leikhúsinu. Við vorum þar á sama tíma.“ (Dagbók 05.01, Guðbjörg)

„Á morgun verður party heima hjá okkur. Við eigum bara eftir að finna mynd til að horfa á. Mamma ætlar að búa til ís úr ab mjólk og jarðaberjum sem hún frystir. Svo verður svona ostasnakk og safi.“ (Dagbók 08.01, Ingibjörg)

„Heyrðu, veistu hvað? Í gærkvöldi fór ég í pollinn með þabba. Við vorum frekar lengi.“ (Dagbók 08.01, Skarphéðinn)

Þegar börnin voru látin búa til sögu í frásagnarhæfni þá sá ég að annað og meira var að gerast í málproska þeirra heldur ég og hópstjórnir höfðum áttað okkur á. Í ljós kom að það reyndi meira á getu barnanna til að beita tungumálinu. Líkast til var það vegna þess að þau þurftu til dæmis að segja frá atburðum sem þau þekktu misvel í samfelldum texta, raða þeim saman, nota sögupersónur, sögustað og mynda málfræðilega flóknar setningar (Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004; Curenton og Lucas, 2007; Carrol o.fl., 2011; Halldóra Haraldsdóttir, 2013). Það sama átti við þegar ég fór að skoða upptökur úr orðaforða íhlutun. Spurningar úr *TRAS* sem tengdust einna helst setningamyndun, tjáskiptum/samskiptum og orðaforða varð að ígrunda betur og æfa. Hér á eftir koma nokkur dæmi sem ég tók upp á meðan íhlutunartímabilið stóð yfir og eru úr orðaforða og frásögn.

Einu sinni það var stelpa heitir Andra og hann var að busla heima hjá sér. Og þá var rigning. Og hann var að bara fór inn. Og kannski vildi hann bara fara einn í sundlaugina (Upptaka skráð í tölvu, 05.03. Úr orðaforða íhlutun, orðið var busla. Barn fætt 2010).

Í þessu dæmi úr orðaforða íhlutun má til dæmis sjá að orðaröð er röng, frásögn er ekki í samhengi, fornafn rangt og óljóst er hvort persónan eigi að vera stelpa eða strákur og það vantar orð inn í setningarnar.

Á sólríka sumardaginn var andanefja á Akureyri í pollinum. Sumardegi (Upptaka skráð í tölvu, 03.03. Úr frásagnarhæfni, A – sagan úr Lubbabókinni. Barn fætt 2009).

Einu sinni voru björn mömmu, pabba björninn og mamma björninn og litla björninn. Þau áttu heima úti í skógi í húsi og þau ætluðu að fara meðan grauturinn var að kólna (Upptaka skráð í tölvu, 03.03. Úr frásagnarhæfni, A – sagan úr Lubbabókinni. Barn fætt 2009).

Í þessum dæmum úr frásagnarhæfni má sjá að þátíð sagna er nokkurnveginn rétt en beyging nokkurra orða og orðaröð röng samanber björn mömmu, pabba björninn og litla björninn. Ein setning er einungis eitt orð.

Til að meta árangur í hljóðkerfisvitund eftir sex vikna íhlutun notaði ég aftur *Athugun á hljóðkerfisvitund: Ætlað 5-7 ára börnum*. Til að meta orðaforða íhlutun eftir sex vikur studdist ég við leiðbeiningar um mat á á orðaforðakennslu fyrir yngri börn úr bókinni *Bringing Words to Life* (Beck, McKeown og Kucan, 2013) og bjó til spurningar (sjá viðauka G). Til að greina sögurnar í frásagnarhæfni eftir íhlutunar tímabilið notaði ég skráningarblað sem tilheyrir *Þvottansúruaðferðinni* úr bókinni *Developing Language and Literacy* (Carroll o.fl., 2011). Réttilega hefði ég átt að skipta TRAS skráningarlistanum út strax þar sem ég gat í raun ekki notað hann til að meta veik-og styrkleika í orðaforða og frásögn og vinna með kennslu-aðferðirnar *Orðaspjall* og *Þvottansúruaðferðin* og nota til þess þá lista sem meta best það sem ég ætlaði að skoða. Þegar ég var búin að greina gögn allra barna í hljóðkerfisvitund, orðforða og frásagnarhæfni með þessum matstækjum fór ég aftur yfir TRAS lista barnanna, endurskoðaði hann og fyllti út aftur. Niðurstöður TRAS sýndu sömu niðurstöður og í upphafi íhlutunar að öll börnin voru með færni í þeim þáttum sem voru hafðir til hliðsjónar í að meta orðaforða og frásagnarhæfni.

#### **4.1.2 Orðaspjall og málörvunar og hljóðanámsbókin Lubbi finnur málbein**

Eitt af mínum uppáhaldsverkum sem leikskólakennari er að lesa fyrir börn. Þess vegna var ég mjög spennt á að takast á við orðaforða íhlutun og vinna eftir kennsluáðferðinni *Orðaspjall*. Þegar ég les fyrir börn þá sitjum við öll í

hring á gólfinu. Ég sýni börnunum fyrst bókarkápuna, segi þeim hvað sagan heitir, hver skrifaði hana og hver myndskreytti ef það eru myndir. Þá legg ég bókina niður á gólfið fyrir framan mig svo öll börnin sjái myndirnar (ef það eru myndir) og byrja að lesa. Ég staldra við eftir þörfum og útskýri orð eða spyr börnin um söguþráð og við ræðum um efnið.

Ég hafði sama á hátt á þegar ég vann eftir aðferð *Orðaspjalls*. Ég hafði undirbúið hverja einustu stund fram í tímann með því að setja á blað alla liði *Orðaspjalls*. Orðin sem við æfðum setti ég inn í liðina þar sem það átti við. Á sama blað setti ég spurningar með orðunum sem var verið að æfa í samhengi til að láta börnin staðfesta hvort orðin væru rétt eða röng og búa til JÁ og NEI spurningar sama efnis. Þetta blað hafði ég með mér í hverja kennslustund til að fara eftir.

Mér finnst orðaforða íhlutunin erfiðust. Veit ekki hvers vegna en mér finnst þetta samt áhugavert (Dagbók frá æfingatímabili 22.01).

Eftir að verkefnið hófst formlega skrifaði ég eitthvað í þessa átt nokkrum sinnum fyrstu fjórar vikurnar varðandi orðaforða íhlutunina. Í fyrsta tíma í fyrstu viku las ég *Lubbasögu* og lagði inn orðin sem ég hafði valið og endurtók svo ferlið í næsta tíma. Ég gat ekki slitið *Lubbasögurnar* í sundur og lesið hluta af þeim í fyrri tímanum og verið með framhald í seinni tímanum. Þær eru örsögur og mín upplifun er að það er engin staður í þeim þar sem hægt er að klippa á söguþráðinn, gera hlé og halda áfram seinna. Sökum þess hve þær eru stuttar fannst mér ég varla komin af stað í lestrinum þegar ég þurfti að staldra við og útskýra orð. Eftir fyrsta daginn skrifaði ég:

Orðaforðakennslan er með smá byrjendabrag, það er flæðið vegna þess að ég er ekki búin að læra ferlið utan að. Mér sýnist að nóg sé að leggja inn eitt orð á dag en ekki þrjú eins og ég gerði í dag. Hafa frekar tvö til þrjú orð á viku á meðan ég er að komast inn í ferlið (Dagbók 09.02).

Eftir fyrstu vikuna gerði ég breytingu á fyrirkomulaginu, las sömu sögu í báðum tímum og lagði inn eitt orð í hvorum tíma. Þrátt fyrir að ég gerði þessa breytingu þá lagaðist tilfinning mín og viðhorf ekki. Mér fannst flæðið aldrei verða gott, allt of mikið um hik þar sem ég staldraði við, byrjaði upp á nýtt og endurtók. Þetta truflaði mig við orðaforða íhlutunina.

Ég gat ekki fylgt lið 1 samkvæmt *Orðaspjalli* nema að hluta;

1. Byrjað er á því að sýna börnunum bókarkápuna, þá er heiti bókartitils og höfundar lesið upphátt. Þá er tekið fram að í sögunni komi fyrir orð sem verði æfð. Sagan er lesin.

Ég var ekki með *Lubbabókina* sjálfa eingöngu textann úr henni sem ég skrifaði upp í tölvu og prentaði út af því að ég endursagði sögunar og feitletraði orðin sem átti að æfa. Þess vegna sýndi ég börnunum ekki bókarkápuna eða las upphátt heiti bókartitils og höfundar. Sögunar hétu í höfuðið á bókstöfum og ég sagði: „Nú ætla ég að lesa fyrir ykkur O – söguna, hún er um strák sem heitir Oddur og leikur sér með bolta, orðið sem við ætlum að æfa í dag er for“.

Þegar við byrjuðum á orðaforðakennslunni kynnti ég fyrsta orðið og las söguna. Þrátt fyrir að ég kynni alltaf orðið sem á að æfa kemur fyrir að ég gleymi að útskýra það samkvæmt lið 2 í *Orðaspjalli*, þótt það sé feitletrað í textanum mínum;

2. Þegar kennarinn hefur lesið í samhengi fyrsta orðið sem á að leggja inn, útskýrir hann það fyrir börnunum.

Ég átta mig yfirleitt á því að ég hafi gleymt að útskýra orðið þegar ég er búin að lesa söguna. (Dagbók 16.02)

Ég gleymi svo oft að láta börnin endurtaka orðið samanber lið 3;

3. Börnin eru látin endurtaka orðið upphátt með kennaranum. Skil þetta ekki. (Dagbók 09.03)

Að fylgja lið 4, 5, 6, 7, og 8 gekk alltaf vel. Samkvæmt þeim á að;

4. Að sögu lokinni útskýrir kennarinn orðið á því máli sem börnin skilja.

5. Orðið er sett í annað samhengi en það sem var í sögunni.

6. Börnin æfa sig með kennaranum í að nota orðið og eru hvött til að setja orðið í annað samhengi út frá þeim sjálfum.

7. Að lokum endurtaka börnin orðið aftur til að æfa hljóðfræðilega framsetningu þess.

8. Orðið skrifað á renning og hengt upp á vegg.

Orðaforða íhlutunin virtist þó hafa önnur áhrif á börnin en mig. Ég skynjaði aldrei leiða eða óþolinmæði hjá þeim, bara gleði. Eftir að tveir foreldrar komu til mín og sögðu mér frá að því að börnin þeirra segðu frá orðaforða íhlutuninni heima skrifaði ég í athugasemdir rannsakanda;

Kemur skemmtilega á óvart vegna þess að ég er óviss um hvernig mér finnst þetta virka hjá mér (22.03).

Þetta varð til þess að ég gafst ekki upp fyrr en í fjórðu viku og fór þá að skoða aðrar bækur til að vinna með *Orðaspjall*.



11.02 skrifaði ég: Börnin ráða vel við það þegar þau eiga að segja til um hvort orð eða setning eigi við um for eða ekki og svara alltaf rétt. Mér finnst þetta samt hálf leiðinlegt sjálfri og er ekki að tengja mig við þetta í orðaforðanum. Þegar þau eiga að segja setningar út frá sjálfum sér nota þau ekki orðið for heldur drulla eða blaut mold.

Valrós (fimm ára): „Bróðir minn var einu sinni að skvetta á mig drulluvatn og hann var skvettist á mig á snjógallann.“ „Snjógallann þinn?“ „Hmm hmm“ og kinkar kolli, „rauða“. „Og hvað gerðir þú þá?“ „Ég sagði honum bara að grafa og seta moldina á bara snjóinn, hann var búinn að grafa svo mikið.“

12. mars skrifaði ég: Mér gengur enn erfiðlega að tengja mig við orðaforðann og *Lubbabókina*, ég er farin að skoða aðrar bækur til að taka fyrir.

Ég valdi þess vegna aðrar bækur til að athuga hvort mér gengi betur að vinna eftir kennsluaðferðinni *Orðaspjall*. Fimmta vika byrjaði með nýrri sögu sem ég hafði valið, *Þrír birnir* og nýjar tilfinningar bærðust með mér. Við settumst öll í hring á gólfið. Ég sýndi börnunum fimm (fimm ára) sem voru hjá mér bókarkápuna og sagði þeim heiti sögunnar og að við myndum lesa hluta af henni í dag og orðin sem við ætluðum að æfa væru orðin *minnstur*, *stærri* og *stærstur*. Ég hóf lesturinn og börnin sátu öll kyrr og horfðu á mig og bókina til skiptis. Þá gerðist það alveg sjálfkrafa að ég naut mín og náði tengslum við kennsluaðferðina *Orðaspjall*. Tíminn gekk alveg hnökralaust fyrir sig og ég þurfti ekki að nota blaðið vegna þess að ég kunni ferlið sem ég hafði ekki geta farið í gegnum með *Lubbasögunum*. Ég var komin á réttan stað og gat fylgt þessari aðferð eftir.

Það er miklu auðveldara fyrir mig að staldra við og útskýra orðin, ég nýt mín í þessu (Dagbók 22.03).

Þetta finnst mér miklu skemmtilegra, ég næ miklu betri tókum á *Orðaspjalli* með því að lesa lengri sögu. Mér finnst líka ekkert mál að leggja inn fleiri orð eins og ég geri þetta núna. Flæðið er miklu betra og ég þarf ekki lengur að nota blaðið sem ég var búin að búa til með öllum liðum *Orðaspjalls*. Ég strika einungis undir orðin sem á að æfa í bókinni og þetta kemur af sjálfu sér. Ég get fylgt öllum liðum án vandkvæða (Dagbók 24.03)

### 4.1.3 Þvottasnúruaðferðin og málörvunar og hljóðanámsbókin Lubbi finnur málbein

Ég byrjaði alla tíma á að segja hvaða sögu ég ætlaði að lesa úr bókinni *Lubbi finnur málbein*, tilkynnti hverjir fengju að búa til sögu og hóf lesturinn. Þá fór ég yfir fyrirkomulag *Þvottasnúruaðferðarinnar* meðal annars hvaða myndir væru *hver*-myndir, *hvar*-myndir, *hvenær* myndir og *hvað* myndir. Þá hengdi ég myndirnar með klemmum upp á snúru sem strengd var á milli krana á ofni og stólbaks. Ég bjó til söguna um leið og ég hengdi myndirnar upp á snúrana. Tók þær niður aftur að sögu lokinni og raðaði þeim í viðeigandi bunka á gólfið og endurtók „hér eru *hvað* myndir, *hver* myndir, *hvar* myndir og *hvenær* myndir.“ Börnin tóku svo við og fengu þrjú til fjögur börn að búa til sögu í hverjum tíma. Frá fyrsta degi fann ég tengingu við kennsluáferðina *Þvottasnúruaðferðin*. Ég náði fljótt tökum á henni, þurfti ekki að nota kennslublaðið sem ég hafði búið til þótt ég hefði það með í tíma. Kennslan gekk vandræðalaust fyrir sig.

24.02 skrifaði ég í dagbókina mína: Mér finnst ég vera búin að ná góðum tökum á *Þvottasnúruaðferðinni*, ég þarf ekki að styðjast við kennslublaðið.

Ég skrifaði aldrei neitt sem mætti fara betur eða ver. Aðeins að passa þyrfti upp á tímamörkin. Mér fannst þetta ganga svo vel. Þegar ég fylgdist með börnunum tók ég sérstaklega vel eftir einu barni fæddu 2010 vegna þess að það hreyfði stundum varinnar og talaði með í hljóði á meðan önnur börn bjuggu til sögu. Þegar ég skoðaði myndirnar sýndu þær að börnin sátu á plássunum sínum á gólfinu og fylgdust með. Eitt barn átti það til að liggja og setja fæturna upp í loft en truflaði ekki aðra á meðan. Þetta reyndi samt á mig í upphafi á meðan ég var að raða skipulaginu saman og finna út hvernig best væri að vinna það. Hjartslátturinn var ör og ég iðaði pínu og fann fyrir ópolinmæði. Sérstaklega vegna þess að ég var að hugsa um hvaða úthald börnin hefðu í að sitja kyrr, fylgjast með mér, öðrum börnum búa til sögu og eiga svo að gera sjálf. Frásagnarhæfnin varð fyrst uppáhalds íhlutunin mín og mig hlakkaði alltaf til að vinna með hana.

### 4.1.4 Sjö spilastokkar sem þjálfar hljóðkerfisvitund

Námsefnið *Sjö spilastokkar* er tilbúið íhlutunarefni og með því fylgja ítarlegar leiðbeiningar um notkun. Sú leið sem ég valdi til að byrja með var að fylgja leiðbeiningum og spila jöfnuspil. Í jöfnuspili eru valdir stafir og orð/myndir sem á að æfa. Ákveðið er hver á að byrja. Þeir sem spila skiptast á að snúa við tveimur spjöldum í einu og segja heiti/hljóð stafsins

og hvað er á myndunum eftir því sem við á. Ef stafur/hljóð og mynd passa saman hefur viðkomandi fengið slag. Sá vinnur sem fær flesta slagi.

Ég skipti börnunum sem fengu íhlutun á stigi tvö í tvo hópa og sátum við fyrstu þrjár vikurnar við borð en færðum okkur svo niður á gólf og sátum í hring. Í upphafi hvers tíma fór ég yfir spjöldin sem átti að vinna með og lagði áherslu á hljóðin sem átti að æfa. Unnið var með tvo til þrjá þætti hljóðkerfisvitundar í hverjum tíma og fimm myndapör. Fyrstu vikuna unnum við með myndapör eitt til fimm, þá næstu sex til tíu og svo koll af kolli. Ég hjálpaði börnunum við það að komast inn í spilið og snéri tveimur fyrstu spjöldunum við sjálf. Börnin tóku svo við og ég aðstoðaði þau með heiti og hljóð bókstafanna.

Börnin voru greinilega spennt fyrir spilastokkunum og ég hlakkaði til að vinna með tilbúið íhlutunarefni.

Þau hafa gaman af spjöldunum. Það heyrst „já ég gat“ og „já ég fékk eins, vei vei“. (Dagbók 09.02)

Börnin eru að öllu leiti vel stemmd og eftirtektarsöm. (Dagbók 11.02)

Börnin eru farin að segja óbeðin fyrsta hljóðið til dæmis /k/-/l/-/f/. (Dagbók 16.02)

Í jöfnuspili vafðist það helst til fyrir mér í byrjun hversu marga leiki við ættum að taka í hverjum þætti hljóðkerfisvitundar fyrir sig. Fyrstu vikuna spiluðum við fjórar leiki í hverjum þætti fyrir sig.

Við þreifuðum okkur áfram með fjölda leikja og enduðum með tvo leiki í hverjum þættir fyrir sig. Í upphafi minntist ég á að börnin hefðu verið spennt fyrir spilunum og hélt að það héldist út tímabilið. Þess vegna varð ég hissa þegar ég fór að skynja leiða með spilin.

Í dag heyrðist í fyrsta skipti „ég nenni ekki að spila“. (Dagbók 17.02)

Það kom á mig að heyra þetta og ég áttaði mig á að ég yrði að skipta um leik þar sem að þetta átti að vera gaman. Þá var skipt yfir í veiðimann, bæði vegna þess sem ég heyrði og þau voru farin að þekkja spilin.

Anna þekkir heiti /k/-/h/-/í/-/g/-/f/ og hljóð þeirra og getur parað saman. Er frekar fljót og segir óbeðin /kkk/-/hhh/-/ggg/ þegar hún snýr við staf og það sama segir hún þegar hún snýr við mynd. Þegar hún snýr við mynd af húsi segir hún /hhh/-hús og /fff/-fata.

Í veiðimann eru valdir stafir og orð/myndir sem á að æfa. Spjöldunum er hvolf á borðið og myndahliðin látin snúa niður. Hver þátttakandi dregur sér

fimm spil. Ákveðið er hver á að byrja. Sá sem byrjar spyr um spil sem passar við spil sem hann er með á hendi, til dæmis ef viðkomandi hefur stafinn /K/ þá spyr hann um mynd sem byrjar á /K/ (kanna). Ef hann hefur myndina kanna á hendi spyr hann um stafinn/hljóðið /K/. Fáir hann spilið sem hann bað um hefur hann fengið slag. Fáir hann ekki spilið sem hann bað um þá segir mótspilarinn „veiddu“ og sá sem spurði dregur eitt spil úr bunkanum. Ef engin spil eru eftir á hendi má draga eitt til tvö spil úr bunkanum og halda áfram að spila. Sá vinnur sem fær flesta slagi.

Veiðimaður reyndist börnum á stigi tvö erfiðari en jöfnuspilið. Ég þurfti að hjálpa þeim í fyrsta hljóð í orði og hljóðflokkun og bakka aftur yfir í jöfnuspil í síðasta hljóð í orði og hljóðtengingu.

Mér finnst hljóðtenging of erfið í veiðimann fyrir Fríðu, Ólaf, Svein, Skarphéðinn og Kristján og síðasta hljóð er á mörkunum. Kristján nefnir fyrsta hljóðið í orðinu, ég þarf að draga síðasta hljóðið lengi svo hann átti sig. Sveinn þarf vísbendingu, „hvaða orð býrðu til ef þú setur saman hljóðin /ú/-/t/“ „/tú/“ segir hann. „Byrjaðu á /ú/ segi ég og bættu /t/ við“ „/út/ svarar hann“. (Dagbók 26.02)

Eftir nokkra daga fór ég að upplifa leiða aftur. Börnin sögðu „ohh ég nenni ekki að spila“ þegar þau sáu mig taka töskuna með dótinu mínu í og sum neituðu að koma með mér.

Valrós segir „ég er svo þreytt á þessu ég er alveg að sofna“. Skarphéðinn vill ekki koma inn „finnst þetta erfitt“ segir hann. Sjálfri finnst mér þetta mega vera líflegra og finnst eins og börnunum frásögnin skemmtilegust. (Dagbók 12.03)

Ég varð þínu en hissa á að heyra þetta aftur en það kom samt ekki á óvart vegna þess að mér fannst þetta sjálfri orðið einhæft og hálf saknaði allra hreyfileikjanna úr *Markvissri málörvun – Þjálfun hljóðkerfisvitundar*. Þetta kennslufyrirkomulag að sitja kyrr og spila sömu spilaleikina hentaði illa. Börnin völdu það ekki sjálf, heldur ég. Ég varð að finna leið til að brjóta leiðann upp og gera leikinn skemmtilegan.

Þá fór ég í smiðju *Markvissrar málörvunar – Þjálfun hljóðkerfisvitundar* og valdi fjóra leiki með tilliti til þess að ég gæti notað spilin áfram.

Póstleikur í honum fara þátttakendur í hring og takast í hendur, eitt barn er valið sem póstburðarmaður með úrtalningapulu. Börnin í hringnum labba í hring og syngja; „Brátt kemur pósturinn, blæs hann í lúðurinn. Hátt bæði og snjallt, hátt bæði og snjallt.“ Barnið sem er póstburðarmaður dregur spjald úr spilabunkanum sem er unnið með og velur eitt barn að söng loknum, gengur að því og spyr „Hvað er fyrsta hljóðið í /ugla/“ eða segir

„Getur þú nefnt eitthvað orð sem byrjar á hljóðinu /u/“? Barnið sem fékk spurninguna verður næsti pósturðarmaður og svo koll af kolli þangað til börnin fimm eru öll búin að spreyta sig.

Fram fram fylking. Eitt barn er valið með úrtalningarpulu til að búa til brú með stjórnanda leiksins sem var oftast ég. Hin börnin labba í halarófu undir brúna og allir syngja; „Fram, fram fylking, forðum okkur háska frá því ræningjar oss vilja ráðast á. Sýnum nú hug, djörfung og dug. Vakið, vakið vaskir menn því voða ber að höndum. Sá er okkar síðast fer mun sveipast hörðum böndum“. Að söng loknum er eitt barn fangað og fær spurningu frá stjórnanda leiksins eins og „Hvað er síðasta hljóðið í /mu/“ eða „getur þú nefnt eitthvað orð sem endar á /t/“? Börnin sem eru fönguð velja svo hvort þau vilja fara í röð á eftir rannsakanda eða barninu sem býr til brúna með stjórnanda. Barnið sem byrjaði að aðstoða stjórnanda leiksins fer í halarófuna þegar búíð er að fanga tvö börn og barnið sem var fangað fyrst tekur við í að halda uppi brúnni. Þegar búíð er að fanga öll börnin er farið í reipitog.

Að finna hlut. Í hljóðflokkun eru fjögur spjöld fyrir hvert hljóð eitt; a bíll, b banani, c búr og d bolli. Fyrstu tvö spjöldin a og b í númer eitt, tvö, þrjú og fjögur eru sett niður á hvolfi hlið við hlið eitt a og b og svo framvegis. Barn er valið með úrtalningarpulu og snýr við spjaldi eitt a úr fyrstu röð og segir upphátt hvað er á því. Stjórnandi segir svo orðið og dregur fyrsta hljóðið, börnin endurtaka það. Annað barn dregur spjald eitt b og sama ferli er endurtekið. Stjórnandi spyr „hvað er eins í báðum orðunum“? Já þau byrja á sama hljóði. Þá eru öll seinni tvö spjöldin í eitt, tvö, þrjú og fjögur sett niður á hvolf og börnin draga spjöld og finna í hvaða röð þau eiga heima það er röð eitt, tvö, þrjú eða fjögur.

Orðaleikur. Öll börn sem fá íhlutun samkvæmt sigi tvö fá tvo kubba til dæmis gulan og bláan trékubb. Barn dregur tveggja hljóða spjald úr bunka á gólfinu og leggur það í miðjuna og segir orðið sem er á spjaldinu til dæmis „/il/“. Stjórnandi segir „nú hlustum við á hversu mörg hljóð eru í /il/“ og segir orðið mjög hægt. Börnin endurtaka „/il/“ í kór. Stjórnandi segir þeim að nefna orðið aftur og leggja niður einn kubb fyrir hvert hljóð. /i/ leggja niður kubb og /l/ leggja niður kubb. „Hvað eru þá mörg hljóð í /il/“? Rétt tvö. Svo eru hljóðin talin, það er kubbarinn. Svona heldur leikurinn áfram. Börn sem fá íhlutun samkvæmt sigi eitt fá þrjá kubba og draga þriggja hljóða spjöld úr bunka á gólfinu (sjá viðauka E).

Ég hafði sama hátt á að fara yfir spjöldin og í jöfnuspili og veiðimann og hóparnir voru óbreyttir.

Þetta kemur miklu betur út svona heldur en að spila jöfnuspil eða veiðimann sem var þó kannski nauðsynlegt í byrjun á með börnin voru

að átta sig á spilunum og hvernig þetta virkar með hljóðin. Börnin brosa og hlægja upphátt. Fórum aftur, það er gaman í reiptog. (Dagbók 19. mars)

„Má ég vera pósturinn“. „Hvenær fæ ég“. (Dagbók 23.mars)

Börnin virðast sátt við þetta og vilja vera með. Enginn hefur sagst vera þreyttur eða vill ekki koma með. Allir gátu síðasta hljóð en Sveinn og Anna sögðu fyrst fyrsta hljóð en þá endurtók ég orðið og dró síðasta hljóð lengur og spurði aftur „hvaða hljóð heyrir síðast“. (Dagbók 23.mars)

Við lékum okkur í þessum leikjum út tímabilið og ég skynjaði engan leiða það sem eftir var bara gleði og ánægju.

#### **4.1.5 Einstaklingsmiðuð kennsla samkvæmt Walpole og McKenna**

Hópatími stúlkna fyrir hádegi var tekinn frá fyrir málörvunarstundirnar þar sem upphafleg áætlun hafði breytst. Tíminn sem ég hafði til umráða var um það bil einn klukkutími á dag og var hann skipulagður vel á blaði samkvæmt kennsluskipulagi Walpole og McKenna. Á töflu 6 má sjá hversu mörg börn fengu íhlutun á stigi tvö í hljóðkerfisvitund og stigi eitt í orðaforða og frásagnarhæfni fyrstu vikuna og hver sá um hvaða íhlutun. Börn sem voru undir 75% viðmiðum í einstökum þáttum hljóðkerfisvitundar samkvæmt *Athugun á hljóðkerfisvitund: Ætlað 5-7 ára börnum* voru sett saman í hóp á stigi tvö og var þá tekið tillit til stigbundinnar þróunnar hljóðkerfisvitundar samkvæmt Muter (sjá töflu 4). Í orðaforða og frásagnarhæfni var börnum raðað niður út frá skráningu í *TRAS*. Ekkert barn fór á stig þrjú þar sem stig tvö er afmarkað skipulag sem tekur mið af getu hvers og eins. Allir á stigi tvö fengust við verkefni á sínu getustigi en stig þrjú er markmiðsbundin kennsla fyrir þá sem ná ekki færni á stigi eitt og tvö.

Tafla 6. Skipulag fyrir börn á stigi 2, vika 1.

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi hópur 1 4 börn</p> <p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi hópur 2 4 börn</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsóknarvinur hópur 1 3 börn</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsóknarvinur hópur 2 4 börn</p> <p><b>Orðaforði</b> Rannsakandi 10 börn</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsóknarvinur hópur 1 3 börn</p> <p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsóknarvinur hópur 2 3 börn</p> <p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsóknarvinur hópur 3 3 börn</p> <p><b>Hljóðtenging 2</b> Rannsakandi hópur 1 3 börn</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi hópur 2 3 börn</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi hópur 3 3 börn</p> <p><b>Frásagnarhæfni</b> Rannsakandi 5 börn</p> <p><b>Orðhlutaeyðing</b> Rannsóknarvinur 5 börn</p>	<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi hópur 1 4 börn</p> <p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi hópur 2 4 börn</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsóknarvinur hópur 1 3 börn</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsóknarvinur hópur 2 4 börn</p> <p><b>Orðaforði</b> Rannsakandi 10 börn</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsóknarvinur hópur 1 3 börn</p> <p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsóknarvinur hópur 2 3 börn</p> <p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsóknarvinur hópur 3 3 börn</p> <p><b>Hljóðtenging 2</b> Rannsakandi hópur 1 3 börn</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi hópur 2 3 börn</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi hópur 3 3 börn</p> <p><b>Frásagnarhæfni</b> Rannsakandi 5 börn</p> <p><b>Orðhlutaeyðing</b> Rannsóknarvinur 5 börn</p>

Á töflu 7 má sjá hvaða kennsluefni var unnið með á stigi tvö í hljóðkerfisvitund og á stigi eitt í orðaforða og frásagnarhæfni.

**Tafla 7.** Efnið sem unnið var með á stigi 2 í viku 1.

<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Myndapör frá 1-5</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Myndapör frá 1-5</p>	<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Myndapör frá 1-5</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Myndapör frá 1-5</p>
<p><b>Hljóðflokkun</b> Myndapör frá 1-5</p>	<p><b>Hljóðtenging</b> Myndapör frá 1-5</p>	<p><b>Hljóðflokkun</b> Myndapör frá 1-5</p>	<p><b>Hljóðtenging</b> Myndapör frá 1-5</p>
<p><b>Orðaforðakennsla</b> B sagan bls. 12 Orðin eru blæjalogn, bralla og busla</p>	<p><b>Frásagnarhæfni</b> B sagan bls. 12</p>	<p><b>Orðaforðakennsla</b> B sagan bls. 12 Orðin eru blæjalogn, bralla og busla</p>	<p><b>Frásagnarhæfni</b> B sagan bls. 12</p>
	<p><b>Orðhlutaeyðing</b> Myndapör 1-5</p>		<p><b>Orðhlutaeyðing</b> Myndapör 1-5.</p>
	<p>Á meðan hópur 1 og 2 er í síðasta hljóð í orði og hljóðtengingu er hópur 3 í rímjöfnuspili.</p>		<p>Á meðan hópur 1 og 2 er í síðasta hljóð í orði og hljóðtengingu er hópur 3 í rímjöfnuspili.</p>
	<p>Hópur 1 og 2 fer í rím með aðstoðarmanni á meðan hópur 3 fer í síðasta hljóð í orði og hljóðtengingu.</p>		<p>Hópur 1 og 2 fer í rím með aðstoðarmanni á meðan hópur 3 fer í síðasta hljóð í orði og hljóðtengingu.</p>

Á töflu 8 má sjá hversu mörg börn fengu íhlutun samkvæmt stigi eitt og voru í sjálfstæðri vinnu undir eftirliti rannsakanda og rannsóknarvinnar og hvað var tekið fyrir. Þessi börn voru yfir 75% erlendum viðmiðunarmörkum í einstökum þáttum hljóðkerfisvitundar.



Tafla 8. Skipulag fyrir börn á stigi 1 fyrir viku 1.

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
<p><b>Börn sem þurfa ekki að æfa fyrsta hljóð í orði:</b> Raða bókstöfum saman í orð undir myndum 2 börn</p> <p><b>Börn sem þurfa ekki að æfa hljóðflokkun:</b> Para saman myndir eftir sama upphafshljóði 3 börn</p>	<p><b>Börn sem þurfa ekki að æfa síðasta hljóð í orði:</b> Lestur (smábækur) 1 barn</p> <p><b>Börn sem þurfa ekki að æfa hljóðtengingu:</b> Ritun 1 barn</p>	<p><b>Börn sem þurfa ekki að æfa fyrsta hljóð í orði:</b> Raða bókstöfum saman í orð undir myndum 2 börn</p> <p><b>Börn sem þurfa ekki að æfa hljóðflokkun:</b> Para saman myndir eftir sama upphafshljóði 3 börn</p>	<p><b>Börn sem þurfa ekki að æfa síðasta hljóð í orði:</b> Lestur (smábækur) 1 barn</p> <p><b>Börn sem þurfa ekki að æfa hljóðtengingu:</b> Ritun 1 barn</p>

Í upphafi reyndist mér afskaplega erfitt að fylgja tímamörkum skipulagsins. Því að áður en við byrjuðum málörvunarstundirnar á morgnana þurftum ég og stúlkurnar að sækja drengina og fara saman á vinnustöðina okkar sem var í fjölnota stofu í leikskóladeild. Þá var börnunum skipt í hópa, verkefnið tekið til og deilt út svo við gætum byrjað að vinna. Auk þessa eyddi ég of löngum tíma í hljóðkerfisvitundina þar sem spilaleikirnir tóku of langan tíma. Einnig tók sinn tíma að raða hópum upp á nýtt eða skipta á milli stöðva.

Það er of langur tími sem fer í að taka saman hljóðkerfisvitund og frásagnarhæfni, við náðum ekki að fara yfir orðhlutaeyðingu og frásagnarhæfni nema með hluta hópsins. Þetta þarf að endurskoða. Ég finn líka að þetta reynir á mig þar sem ég er að stíga mín fyrstu skref í frásagnarhæfninni (dagbók 10.02).

Enn þarf að passa upp á tímarn þó ég hafi haldið mig innan tímamarka, athyglin fer í að fylgjast með klukkunni. Ég er að eyða of miklum tíma í hljóðkerfisvitundina (dagbók 17.02).

Eftir fyrstu vikuna var rímið tekið út og þrjár stúlkur færðar af stigi tvö yfir á stig eitt. Samkvæmt dagbók voru börnin búin að ná tókum á ríminu og

stúlkurnar fyrsta- og síðasta hljóði í orði, hljóðflokkun og hljóðtengingu. Að öðru leiti var önnur vika eins og sú fyrsta nema að orðhlutaeyðing og frásagnarhæfni voru sett í miðju tímans svo það yrði ekki út undan (sjá viðauka B - vika 2).

Guðbjörg þekkir þetta allt saman, sama hvort það er síðasta hljóð í orði eða hljóðtenging, hún les á spjöldin „/is/-/ár/-/il/“. Valrós áttar sig og getur parað saman alla stafi og myndir í síðasta hljóði. Elsa þekkir /il/-/is/-/ól/ og öll hljóðin í síðasta hljóði í orði. (Dagbók 12.02)

Skipulagið fyrir þriðju viku var eins og fyrir aðra viku (sjá viðauka C - vika 3). Rannsóknarvinur minn fór í tveggja og hálf vikna frí. Ég var ein á meðan og reyndi að halda áætlun fyrstu tvo dagana en það gekk ekki upp. Í vinnu með hljóðkerfisvitund gat ég ekki stýrt tveimur hópum, fylgst með þeim þriðja í sjálfstæðri vinnu eða skráð niður í rannsóknardagbók. Börnin töluðu mikið, hátt og í kapp við hvort annað þannig að ég gat ekki heldur greint orðaskil nógu vel á hljóðupptökum. Mín tilfinning var að íhlutun með börnum og gagnaöflun var ekki að skila sér. Börnunum var þá skipt upp í tvo hópa í hljóðkerfisvitund í stað þriggja og ég stýrði hópnum sem fékk íhlutun samkvæmt stigi tvö og gat fylgst með börnunum í sjálfstæðri vinnu á stigi eitt. Öll börn voru saman í orðforðaihlutun og frásagnarhæfni.

Þar sem ég var ein, prófaði ég að hafa börnin sem þurfa æfingu í fyrsta hljóði í orði og hljóðflokkun saman í einum hóp í stað tveggja, þau voru alls sex. Það gekk betur heldur en að hafa þrjú og þrjú, að minnsta kosti í dag. Ég ætla að prófa þetta aftur út vikuna og sjá þá til hvort ég eigi að halda mig við stærri hóp eða skipta hópnum upp aftur. (dagbók 25.02)

Í lok þriðju viku byrjaði ég tímann á frásagnarhæfni í stað hljóðkerfisvitundar, ég skrifaði eftir hann; Tíminn gekk vel, börnin voru glöð og ánægð, flæðið í tímanum var gott. (Dagbók 27.02)

Fjórða stúlkan var færð úr íhlutun á stigi tvö yfir á stig eitt í fyrsta- og síðasta hljóði í orði og hljóðflokkun.

Eftir reynslu mína í að vinna ein með tvo hópa í hljóðkerfisvitund, annan á stig tvö og hinn á stigi eitt og öll börn saman í orðaförða kennslu og frásagnarhæfni ákvað ég að halda mig við það fyrirkomulag áfram. Mér fannst einfaldara að útbúa skipulagið fyrir börnin og vinna eftir því. Ég gerði samt eina breytingu á skipulaginu. Ég byrjaði tímana á orðaförðakennslu eða frásagnarhæfni. Börnin höfðu líka færst á milli stiga eftir því sem færni þeirra í hljóðkerfisvitund jókst. Voru því komnir tveir fimm barna hópar.

Annar hópurinn fékk íhlutun samkvæmt stigi eitt í hljóðkerfisvitund og hinn á stigi tvö. (sjá Viðauka D - vika 4).

Þetta er fyrsti dagurinn sem ég get litið aðeins upp og labbað á milli hópa þó svo að ég stýri öðrum hópnum. (Dagbók 02.03)

Í Athugasemdir rannsakanda skrifaði ég: Mér finnst það koma betur út að hafa einn fimm til sex barna hóp á stigi tvö heldur en að hafa tvo minni. Ég næ betra utanumhaldi utan um hópinn og er minna stressuð. Mér fannst þínu óþægilegt að vera með þrjá hópa þó svo að ég sé með rannsóknarvin. Ég er svo hrædd um að skráningin mín og íhlutun verði ekki nógu ítarleg (Dagbók 03.03).

Þetta var upplifun mín á að þurfa ekki að keyra tímana áfram. Ég áttaði mig þarna á því að ég hafði líka verið of upptekin af því að láta hlutina ganga upp í vinnu með hljóðkerfisvitund. Spila við börnin, skipta um hóp, flokka spilin, fylgjast með börnum í sjálfstæðri vinnu, passa upp á tímamörkin, skrá niður í dagbók og taka upp hljóð. Álagið á börnin var líka mikið. Það var allt of mikið fyrir þau að taka saman íhlutun í hljóðkerfisvitund og orðaforða eða frásagnarhæfni. Íhlutun samkvæmt *Orðaspjalli* og *Þvottasnúru-aðferðinni* gat tekið langan tíma. Tímarnir voru of kennarastýrðir og ég hafði varla tíma til að tala við börnin nema að segja þeim til.

Til að reyna að minnka álagið á börnin og mig enn frekar datt mér í hug að prófa að skipta málörvunarstundunum upp í tvennt. Hópatímarnir á leikskólanum voru tveir annar fyrir hádegi og hinn eftir hádegi. Mig langaði til að taka hluta af hvorum hópatíma fyrir skipulagið mitt. Ég var samt ekki einráð um það þar sem drengirnir voru á öðrum kjarna og ekki í mínum hóp. Ég þurfti að fá leyfi hópstjóra drengja til að taka drengina í verkefninu úr hópatíma sínum eftir hádegi líka. Ég ræddi við hópstjóra drengjanna um þessa tillögu og fékk samþykki hans til að taka drengina úr hópatímanum sínum. Orðaforða íhlutun var þá fyrir hádegi og hljóðkerfisvitund og frásagnarhæfni eftir hádegi (sjá viðauka E og F - vika 5 og 6). Með þessari breytingu þá breyttist ekki bara kennsluskipulagið sem ég lagði af stað með í upphafi heldur líka kennsluefnið. Ég skipti út *Lubbasögum* og tók inn sögurnar um *Þrjá birni* og *Rauðhettu* í frásagnarhæfni. Í orðaforða íhlutun valdi ég sögurnar *Þrír bangsar* og *Skrímlið í myrkrinu*. Fyrir íhlutun í hljóðkerfisvitund valdi ég nokkra leiki úr bókinni *Markviss málörvun – Þjálfun hljóðkerfisvitundar* með tilliti til þess að ég gæti notað spilastokkana áfram. Þá gerðist loksins það sem ég hafði vonast eftir, vinnan fór að ganga. Síðustu tvær vikurnar eftir að ég skipti upp kennsluskipulaginu, tók inn leiki og nýjar bækur bar aldrei á neinum leiða hjá börnunum, bara gleði og ánægju.

Í dag 17. mars finnst mér þetta svo gaman, það er þessi vinna sem ég er að gera, að mig hlakkar til á hverjum degi að koma í vinnuna. Mér finnst ég loksins vera að finna fjölinu.

Í athugasemdir skrifaði ég: Mér finnst frábært að lesa heila sögu og fara í hreyfileiki þegar ég er með fleiri en eitt og tvö börn í einu. Skipulagið gengur vel upp svona. Tímarnir ganga súper vel og börnin eru mjög sátt og vilja vera með (Dagbók 24.03).

## 4.2 Námsmarkmið barnanna

Í upphafi lagði ég af stað með námsmarkmið fyrir hvert barn í orðaforða, frásögn og hljóðkerfisvitund. Með orðaforða íhlutun var markmiðið að börnin gætu skilið orðin sem voru lögð inn í samhengi og í kjölfarið notað þau. Í upphafi var ekki gerð mæling á ákveðnum orðum þar sem miðað var við útkomu úr skráningarlistanum *TRAS*. Eins og áður segir eru spurningarnar í *TRAS* frekar opnar og ekki spurt um ákveðin orð heldur færni í ákveðnum þáttum svo sem; Getur barnið notað orð yfir ákveðna hluti, yfirhugtök og notar barnið orð yfir stærð og fjölda. Öll börn höfðu samkvæmt *TRAS* náð færni í þessum þáttum og fóru þess vegna á stig eitt.

Markmið í frásagnarhæfni var að börnin lærðu um og þekktu einingarnar /hver/, /hvar/, /hvenær/, /hvað/, /tilfinningar/ og gætu látið sögurnar loða saman. Áður en íhlutunin hófst var börnunum raðað niður í hóp á stig eitt. Samkvæmt *TRAS* höfðu öll börn náð einhverri færni í að segja frá. *TRAS* metur hins vegar ekki hvort börn noti einingarnar *hvar*, *hvenær*, *hvað* og *hver*.

Tilgangurinn með íhlutun í hljóðkerfisvitund var að börnin næðu 75% erlendum viðmiðunarmörkum í einstökum þáttum hljóðkerfisvitundar það er rím, samsett orð, hljóðtenging, hljóðflokkun og að greina fyrsta- og síðasta hljóð í orði. Áður en íhlutun í hljóðkerfisvitund hófst var eitt barn af tíu yfir 75% erlendum viðmiðunarmörkum í öllum einstökum ofangreindum þáttum hljóðkerfisvitundar. Annað barn var yfir 75% erlendum viðmiðunarmörkum í þremur þáttum hljóðkerfisvitundar það er samsett orð, hljóðflokkun og fyrsta hljóð í orði. Átta börn voru undir 75% erlendum viðmiðunarmörkum í öllum ofangreindum þáttum hljóðkerfisvitundar.

Hér fyrir neðan verður farið yfir hvernig gekk að ná námsmarkmiðum barnahópsins í heild með því að lögð var áhersla á orðaforða, frásagnarhæfni og hljóðkerfisvitund.

#### 4.2.1 Orðaforði

Upplifun mín með börnin var að þau voru jákvæð, áhugasöm, glöð og virk allan tímann. Athugasemdir sem ég skrifaði í dagbók úr orðaforða íhlutun styðja við það.

Ég sá að Sveinn hélt áfram að telja atkvæðin í orðunum eftir að við vorum hætt. Hann endurtók orðin og notaði fingurna til að telja. (Dagbók 20.02)

„Ég skal segja næst“ segir Fríða. „Já gjörðu svo vel“ segi ég. „Einu sinni fór ég út með skóflu og fötu og ég fór að skvetta í einar áttir og það fór á mömmu, það fór á nebbann á henni. he he hlær hún“. (Dagbók 11 mars orðið var busla)

„Ég núna“ segir Valrós. „Dotta í smá stund“ (Dagbók 18. mars orðið var dotta)

Í morgun fórum við í leik þar sem við lékum tré og vindur á öllum stigum kom og blés á okkur en þegar það kom blæjalogn frusum við. Allir tóku þátt og brostu og hlógu. „Förum aftur“. „Getum við farið aftur“. „Þetta er skemmtilegt“. (Dagbók 25. mars orðið var blæjalogn)

Hér fyrir neðan má sjá dæmi úr dagbók þar sem börnin áttu að segja setningar með orði í sem þau voru að læra, orðin eru feititletuð. Ég tók setningarnar upp og afritaði þær orðrétt í tölvu.

Kristján: „Einu sinni var strákur, hann fór út að **busla** í polli og hann hoppaði svo mikið að hann varð rennandi blautur. Mamma hans var ekki ánægð þegar hann kom heim“. (Upptaka 09.02)

Ingibjörg: „Einu sinni voru stelpa og strákur að hoppa í sundlaug. Mamma þeirra sagði þeim að hætta en þau hættu ekki og héldu áfram að hoppa. **Busla**“. (Upptaka 09.02)

Elsa: „Einu sinni var stelpa, hún var alltaf að **dotta**. Þegar hún vaknaði þá fékk hún sér kjötsúpu að borða og sofnaði svo aftur“. (Upptaka 18.02)

Valrós: **Blæjalogn**, það er bara, það þýðir enginn vindur. (Upptaka 05.03)

Öll börnin fara að hlæja „Þegar það er vindur þá eru bara trén svona“. „En ef það er svona og ef það er gola þá er það bara svona“ og svo

hreyfa þau hendurnar eftir því hvað vindurinn er mikill. „Svona er það ef það er mikill vindur og svona er það ef það er **blæjalogn**“ þau hreyfa sig og hendurnar svo ettir því. (Upptaka og dagbók 5. mars)

Elsa: „Einu sinni var strákur, hét Benedikt og hérna síðan henti hann vettling yfir girðingu og það datt ofan í risastóran poll“. (Upptaka 9. mars, orðið var votur)

Fríða „Þegar Sigga var úti að leika sér með mold og snjó þá skvettist á hana“. (upptaka 11. mars, orðið var for)

Ingibjörg „Að þríla er það sama og að klifra“. (upptaka 23. mars, orðið var þríla)

„Hverning getum við orðið **snillingar**“ spyr ég. Börnin: „Orðið góður“. „Góðir“. „Leysa málin“. „Litla skrímslið datt í hug að koma með potta og pönnur“. „Gerir eitthvað sniðugt“. „Kemur með góðar hugmyndir“. (Upptaka 25. mars)

Það var í eitt skipti á sex vikum sem ég skráði niður eitthvað sem betur mætti fara í sambandi við börnin og orðaforðakennsluna:

Það gekk ekkert sérstaklega vel að fá yngri börnin til að tjá sig og segja setningar, nema Fríða hún var tilbúin. Þau sögðu „veit ekki, vil ekki“. Það gekk heldur betur hjá eldri börnunum (Dagbók 11.02).

Þetta var annar tíminn okkar. Reyndar gætu þetta hafa verið byrjunarörðugleikar hjá mér og feimni og óöryggi hjá yngri börnunum þar sem þau voru að stíga sín fyrstu skref í að búa til setningar með fyrirfram ákveðnu orði í.

Eftir að hafa farið yfir rannsóknargögn og gert mat á því hvort börnin skildu orðin sem voru lögð inn í samhengi sýnist mér að orðaforða íhlutuninn hafi skilað árangri fyrir börnin og ég eigi að halda áfram á sömu braut. Eftir sex vikna orðaforða íhlutun hafði ég lagt markvisst inn 19 orð. Til að meta hvort börnin skildu orðin í samhengi bjó ég til tvær spurningar fyrir 13 orð sem átti að svara með JÁ eða NEI. Dæmi fyrir orðið blæjalogn; *Þegar ég fór út í morgun sá ég að trén hreyfðust ekkert. Var blæjalogn? Þegar ég fór út í íþróttahús áðan sá ég að það var rusl sem f auk um bílastæðið. Var blæjalogn?* Fyrir sex orð bjó ég til hlutbundnar spurningar. Dæmi fyrir orðin *stór, stærri og stærstur*; Ég lagði niður þrjá misstóra liti og börnin áttu að taka stærsta litinn frá. Spurningarnar voru alls 32. Tvö börn af tíu svöruðu

31 spurningu rétt (96%). Eitt barn af tíu svaraði 29 spurningum rétt (90%). Tvö börn af tíu svöruðu 28 spurningum rétt (87%). Eitt barn af tíu svaraði 27 spurningum rétt (84%). Eitt barn af tíu svaraði 26 spurningum rétt (81%). Eitt barn af tíu svaraði 24 spurningum rétt (75%). Eitt barn af tíu svaraði 22 spurningum rétt (69%). Eitt barn af tíu svaraði 20 spurningum rétt (63%). Huga þarf betur að tveimur síðasttöldu börnunum. Orðin sem börnin virtust síst skilja í samhengi samkvæmt mati voru *hávær og mjóróma rödd* hjá fimm börnum og *einsamall* hjá þremur börnum. Orðin sem ég heyrði börnin nota fyrir utan málörvunartíma og skráði niður voru; *Angra, aragrúi, blæjalogn, busla, for, dotta, dýrka, hugrakkur, snillingur og þrusk*. Það sem er hins vegar athugunarvert og kemur mér á óvart er að samkvæmt mati eftir íhlutun skiluðu orðin úr *Lubbabókinni* sér betur til barnanna heldur en orðin úr hinum tveim. Það gæti skýrst af því að ég vann með *Lubbasögurnar* bæði í orðaforða íhlutun og frásagnarhæfni og kennisuaðferðirnar hafi stutt hvor aðra. Eins gæti skipt máli að unnið var með orðin sem skiluðu sér síst síðustu tvær vikurnar og börnin hafi ekki fengið eins mörg tækifæri að leika sér með þau og nota. Hér má sjá nokkur dæmi um orð sem börnin notuðu fyrir utan orðaforða íhlutun og ég skráði niður í dagbók, orðin eru feitletruð.

Anna sagði við vin í valtíma „nú ert þú að **angra** vin þinn“ og „ekki angra okkur“. (Dagbók 25.02)

Fríða sagði eftirfarandi við vinkonur þegar við vorum að ræða um sjónvarpsefni: „Ég **dýrka** Dóru“. (Dagbók 18.02)

Í söngstund sagði Elsa um dreng sem hafði lokað augunum og var að sofna: „Sigurjón er að **dotta**“. (Dagbók 20.03)

Guðbjörg spurði í valtíma eftir hádegi: „Hvaða hljóð er þetta?“ Hún var að krafsa og banka undir borðið. „Þetta er **þrusk**“ sagði hún svo. (Dagbók 26.03)

Allur stúlknaþpurinn fór í gönguferð upp í skógrækt í hópatíma. Skógarstígurinn var á köflum blautur, forugur og með snjóskafli. Ég sagði „Stelpur, þið sem eruð í skóm skulið koma hér framhjá forinni“. „Forinni?“ Segir stelpa með spurnartón sem var ekki með í verkefninu.“ „Já **for** er sama og blaut mold.“ Svaraði önnur stelpa sem var í verkefninu. (Dagbók 25.05)

Eins og ofangreind dæmi sýna má sjá að börnin nota orðin yfirleitt rétt í samhengi, skilja merkingu þeirra og það sem skiptir miklu máli í samskiptum

við hvort annað. Huga verði að því að það þarf að halda áfram að nota orðin þegar búið er að leggja þau inn. Mér fannst einstaklega gott að hafa orðin á litlum renningum upp á vegg. Það minnti mig á að nota þau. Börnin voru líka dugleg að sýna foreldrum sínum orðin. Við kölluðum vegginn *orðavegginn okkar*.

#### 4.2.2 Frásögn

Frásagnarhæfni var íhutun sem börnunum þótti mjög skemmtileg. Ég las þá *Lubbasögu* sem átti að taka fyrir og við rifjuðum upp söguþráðinn að lestri loknum. Þá hengdi ég upp myndirnar og bjó til sögu, tók þær niður aftur og setti í *hver, hvar, hvenær* og *hvað* bunka á gólfið. Ég fann strax fyrir ánægju barnanna með *Lubbasögurnar* og skynjaði gleði og spenning hjá þeim gagnvart því að koma upp og segja sögu. Kappsemin í að gera sögu var svo mikil að mér var bent á í nokkur skipti að sumir hefðu gert sögur tvisvar og þrisvar. Ég sagði þeim í hvert skipti að það fengju allir að gera allar sögur, við þyrftum bara að skiptast á (Dagbók 27.02). Hér fyrir neðan má sjá nokkur ummæli um það hversu gaman börnunum þótti í frásagnarhæfni.

„Ég vil prófa“ (Dagbók 10.02)

„Má ég, má ég“ (Dagbók 17.02)

„Ég á eftir að gera B-söguna og ég á eftir að gera A-söguna“. Má ég, má ég, ohh ég fæ ekki.“ (Upptaka 05.03)

„Má ég gera líka, þú ert búinn að gera“ „Já það er langt síðan“. „Af hverju má ég ekki.“ (Upptaka 10.03)

Fyrstu tvær vikurnar voru þrjú börn sem vildu ekki takast á við það að koma upp og fram fyrir barnahópin og segja sögu. Þau fylgdust samt vel með hinum segja frá, sátu kyrr og hlustuðu (Ljósmyndir, dagbók).

Flest börn gerðu hverja *Lubbasögu* tvisvar í röð. Það tók þau alltaf smá tíma að hengja hverja mynd á snúruna og þau stoppuðu frásögnina á milli mynda. Þegar þau gerðu söguna aftur eftir að hafa hengt upp myndirnar varð frásögnina samfelldari. Ég spurði þau hvort þeim þætti betra að segja sögu á meðan þau hengdu myndirnar upp eða eftir að þau væru búin að því. Þau svöruðu öll „betra þegar það er búið að hengja upp“ (Dagbók 24.02). Við unnun með *Lubbasögurnar* í fjórar vikur en eins og áður segir skiptum við um sögur.

Hér er A - sagan hans Skarphéðins;

*Einu sinni var andarnefja og hún lét aldrei andarunga trufla sig eða pirra sig. Og þessi saga gerist á Akureyri og þá kom risastór alda og þá nærri andarungarnir fóru á bólakaf. Sagan gerist á sólríkum sumardegri þá þá*



*sá andarnefja hafmeyja sitja á akkeri, og þá sökk akkerið þá var anda og þá var hafmeyjan horfin. (Upptaka 27. febrúar)*

Í frásögn Skarphéðins má sjá að hann styðst að miklu leyti við myndirnar, hann hengdi þær allar upp. Atburðarás er ekki rétt. Hann notar einingarnar hver, hvar en ekki nákvæmlega, hvað og hvenær og hefur upphaf, miðju og endi. Helstu tengiorð eru /og/ - /og þá/. Hann notar lýsingarorð eins og /sólríkum/ og /risastór/ og bætir tilfinningunum /trufla/ eða /pirra/ sig inn í frásögnina. Huga þarf að málfræði setninga þar sem orðaröð og beyging er ekki alveg rétt samanber „og þá nærri andarungarnir“ og „hafmeyja sitja“. Hér mætti aðstoða Skarphéðinn með því að fara aftur yfir söguþráð og spyrja hann „hvar á Akureyri gerist sagan, hvað var andarnefjan að gera og hvar var hafmeyjan sem hún sá sitja á akkeri?“

Hér er A - sagan hennar Önnu;

*Á sólrika sumardaginn var andanefja á Akureyri í pollinum. Sumardegi. Og síðan voru þrír andarungar og þeir sáu hafmeyju með appelsínugult hár að sitja á akkeri. (Upptaka 3. mars)*

Í frásögn Önnu má sjá að hún notar einingarnar hvenær, hvar, hver og hvað og hún hefur upphaf og vísi að miðju en endinn vantar. Hún notar tengiorðið /og/ og lýsingarorðin /sólrika/ og /appelsínugult/. Engar tilfinningar eru í sögunni. Ákveðið samhengisleysi er í sögunni og hún nær ekki lykilatriðum sögunnar eða myndanna sem hún hengdi allar upp og það vantar smáatriði. Huga þarf að málfræði setninga samanber „Á sólrika sumardaginn“ og setningalengd en orðið „Sumardegi“ er ein setning. Hér mætti hjálpa Önnu með því að fara aftur yfir söguþráð og ræða hverja mynd fyrir sig. Hægt væri að spyrja „hvað var andarnefjan að gera á pollinum, en andarungarnir?“ Hvar var hafmeyjan á akkerinu og hvað heldur þú að hafi gerst svo“. Einnig mætti leiðrétta málfræði með því að veita henni viðbrögð um leið og hún segir frá og svara „Já á sólrikum sumardegi“. (sjá viðhengi

Hér á eftir má sjá D – söguna eins og ég sagði börnunum hana;

*Ég ætla að segja ykkur sögu af stelpu sem heitir Diljá, hún átti heima í Reykjavík. Í fríum fótum hún stundum á Dalvík að heimsækja ömmu sína og afa. Eina nótt dreymdi hana að hún væri komin til Dalvíkur á fiskidaginn mikla, en það er svona bæjarhátíð eins og Tálknafjör. Í draumnum var hún að borða dýrlega fiskisúpu og á meðan hún borðaði hana sá hún dúfur dansa og dilla sér á borðunum. Ein þeirra var með dökkan depil á enninu og bar dýrindis djásn um hálsinn. Hún hugsaði með sér þetta hlýtur að vera drottningin. Hún var mikil dama og virtist vera dýrkuð og dáð af hinum dúfunum þar sem þær snerust í kringum hana. Diljá hélt*

*áfram að fylgjast með dúfunum, henni fannst það svo gaman. En þegar dagur var að kvöldi kominn hjá dúfunum sá Diljá að dúfan með depilinn á enninu og djásnið um hálsinn lagðist á dýnu og dottaði, enda orðinn dauðþreytt. En þá vaknaði Diljá og áttaði sig á að þetta var bara draumur.*

Hér kemur D - sagan hennar Guðbjargar;  
*Einu sinni var stelpa sem að heitir Diljá. Og eina nótt dreymdi henni að hún var komin á fiskidaginn mikla. Og þegar hún var að borða dýrðlega fiskisúpu þá sá hún dúfur dansa og dilla sér. Og ein dúfan hún lagðist á dýnu og fór að dotta. (Upptaka 5. mars)*

Í frásögn Guðbjargar má sjá að hún notar einingarnar hver, hvað, hvenær og hvar. Hún notar tengingarnar /og/ og /þegar/ og lýsingarorðið /dýrðleg/ sem lýsir líka tilfinningu. Hún nær lykilatriðum mynda og notar tiltölulega málfræðilega réttar setningar en í stað þess að segja „dreymdi hana“ segir hún „dreymdi henni“. Söguna skortir hins vegar smáatriði en að öðru leyti er flæðið í henni gott. Aðstoða má Guðbjörgu með því að ræða meira um myndirnar og hvað er að gerast á þeim. Spyrja „af hverju heldur þú að Diljá sé á fiskideginum mikla og var dúfan sem dansaði eitthvað örðuvísi en hinar dúfurnar?“

Hér kemur O - sagan hans Ólafs;  
*Einu sinni var ormar og ekki upp úr moldinni og það gerðist í Borgarnesi. Og Oddur var leika sér með boltann sinn. Og hann hugsaði að hann sparka honum hátt upp í loft. Og hann skaust inn um opinn gluggann og lenti á blautari stéttinni. Og þá fór fólk að hengja upp þvottinn sinn og boltinn lenti, skoppaði inn um opinn gluggann. Og þá var búin að setja, þá lendir boltinn á gólfið og þar var hann út og hún sá engan að gera þetta. (Upptaka 10. mars)*

Í frásögn Ólafs má sjá að hann notar einingarnar hver, hvar og hvað. Hann hengir allar myndirnar upp en notar ekki hvenær myndina í orði eða orðum. Hann notar tengingarnar /og/ og /og þá/ ásamt lýsingarorðunum /hátt/ og /blautari/. Huga þarf að málfræði setninga og samhengi í frásögn. Hér mætti byrja á að fara aftur yfir söguþráð með Ólafi og ræða hverja mynd fyrir sig og hvernig eitt leiði af öðru „hvaðan komu ormarnir og inn til hvers fór boltinn?“ „Hvenær gerist sagan?“ Ásamt því að leiðrétta hann á jákvæðan hátt með málfræði setninga.

Hér kemur B – sagan hennar Ingibjargar;  
*Einu sinni á sólríkum dag var 11 ára strákur sem hét Benedikt. Hann átti heima í Bolungarvík. Honum langaði svo mikið til að sjá búálf þannig að hann fór á bryggjuna í Bolungarvík. Og þá hittu hann búálf. Svo langaði þeim til þess að veiða bleikju, þá gerði þeir það. Og Benedikt bóð-bóð bauð honum heim og þeir fengu sér rabbarbara. Og svog, svo fóru þeir í fjöru að tína bláskeljar. Svo blásuðu þeir upp biðukollur. Svo sáu þeir svo stóran blöðrusel að þeir voru svo hræddir að þeir hlupu heim.* (Upptaka 5. mars)

Í frásögn Guðbjargar má sjá að hún notar einingarnar hvar, hver, hvenær og hvað og notar allar myndirnar. Helstu tengingarnar sem hún notar eru /og/ og /og þá/ ásamt lýsingarorðunum /hræddir/, /stóran/ og /sólríkan/. Málfræði setninga er tiltölulega rétt nema /dag/ rétt er /degi/, /gerði/ rétt er /gerðu/, /blásuðu/ rétt er /blesu/ og /voru/ rétt er /urðu/ auk þess sem hún leiðréttir sig sjálf samanber /bóð/ sem verður /bauð/. Frásögn Guðbjargar sýnir að hún nær lykilatriðum sögunnar, lýsingin er ýtarleg með smáatriðum og tilfinningum /þeir urðu hræddir/ og flæðið gott. Hún er á góðri leið í frásagnarhæfni og hefur alla getu til að þróa söguna sína enn betur með smá aðstoð.

Í fimmtu og sjöttu viku unnum við með söguna um *Rauðhettu* og *Þrjá Birni*. Þá las ég söguna sem átti að vinna með alla í einu fyrir börnin og við rifjuðum upp söguþráðinn að lestri loknum. Þá hengdi ég myndirnar upp og bjó til sögu og tók þær svo niður aftur og raðaði þeim í *hver, hvað, hvenær* og *hvar* bunka á gólfið. Tvö af þremur börnum sem í upphafi treystu sér ekki strax til að byrja á frásagnarhæfni fengu smá bakslag þegar ég skipti um sögur og vildu ekki taka þátt.

En þetta eru viðbrigði frá Lubbasögunum, þau eru orðin vön þeim. Á morgun ætla ég að bjóða þeim að gera aðra sögu úr *Lubba*. Þegar ég gerði það vildu þau takast á við nýtt verkefni (Dagbók 23.03).

Hér má sjá söguna hans Kristjáns um Þrjá birni;  
*Einu sinni voru birnir. Þar sem litli birninn smakkaði grautinn en hann var alltof heitur. Og þeir fóru í göngutúr meðan þangað til, ég meina grauturinn kólnaði. En síðan kom stelpa. Bankaði ekki og fór bara inn. Hún heitir Gullbrá. Síðan sá hún tvo grauta, þrjá grauta og hann smakkaði fyrsta og hann var all of heitur sagði hún. Þá smakkaði hún næsta og hann var alltof saltur. Síðan smakkaði hún litla og hann var ljómandi góður og hann kláraðist. Síðan sá hún þrjá sófa. Fyrst fór hún í stóra sófanum og sagði „þessi er all of harður fyrir mig“. Síðan fór hún í*

*bleika og hún sagði „þetta er allt of mjúkur fyrir mig“. Þannig hún fór í litla og sagði „þessi er ljómandi“ og hann brjóttist. Og hún brjóttist í annann stólinn. Síðan sá hún þrjú rúm og hún settist í fyrsta rúmið og var hart sagði hún. Og síðan fór hún í næsta rúm, sagði „það var allt of mjúkt“ og síðan fór hún í næsta og hún sagði og hún sagði „þetta er ljómandi“. Og síðan komu birnirnir heim. Og síðan sagði pabbinn „einhver hefur smakkað hérna grautinn minn“ og síðan sagði mamman „einhver hefur smakkið stein, hérna grautinn minn“ og síðan sagði litli „einhver hefur smakkið grautinn minn og klárað hann“. Og síðan fóru þeir í stofuna og pabbi sagði „einhver hefur sitjast í stólinn minn“ og síðan sagði hérna mamman „einhver hefur setjast líka í stólinn minn“. Síðan sagði litli „einhver hefur líka setjast í stólinn minn og brjótið hann“. Og síðan fóru þau uppi, hérna í rúmin sín og síðan sagði pabbi „mitt er allt of hart, nei einhver hefur leggist í mitt rúm“. Mamma sagði „hver hefur eiginlega leggist líka í mitt rúm“. Og litli sagði „og einhver hefur leggist í mitt rúm og sofar þar“. Og síðan vaknaði Gullbrá og hún var svo hrædd að hún hlauti í burt. (Upptaka 16.03)*

Í frásögn Kristjáns má sjá að hann notar einingarnar hvar, hver og hvað. Helstu tengiorð eru /og/ en svo bætir hann við /þangað til/, /á meðan/ og /en/. Hann notar níu lýsingarorð og sum tvisvar /heitur/ og /harður/ og bætir við tilfinningum /ljómandi/ og /hrædd/. Það er samhengi í sögunni, atburðir tengdir vel saman, flæðið gott og öll lykiltríði koma vel fram nema /hvenær/ sagan gerist þó hann hafi notað allar myndirnar. Huga þarf aðeins að málfræði setninga eins og þátíð sagna, fornöfnum og einingunni hvenær.

Hér kemur sagan hennar Fríðu um Rauðhettu;  
*Einu sinni var stelpa sem heitir Rauðhetta og mamma hennar sagði „fara með mat til ömmu“. Og svo fór hún út í skóg og hún hitti úlfinn út í skógi og úlfurinn sagði „ætlar þú ekki að fara að tína blóm“? Og hún var að fara að tína blóm og svog svo. „Af hverju ertu með svona stóran munn og tennur og eyru og augu“? „Bara svo ég geti étið þig“. Gleypti hana. Sofnaði, sofa. Svo var hann kominn og segir „bank bank, komdu inn“. Svo gerði hann skógarhöggsmáðurinn gat á magann á úlfinum og svo stökk amman og Rauðhetta út úr honum. Þau fengu sér að borða. (Upptaka 23. mars)*

Eins og sjá má í frásögninni hennar Fríðu notar hún einingarnar *hver, hvað* og *hvar*. Fríða hengdi allar myndirnar upp. Helstu tengingar eru /og/ og /og svo/ en hún notar engar tilfinningar og eitt lýsingarorð /stóran/. Hún notar skipun /fara með mat til ömmu/ og beina ræðu málfræðileg rétt. Samhengið í sögunni mætti vera betra en það vantar aðeins inn í það og

frásögn er stundum í skeytastíl eins og /gleypti hana/ og /sofnaði – sofa/. Málfræði setninga er frekar rétt nema þátíð sagna í /stökk/ og skoða þarf eininguna hvenær. Hér þyrfti að fara betur yfir söguþráð með Fríðu og skoða eininguna *hvenær*. Hvetja þarf hana til að segja betur frá í stað þess að nota skeytastíl og setja inn viðeigandi innlifun.

Eins og áður hefur komið fram skoðar *TRAS* ekki einingarnar *hver*, *hvað*, *hvenær*, *hvar*, *tilfinningar* og *samtningar*. Í heildina á litið má segja að börnunum hafi farið fram í að segja sögu. Í upphafi íhlutunar voru setningarnar stuttar, stundum í skeytastíl og helsta tenging /og/. Flæðið í sögunum var misgott þó svo að einingarnar *hver*, *hvað*, *hvenær* og *hvar* kæmu oftast fram. Í lok íhlutunar höfðu setningarnar lengst, tengingum fjölgað í /og/, /og þá/ og /svo/, flæðið hafðið batnað og sögurnar lengst.

Átta börn af tíu þurfa nánari leiðsögn um eininguna /hvenær/ ásamt því að hjá fimm börnum þarf að þróa betur eininguna /hvað/ gerist í sögunni. Nokkrar sögur hafa ekki heldur eiginlegan endi sem skilur mann eftir í að vilja vita meira. Notkun lýsingarorð í *Lubbasögunum* var takmörkuð, frá einu upp í fimm en algengast var að eitt lýsingarorð kæmi fyrir í sögu eða hjá átta börnum. Lýsingarorð í *Rauðhettu* og *Þrír birnir* voru frá einu upp í níu en algengast var að þrjú lýsingarorð kæmu fyrir í sögu. Algengustu tengingar voru /og/, /svo/, /og þá/, /og svo/.

Varðandi áframhaldandi frásagnarvinnu með börnin þarf að vinna í lengri tíma með hverja sögu. Ég tók of margar sögur og vann með hverja í allt of stuttan tíma. Auk þess að vinna með eininguna /hvenær/, /lýsingarorð/ og þróa betur lykilatriði mynda, /hvað/ gerist í sögu þarf að vinna betur í flæði frásagna það er samhengi, tengingum atburða og smáatriði. Huga þarf að fullmótuðum setningum og málfræði þeirra. Í *Lubbasögunum* sem ég las fyrir börnin kom oftast fram hvenær sögurnar gerast sem dæmi má nefna /sólríkan sumardag/, /eina nótt/, /nú var komið vor/ eða /einn laugardag/. Í *Rauðhettu* og *Þrír birnir* var þetta ekki eins augljóst fyrir börnin. Hins vegar var einingin /tilfinningar/ og /lýsingarorð/ meira áberandi í söguþræði *Rauðhettu* og *Þrír birnir* sem dæmi má nefna /veik/, /hrædd/, /stór/, /mjúkur/ og /hart/. Í öllum tilfellum hengdu börnin upp allar myndir og studdust að mestu við þær í frásögn það er að lykilatriða mynda komu fram þó ekki hafi alltaf verið um heildstæða söguuppbyggingu að ræða. Hægt er að hjálpa börnunum áfram í að þróa frásagnarhæfni sína með því að spyrja opinna spurninga sem innihalda til dæmis hvað gerðist þá, hvers vegna og af hverju heldur þú að í stað þess að spyrja já og nei spurninga. Börnin í verkefninu eru á þeim aldri að hæfni í söguuppbyggingu er að þróa sem byrjar um þriggja ára aldur upp í það að hún fer að styrkjast sem gerist um fimm ára aldur. Mín reynsla eftir að hafa látið börnin segja sögu er að verulega hafi reynt á getu þeirra til að beita

tungumálinu sérstaklega hvað varðar málnotkun og málfræði. Þess vegna er nauðsynlegt að halda áfram með vinnu í frásagnarhæfni þar sem mikil gróska er á þessu sviði hjá þeim núna. (Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004; Curenton og Lucas, 2007; Carrol o.fl., 2011; Halldóra Haraldsdóttir, 2013).

### 4.2.3 Hljóðkerfisvitund

Þegar raðað var í hópa fyrir íhlutun í hljóðkerfisvitund var tekið mark á niðurstöðum í *Athugun á hljóðkerfisvitund: Ætlað 5 – 7 ára börnum*. Þar segir að samkvæmt erlendum tímaviðmiðum teljist nemendur sem geta undir 75% atriða í áhættuhóp varðandi lestrarerfiðleika. Mið var tekið af niðurstöðum úr hverjum þætti fyrir sig. Ef barn geti til dæmis 64% í síðasta hljóð í orði þýðir það að sá þáttur er slakur og þurfi að æfa. Niðurstöður eigi síðan að meta út frá viðmiðum um þróun hljóðkerfisvitundar samkvæmt Muter (2006) (Steinunn Torfadóttir og Helga Sigurmundsdóttir, Viðauki – H). Athugun var gerð á eftirtöldum þáttum hljóðkerfisvitundar; rími, samsett orð, fyrsta hljóð í orði, síðasta hljóð í orði og hljóðtengingu. Börn sem voru sett saman í hóp á stigi eitt voru 75% yfir erlendum viðmiðunarmörkum í einstökum þáttum hljóðkerfisvitundar. Börn sem voru sett saman í hóp á stigi tvö voru undir 75% erlendum viðmiðunarmörkum í einstökum þáttum hljóðkerfisvitundar.

Börnunum var raðað niður á stig tvö á eftirfarandi hátt;

Rím: Níu börn, þrjú hópar.

Samsett orð/orðhlutaeyðing: tíu börn, tveir hópar.

Hljóðflokkun: Sjö börn, tveir hópar.

Fyrsta hljóð í orði: Átta börn, tveir hópar.

Síðasta hljóð í orði og hljóðtenging: níu börn, þrjú hópar.

Börnunum var raðað niður á stig eitt á eftirfarandi hátt;

Rím: 1 barn.

Samsett orð/orðhlutaeyðing: ekkert barn

Hljóðflokkun: Þrjú börn, einn hópur.

Fyrsta hljóð í orði: Tvö börn, einn hópur.

Síðasta hljóð í orði og hljóðtenging: eitt barn.

Í upphafi hvers tíma fór ég alltaf yfir stafina, hljóð þeirra og myndirnar sem unnið var með í hverjum þætti fyrir sig.

Í Vinnu með *hljóðflokkun* spiluðum við jöfnuspil. Sáttum við borð og spjöldin sem unnið var með voru á hvolfi á borðinu og börnin snéru tveimur spjöldum við og áttu að finna út hvort orðin eða myndirnar á spjöldunum

byrjuðu á sama hljóð. Vinnan gekk að öllu leyti vel. Til að að börnin áttuðu sig á hvort orðin byrjuðu á sama hljóði gekk það alltaf best þegar þau sögðu orðin upphátt.

Þegar Fríða, Ólafur og Sveinn segja orðin upphátt átta þau sig á að þau byrja á sama hljóði. Þegar þau snúa myndunum við og sjá orðin án þess að segja þau upphátt segja þau „já-já, nei-nei“ eða „já-nei“. Ýmist „rétt“ eða „rangt“. Þegar þau segja orðin upphátt þá leiðréttu þau sig ef þau gera rangt. (Dagbók 11.02)

„Hvaða myndir ert þú með“? spyr ég Skarphéðinn. Hann sýnir mér myndirnar með því að snúa spjöldunum að mér og bendir á myndina af rokknum og segist ekki viss hvað þetta heiti. Ég bendi á spjöldin og segi „Þú ert með /þak/ og /rokk/, byrja þessi orð á sama hljóði“? „Nei“ svarar hann. (Dagbók 09.03)

„Byrja orðin á sama hljóði“? Spyr ég Svein sem er með /tré/ og /trúð/. „Nei“ svarar hann. „Segðu orðin upphátt“. „Tré og trúður“ segir hann og svarar „já“ og hlær. (Dagbók 09.03)

Fríða: „Á einhver mynd sem byrjar á, hvað heitir þessi stafur“ spyr hún um leið og hún bendir á spjaldið „Hvað er á myndinni þinni“? „Tré“. „Á hvaða hljóði byrjar tré“? Spyr ég. „/t/“ segir hún. (Dagbók 11.03)

Í ofangreindum dæmum má sjá að nauðsynlegt er að láta börnin segja orðin upphátt svo þau átti sig á að þau byrja á sama hljóði og fái tilfinningu fyrir máhljóðinu. Ef ekki eiga þau það til að giska á svörin sem verða ýmist rétt eða röng.

Í *fyrsta hljóði-* og *síðasta hljóði í orði* sátum við borð og spjöldin sem unnið var með voru á hvolfi á borðinu. Börnin snéru tveimur spjöldum við og áttu að finna út hvort stafur/hljóð og fyrsti stafur/hljóð (síðasti stafur/hljóð) í orði á mynd passaði saman. Börnin voru snögg að ná tókum á fyrsta- og síðasta hljóði í orði í jöfnuspili vegna þess að þau áttuðu sig á því að stafurinn (hljóðið) og orðið undir myndunum á spjöldunum sem þau snéru við byrjuðu eða enduðu á sama staf. Anna benti til dæmis einu barni á þetta og sagði „þú átt að leita að þessu, þetta er alveg eins“ og benti á stafinn á spjaldinu og stafinn undir myndinni á spjaldinu þar sem orðið var skrifað (dagbók 24.02). Ég skipti því yfir í veiðimann til að skoða hvort það yrði meiri áskorun fyrir börnin heldur en jöfnuspilið. Þegar við skiptum yfir í veiðimann þar sem börnin urðu að spyrja hvert annað um hvort þau ættu ákveðinn staf eða ákveðna mynd varð ég að aðstoða börnin meira til að

byrja með. Þegar þau sögðu orðin upphátt áttuðu þau sig frekar á hvað var fyrsta hljóð- eða síðasta hljóð í orði.

Skarphéðinn þekkir heiti /k/-/h/-/i/-/g/-/f/ og hljóð þeirra og getur parað saman myndir. Hann þarf smá aðstoð „hvað er fyrsta hljóðið í kannu“? „Mmm /k/“. Fríða þekkir heiti /i/-/f/ og hljóð þeirra.

Anna þekkir heiti /k/-/h/-/i/-/g/-/f/ og hljóð þeirra og getur parað saman. Er frekar fljót og segir óbeðin /k/-/h/-/g/ þegar hún snýr við spjaldi með staf og það sama á við þegar hún snýr við spjaldi með mynd /h/-hús og /f/-fata. Ólafur þekkir fyrsta hljóð í orði þegar hann sér myndirnar og segir óumbeðinn“ /k/-kanna, /i/-ís“. (Dagbók og upptaka 16.02, jöfnuspil fyrsta hljóð í orði. Stig 2).

Ólafur spyr „Á einhver mmm hérna mmm /t/“? Þá spyr ég mannstu hvaða hljóð /t/ á spyr ég. Hann endurtekur „á einhver mynd sem byrjar á /t/“? Sveinn spyr „Er eitthvað að á eh. Á hvað hljóði byrjar /ugla/“? „Prófaðu að segja orðið /ugla/ upphátt“ segi ég og hvaða hljóð heyrir þá fyrst“? „/n/“ segir hann. „nei það er /u/“ svara ég. „Er eitthvað byrjað á /u/“ spyr hann þá? (Dagbók og upptaka 11.03, veiðimaður fyrsta hljóð í orði. Stig 2)

Fríða snýr við spjaldinu með krem-myndinni og segir „/m/“ og hittir á að snúa við spjaldinum með stafnum /m/. Verður glöð (hlær).

Sveinn snýr við tveimur síðustu spjöldunum og segir „/þak/, /k/ er síðasta hljóði í þak.“ (Dagbók og upptaka 27.02, jöfnuspil síðasta hljóð í orði. Stig 2)

Fríða á að gera og ég hjálpa henni með síðasta hljóðið í /skór/, dreg /r-hljóðið/ um leið og ég segi /skór/ og bendi henni á það. Hún spyr „á einhver eigi /r/?“ „Ekki ég“ segja Kristján og Ólafur „ég er með /ess/“. Kristján bætir svo við „grín“ en hann er með /r/.

Sveinn velur spjald með /té/ og segir „er einhver með /t/?“ „Á hverju endar „sveit“ spyr ég Kristján og dreg /t-hljóðið/ og hann svarar „/t/.“ (Dagbók og upptaka 27.02, veiðimaður síðasta hljóð í orði. Stig 2)

Í ofangreindum dæmum má sjá að sum börn eru búin að átta sig á og læra hvað stafirnir heita og hljóð þeirra segja. Mikilvægt er að láta börnin segja hljóð stafanna og orðin upphátt svo þau átti sig frekar á málhljóðunum. Einnig má sjá hversu mikilvægt það er að draga hljóðið sem unnið er með til að vekja athygli á hljóðinu í orðinu.



Í *hljóðtengingu* var setið við borð með spjöldin sem unnið var með á hvolfi á borðinu. Börnin snéru tveimur spjöldum við í einu og átta að átta sig á hvort stafir á spjöldum og myndir pössuðu saman. Hljóðtenging reyndist hluta barnanna á stigi tvö erfiðust og var sú íhlutun sem börnin þurftu mesta aðstoð við.

Í hljóðtengingu áttar Anna sig hvernig þetta er gert og segir „/á-/r-/ár/“ er fljót að svara þegar hún snýr spjöldunum við. Skarphéðinn þarf vísbendingu og ég spyr „hvaða orð býrðu til ef þú setur saman hljóðin /ú-/t/“ „/tú/“ segir hann. „Fyrst er /ú/ og svo /t/“ segi ég þá „/út/“ svarar hann.

„Ólafur, hvaða orð býrðu til þegar þú setur saman /t-/á/“? „/lás/“ svarar hann. Þá tek ég í vísingurinn á honum á læt hann benda á /t/ og segi „segðu /t/“ og hann endurtekur. Læt fingurinn svo benda á /á/ og segi „segðu /á/“ og hann endurtekur. Þá tek færi ég fingurinn á honum aftur/ t/ og yfir á /á/ segi „/tá/.“ Hann endurtekur „/tá/“ og fer að hlægja. (Dagbók og upptaka 24.02, börn á stigi 2)

Hér má sjá að Skarphéðinn og Ólafur þekkja ekki stafina og hljóð þeirra. Skarphéðinn áttar sig á hvernig á að tengja hljóðin saman þegar hann fær þau uppgefin og hvort hljóðið er á undan. Ólafur áttar sig ekki og eina hljóðið sem hann nær er /á/. Hér sést hversu mikið það reynir á drengina að tengja saman hljóð í orð. Mikilvægt er að aðstoða börnin með því segja hljóðin upphátt fyrir þau og láta þau endurtaka. Hljóðtenging reynir meira á Ólaf og hann fær meiri aðstoð.

*Orðhlutaeyðing* gekk hnökralaust fyrir sig. Skarphéðinn svaraði í eitt skipti þegar Anna átti að gera, kannski vegna þess að hún hikaði aðeins. Hún fékk því annað orð og gat það hiklaust. Ég prófaði svo að gera þetta án mynda og notaði orð eins og bókahilla, ullarsokkur, skíðaskór, flíspeysa og hártægja og það gekk hiklaust fyrir sig hjá öllum (Dagbók 03.03).

Eins og áður hefur komið fram skiptum við um leiki og fóru tvær síðustu vikurnar í leiki sem heita Póstleikur, Fram fram fylking, Orðaleikur og Að finna hlut og eru úr bókinni *Markviss málörvun - þjálfun hljóðkerfisvitundar* og notuðum *sjö spilastokka með*. Börnunum var skipt í tvo hópa eftir því hvort þau fengu íhlutun á stigi eitt eða tvö (sjá fylgiskjöl E og F). Póstleikinn lékum við í *fyrsta hljóð í orði*. Einstaka barn á stigi tvö þurfti aðstoð en börnin á stigi eitt gátu gert þetta án hjálpar.

Barnið sem er póstburðamaður spyr Kristján „hvað er fyrsta hljóðið í buxur“? „/a/“ svarar hann. Ég veiti honum aðstoð og segi „segðu orðið upphátt“ og hann svarar „/b/“. (stig 2)

Þá er Sveinn spurður „hvað er fyrsta hljóðið í rokkur“? „/r/“ svarar hann (stig 2)

„Geturu sagt orð sem byrjar á /b/“? spyr póstburðarmaðurinn Önnu „/bíll/“ svarar Anna. (stig 1)

„Hvað er fyrsta hljóðið í pils“? spyr póstburðarmaðurinn Elsu „/p/“ svarar hún. (stig 1)

„Hvað er fyrsta hljóðið í mynd“? „/m/“ svarar Guðbjörg (stig 1) (Dagbók og upptaka 09.03.)

Fram fram fylking var leikinn í *síðasta hljóð í orði*. Eins og sjá má á eftirfarandi dæmum þurfa börnin á stigi tvö enn töliverða aðstoð með síðasta hljóð í orði. Það kom líka fyrir að þau sögðu fyrsta hljóð þegar þau áttu segja síðasta hljóð í orði. Þá endurtók ég orðið, dró síðasta hljóð og spurði aftur á hvaða hljóði endar orðið eða hvaða hljóð heyrir síðast. Stundum þurfti að endurtaka orðið og þá gátu þau rétt hljóð.

Sveinn dregur spjald úr bunkanum með bókstafnum /t/ og spyr barnið sem er fangað „getur þú sagt orð sem endar á /t/“? „Á hvaða hljóði endar til dæmis sveit“ spyr ég Kristján og hann svarar „/t/“. (stig 2)

Ólafur spyr barnið sem er fangað „er einhver með jólasvein“? „Hvað segir jólasveinninn“ spyr ég hann og segi síðan, „hann segir /hó/ og hvað er síðasta hljóðið í /hó/ segi ég“ „Það er /ó/“ svara hann. (stig 2)

Skarðhéðinn dregur spjald úr bunkanum með myndinn /skór/ og ég spyr hann „hvað er síðasta hljóð í skór“? „/r/“ svarar hann. „Spurðu Friðu hvort hún eigi mynd sem endar á /r/“. „Átt þú mynd sem byrjar á /r/“? Ég leiðrétti „endar á /r/“? og hann spyr um rétt hljóð. (Dagbók og upptaka 24.03, börn á stigi 2)

Í *hljóðtengingu* fórum við í Kubbaleikinn. Hjá báðum hópum var það þannig að við fórum öll saman í gegnum leikinn. Börnin á stigi tvö fengu tveggja hljóða orð og börnin á stigi eitt fengu þriggja hljóða orð. Í þessum leik reyndi ekki beint á einstaklinginn heldur samvinnu og þátttöku þar sem allir tóku þátt, sýndu áhuga, fylgdust með og voru virkir.

Á ihlutnunar tímabilinu færði ég börnin á milli stiga eftir vikuna ef gögnin gáfu mér til kynna að þau væru búin að ná færni í einstökum þáttum hljóðkerfisvitundar. Ég áttaði mig samt á því að það yrði endurmat á hljóðkerfisvitund sem staðfesti hvort ég hefði gert rétt.

Eftir sex vikna íhlutun í hljóðkerfisvitund sýndu niðurstöður í *Athugun á hljóðkerfisvitund: Ætlað 5 – 7 ára börnum* að níu börn af tíu voru yfir 75% erlendum viðmiðunarmörkum í heildarstigafjölda í hljóðkerfisvitund. Í upphafi íhlutunar voru átta börn af tíu undir 75% erlendum viðmiðunarmörkum í heildarstigafjölda í hljóðkerfisvitund. Öll börn nema eitt höfðu náð þeim viðmiðunarmörkum sem sett voru í upphafi. Huga þarf vel að því barni en það var 4,49% undir 75% erlendum viðmiðunarmörkum í heildarstigafjölda hljóðkerfisvitundar. Sá einstaki þáttur hljóðkerfisvitundar sem kom slakast út hjá fimm börnum af tíu og var undir 75% erlendum viðmiðunarmörkum var síðasta hljóð í orði. Tvö af þeim fimm börnum eru þremur mánuðum yfir fimm og hálfis árs aldursmörkum Muter í hljóðavitund.

Samkvæmt niðurstöðum í *Athugun á hljóðkerfisvitund: Ætlað 5 – 7 ára börnum* hafði ég gert rétt í að færa börn á milli hópa. Öll börnin voru komin á stig eitt í rími, samsett orð og hljóðflokkun. Átta börn voru komin á stig eitt í fyrsta hljóð í orði. Fimm börn voru komin á stig eitt í síðasta hljóð í orði og fjögur í hljóðtengingu.

Tvö börn halda áfram á stigi tvö í fyrsta hljóð í orði, fjögur börn halda áfram í hljóðtengingu og fimm í síðasta hljóði í orði. Tvö af þessum fimm börnum eru yfir fimm og hálfis árs aldursmörkum Muter í hljóðavitund og þurfa því öflugra inngrip en þessi þrjú börn sem eru undir aldursmörkunum. Börnin tvö fara samt sem ekki á stig þrjú þar sem þau hafa einhverja færni og munu fást við krefjandi verkefni á sínu getustigi.

Ég mun halda áfram að vinna eins og ég hef gert í hljóðkerfis- og hljóðavitund og leggja áherslu á leikinn. Ljóst er að börnin á stigi tvö muni fá öflugri aðstoð þar sem ég mun láta þau segja hljóðin upphátt til að æfa máhljóð þess og draga fyrsta- og síðasta hljóði orði svo þau festist frekar í minni.



## 5 Umræður

Markmið verkefnisins var að styrkja starfsvitund mína sem leikskólakennari í starfi með eldri árgöngum í leikskóla með því að vinna eftir kennsluskipulagi Walpole og McKenna, með sérstaka áherslu á að efla málþroska og tengsl hans við læsi. Megináhersla var á orðaforða, frásögn og hljóðkerfisvitund. Jafnfamt var skoðað hvernig skráningarlistinn *TRAS*, málörvunar og hljóðanámsbókin *Lubbi finnur málbein og sjö spilastokkar* sem þjálfar hljóðkerfisvitund og aðferðirnar *Orðaspjall* og *Þvottasnúruaðferðin* gægnuðust í að efla ofangreinda áherslupætti. Umræðunum er skipt í þrennt; Að efla mig sem fagmann, nýtingu námsefnisins og námsmarkmið barnanna.

### 5.1 Að efla mig sem fagmann

Samkvæmt rannsóknum er mikilvægt að gera mat eða skráningu á þeim þáttum sem á að vinna með áður en kennsla hefst og að henni lokinni. Það er gert svo hægt sé að skipuleggja kennsluna vel, athuga hvort hún beri árangur og börnin fá sem mest gagn af (Gardner, 2006; Walpole og McKenna, 2007; Otaiba, Kosanovich og Torgesen, 2012; Beck, McKeown og Kucan, 2013). Til að skoða hvar hefja bæri kennsluna var málþroski hjá sérhverju barni metinn með skráningarlistanum *TRAS*. Ég hafði fyrir nokkru sótt *TRAS* námskeið vegna þess að mig vantaði skráningarlista til að meta og skoða alhliða málþroska barna. Ég hafði ekki skoðað aðra möguleika í að meta og skrá málþroska fjögurra og fimm ára barna. Rétt er að minna á að *TRAS* er atferlisathugun en ekki próf. Ég áttaði mig strax á að ekki var hægt að gera skráningu á öllum þáttum hljóðkerfisvitundar með *TRAS*. Ég hafði samt í upphafi ímyndað mér að listinn gæti hjálpað mér meira en hann gerði í sambandi við orðaforða og frásagnarhæfni. Til dæmis fengust villandi upplýsingar um málþroska barna sem tengjast frásagnarhæfni, fullmótuðum setningum og málfræði setninga sem uppgötvuðust þegar börnin voru látin segja frá einhverju sem þau voru ekki vön að ræða um dagsdaglega eða búa til sögu. Samkvæmt Karmiloff og Karmiloff-Smith (2001), Hrafnhildi Ragnarsdóttur (2004), Curenton og Lucas (2007), Carrol o.fl., (2011) og Halldóru Haraldsdóttur (2013) reynir meira á alhliða getu barna til að beita tungumálinu þegar þau eru látin segja sögu. Niðurstöður gefa til kynna að þetta sé rétt og því mun ég framvegis láta börn búa til sögu til að fá réttari mynd af málþroska þeirra áður en ég hef

vinnu í frásagnarhæfni og orðaforða. Ég varð samt sem áður sterkari fagmaður af því að nota *TRAS* þó svo ég komi ekki til með að nota hann aftur í að skoða orðaforða, frásagnhæfni og hljóðkerfisvitund fyrir eldri börn leikskólans. Nú veit ég betur hvað hentar mér og ég á í raun að nota til þess að meta og skrá þá vinnu sem fram fer. Hentugra er að nota *Athugun á hljóðkerfisvitund: Ætlað 5 – 7 ára börnum*, skráningarblað til að meta frásagnarhæfni sem fylgir *Þvottasnúruaðferðinni* ásamt því að ég búi sjálf til spurningar til að meta orðaforða að íhlutun lokinni. Hins vegar er vert að minnast á að ég varð að fá aðstoð ófaglærðs samstarfsfólks við að fylla út *TRAS* listann og spurning er hversu mikla reynslu og þekkingu það hefur í að meta og skrá frávik í málþroska barna og þekkja fyrstu vísbendingar sem geta tengst lestrar- og skriftarferfiðleikum seinna meir. Samkvæmt fræðimönnum er mikilvægt að leikskólar hafi leikskólakennara sem hafa þekkingu á þáttum sem tengjast málþroska og læsi (Gardner, 2006; Walpole og McKenna, 2007; Otaiba, Kosanovich og Torgesen, 2012; Beck, McKeown og Kucan, 2013). Þess vegna tel ég það betra framvegis að ég geri ég allar skráningar á málþroska barna sjálf í stað þess að láta aðra um gera það fyrir mig.

Í skýrslu Önnu Þorbjargar Ingólfssdóttur og Ingibjargar Óskar Sigurðardóttur (2011) um málumhverfi og lestrarnám barna í tíu leikskólum víðs vegar um landið sem unnin var fyrir Mennta- og menningarmálaráðuneytið og hjá nokkrum sveitarfélögum sem hafa markað sér stefnu í læsis og menntamálum fyrir leikskóla kemur fram hversu mikilvægt er að allt nám fari fram í gegnum leik og áhugasvið barnanna (Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar, 2013; Fræðsluskrifstofa Reykjanesbæjar, 2014; Anna Magnea Hreinsdóttir, 2015; Freyja Birgisdóttir, Fríða B. Jónsdóttir, Dröfn Rafnsdóttir og Guðrún E. Bentsdóttir, 2015). Niðurstöður mínar sýna þetta vel. Til að byrja með sátu börnin kyrr við borð og svo á gólfi á meðan við vorum að ná tökum á að vinna með *sjö spilastokka* í hljóðkerfisvitund. Nokkra daga tók að finna út hvað væri best að spila marga leiki með hópnum sem ég vann með. Mér gekk mér illa í að viðhalda áhuga allra tíu barnanna í þeim leikjum sem fylgja leiðbeiningum um notkun spilastokkanna. Þrjú börnin gáfu mér sterklega til kynna að þau hefðu ekki áhuga á því sem við vorum að gera. Um leið og ég skipti um áherslu og færði mig meira yfir í leik með spilastokkana breyttist viðhorf barnanna og gleðin kom. Það segir manni hversu mikilvægt það er að hafa leikinn og áhugasvið barnanna að leiðarljósi í starfi með börnum. Það eflaði mig að sjá áhuga og gleði barnanna og finna hvað þau voru virk. Mín reynsla er að ég hafði ekki börnin með mér nema í gegnum leik sem höfðaði til áhugasviðs þeirra og þeim fannst skemmtilegur

Varðandi einstaklingsmiðaða kennslu samkvæmt Walpole og McKenna (2007) sýna gögnin mín að í byrjun hafi mér gengið illa að halda mér innan

þeirra tímamarka sem ég áætlaði, þegar unnið var með hljóðkerfisvitund. Mér fór hins vegar að ganga betur í að halda mig innan tímamarka hljóðkerfisvitundar þegar ég fækkaði íhlutunarhópnum sem ég vann með úr þremur í tvo. Niðurstöður sína að það kemur best fyrir mig að vinna eftir skipulagi Walpole og McKenna (2007) með tvo stærri hópa heldur en þrjá minni hvort heldur sem það er á stigi eitt eða tvö. Einnig kemur betur út að skipta skipulaginu upp í tvennt og vinna með orðaforða sér og frásögn og hljóðkerfisvitund saman. Þá miða ég skipulagið út frá einum starfsmanni en ekki tveimur þar sem einn starfsmaður getur ekki haft yfirsýn yfir þrjá hópa. Með því að framfylgja breyttu vinnuskipulagi og setja upp áætlun fyrir hvert og eitt barn styrkti mig í vinnu en þannig náði ég betri tókum á starfinu og gat veitt börnunum þjálfun eftir þörfum og við hæfi. Í ljós kom að vinnan var til úrbóta og skilaði árangri sem styður það hversu mikilvægt er að setja upp skipulag fyrir hvert og eitt barn eins og Torgensen (2002), Walpole og McKenna (2007), Tryggvi Sigurðsson (2008) og Ásthildur Bj. Snorradóttir, Anney Ágústsdóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Margrét Þóra Jónsdóttir og Sigurður Sigurjónsson (2014) benda á.

## 5.2 Nýting námsefnisins

Niðurstöður sína skýrt að það gekk ekki upp hjá mér að vinna saman með málörvunar og hljóðanámsbókina *Lubbi finnur málbein* og kenna orðaforða eftir kennsluáferðinni *Orðaspjall*. Á tímabilinu sem ég notaði *Lubbabókina* leið mér greinilega illa og var óörugg og vinnan dró mig niður. Að ganga í gegnum þessa reynslu styrkir mig samt í því að vita að nauðsynlegt er að ná tókum á kennsluefninu sem maður vinnur með svo maður verði öruggur í starfi og hafi gaman að því sem maður er að gera.

Allt annað kemur í ljós þegar skoðað er hvernig mér gekk að vinna með *Lubbabókina* í frásagnarhæfni, ég var alsæl allan tímann. Tilfinning mín og reynsla gagnvart *Lubbabókinni* í frásagnarhæfni er að gott er að byrja að vinna með hana þar sem sögurnar eru stuttar, sem er öfugt við það sem mér fannst í orðaforða kennslunni. Í *Lubbabókinni* eru flest allar einingar sem tengjast frásagnarhæfni og *Þvottasnúruáferðinni* það er *hver, hvar, hvenær og hvað*. Hins vegar er minna um eininguna *tilfinningar*. Ég tel að auðvelt sé að fíkra sig áfram og þróa *Lubbasögurnar* með tilliti til þess að lengja þær til dæmis með því að bæta við atburðum eða fegra þær sem gæti tengst tilfinningum og að fjölga tengingum.

Eins og áður kemur fram leggur Hjallastefnan meiri áherslu á að segja sögur sem tengjast þjóðsögum og ævintýrum, þulur og ljóð í stað þess að lesa hefðbundnar myndabækur (Meginreglur Hjallastefnunnar: Efni-viður). Vissulega er það gott og gilt og getur haft áhrif á málþroska barna með tilliti til þess að efla orðaforða, frásögn og hljóðkerfisvitund. Mín

skoðun og reynsla er hins vegar sú að fólki er misgefið að segja sögur auk þess sem ég tel að það velji frekar vísur og þulur sem það kann sjálf í stað þess að læra nýjar. Margar barnabækur eru ekki eingöngu myndabækur. Ég er mjög sammála fræðunum um mikilvægi þess að lesa bækur fyrir börn því það hafi góð áhrif á mál og læsisþroska þeirra og þar með með hljóðkerfisvitund, frásagnarhæfni og orðaforða (Whitehurst og Lonigan, 1998; Whitehurst og Lonigan, 2002; Graves, 2006; Halldóra Haraldsdóttir, 2007; Learning about literacy, 2014). Mín reynsla og niðurstöður í þessu verkefni sína að lestur og að vinna með bækur var nauðsynlegt og hafði áhrif á mál og læsisþroska barnanna. Ég upplifði og sá að börnin urðu meðvitaðri um tengsl bókstafa og hljóða. Kennslan yfirfærðist á annað sem börnin tóku sér fyrir hendur. Í vali og frjálsum leik reyndu þau til dæmis sjálf að skrifa orð eða báðu um hjálp auk þess sem þau léku sér með rím, atkvæði, hljóð og orð „/l/ er fyrsta hljóðið í Lína“ er eitt dæmi af mörgum sem heyrðust. Þau urðu meðvituð um ný orð sem þau voru að læra og gátu notað orðin í samskiptum við aðra. Áhugi barnanna stigmagnaðist í að vilja búa til sögu. Ég hefði ekki getað gert þetta bókalaust en sjálfri finnst mér nauðsynlegt eins og Graves (2006) bendir á að kenna orð og frásagnir í gegnum lestur bóka þar sem ég get beint athyglinni að orðunum og uppbyggingu sögunnar ef við á. Börnunum fannst gaman að láta lesa fyrir sig og ég er sammála Graves (2006) í að það eykur hæfni barna í að hlusta þar sem þau sátu flest öll grafkyrr og einbeitt á meðan lesturinn fór fram.

Gögnin mín sýna að *sjö spilastokkar* eru mjög gagnlegir í vinnu í hljóðkerfisvitund með börnum. Niðurstöður sýna að maður þarf að vera hugmyndaríkur og vera tilbúinn til þess að skipta um skoðun og vera sveigjanlegur til að finna upp á nýjum leik þegar börnin verða leið. Gögnin gefa nefnilega til kynna að maður getur ekki ætlast til þess að börnin sitji kyrr og spili sama spilið dag eftir dag. Sem minnir mann aftur á það hversu mikilvægt er að hafa leikinn og leikgleðina að leiðarljósi. Ljóst er vinnan með börnunum gekk best eftir að ég bætti við leikjum úr bókinni *Markviss málörvun – Þjálfun hljóðkerfisvitundar*. Það elfdi mig að taka þetta námsefni saman og ég tel að það bjóði upp á margvíslega möguleika fyrir utan allan leikinn. Niðurstöðurnar styðja það sem Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir (2000) segja um hvernig best er að efla hljóðkerfisvitund barna. Börnin verði að hafa á tilfinningunni að verið sé að leika en ekki yfirheyra þau. Mér fannst ég stefna í það hlutverk með börnin þegar þau gáfu mér til kynna að þau væru orðin leið og langaði ekki til að vera með í stað þess að það væri gaman.



### 5.3 Námsmarkmið barnanna

Rannsóknin sýnir að börnunum fór fram hvort sem það var í hljóðkerfisvitund, orðaforða eða frásögn. Hins vegar þurfi að huga betur að fullmótuðum setningum og málfræði þeirra í orðaforða og frásagnarhæfni. Jafnframt kom í ljós einstaklingsmunur á börnum í hljóðkerfisvitund og frásagnarhæfni.

Orðaforða kennslan skilaði árangri að því leyti að börnin skilja flest orðin sem lögð voru inn í samhengi og nota þau í einhverjum mæli. Það sem er áhugavert að mínu mati er að það virðist ekki hafa haft áhrif á börnin þótt ég hafi ekki náð að tengja mig við *Lubbabókina* og *Orðaspjallsaðferðina*. Þau lærðu sem sagt ekki fleiri orð þótt ég hafi skipt *Lubbabókinni* út og tekið inn aðrar sögur. Ástæðan fyrir því að ég held áfram með *Orðaspjallsaðferðina* og aðrar sögur heldur en *Lubba* er að mér gengur betur að vinna þannig þótt öllum börnunum hafi þótt *Lubbabókin* jafn skemmtileg og hinar sögurnar sem ég valdi, *Skrímlið í myrkrinu* og *Þrír birnir*. Samkvæmt þessu er greinilegt að leikskólakennarar geta haft áhrif á orðaforða barna og tekið þannig þátt í að leggja grunn að síðari námstækifærum þeirra (Halldóra Haraldsdóttir, 2007).

Samkvæmt Hrafnhildi Ragnarsdóttur (1993) og Halldóru Haraldsdóttur (2013) eykst hæfni barna upp úr þriggja ára aldri með aðstoð fullorðinna að segja frá þeim sem eru fjarstaddir, hlutun, atburðum og athöfnum í þátíð, nútíð og framtíð. Niðurstöður sýna að með stuðningi og kennslu fór börnunum fór fram í frásagnarhæfni að því leiti að þau urðu öruggari í að koma fram fyrir barnahópinn og búa til sögu og sögurnar urðu lengri. Í heildina á litið komu einingarnar *hver*, *hvað* og *hvar* fram í flest öllum sögum en æfa þarf betur einingarnar */hvenær/* og */tilfinningar/* og vinna í að fjölga lýsingarorðum. Augljóst er að börnin skemmtu sér konunglega og upplifun mín er að þetta var vinsælasta íhlutunin hjá börnunum.

Rannsakendur segja að mikilvægt sé að byrja að efla og þjálf hljóðkerfisvitund sem fyrst svo hægt sé að minnka bilið á milli þeirra sem hafa slaka hljóðkerfisvitund og þeirra sem hafa góða hljóðkerfisvitund (Snow, Burns og Griffin, 1998; Pennington og Lefly, 2001; Whitehurst og Lonigan, 2002; Muter, 2006; Wright og Wood, 2006; Freyja Birigsdóttir, 2011; O'Connor, 2011; Catts, Kamhi og Adlof 2012). Niðurstöður gefa til kynna að með þjálfun fór börnunum fram í einstökum þáttum hljóðkerfisvitundar þar sem þau færðust á milli stiga á meðan íhlutun fór fram og endurraða þarf í hópunum að endurmati loknu. Það sem mér finnst áhugavert er að börnunum fór fram allan tímann allt íhlutunartímabilið. Það virðist ekki skipta máli að leikgleðin hafi verið mismikil á meðan við

spiluðum jöfnuspil og veiðimann og að hún hafi aukist verulega þegar við skiptum yfir í leiki í *Markvissri málörvun – Þjálfun hljóðkerfisvitundar*.

## 6 Lokaorð

Með því að hafa farið í gegnum þetta verkefni tel ég mig hafa eflst sem fagmann með því að hafa prófað skráningarlistann *TRAS* og kennslu-aðferðirnar og námsefnið sem ég lagði til grundvallar þess að efla orðaforða, frásögn og hljóðkerfisvitund. Niðurstöður gefa til kynna að það hentar mér betur að nota *Athugun á hljóðkerfisvitund: Ætlað 5 – 7 ára börnum*, skráningarblað sem tilheyrir *Þvottasnúruaðferðinni* og að búa sjálf til spurningar til að meta orðaforða í stað þess að nota skráningarlistann *TRAS* til að meta veik- og styrkleika í orðaforða, frásögn og hljóðkerfisvitund barna fyrir og eftir íhlutun. Einnig gefa niðurstöður til kynna að ég eigi að halda áfram að vinna eftir kennsluskipulagi Walpole og McKenna fyrir leikskóla en skipta því upp í tvennt í stað þess að vinna með alla mál- og læsisþætti í einu. Ljóst er að ég á að halda áfram að vinna með málörvunar og hljóðanámsbókina *Lubbi finnur málbein* í frásagnarhæfni og styðjast við *Þvottasnúruaðferðina* en velja aðrar bækur fyrir orðaforða íhlutun og halda áfram með *Orðaspjallsaðferðina*. Niðurstöður sína líka að ég á aðhalda áfram að vinna með *Sjö spilastokka* sem þjálf hljóðkerfisvitund en bæta við leikjum úr bókinni *Markviss málörvun – Þjálfun hljóðkerfisvitundar*. Með því að vinna eftir ofangreindu tel ég mig vel geta skipulagt málörvunarstundir þeirra barna sem ég vinn með og lagt áherslu á orðaforða, frásögn og hljóðkerfisvitund sem eru undirstöðuatriði fyrir læsi. Þannig að börnunum gangi betur að takast á við læsinnám þegar þau byrja í grunnskóla.

Upp úr stendur að það skiptir mjög miklu máli fyrir starfsefningu mína að hafa leikinn í heiðri og nota bækur. Að hlusta á börnin og hafa leikinn, leikgleðina og áhugasvið þeirra að leiðarljósi skiptir máli. Þegar tekið var tillit til gleði og áhuga barnana gekk öll vinna miklu betur. Jafnframt tel ég nauðsynlegt að upphefja gildi bókarinnar og lestur barnabóka í starfi með börnum þegar kemur að því að efla orðaforða og frásagnarhæfni. Þegar við lásum bækur voru börnin mjög áhugasöm og áttu til að stoppa mig af og spyrja „hvað þýðir það“ eða minna á að þau væru búin að læra þetta eða hitt orðið. Hópstjóri drengja sagði mér að hún hefði lesið bók fyrir drengina og einn dregngurinn stoppaði hana af og spurði „sagðir þú aragrúi?“ „við vorum búin að læra það“

Ég tel að þetta verkefni geti orðið öðrum leikskólakennurum hvatning í að þróa sig áfram í að efla tengsl málþroska og læsis. Mikilvægt er að manni líði vel með það sem maður er að gera og börnunum finnist

gaman. Næstu ár væri svo gaman fyrir mig að fylgjast áfram með börnunum sem tóku þátt og hvernig þeim vegnar í læsinnáminu.

Að verkefni loknu;

Ég og börnin löbbaðum í röð út í íþróttahús það stendur við hliðina á skólanum. Ég kom síðust og var nokkuð á eftir röðinni. Stelpan á undan mér, 5 ára snéri við og hljóp til mín og tók í hendina á mér. Hún byrjaði að valhoppa og sagði „ég er að skokka.“ „Þú ert að valhoppa“ sagði ég. „Ég er að valhoppa, ég er búin að læra orðið valhoppa, ég er að valhoppa.“

## Heimildaskrá

- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2015). *Árangursrík læsi í leikskólum Árborgar: „Að glæða gamla vinnu nýju og markvissara lífi“*. Sótt af [http://www.sprotasjodur.is/static/files/arborg\\_26\\_lokaskýrsla.pdf](http://www.sprotasjodur.is/static/files/arborg_26_lokaskýrsla.pdf)
- Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2011). *Skýrsla um málumhverfi og lestrarnám barna í tíu leikskólum. Unnin fyrir mennta- og menningarmálaráðuneytið*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið. Sótt af [file:///C:/Users/Betty/Downloads/malumhv\\_leisk\\_2011%20\(18\).pdf](file:///C:/Users/Betty/Downloads/malumhv_leisk_2011%20(18).pdf)
- Ary, D., Jacobs, L. C. og Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8. útgáfa). USA: WADSWORTH.
- Árdís Hrönn Jónsdóttir. (2013). *Orðaspjall – að efla orðaforða og hlustunarskilning barna með bóklestri*. Reykjanesbær: Leikskólinn Tjarnarsel.
- Ásthildur Snorradóttir. (2010). Að byrja nógu snemma - markviss kennsla fyrir börn sem eiga í erfiðleikum. *Talfræðingurinn*, 21(1), 20-22.
- Ásthildur Bj. Snorradóttir og Valdís B. Guðjónsdóttir. (2001). *Ljáðu mér eyra: Undirbúningur fyrir lestur*. Reykjavík: Skjaldborg.
- Ásthildur Bj. Snorradóttir, Valdís B. Guðjónsdóttir og Ingibjörg Eldon Logadóttir. (2014). *Sjö spilastokkar sem þjálfar hljóðkerfisvitund*. Reykjavík: Ljáðu mér eyra
- Ásthildur Bj. Snorradóttir, Anney Ágústsdóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Margrét Þóra Jónsdóttir og Sigurður Sigurjónsson. (2014). *Snemmtæk ihlutun í málörvun tveggja til þriggja ára barna*. Akranes: Höfundar.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., og Kucan, L. (e.d.). Taking delight in words: Using oral language to build young children's vocabularies. Sótt af <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/spring2003/beck.cfm>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. og Kucan, L. (2005). Choosing words to teach. Í Hiebert, E. H. og Kamil, M. L. (ritsjórar), *Teaching and learning vocabulary, Bringing research to practise* (bls. 209-222). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. og Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary: Frequently asked question and extended examples*. New York: The Guilford press.

- Beck, I. L., McKeown, M. G. og Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford press.
- Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. Í J. F. Baumann og E. J. Kame'Enui (ritstjórar). *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (bls. 28-40). New York: The Guilford Press
- Björk Alfreðsdóttir, Hólmfríður Árnadóttir, Hrafnhildur Karlsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Margrét Tryggvadóttir. (2013). *TRAS: Skráning á málþroska ungra barna – Leiðbeiningar*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. United Kingdom: British Psychological Society
- Carroll, J.M., Bowyer-Crane, C., Duff, F.J., Hulme, C., og Snowling, M. J. (2011). *Developing language and literacy: Effective intervention in the early years*: Chichester: Wiley-Blackwell.
- Catts, H. W. og Kamhi, A. G. (2005). *Classification of reading disabilities. Language and reading disabilities*. Boston: Pearson
- Catts, H. W., Kamhi, A. G. og Adlof, S. M. (2012). Causes of reading disabilities. Í A. G. Kamhi og H. W. Catts (ritstjórar). *Language and reading disabilities* (bls. 77-111). Boston: PEARSON.
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Curenton, S. M. og Lucas, T. M. (2007). Assessing young children's oral narrative skills: The story pyramid framework. Í K. L., Pence (ritstjóri). *Assessment in emergent and early literacy* (bls. 377-427). San Diego: Plural.
- Eiríkur Rögnvaldsson. (1990). Íslensk orðhlutafræði. Sótt af <https://notendur.hi.is/eirikur/ordhlfr.pdf>
- Eyrún Ísfold Gísladóttir og Þóra Másdóttir. (2011). *Lubbi finnur málbein: Íslensku máhljóðin sýnd og sungin*. Reykjavík: Mál og menning/Forlagið ehf.
- Freyja Birgisdóttir. (2011). Þróun læsis frá fjögura til átta ára aldurs. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/005.pdf>
- Freyja Birgisdóttir. (2012). Hlutverk orðhlutavitundar í lestrarnámi: Niðurstöður úr langtímarannsókn á þroska, máli og læsi grunnskólabarna. *Ráðstefnurit Netlu – Menntavika 2012*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/005.pdf>

- Freyja Birgisdóttir, Fríða B. Jónsdóttir, Dröfn Rafnsdóttir og Guðrún E. Bentsdóttir. (2015). *Fagráð um eflingu málþroska, lestrarfærni og lesskilnings í leik- og grunnskólum – áfangaskýrsla*. Sótt af: [http://reykjavik.is/sites/default/files/fagrad\\_laesi\\_skyrsla\\_loka.pdf](http://reykjavik.is/sites/default/files/fagrad_laesi_skyrsla_loka.pdf)
- Fræðsluskrifstofa Reykjanesbæjar. (2014). *Framtíðarsýn Reykjanesbæjar í menntamálum*. Sótt af <http://www.reykjanesbaer.is/files/ymislegt/frac/framtidarsyn-reykjanesbaejar.pdf>
- Gardner, H. (2006). Assessing speech and language skills in the school-age child. Í Snowling, M. J. og Stackhouse J. (ritstj.), *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook* (2. útgáfa), (bls. 167-197). London: Whurr.
- Graves, F. M. (2006). *Vocabulary book*. New York: Teachers College Press.
- Guðmundur B. Kristmundsson. (2010). Molar um læsi. *Skíma – málgagn móðurmálskennara*, 33(2), 8-11.
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendarannsókn: Ólíkar leiðir við gagnaöflun. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/010.pdf>
- Halldóra Haraldsdóttir. (2007, október). *Læsi í leikskóla: Þróunarstarf í leikskólanum Flúðum á Akureyri 2006 – 2007*. Sótt af [http://www.unak.is/static/files/Skolathrounarsvid/2007/Fludir\\_Laesi.pdf](http://www.unak.is/static/files/Skolathrounarsvid/2007/Fludir_Laesi.pdf)
- Halldóra Haraldsdóttir. (2013). Tungumálið í leikskólastarfi. *Skíma*, 36(1), 38-42. Sótt af: <http://modurmal.is/pdf/skima2013.pdf>
- Hatcer, P. J. (2006). Phonological awareness and reading intervention. Í Snowling, M. J. og Stackhouse J. (ritstj.), *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook* (2. útgáfa), (bls. 167-197). London: Whurr.
- Helga Friðfinnsdóttir; Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir. (2000). *Markviss málörvun – Þjálfun hljóðkerfisvitundar*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Helga Sigurmundsdóttir. (2002). Áhrif þjálfunar hljóðkerfisvitundar á börn með lestrarerfiðleika. *Glæður*, 12(1), 21-29.
- Hoover, W. A. og Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. Reading and writing: *An interdisciplinary journal*, 2, 127-160. Sótt af [http://www.homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Class/Psy338K/Gough/Chapter7/simple\\_view.pdf](http://www.homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Class/Psy338K/Gough/Chapter7/simple_view.pdf)

- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (1993). Fyrstu orðin. Í Hörður Þorgilsson og Jakob Smári (ritstjórar). *Sálfræðibókin* (bls. 28-31). Reykjavík: Mál og menning.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2004). Málþroski barna við upphaf skólagöngu. Sögubýgging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna – almenn einkenni og einstaklingsmunur. *Uppeldi og menntun*, 16 (2). 139-159.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Freyja Birgisdóttir. (2009). *Málþroski, sjálfstjórn og læsi fjögurra og sex ára íslenskra barna: Kynning á nýrri rannsókn og fyrstu niðurstöðum*. Sótt af [https://uni.hi.is/steinuge/files/2010/04/Hrafnhildur-R-ofl\\_2009\\_M%C3%A1l%C3%Beroski-sj%C3%A1lfstj%C3%B3rn-og-l%C3%A6si.pdf](https://uni.hi.is/steinuge/files/2010/04/Hrafnhildur-R-ofl_2009_M%C3%A1l%C3%Beroski-sj%C3%A1lfstj%C3%B3rn-og-l%C3%A6si.pdf)
- Hubbard, R. S. og Power, B. M. (1999). *Living the Questions: A Guide for Teacher-Research*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. og Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading of the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3). Sótt af <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=2142191041&SrchMode=1&sid=15&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1290890431&clientId=58032>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2009). *Starfendarannsóknir*. Reykjavík: RannUng. Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.
- Karmiloff, K. og Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Learning about literacy. (2014). What is emergent literacy. sótt af: <http://www.lincoln.dubuque.k12.ia.us/School-Wide/Literacy/EmergentLiteracy.htm>
- McGee, L. M. og Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: The Guilford Press.
- McMillan J. H. (2008). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (5. útgáfa). Boston: Pearson education, Inc.
- Margrét Pála Ólafsdóttir. (2012). *Handbók starfsfólks í leikskólum Hjallastefnunnar*. Reykjavík: Hjallastefnan ehf.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2010, júlí). Grunnþættir í menntun [drög að skilgreiningum]. Sótt af [http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf-namskrar/Grunntattir\\_i\\_menntun\\_juli2010.pdf](http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf-namskrar/Grunntattir_i_menntun_juli2010.pdf)



- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Miniscalco, C., Westerlund, M. og Lohmander, A. (2005). Language skills at age 6 years in Swedish children screened for language delay at 21/2 years of age. *Acta Pædiatrica*, 94(12), 1798–1806. doi/10.1111/j.1651-2227.2005.tb01856.x/pdf
- Muter, V. (2006). The prediction and screening of children's reading difficulties. Í M. J. Snowling og J. Stackhouse. (ritstj.), *Dyslexia - Speech and language: A practitioner's handbook* (2. útgáfa), (bls. 54-73). London: Whurr.
- Nagy, W. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. Í E. H. Hiebert og M. L. Kamil (ritstjórar), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (bls. 27-44). Mahwah, NJ: LEA.
- Nation, K. (2006). Assessing children's reading comprehension. Í M. J. Snowling og J. Stackhouse (ritstjórar), *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook* (2. útg.) (bls. 128 – 142). London: Whurr.
- O'Connor, R.E. (2011). Phoneme awareness and the alphabetic principle. Í R. E. O'Connor og P. F. Vadasy (ritstjórar), *Handbook of reading intervention* (bls. 9-26). New York: Guilford Press.
- Otaiba, S. A., Kosanovich, M. L. og Torgesen, J. K. (2012). Assessment and instruction for phonemic awareness and word recognition skills. Í A. G. Kamhi og H. W. Catts (ritstjórar), *Language and reading disabilities* (112-145). Boston: Pearson.
- Pearson, P. D., Hiebert, H. og Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282-296.
- Pennington, B. F. og Lefly, D. L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child Development*, 72(3), 816-833. Sótt af [https://www.du.edu/psychology/dnrl/early\\_reading\\_dev\\_dyslexia.pdf](https://www.du.edu/psychology/dnrl/early_reading_dev_dyslexia.pdf)
- Postholm, M. P. (2009). Research and development work: Developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research*, 17(4), 551-565. doi: 10.1080/09650790903309425
- Rannveig Oddsdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Freyja Birgisdóttir. (2012). Textaritun byrjenda Frásagnir og upplýsingatextar barna í 1.

- bekk grunnskóla. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2012*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/012.pdf>
- Rasinski, T., Padak, N., Newton, R. M. og Newton, E. (2010). Í K. Stark (ritstjóri), *Building vocabulary from word roots: Level 8 (A1–A27)*. Huntington Beach, CA: Rachele Cracchiolo.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of early literacy research* (bls. 97–110). New York: Guilford Press.
- Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls.161-178). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Snow, C. E., Burns, M. S. og Griffin, P. (ritstjórar). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- 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* (2. útgáfa), (bls. 1-14). London: Whurr.
- Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar. (2013). *Leið í leik: læsisstefna leikskóla*. Sótt af: [http://reykjavik.is/sites/default/files/ymis\\_skjol/skjol\\_utgefud\\_efni/L\\_si\\_stefna\\_0.pdf](http://reykjavik.is/sites/default/files/ymis_skjol/skjol_utgefud_efni/L_si_stefna_0.pdf)
- Stefán Jökullsson. (2012). *Læsi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Steinunn Torfadóttir. (e.d.) Lesvefurinn: Um læsi og lestrarerfiðleika. Sótt af <http://lesvefurinn.hi.is>
- Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir. (2010). Leið til læsis – Stuðningskerfi í lestrarkennslu. *Ráðstefnurit Netlu-Menntavika 2010*. Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/alm/028.pdf>
- Tálknafjarðarskóli. (e.d.). Tálknafjarðarskóli. Sótt af <http://www.hjalli.is/talknafj/>
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.

- Tryggvi Sigurðsson. (2008). Snemmtæk íhlutun – yfirlit og áherslur. Í Bryndís Halldórsdóttir, Jóna G. Ingólfssdóttir, Stefán J. Hreiðarsson og Tryggvi Sigurðsson (ritstjórar) *Proskahömlun barna: Orsakir – eðli – íhlutun* (bls. 119–125). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Troia, G. A. (2004). Phonological processing and Its influence on literacy learning. Í C. Addison Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren og K. Apel (ritstjórar). *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders* (bls. 271-301). New York: The Guildord Press.
- Vacca, Vacca, Gove, McKeon, Burkey og Lenhart. (2006). Reading and learning to read, 6/e. Sótt af [http://www.ablongman.com/html/productinfo/vacca6e/contents/0205431542\\_2.pdf](http://www.ablongman.com/html/productinfo/vacca6e/contents/0205431542_2.pdf)
- Valdís B. Guðjónsdóttir. (2012). Hljóðkerfisvitund. Sótt af <http://www.hafnarfjordur.is/media/fraedsluthjonusta/namstefna-29--11-2012-Valdis.pdf>
- Walpole, S. og McKenna, M.C. (2007). *Differentiated reading instruction. Strategies for primary grades*. New York: The Guilford Press.
- Westby, C.E. (2012). Assessing and remediating text comprehension problems. Í A. G. Kamhi og H. W. Catts (ritstjórar). *Language and reading disabilities* (bls. 163-221). Boston: Pearson.
- Whitehurst, G. J. og Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. Sótt af <http://rachelrobinsoneds.i.wiki.westga.edu/file/view/child+development+and+emergent+literacy.pdf>
- Whitehurst, G. J. og Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar). *Handbook of Early Literacy Research* (bls. 11-29). New York: The Guilford Press.
- Wright, J. A. og Wood, J. (2006). Supporting language and literacy in the early years: interdisciplinary training. Í M. J. Snowling & J. Stackhouse (ritstjórar). *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook* (bls. 302-319). London: Whurr.



## Viðauki – A

Kynning á verkefninu „Tengsl málþroska og læsis“ .

Kæru foreldrar

Ég heiti Elísabet Kjartansdóttir og er að ljúka meistaraþráðu í náms- og kennslufræði, kjörsvið mál og læsi. Mig langar að kynna fyrir ykkur starfendarannsókn sem ég er að fara af stað með hér í leikskóladeild Tálknafjarðarskóla. Ég hef lengi haft áhuga á því hvernig starfsfólk leikskóla getur lært að þekkja fyrstu vísbendingar í málþroska barna sem geta tengst lestrarerfiðleikum seinna meir og í kjölfar þess þá innleitt aðferðir í leikskólann sem leitast við að draga úr eða fyrirbyggja þessa erfiðleika. Þetta verkefni er ein leið til þess að efla tengsl málþroska og læsis og reyna að draga þar með úr eða fyrirbyggja lestrarerfiðleika seinna meir. Leiðbeinandi minn í verkefninu er Þóra Sæunn Úlfisdóttir Talmeinafræðingur.

Í þessari rannsókn ætla ég að skoða eigin vinnubrögð í starfi mínu sem leikskólakennari, þar sem ég hef skipulagt málörvunarstundir fyrir fjögurra og fimm ára gömul börn, stúlkur og drengi. Greina á hvernig málörvun fyrir þennan aldurshóp er stunduð, með í huga að gera sér grein fyrir styrkleikum og veikleikum starfsins. Áhersla verður á þá þætti málþroskans sem skipta máli fyrir færni í læsi svo sem orðaforða, frásögn og hljóðkerfisvitund. Áætlað er að nota námsefnið Lubbi finnur málbein og Sjö spilastokka sem þjálfra hljóðkerfisvitund en með þessu efni verður hægt að vinna markvisst námsefni sem hefur áhrif á ofangreinda þætti í málþroska. Áður en markvisst starf hefst verður málþroski barnanna skráður með skráningarlistanum TRAS og styrkleikar og veikleikar í málþroska barnanna skilgreindir. Út frá niðurstöðum TRAS verður búin til sex vikna íhutun þar sem fram koma námsmarkmið fyrir hvert barn sem miða að einstaklingsmiðaðri kennslu. Unnið verður með orðaforða, frásögn og hljóðkerfisvitund á þrjá vegu, ýmist allan hópinn í einu, litla hópa eða í sérkennslu. Að loknu sex vikna íhlutunartímabili mun færni í málþroska verða endurmetin með sama skráningarlista. Á meðan á íhlutunartímabilinu stendur mun ég ígrunda aðferðir og tæki sem ég nota og breyta áherslum ef þarf í samræmi við rannsóknarniðurstöður. Rannsóknin mun leiða í ljós hvort endurskoðun á eigin vinnubrögðum og breyting á starfsháttum kemur fram í skráningu á málþroska barnanna sem unnið verður með.

Starfendarannsóknin er framkvæmd í þeim tilgangi að hún gagnist börnunum í leikskólanum og foreldrum þeirra, mér sem leikskólakennara og

samstarfsfólki. Fyllsta trúnaðar verður gætt og engin nöfn koma fram eða verða birt opinberlega og ekki verður hægt að rekja neinar upplýsingar til barnanna. Mögulegt er að nota þurfi orð eða hugmyndir barnanna í birtingu niðurstaðna. Ég mun gera mitt besta til að börnunum vegni vel og verði ekki fyrir skaða. Foreldrar geta látið barn sitt hætta þátttöku hvenær sem er án skýringa eða afleiðinga.

Með kærri kveðju

Elísabet Kjartansdóttir

## Viðauki B – Vika 2

Vika 2, skipulag og námsefni fyrir stig 2 í hljóðkerfisvitund og stig 1 í orðaforða og frásögn

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 2 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Hópur 2 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p>Á meðan hópur 1 er í fyrsta hljóð í orði er hópur 2 í sjálfstæðri vinnu við að flokka bókstafi og svo öfugt /l/-/m/-/n/-/p/-/r/</p> <p><b>Orðaforði</b> Rannsakandi 10 börn D sagan bls. 17 Orðið er dýrka</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p>Á meðan hópur 1 er í hljóðtengingu er hópur 2 í sjálfstæðri vinnu við að raða myndum eftir upphafshljóði og svo öfugt /l/-/m/-/n/-/p/-/r/</p> <p><b>Frásagnarhæfni</b> Rannsakandi Hópur 1 5 börn D sagan bls. 17</p> <p><b>Orðhlutaeyðing</b> Rannsóknarvinur Hópur 2 5 börn Myndapör frá 6-10</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 6-10</p>	<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 2 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Hópur 2 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p>Á meðan hópur 1 er í fyrsta hljóð í orði er hópur 2 í sjálfstæðri vinnu við að flokka bókstafi og svo öfugt /l/-/m/-/n/-/p/-/r/</p> <p><b>Orðaforði</b> Rannsakandi 10 börn D sagan bls. 17 Orðið er dýrka</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p>Á meðan hópur 1 er í hljóðtengingu er hópur 2 í sjálfstæðri vinnu við að raða myndum eftir upphafshljóði og svo öfugt /l/-/m/-/n/-/p/-/r/</p> <p><b>Frásagnarhæfni</b> Rannsakandi Hópur 1 5 börn D sagan bls. 17</p> <p><b>Orðhlutaeyðing</b> Rannsóknarvinur Hópur 2 5 börn Myndapör frá 6-10</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 6-10</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 6-10</p>

Vika 2, skipulag og námsefni fyrir stig 1 í hljóðkerfisvitund

<p><b>Hljóðtenging</b> (á eftir orðaforða) Rannsóknarvinur 4 börn Myndapör frá 6-10 <b>Fyrsta hljóð í orði</b></p> <p>(para saman hljóð og mynd, sjálfstæð vinna) 4 börn /l/-/m/-/n/-/p/-/r/</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> (para saman myndir eftir sama upphafshljóði/sjálfstæð vinna) 4 börn /l/-/m/-/n/-/p/-/r/</p> <p>Rannsóknarvinur fylgist með</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> (para saman hljóð og mynd, sjálfstæð vinna) 4 börn /e/-/é/-/f/-/g/-/i/</p> <p><b>Hljóðtenging</b> (ritun/sjálfstæð vinna) 4 börn /l/-/m/-/n/-/p/-/r/</p> <p>Rannsóknarvinur fylgist með</p>	<p><b>Hljóðtenging</b> (á eftir orðaforða) Rannsóknarvinur 4 börn Myndapör frá 6-10 <b>Fyrsta hljóð í orði</b></p> <p>(para saman hljóð og mynd/sjálfstæð vinna) 4 börn /l/-/m/-/n/-/p/-/r/</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> (para saman myndir eftir sama upphafshljóði/sjálfstæð vinna) 4 börn /l/-/m/-/n/-/p/-/r/</p> <p>Rannsóknarvinur fylgist með</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> (para saman hljóð og mynd, sjálfstæð vinna) 4 börn /e/-/é/-/f/-/g/-/i/</p> <p><b>Hljóðtenging</b> (ritun/sjálfstæð vinna) 4 börn /l/-/m/-/n/-/p/-/r/</p> <p>Rannsóknarvinur fylgist með</p>
--	--	---	--



## Viðauki C – Vika 3

Vika 3, skipulag og námsefni fyrir stig 2 í hljóðkerfisvitund og stig 1 í orðaforða og frásögn

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 11-15</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 11-15</p>	<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 11-15</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 11-15</p>
<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 2 3 börn Myndapör frá 11-15</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 11-15</p>	<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 2 3 börn Myndapör frá 11-15</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 11-15</p>
<p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 11-15</p>	<p>Á meðan hópur 1 er í hljóðtengingu er hópur 2 í sjálfstæðri vinnu við að raða myndum eftir upphafshljóði og öfugt /s/-/t/-/n/-/p/-/b/</p>	<p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 11-15</p>	<p>Á meðan hópur 1 er í hljóðtengingu er hópur 2 í sjálfstæðri vinnu við að raða myndum eftir upphafshljóði og öfugt /s/-/t/-/n/-/p/-/b/</p>
<p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Hópur 2 3 börn Myndapör frá 11-13</p>	<p><b>Frásagnarhæfni</b> Rannsakandi Hópur 1 5 börn A sagan bls. 9</p>	<p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Hópur 2 3 börn Myndapör frá 11-13</p>	<p><b>Frásagnarhæfni</b> Rannsakandi Hópur 1 5 börn A sagan bls. 9</p>
<p>Á meðan hópur 1 er í fyrsta hljóð í orði er hópur 2 í sjálfstæðri vinnu við að flokka bókstafi og svo öfugt /s/-/t/-/n/-/p/-/b/</p>	<p><b>Orðhlutaeyðing</b> Rannsóknarvinur Hópur 2 5 börn Myndapör frá 11-15</p>	<p>Á meðan hópur 1 er í fyrsta hljóð í orði er hópur 2 í sjálfstæðri vinnu við að flokka bókstafi og svo öfugt /s/-/t/-/n/-/p/-/b/</p>	<p><b>Orðhlutaeyðing</b> Rannsóknarvinur Hópur 2 5 börn Myndapör frá 11-15</p>
<p><b>Orðaforði</b> Rannsakandi 10 börn A sagan bls. 9 Orðið er aragrúi</p>	<p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 11-15</p>	<p><b>Orðaforði</b> Rannsakandi 10 börn A sagan bls. 9 Orðið er angra</p>	<p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Hópur 1 3 börn Myndapör frá 11-15</p>

Vika 3, skipulag og námsefni fyrir stig 1 í hljóðkerfisvitund

<p><b>Hljóðtenging</b> (á eftir orðaforða) Rannsóknarvinur 4 börn Myndapör frá 11-15 <b>Fyrsta hljóð í orði</b> (para saman hljóð og mynd, bleikur stokkur, sjálfstæð vinna) 4 börn <b>Hljóðflokkun</b> (para saman myndir eftir sama upphafshljóði, sjálfstæð vinna) 4 börn /s/-/t/-/n/-/p/-/b/  Rannsóknarvinur fylgist með</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> (para saman hljóð og mynd, sjálfstæð vinna) 4 börn /i/-/k/-/l/-/m/-/n/ <b>Hljóðtenging</b> (ritun/sjálfstæð vinna) 4 börn /s/-/t/-/n/-/p/-/b/  Rannsóknarvinur fylgist með</p>	<p><b>Hljóðtenging</b> (á eftir orðaforða) Rannsóknarvinur 4 börn Myndapör frá 11-15 <b>Fyrsta hljóð í orði</b> (para saman hljóð og mynd, bleikur stokkur, sjálfstæð vinna) 4 börn <b>Hljóðflokkun</b> (para saman myndir eftir sama upphafshljóði, sjálfstæð vinna) 4 börn /s/-/t/-/n/-/p/-/b/  Rannsóknarvinur fylgist með</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> (para saman hljóð og mynd, sjálfstæð vinna) 4 börn /i/-/k/-/l/-/m/-/n/ <b>Hljóðtenging</b> (ritun/sjálfstæð vinna) 4 börn /s/-/t/-/n/-/p/-/b/  Rannsóknarvinur fylgist með</p>
---	---	---	---

## Viðauki D – Vika 4

Vika 4, skipulag og námsefni fyrir stig 2 í hljóðkerfisvitund og stig 1 í orðaforða og frásögn

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
<b>Orðaforði</b> Rannsakandi 10 börn O - sagan bls. 34 Orðið er for	<b>Frásagnarhæfni</b> Rannsakandi 10 börn O - sagan bls. 34	<b>Orðaforði</b> Rannsakandi 10 börn O - sagan bls. 34 Orðið er votur	<b>Frásagnarhæfni</b> Rannsakandi 10 börn O - sagan bls. 34
<b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi 5 börn Myndapör frá 16-20	<b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi 5 börn Myndapör frá 16-20	<b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi 5 börn Myndapör frá 16-20	<b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi 5 börn Myndapör frá 16-20
<b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi 5 börn Myndapör frá 1-5	<b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi 6 börn Myndapör frá 16-20	<b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi 5 börn Myndapör frá 1-5	<b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi 6 börn Myndapör frá 16-20

Sjö spilastokkar: Spilum veiðimann. Orðforði: Ræða um orðin, klappa og hoppa. Auk þess að búa til spurningar og setningar eru orðin skrifuð á blað eða renninga og hengd upp á vegg. Hægt er að vinna frekar með orðin með því að leika þau og teikna myndir á blað.

Vika 4, skipulag og námsefni fyrir stig 1 í hljóðkerfisvitund

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
<b>Börn sem þurfa ekki að æfa fyrsta hljóð í orði</b> 5 börn Spila veiðimann, spjöld frá 11-20 í síðasta hljóð í orði	<b>Börn sem þurfa ekki að æfa síðasta hljóð í orði</b> 5 börn Spila veiðimann spjöld frá 11-20 í fyrsta hljóð í orði	<b>Börn sem þurfa ekki að æfa fyrsta hljóð í orði</b> 5 börn Spila veiðimann, spjöld frá 11-20 í síðasta hljóð í orði	<b>Börn sem þurfa ekki að æfa síðasta hljóð í orði</b> 5 börn Spila veiðimann spjöld frá 11-20 í fyrsta hljóð í orði
<b>Hljóðtenging</b> 5 börn Spila veiðimann spjöld frá 11-20	<b>Hljóðtenging</b> 4 börn spila veiðimann spjöld frá 11-15	<b>Hljóðtenging</b> 5 börn Spila veiðimann spjöld frá 11-20	<b>Hljóðtenging</b> 4 börn spila veiðimann spjöld frá 11-15
Sjálfstæð vinna	Sjálfstæð vinna	Sjálfstæð vinna	Sjálfstæð vinna

## Viðauki E – Vika 5

### Vika 5 fyrir hádegi, skipulag og námsefni fyrir stig 1 í orðaforða

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
<b>Orðaforði</b> Rannsakandi Hópur 1 5 börn fædd 2010  Þrír bangsar bls. 3-12 Orðin eru minnstur, stærri og stærstur (hafa í huga soltinn og óþýður).  Ath bls. 43 í Orðaspjall	<b>Orðaforði</b> Rannsakandi Hópur 1 5 börn fædd 2009  Þrír bangsar bls. 3-12 Orðin eru minnstur, stærri og stærstur (hafa í huga soltinn og óþýður).  Ath bls. 43 í Orðaspjall	<b>Orðaforði.</b> Rannsakandi Hópur 1 5 börn fædd 2010  Þrír bangsar bls. 13-23 Orðin eru sterk og dimm rödd, hávær og mjóróma rödd og veik og kjökrandi rödd.  Ath bls. 59 í Orðaspjall	<b>Orðaforði.</b> Rannsakandi Hópur 1 5 börn fædd 2009  Þrír bangsar bls. 13-23 Orðin eru sterk og dimm rödd, hávær og mjóróma rödd og veik og kjökrandi rödd.  Ath bls. 59 í Orðaspjall

Leikræn tjáning bls. 45: Minnstur, stærri og stærstur. Æfum okkur í að nota sterka og dimma rödd, háværa og mjóróma rödd og veika og kjökrandi rödd. Börnin segja orðin upp hátt til að æfa og styrkja hljóðmynd þess. Klappa, hoppa og stappa orðin. Flöskustútur bls. 44: Leika dýr sem nota sterka og dimma rödd, háværa og mjóróma rödd og veika og kjökrandi rödd. Náðu í stærsta litinn, náðu í litinn sem er stærri, náðu í kubbinn sem er minnstur. Orðin skrifuð á renninga og hengd upp á vegg. Samræður um söguna bls. 55-56 og bls. 58.

Vika 5 eftir hádegi, skipulag og námsefni fyrir stig 2 í hljóðkerfisvitund (5 börn)

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Spil 16-25 Markviss málörvun 65 Póstleikur</p> <p>Rannsakandi aðstoðar barn (póstinn) sem dregur spil og spyr annað barn „hvað er fyrsta hljóðið í /ugla/“ eða segir „getur þú nefnt eitthvað orð sem byrjar á hljóðinu /vvv/“?</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Spil 1-4 Markviss málörvun 119 Að finna hlut</p> <p>Fyrstu tvö spilin a og b í nr. 1, 2, 3 og 4 eru sett niður tvö og tvö í röð. Barn dregur spil úr fyrstu röð og segir hvað er á myndinni. Rannsakandi segir orðið og dregur fyrsta hljóðið, börnin endurtaka orðið. Annað barn dregur hitt spilið og sama ferli er endurtekið. Rannsakandi spyr“ hvað er eins í báðum orðunum“? Já þau byrja á sama hljóði. Þá eru seinni tvö spilin sett niður á hvolfi og börnin draga og finna í hvaða röð þau eiga heima.</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Spil 16-25 Markviss málörvun 111 Fram fram fylking</p> <p>Barnið sem er fangað fær spurningu eins og „hvað er síðasta hljóðið í /mu/“ eða „getur þú nefnt eitthvað orð sem endar á /ttt/“?</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Spil, tveggja hljóða Markviss málörvun 146 Orðaleikur</p> <p>Öll börn fá tvo kubba. Barn dregur tveggja hljóða mynd og leggur hana í miðjuna og segir orðið t.d. /il/. Rannsakandi segir „nú hlustum við á hversu mörg hljóð eru í /il/“ og segir orðið mjög hægt. Börnin endurtaka /il/ í kór. Rannsakandi segir þeim að nefna orðið aftur og leggja niður einn kubb fyrir hvert hljóð. /i/ leggja niður kubb og /l/ leggja niður kubb. „Hvað eru þá mörg hljóð í /il/“? Rétt tvö. Svo eru hljóðin talin, það er kubbarnir. Svona heldur leikurinn áfram.</p>	<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Spil 16-25 Markviss málörvun 65 Póstleikur</p> <p>Rannsakandi aðstoðar barn (póstinn) sem dregur spil og spyr annað barn „hvað er fyrsta hljóðið í /ugla/“ eða segir „getur þú nefnt eitthvað orð sem byrjar á hljóðinu /vvv/“?</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Spil 1-4 Markviss málörvun 119 Að finna hlut</p> <p>Fyrstu tvö spilin a og b í nr. 1, 2, 3 og 4 eru sett niður tvö og tvö í röð. Barn dregur spil úr fyrstu röð og segir hvað er á myndinni. Rannsakandi segir orðið og dregur fyrsta hljóðið, börnin endurtaka orðið. Annað barn dregur hitt spilið og sama ferli er endurtekið. Rannsakandi spyr“ hvað er eins í báðum orðunum“? Já þau byrja á sama hljóði. Þá eru seinni tvö spilin sett niður á hvolfi og börnin draga og finna í hvaða röð þau eiga heima.</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Spil 16-25 Markviss málörvun 111 Fram fram fylking</p> <p>Barnið sem er fangað fær spurningu eins og „hvað er síðasta hljóðið í /mu/“ eða „getur þú nefnt eitthvað orð sem endar á /ttt/“?</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Spil, tveggja hljóða Markviss málörvun 146 Orðaleikur</p> <p>Öll börn fá tvo kubba. Barn dregur tveggja hljóða mynd og leggur hana í miðjuna og segir orðið t.d. /il/. Rannsakandi segir „nú hlustum við á hversu mörg hljóð eru í /il/“ og segir orðið mjög hægt. Börnin endurtaka /il/ í kór. Rannsakandi segir þeim að nefna orðið aftur og leggja niður einn kubb fyrir hvert hljóð. /i/ leggja niður kubb og /l/ leggja niður kubb. „Hvað eru þá mörg hljóð í /il/“? Rétt tvö. Svo eru hljóðin talin, það er kubbarnir. Svona heldur leikurinn áfram.</p>

Þegar börnin á stigi 2 eru búin í íhlutun fara þau fram til rannsóknarvinnar. Þau koma svo aftur í frásagnarhæfni þegar börnin á stigi 1 eru búin í sinni íhlutun.

Vika 5 eftir hádegi, skipulag og námsefni fyrir stig 1 í hljóðkerfisvitund (5 börn)

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Spil 16-25 Markviss málörvun 65 Póstleikur 65</p> <p>Rannsakandi aðstoðar barn (póstinn) sem dregur spil og spyr annað barn „hvað er fyrsta hljóðið í /ugla/“ eða segir „getur þú nefnt eitthvað orð sem byrjar á hljóðinu /vvv/“?</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Spil 1-4 Markviss málörvun 119 Að finna hlut</p> <p>Fyrstu tvö spilin a og b í nr. 1, 2, 3 og 4 eru sett niður tvö og tvö í röð. Barn dregur spil úr fyrstu röð og segir hvað er á myndinni. Rannsakandi segir orðið og dregur fyrsta hljóðið, börnin endurtaka orðið. Annað barn dregur hitt spilið og sama ferli er endurtekið. Rannsakandi spyr“ hvað er eins í báðum orðunum“? Já þau byrja á sama hljóði. Þá eru seinni tvö spilin sett niður á hvolfi og börnin draga og finna í hvaða röð þau eiga heima.</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Spil 16-25 Markviss málörvun 111 Fram fram fylking</p> <p>Barnið sem er fangað fær spurningu eins og „hvað er síðasta hljóðið í /mu/“ eða „getur þú nefnt eitthvað orð sem endar á /tt/“?</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Spil, tveggja hljóða Markviss málörvun146 Orðaleikur</p> <p>Öll börn fá þrjá kubba. Barn dregur þriggja hljóða mynd og leggur hana í miðjuna og segir orðið t.d. /bál/. Rannsakandi segir „nú hlustum við á hversu mörg hljóð eru í /bál/“ og segir orðið mjög hægt. Börnin endurtaka /bál/ í kór. Rannsakandi segir þeim að nefna orðið aftur og leggja niður einn kubb fyrir hvert hljóð. /b/ leggja niður kubb, /á/ leggja niður kubb og /l/ leggja niður kubb. „Hvað eru þá mörg hljóð í /bál/“? Rétt þrjú. Svo eru hljóðin talin, það er kubbarnar. Svona heldur leikurinn áfram.</p>	<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Spil 16-25 Markviss málörvun 65 Póstleikur</p> <p>Rannsakandi aðstoðar barn (póstinn) sem dregur spil og spyr annað barn „hvað er fyrsta hljóðið í /ugla/“ eða segir „getur þú nefnt eitthvað orð sem byrjar á hljóðinu /vvv/“?</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Spil 1-4 Markviss málörvun 119 Að finna hlut</p> <p>Fyrstu tvö spilin a og b í nr. 5, 6, 7 og 8 eru sett niður tvö og tvö í röð. Barn dregur spil úr fyrstu röð og segir hvað er á myndinni. Rannsakandi segir orðið og dregur fyrsta hljóðið, börnin endurtaka orðið. Annað barn dregur hitt spilið og sama ferli er endurtekið. Rannsakandi spyr“ hvað er eins í báðum orðunum“? Já þau byrja á sama hljóði. Þá eru seinni tvö spilin sett niður á hvolfi og börnin draga og finna í hvaða röð þau eiga heima.</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Spil 16-25 Markviss málörvun 111 Fram fram fylking</p> <p>Barnið sem er fangað fær spurningu eins og „hvað er síðasta hljóðið í /mu/“ eða „getur þú nefnt eitthvað orð sem endar á /tt/“?</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Spil, tveggja hljóða Markviss málörvun 146 Orðaleikur</p> <p>Öll börn fá þrjá kubba. Barn dregur þriggja hljóða mynd og leggur hana í miðjuna og segir orðið t.d. /bál/. Rannsakandi segir „nú hlustum við á hversu mörg hljóð eru í /bál/“ og segir orðið mjög hægt. Börnin endurtaka /bál/ í kór. Rannsakandi segir þeim að nefna orðið aftur og leggja niður einn kubb fyrir hvert hljóð. /b/ leggja niður kubb, /á/ leggja niður kubb og /l/ leggja niður kubb. „Hvað eru þá mörg hljóð í /bál/“? Rétt þrjú. Svo eru hljóðin talin, það er kubbarnar. Svona heldur leikurinn áfram.</p>

Frásagnarhæfni eftir hádegi, öll börn: Þrjú birni

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
2-3 börn	2-3 börn	2-3 börn	2-3 börn

## Viðauki F – Vika 6

### Vika 6 fyrir hádegi, skipulag og námsefni fyrir stig 1 í orðaforða

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
<b>Orðaforði</b> Rannsakandi Hópur 1 5 börn fædd 2010  Skrímsli í myrkrinu, fyrri helmingurinn af bókinni. Orðin eru: Þrusk, einsamall og hugrakkur.  Ath bls. 32 og 56 í Orðaspjall.	<b>Orðaforði</b> Rannsakandi Hópur 1 5 börn fædd 2009  Skrímsli í myrkrinu, fyrri helmingurinn af bókinni. Orðin eru: Þrusk, einsamall og hugrakkur.  Ath bls. 32 og 56 í Orðaspjall.	<b>Orðaforði.</b> Rannsakandi Hópur 1 5 börn fædd 2010  Seinni helmingur bókarinnar lesinn. Orðin eru príla, snillingur og hetja.  Muna bls. 53 í Orðaspjall.	<b>Orðaforði.</b> Rannsakandi Hópur 1 5 börn fædd 2009  Seinni helmingur bókarinnar lesinn. Orðin eru príla, snillingur og hetja.  Muna bls. 53 í Orðaspjall.

Flöskustútur bls. 44, börnin snúa flösku og leika orðið sem flöskustúturinn lendir á. Líka hægt að klappa, stappa og hoppa orðin eða segja upphátt hvað þau þýða. Orðaleikur bls. 44, börnunum skipt í tvö lið og þau leika orðin fyrir hvert annað (draga orð). Samræður um söguna bls. 56. Orðin skrifuð á renninga og hengd upp á vegg.

Vika 6 eftir hádegi, skipulag og námsefni fyrir stig 2 í hljóðkerfisvitund (5 börn)

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Allur stokkurinn Markviss málörvun 65 Póstleikur</p> <p>Rannsakandi aðstoðar barn (póstinn) sem dregur spil og spyr annað barn „hvað er fyrsta hljóðið í /ugla/“ eða segir „getur þú nefnt eitthvað orð sem byrjar á hljóðinu /vvv/“?</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Valin spil úr stokknum Markviss málörvun 119 Að finna hlut</p> <p>Fyrstu tvö spilin a og b af þeim sem eru valin eru sett niður tvö og tvö í röð. Barn dregur spil úr fyrstu röð og segir hvað er á myndinni. Rannsakandi segir orðið og dregur fyrsta hljóðið, börnin endurtaka orðið. Annað barn dregur hitt spilið og sama ferli er endurtekið. Rannsakandi spyr“ hvað er eins í báðum orðunum“? Já þau byrja á sama hljóði. Þá eru seinni tvö spilin sett niður á hvolfi og börnin draga og finna í hvaða röð þau eiga heima.</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Allur stokkurinn Markviss málörvun 111 Fram fram fylking</p> <p>Barnið sem er fangað fær spurningu eins og „hvað er síðasta hljóðið í /mu/“ eða „getur þú nefnt eitthvað orð sem endar á /ttt/“?</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Spil, tveggja hljóða Markviss málörvun 146 Orðaleikur</p> <p>Öll börn fá tvo kubba. Barn dregur tveggja hljóða mynd og leggur hana í miðjuna og segir orðið t.d. /il/. Rannsakandi segir „nú hlustum við á hversu mörg hljóð eru í /il/“ og segir orðið mjög hægt. Börnin endurtaka /il/ í kór. Rannsakandi segir þeim að nefna orðið aftur og leggja niður einn kubb fyrir hvert hljóð. /i/ leggja niður kubb og /l/ leggja niður kubb. „Hvað eru þá mörg hljóð í /il/“? Rétt tvö. Svo eru hljóðin talin, það er kubbarnir. Svona heldur leikurinn áfram.</p>	<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Allur stokkurinn Markviss málörvun 65 Póstleikur</p> <p>Rannsakandi aðstoðar barn (póstinn) sem dregur spil og spyr annað barn „hvað er fyrsta hljóðið í /ugla/“ eða segir „getur þú nefnt eitthvað orð sem byrjar á hljóðinu /vvv/“?</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Valin spil úr stokknum Markviss málörvun 119 Að finna hlut</p> <p>Fyrstu tvö spilin a og b af þeim sem eru valin eru sett niður tvö og tvö í röð. Barn dregur spil úr fyrstu röð og segir hvað er á myndinni. Rannsakandi segir orðið og dregur fyrsta hljóðið, börnin endurtaka orðið. Annað barn dregur hitt spilið og sama ferli er endurtekið. Rannsakandi spyr“ hvað er eins í báðum orðunum“? Já þau byrja á sama hljóði. Þá eru seinni tvö spilin sett niður á hvolfi og börnin draga og finna í hvaða röð þau eiga heima.</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Allur stokkurinn Markviss málörvun 111 Fram fram fylking</p> <p>Barnið sem er fangað fær spurningu eins og „hvað er síðasta hljóðið í /mu/“ eða „getur þú nefnt eitthvað orð sem endar á /ttt/“?</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Spil, tveggja hljóða Markviss málörvun 146 Orðaleikur</p> <p>Öll börn fá tvo kubba. Barn dregur tveggja hljóða mynd og leggur hana í miðjuna og segir orðið t.d. /il/. Rannsakandi segir „nú hlustum við á hversu mörg hljóð eru í /il/“ og segir orðið mjög hægt. Börnin endurtaka /il/ í kór. Rannsakandi segir þeim að nefna orðið aftur og leggja niður einn kubb fyrir hvert hljóð. /i/ leggja niður kubb og /l/ leggja niður kubb. „Hvað eru þá mörg hljóð í /il/“? Rétt tvö. Svo eru hljóðin talin, það er kubbarnir. Svona heldur leikurinn áfram.</p>

Þegar börnin á stigi 2 eru búin í íhlutun fara þau fram til rannsóknarvinnar. Þau koma svo aftur í frásagnarhæfni þegar börnin á stigi 1 eru búin í sinni íhlutun.



Vika 6 eftir hádegi, skipulag og námsefni fyrir stig 1 í hljóðkerfisvitund (5 börn)

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Allur stokkurinn Markviss málörvun 65 Póstleikur</p> <p>Rannsakandi aðstoðar barn (póstinn) sem dregur spil og spyr annað barn „hvað er fyrsta hljóðið í /ugla/“ eða segir „getur þú nefnt eitthvað orð sem byrjar á hljóðinu /vvv/“?</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Valin spil úr stokknum Markviss málörvun 119 Að finna hlut</p> <p>Fyrstu tvö spilin a og b í nr. 1, 2, 3 og 4 eru sett niður tvö og tvö í röð. Barn dregur spil úr fyrstu röð og segir hvað er á myndinni. Rannsakandi segir orðið og dregur fyrsta hljóðið, börnin endurtaka orðið. Annað barn dregur hitt spilið og sama ferli er endurtekið. Rannsakandi spyr“ hvað er eins í báðum orðunum“? Já þau byrja á sama hljóði. Þá eru seinni tvö spilin sett niður á hvolfi og börnin draga og finna í hvaða röð þau eiga heima.</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Spil, þriggja hljóða orð Markviss málörvun 111 Fram fram fylking</p> <p>Barnið sem er fangað fær spurningu eins og „hvað er síðasta hljóðið í /mu/“ eða „getur þú nefnt eitthvað orð sem endar á /ttt/“?</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Spil, þriggja hljóða Markviss málörvun 146 Orðaleikur</p> <p>Öll börn fá þrjá kubba. Barn dregur þriggja hljóða mynd og leggur hana í miðjuna og segir orðið t.d. /bál/. Rannsakandi segir „nú hlustum við á hversu mörg hljóð eru í /bál/“ og segir orðið mjög hægt. Börnin endurtaka /bál/ í kór. Rannsakandi segir þeim að nefna orðið aftur og leggja niður einn kubb fyrir hvert hljóð. /b/ leggja niður kubb og /l/ leggja niður kubb. „Hvað eru þá mörg hljóð í /bál/“? Rétt þrjú. Svo eru hljóðin talin, það er kubbarnir. Svona heldur leikurinn áfram.</p>	<p><b>Fyrsta hljóð í orði</b> Rannsakandi Allur stokkurinn Markviss málörvun 65 Póstleikur</p> <p>Rannsakandi aðstoðar barn (póstinn) sem dregur spil og spyr annað barn „hvað er fyrsta hljóðið í /ugla/“ eða segir „getur þú nefnt eitthvað orð sem byrjar á hljóðinu /vvv/“?</p> <p><b>Hljóðflokkun</b> Rannsakandi Valin spil úr stokknum Markviss málörvun 119 Að finna hlut</p> <p>Fyrstu tvö spilin a og b í nr. 5, 6, 7 og 8 eru sett niður tvö og tvö í röð. Barn dregur spil úr fyrstu röð og segir hvað er á myndinni. Rannsakandi segir orðið og dregur fyrsta hljóðið, börnin endurtaka orðið. Annað barn dregur hitt spilið og sama ferli er endurtekið. Rannsakandi spyr“ hvað er eins í báðum orðunum“? Já þau byrja á sama hljóði. Þá eru seinni tvö spilin sett niður á hvolfi og börnin draga og finna í hvaða röð þau eiga heima.</p>	<p><b>Síðasta hljóð í orði</b> Rannsakandi Spil, þriggja hljóða orð Markviss málörvun 111 Fram fram fylking</p> <p>Barnið sem er fangað fær spurningu eins og „hvað er síðasta hljóðið í /mu/“ eða „getur þú nefnt eitthvað orð sem endar á /ttt/“?</p> <p><b>Hljóðtenging</b> Rannsakandi Spil, þriggja hljóða Markviss málörvun 146 Orðaleikur</p> <p>Öll börn fá þrjá kubba. Barn dregur þriggja hljóða mynd og leggur hana í miðjuna og segir orðið t.d. /bál/. Rannsakandi segir „nú hlustum við á hversu mörg hljóð eru í /bál/“ og segir orðið mjög hægt. Börnin endurtaka /bál/ í kór. Rannsakandi segir þeim að nefna orðið aftur og leggja niður einn kubb fyrir hvert hljóð. /b/ leggja niður kubb og /l/ leggja niður kubb. „Hvað eru þá mörg hljóð í /bál/“? Rétt þrjú. Svo eru hljóðin talin, það er kubbarnir. Svona heldur leikurinn áfram.</p>

Frásagnarhæfni eftir hádegi, öll börn: Rauðhetta

Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur
2-3 börn	2-3 börn	2-3 börn	2-3 börn

## Viðauki G – Mat á orðaforðakennslu

Dýrka		
Uppáhalds myndin hans Jóhannesar var Frozen hann gat horft á hana aftur og aftur. Er hægt að segja að Jóhannes hafi dýrkað Frozen?	Já	Nei
Dýrka páfagaukarnir mínir nýja fuglafóðrið sem ég keypti handa þeim ef þeim þykir það rosalega vont?	Já	Nei

Dotta		
Jónas var að horfa á sjónvarpið, hann varð mjög syfjaður og stóð þá upp og labbaði um stofuna? Get ég sagt að Jónas hafi dottað?	Já	Nei
Gunnar sat úti í sandkassa og var að moka. Allt í einu sá kennarinn hans að hann hreyfði sig ekki neitt og var með lokuð augu. Kennarinn kallaði nafnið hans og Gunnar opnaði augun og hélt áfram að moka. Dottaði Gunnar?	Já	Nei

Aragúi		
Kristín fór með foreldrum sínum í leikhús í gær og þar var fjöldi fólks. Var aragrúi af fólki í leikshúsinu?	Já	Nei
Kristinn fór á fótboltavöllinn í gær og ætlaði að athuga hvort þar væru krakkar til að spila við, en þar var enginn. Var aragrúi af krökkum þar?	Já	Nei

Angra		
Er Pétur að angra Kristínu og Svein ef hann stríðir þeim?	Já	nei
Er Óli að angra Gunni og Agnar þegar hann kemur inn í leikstofu þar sem þau eru að byggja hús og spyr hvort hann megi vera með þeim?	Já	Nei

<b>For</b>		
Hundurinn hljóp yfir blautt grasið. Varð hann forugur af því?	já	nei
Jóhanna stappaði og hoppaði í blautri mold. Varð hún forug af því?	Já	Nei

<b>Votur</b>		
Ég óð út í sjó og stígvélin mín fylltust af vatni. Varð ég vot fæturna?	já	nei
Varð Ólafía vot af því að detta um stein og meiða sig á hnéinu?	Já	Nei

<b>Blæjalogn</b>		
Þegar ég fór út í morgun sá ég að trén hreyfðust ekkert. Var blæjalogn?	já	nei
Þegar ég fór út í íþróttahús áðan sá ég að það var rusl sem f auk um bílastæðið. Var blæjalogn?	Já	Nei

<b>Busla</b>		
Var Jón að busla í ánni þegar hann stóð við árbakkann og veiddi lax?	já	nei
Krakkarnir stukku út í heita pottinn, hoppuðu þar upp og niður svo vatnið skvettist út um allt. Voru þau að busla í pottinun?	Já	Nei

<b>Þrusk</b>		
Ég var ein heima og allt í einu heyrði ég eitthvað hljóð fyrir utan gluggann. Getur verið að það hafi verið þrusk?	já	nei
Mamma söng oft þegar hún eldaði matinn. Er það þrusk?	Já	Nei

<b>Einsamall</b>		
Er ég einsömul ef það er fullt af fólki í kringum mig?	já	nei
Ert þú einsömul/samall ef þú ert ein/einn á stöð en fleiri eru inni í sama herbergi?	Já	Nei

<b>Hugrakkur</b>		
Ertu hugrökk/rakkur ef þú þorir að standa upp fyrir framan börnin og tala eða segja frá?	Já	nei
Ertu hugrökk/rakkur ef þú leggur í að stökkva niður af keflinu úti?	Já	Nei
<b>Príla</b>		
Ertu að príla ef þú klifrar upp í gluggakistuna?	Já	Nei
Ertu að príla þegar þú rennir þér niður rennibrautina?	Já	Nei

<b>Snillingur</b>		
Ertu snillingur ef þú ert góð/ur í að finna ráð og leysa málin?	Já	Nei
Ertu snillingur ef þú teiknar fallegar myndir?	Já	Nei

Raða litum í minnstur, stærri og stærstur.

Spyrja hver er minnstur og hver er stærstur. Taka einn frá og spyrja hvor er stærri?

Nota raddirnar

Veik og kjökrandi rödd: Spyrja hvort er ég að nota veika og kjökrandi rödd eða sterka og dimma rödd?

Sterk og dimm rödd: Spyrja hvort er ég að sterka og dimma rödd eða háværa og mjóróma rödd?

Hávær og mjóróma rödd: Spyrja hvort er ég að nota veika og kjökrandi rödd eða háværa og mjóróma rödd?

## Viðauki H – Sýnishorn af forsíðu á Athugun á hljóðkerfisvitund

### Athugun á hljóðkerfisvitund (Ætlað 5-7 ára börnum)

<b>Nafn:</b>	<b>Aldur:</b>
<b>Prófandi:</b>	<b>Dags.</b>

Prófbættir	Stigafjöldi	Fjöldi réttra stiga	Hlutfall réttra svara %
A. Samsett orð	8		
B. Samtenging orðhluta	10		
C. Að ríma	10		
D. Að greina rím	10		
E. Samstöfur	10		
F. Að greina fyrsta hljóð	10		
G. Að greina síðasta hljóð	10		
H. Hljóðtenging	10		
<b>Heildarstiga fjöldi</b>	<b>78</b>		

Miðað við erlend tímaviðmið teljast nemendur sem geta undir 75% atriða, í áhættuhópi varðandi lestrarerfiðleika. Þá er miðað við niðurstöður ú hverjum einstökum prófbætti fyrir sig. Síðan er heildarprósenta reiknuð út á eftir. Geti nemandi t.d. 63% í hljóðtengingu er sá þáttur slakur, sem þýðir að þá þarf að æfa samtengingu hljóða með nemandanum. Niðurstöður eru síðan bornar saman við hljóðkerfisvitund Muter (2006:56) (Frá Steinunni Torfadóttur og Helgu Sigurmundsdóttur).